

vol. 68, n. 1

febbraio 2019

Cooperazione Educativa

La rivista pedagogica e culturale del Movimento di Cooperazione Educativa

Genitori e Scuola

Messico

Scrittura Cooperativa

Diritti



Erickson

Cooperazione Educativa

La rivista pedagogica e culturale del Movimento di Cooperazione Educativa

Vol. 68, n. 1, febbraio 2019

La rivista esce quattro volte l'anno.

L'abbonamento si effettua versando € 30,00 (per abbonamenti individuali, Enti, Scuole, Istituzioni) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, via del Pioppeto 24, 38121 Trento, specificando l'indirizzo esatto.

L'iscrizione al Movimento di Cooperazione Educativa è comprensivo dell'abbonamento.

L'abbonamento comprende gratuitamente anche la versione online della rivista. Gli abbonati, oltre a ricevere i fascicoli cartacei, possono sfogliare online ogni numero della rivista, accedendo all'archivio digitale degli articoli pubblicati dal 2006.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

- sconti speciali su tutti i libri Erickson;
- sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi entro il 31 ottobre compilando online il modulo disponibile all'indirizzo www.erickson.it/Riviste/Pagine/Disdetta-abbonamento.aspx. La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti
Tel. 0461 950690; Fax 0461 950698; info@erickson.it

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1270 del 13/12/05.

ISSN: 0010-8502

Dir. Resp. Rinaldo Rizzi
Direzione e redazione «Cooperazione Educativa»
Via dei Sabelli, 119 – 00185 Roma
Tel. e fax 06 4457228
cooperazione.educativa@virgilio.it

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensioni e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista. Per le proposte di articoli si faccia riferimento alle norme editoriali presenti nel sito www.erickson.it, sezione «Riviste», alla voce «Comunicare con la Redazione».

Il Comitato di Referee coincide con il Comitato di Redazione. Una volta ricevuto il contributo originale, il coordinatore di CE lo sottopone al processo di *peer review* anonima, che consiste nell'esame di almeno due referee del Comitato, anch'essi anonimi, specialisti della materia. La loro valutazione, motivata e scritta, viene comunicata dal coordinatore della rivista a ciascun Autore.

Nonostante gli scrupolosi controlli effettuati, si declina ogni responsabilità rispetto ai contenuti dei link esterni riportati negli articoli. L'unico responsabile delle pagine collegate tramite link è e rimane il gestore delle suddette.

L'Editore ha cercato di reperire tutte le fonti dei testi e delle immagini citati nel volume. Rimane a disposizione di quanti rilevino omissioni o errori nei riferimenti.

Direzione Scientifica

Cristina Contri

Comitato di Redazione

Pia Basile, Oreste Brondo, Giovanna Cagliari, Domenico Memi Campana, Domenico Canciani, Anna D'Auria, Lanfranco Genito, Raffaella Maggiolo, Giuliana Manfredi, Anna Maria Matricardi, Donatella Merlo, Angiolina Ponziano, Angelo Rimondi, Alberto Speroni.

Comitato Scientifico

Maria Bacchi, Gianfranco Bandini, Fabio Bocci, Andrea Canevaro, Silvia Caravita, Diana Cesarin, Pietro Clemente, Mirella Grieco, Paola Falteri, Simonetta Fasoli, Raffaele Iosa, Nicoletta Lanciano, Franco Lorenzoni, Cinzia Mion, Clotilde Pontecorvo, Alessandro Portelli, Gabriella Romano, Marco Rossi Doria, Marianella Sclavi, Maria Teresa Segà, Paolo Sorzio, Giorgio Testa, Francesco Tonucci, Silvia Zetto Cassano.

Coordinamento editoriale

Emanuela Schiavello

Redazione

Elisabetta Bortolotti

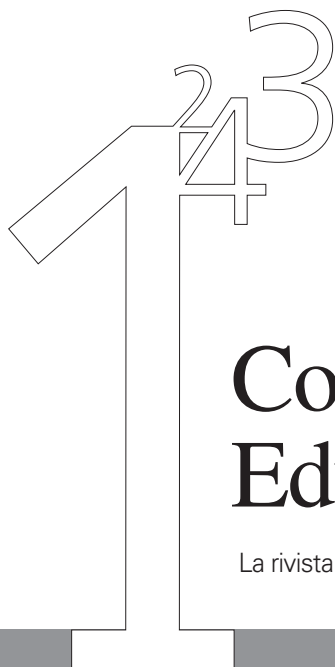
Impaginazione

Giuseppe Rossello

Stampa

Finito di stampare nel
mese di gennaio 2019
da Esperia S.r.l. –
Lavis (TN)

© 2019 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO



Cooperazione Educativa

La rivista pedagogica e culturale del Movimento di Cooperazione Educativa

vol. 68, n. 1
febbraio 2019

Editoriale

pag. 5

Il Punto

pag. 7

La città è il contrario del deserto

Intervista a Renzo Piano
a cura di Franco Lorenzoni

Il Tema

Genitori e Scuola

pag. 12

Un patto da rinegoziare

Angela Nava Mambretti

pag. 16

La fiducia è una conquista

Cinzia Pennati

pag. 21

Figli *bene* comune

Domenico Canciani e Paola Sartori

pag. 27

Fare breccia nell'universo familiare

Luca Scolavino

pag. 30

Non c'è proprio da fidarsi

Oreste Brondo

pag. 33

«Mio figlio... è anche vostro!»

Augusta Moletto e Rizio Zucchi

pag. 39

Scuola come costruzione comune

Francesca Ancorani

pag. 42

La scuola è di tutti, ma...

a cura della redazione

pag. 47

Un capitolo inedito della propria storia

Luciano Tosco

Tracce d'autore

pag. 53

Natalia Ginzburg. Del narrare

a cura di Giuliana Manfredi

Il Mestiere

pag. 54

Se penso al ponte Morandi...

Irene, 9 anni, di Genova

pag. 55

Dentro la scrittura collettiva

Alberto Speroni

pag. 62

Rimettere in moto la testa

Intervista a Paolo Peticari

Lo Sfondo

pag. 68

Il valore della comunità

Angela Perna

La Formazione

pag. 72

Educare alle differenze

Gilda Terranova

pag. 75

Investigation

Graziella Conte

Sguardi

pag. 78

Tempo di diritti

Anna Maria Matricardi

Il Movimento

pag. 82

Come rompere le uova

Segreteria Nazionale MCE

Maestri

pag. 87

Un club di vita morale

Antonio Gramsci

Lecture

pag. 89

Elogio dell'imperfezione

a cura di Pia Basile

pag. 90

Freedom from fear

a cura di Domenico Memi Campana

pag. 92

Una primavera pedagogica irripetibile

a cura di Rinaldo Rizzi

© Erickson

Le fotografie di questo numero — tranne quelle alle pagine 41 e 71, che provengono dagli autori — sono state gentilmente offerte dal fotografo Orlando Morici, che ringraziamo. Morici ha scoperto di recente la sua passione per la fotografia, nel 2015, durante un viaggio a Edimburgo dove ha realizzato i suoi primi scatti utilizzando un vecchio cellulare Nokia. Tornato in Italia e acquistata una compatta giapponese, non ha più smesso di fotografare, sviluppando una passione speciale per la street photography in bianco e nero. Nell'estate del 2018 ha realizzato una mostra fotografica che racconta il progetto «Altra-Meta» rivolto ai richiedenti asilo dall'Associazione di promozione sociale «Tra Me» di Carignano. Nell'ottobre 2018, Morici, partecipando alla quinta edizione dei «Trieste Photo Days», ha ricevuto il secondo premio nella categoria «Creative Photography» dalla giuria presieduta dallo street photographer giapponese Tatsuo Suzuki.

Tutti i link presenti negli articoli sono stati consultati tra il 21 e il 31 dicembre 2018.

Da alcuni anni anche in Italia si sta diffondendo la cosiddetta educazione parentale, o *homeschooling*, che si declina in scuole genitoriali, scuole libertarie, scuole nel bosco e altre scuole non parificate. Non siamo riusciti a consultare, probabilmente non sono neppure disponibili, dati aggiornati relativi a coloro che assolvono l'obbligo di istruzione attraverso queste modalità. Alcuni anni fa si trattava di un migliaio di casi, ma sono esperienze in aumento. Queste *scuole non scuole* sono, dal punto di vista pedagogico, un esperimento interessante. A guardar bene però rivelano aspetti degni di preoccupazione, come il fatto che la maggior parte dei genitori che attuano questa scelta sono delusi dalla scuola, rifuggono dall'istituzione scolastica per dedicarsi, loro stessi, o tramite persone da loro scelte, all'istruzione dei propri figli. Senza entrare nella complessa trama dei riferimenti ideali che accompagnano queste scelte, è indubbio che in gioco c'è un allargamento della percezione genitoriale che ingloba direttamente l'istruzione, e un domani chissà, la sanità.

Anche cinema e letteratura lo raccontano. Il film *Capitan Fantastic*¹ ci mostra una coppia che vive e cresce i figli nella foresta, lontano da ogni forma di civiltà. I sei figli vengono educati e istruiti dal padre, non festeggiano il Natale, bensì la «Giornata di Noam Chomsky», leggono i classici della letteratura, imparano a memoria la Costituzione americana e discutono di marxismo. Quando la vita li costringe ad andare nella società i ragazzi si sentono estranei, goffi, impreparati, perfino in pericolo. Scoprono, a loro spese, che l'educazione ricevuta, per quanto umanamente ricca e condivisibile, è in fondo individualista, non li ha preparati a far parte della società più ampia, a condividere problemi e soluzioni anche con persone che la pensano in modo diverso.

L'educazione è un romanzo in cui Tara Westover² racconta la sua storia, ed è, questa, una storia vera. Tara ha una sorella e tre fratelli, vivono nell'Idaho, i genitori sono mormoni, integralisti. I figli non vengono registrati all'anagrafe, quando si ammalano non vengono curati da medici, ma a casa con le erbe, e, naturalmente, non vanno a scuola, è la madre che si occupa della loro istruzione. Tara nel libro racconta di come, con grande fatica e dolore, sia riuscita ad andare a scuola e a emanciparsi da una famiglia anche molto violenta.

Ci chiediamo: di chi sono dunque i figli? Appartengono ai genitori, alla comunità, a se stessi? Viene in mente una pagina che tutti conosciamo, di Kahlil Gibran:

*I vostri figli non sono vostri.
Sono i figli e le figlie del desiderio che la Vita ha per se stessa.
Essi non vengono da voi, ma attraverso di voi,
e non vi appartengono benché viviate insieme. [...]
Voi siete gli archi da cui i vostri figli come frecce vive,
sono scoccati lontano.*

I figli sono della vita, ma che cosa vuol dire?

Significa che appartengono anche alla società, alla comunità. Scuola e famiglia allora concorrono con funzioni diverse a un'unica educazione? Quindi c'è una sola educazione con differenti funzioni oppure esistono più educazioni?

Le responsabilità sono certamente diverse, una è quella dei genitori, altra quella della Repubblica, in tutte le sue articolazioni. La Costituzione stessa, all'articolo 2, declina i diritti dell'uomo sia come singolo che come partecipe delle formazioni sociali. Non solo prende atto che lo sviluppo della personalità avviene all'interno della famiglia e della comunità, tanto nei luoghi istituzionali, quanto nelle articolazioni della società civile, ma tutela questo processo.

Il limite che chi ha responsabilità educative non può varcare è quello della leg-

¹ *Capitan Fantastic* è un film del 2016, scritto e diretto da Matt Ross.

² T. Westover, *L'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2018.

ge, che ha precisamente il compito di attuare la Costituzione. La legge tutela il bambino, che non può farlo da solo. E laddove legge e norme tradiscano questo compito, il dibattito pubblico interverrà, attraverso i canali che la democrazia prevede, compresa la disobbedienza civile.

Rinnega tuo padre, di Giovanni Tizian,³ è un libro che mostra quel limite che i genitori non possono varcare. Racconta storie di allontanamento di minori da famiglie della 'ndrangheta, bambini strappati alla violenza dei padrini grazie a madri coraggiose, storie di figli che rinnegano i padri. Qui le madri si alleano con lo Stato, con le istituzioni; per proteggere i figli sono insieme, alleati e corresponsabili.

Ecco questa alleanza, questo patto, se parliamo di scuola e famiglia, è oggi in crisi. C'è stato un tempo in cui la famiglia delegava totalmente alla scuola, non solo l'istruzione, ma in generale la cultura, l'educazione, e nella scuola riponeva anche aspettative e sogni di un futuro migliore per i propri figli. Questa fiducia, per certi versi acritica, si è poi trasformata in dialogo, collaborazione, e ha portato ai Decreti Delegati, che hanno aperto le porte della scuola ai genitori.

A partire dagli anni Novanta però, individualismo e soggettivismo esasperati hanno indotto un'inversione di tendenza. Da parte dei genitori ha cominciato a esserci irritazione e mancanza di fiducia, si sono diffusi ricorsi e denunce. La scuola ha reagito con una sorta di «pedagogia difensiva» che ha portato gli insegnanti a vedere i genitori sempre più come puri controllori e verificatori del proprio lavoro, quindi a temerli. Questo è il quadro attuale: da una parte genitori che proteggono i figli, sempre pronti alla denuncia, che nei gruppi whatsapp commentano il lavoro e le scelte della scuola processando in tempo reale ogni azione dei docenti; conflitti che in alcuni casi arrivano fino agli estremi della violenza fisica. Dall'altra una scuola che si chiude e che ha paura; una scuola che spesso non si muove secondo ciò che ritiene corretto, disponibile a spiegare e argomentare le proprie scelte, ma che cerca di evitare lo scontro con le famiglie. Invece di evolvere si sono completamente svuotati i momenti istituzionali introdotti dai Decreti Delegati. Si è persa l'idea di comunità educante, sostituita da un perenne conflitto, costantemente raccontato sui giornali, caratterizzato da rabbia e rancore. A questo conflitto permanente i commentatori dell'informazione rispondono con un coro unanime: i genitori non devono entrare a scuola, finiamola con i Decreti Delegati. Lo hanno scritto, tra gli altri, Corrado Augias e Umberto Galimberti.

Ma non è stata, quella dei Decreti Delegati, la stagione della democrazia a scuola, in cui finalmente la comunità poteva, anche a livello istituzionale, partecipare all'educazione e all'istruzione delle giovani generazioni? Non era, quella stagione, insieme al tempo pieno, alla programmazione dei docenti, all'entrata degli handicappati nella scuola di tutti, anche la realizzazione di un sogno?

Non è che senza rendercene conto stiamo perdendo dei valori?

Con una lettera di Gramsci a Lombardo Radice inauguriamo una nuova rubrica della rivista dal titolo *Maestri*. Ogni numero ospiterà lo scritto di un autore, o un'autrice, del passato. La scelta di pubblicare una antologia è dettata dall'intenzione di trasmettere ai lettori l'eredità che i grandi maestri ci hanno lasciato. Le loro idee, teorie e pratiche pedagogiche, rivivono nelle nostre classi. Da loro possiamo ricavare la forza per essere disobbedienti quando serve, per non fare scelte di comodo. A scuola abbiamo di fronte allievi che ci proiettano nel futuro. È di questo futuro, ancora tutto da costruire, che ci dobbiamo preoccupare. Se ci volgiamo indietro, quindi, è per trovare incoraggiamento, motivi, ed esempi che ci aiutino ad andare avanti.

Cristina Contri

³ G. Tizian, *Rinnega tuo padre*, Roma-Bari, Laterza, 2018.

La città è il contrario del deserto

Intervista a Renzo Piano

RENZO PIANO

È architetto e senatore a vita. È tra i più noti, prolifici e attivi architetti a livello internazionale.

Incontro Renzo Piano¹ nella stanza numero 24 del primo piano di Palazzo Giustiniani, che gli è stata assegnata quando è stato nominato senatore a vita dal presidente Napolitano. Lui l'ha completamente trasformata, coprendo le alte pareti con grandi compensati, ora colmi di progetti. Al centro tutto lo spazio è occupato da un grande tavolo circolare, dove si riunisce e lavora il gruppo di giovani architetti selezionati ogni anno a far parte del gruppo G124,² che prende il nome da questa stanza del palazzo ed è impegnato in progetti di *ricucitura delle periferie*. È a loro che Renzo Piano devolve l'intero compenso che riceve come senatore.

Oltre 2700 anni fa un gruppo di navigatori migranti, provenienti dalla Grecia, sbarcarono in Sicilia e fondarono Mégara Iblea vicino a Selinunte. Nel progettare la nuova città fecero una scelta rivoluzionaria che ancora adesso ci stupisce. Scelsero infatti di non edificare al centro la costruzione più visibile e notevole da dedicare al culto di esseri superiori o che rappresentasse in qualche forma il potere. Nel luogo centrale di quella che chiamavano polis, decisero di non costruire nulla, e quello spazio pubblico vuoto, posto al centro della città, è probabilmente il più antico antenato della democrazia, perché era uno spazio libero dedicato all'incontro, agli scambi, alle parole.

Jean-Pierre Vernant racconta questa storia in una conferenza rivolta a un gruppo di architetti, sottolineando che «a un certo punto, nella storia dell'umanità, l'elemento politico è venuto a coincidere con il carattere intellettuale ed estetico del lavoro dell'architetto».

Tu che hai progettato molti edifici che sono divenuti luoghi di incontro e di scambio, cosa pensi del rapporto tra architettura e politica?

Abbiamo tanti modi di chiamare le piazze quanti ne hanno gli «eschimesi» per chiamare il ghiaccio perché, se vuoi fare in modo che la gente si incontri, devi sempre cominciare da una piazza, da un largo, da un campiello, chiamalo come vuoi. Per me le cose non nascono mai pensando ai pieni, ma ai vuoti. E i vuoti delle città sono le strade, i fiumi, i lungo fiumi e, naturalmente, le piazze, che sono il miracolo, l'elemento focale, l'agorà. Quando parli di politica e di architettura pensi subito alla polis e al periodo in cui la polis e l'agorà coincidevano.

¹ Sito web <http://www.rpbw.com/>

² Sito web del gruppo: <http://renzopianog124.com/>

C'è il famoso giuramento dei neoeletti ateniesi: vi promettiamo di restituire la città più bella di come ce l'avete consegnata. Il giuramento lo facevano in piazza e la parola bello, per come la intendevano i greci, comprendeva il bene: *kalòs agatòs*. La piazza e la dimensione politica dell'architettura vanno all'unisono. Nella mia esperienza è sempre da lì che parto, anche quando non c'è. Io lavoro sempre per immagini e, se penso ad esempio a Whitney di New York, che era un edificio all'incrocio tra Washington Street e Gansevoort Street, lì non c'era spazio. Bisognava sollevarlo per creare spazio sotto, così è nata una piazza detta largo. Anche alla Columbia University c'è una piazza, detta piazzetta.

*Il famoso giuramento dei neoeletti ateniesi:
vi promettiamo di restituire la città più bella
di come ce l'avete consegnata*

*Anche il Beaubourg (o Centro Pompidou) a Parigi
ha davanti una grande piazza.*

Sì, una piazza che in qualche maniera è una riproduzione di piazza di Spagna. Erano stati presentati 651 progetti per il museo voluto da Pompidou e noi siamo stati gli unici, talmente pazzi, a non utilizzare nel progetto tutta l'area prevista, ma di usarne solo la metà, elevando del doppio l'edificio. Abbiamo regalato così l'altra metà alla città creando un vuoto, una piazza. Il bello del vuoto, nella città, è che è destinato subito a riempirsi di energie. Infatti, se guardi alla storia delle civiltà, è sempre andata così, nell'antica Roma ma anche in una città come Beirut, dove c'è una piazza che si chiama Martyrs' Square, dove avvengono tutte le attività civiche, di incontro, di festa o di protesta. La piazza è un luogo magico dove si incrociano le esperienze, le età. Dove persino la paura viene dissipata dallo stare insieme. La piazza, e forse anche i ponti che attraversano i fiumi, insieme ai lungo fiumi, ai giardini, ai parchi, sono le icone che rendono bella e vivibile una città.

*Il ponte è una metafora potente e ci sono tue
costruzioni che somigliano a ponti.*

Il ponte è fisico, ma anche metaforico naturalmente. Per questo i ponti non possono e non devo-

no crollare! Prima mi hai domandato in che misura l'architettura è politica. È politica perché è l'arte della polis. Il costruire la città resta una grande conquista perché la città è un'invenzione straordinaria dell'uomo, non esiste in natura. La città c'è nell'immaginario di tutti, c'è anche nelle Sacre Scritture. Non è che io sia un grande specialista, ma nella Bibbia si parla della città verso cui l'umanità cammina. Il destino dell'uomo è la città perché l'antitesi della città non è la campagna, che è necessaria e fertile. L'antitesi della città è il deserto, è lì che si creano mostri. Anche nelle città nascono mostri: Trump non è stato eletto nelle città. A Manhattan è stato votato dal 4% della popolazione: in tutta New York dal 10%. L'islam che fa paura non è quello dei porti e dei fiumi, delle città, «incasinate» fin che vuoi, ma vitali. È piuttosto quello del deserto. Sempre nelle Sacre Scritture si parla di una città ideale estesa per 12.000 stadi, cioè 2.500 chilometri per 2.500 chilometri. Se tu disegni quel quadrato ci metti dentro tutta l'Europa e, se ci pensi bene, l'Europa non è che un'unica grande città ricca di campagne, di foreste, di laghi, ma senza deserti. È un continente in cui tutto è antropizzato, questa è la città: la più grande scommessa dell'uomo. Per questo, quando una città è malata, non bisogna ucciderla, bisogna curarla. Gli attentatori delle torri gemelle che hanno colpito la città volevano dirci: «Nascondetevi nei bunker, questo è il vostro destino».

*Tu hai reagito a quell'attentato costruendo la
nuova sede del «New York Times», rivendicando il
diritto alla trasparenza, all'apertura.*

Dopo l'11 settembre del 2001 per un anno a New York il problema era che non si dovevano più costruire edifici alti e c'era un gran dibattito su come proteggersi. Io stavo progettando la nuova sede del «New York Times» e, grazie a dei buoni clienti come erano gli Ochs Sulzberger, abbiamo deciso che la trasparenza del piano terra era ben più sicura dell'opacità. La trasparenza porta con sé la sicurezza: tu vedi, non ti nascondi. Naturalmente io ne ho approfittato subito perché la trasparenza non è solo sicura: è anche urbana, partecipativa, è l'idea di una città nella quale c'è dialogo tra gli edifici e la strada, ed è un dialogo di convivenza, non di possesso.

*Tu dici che l'architettura non produce cambia-
menti, ma dà forma ai cambiamenti.*

Sarebbe un pochettino esagerato pensare che un architetto cambi il mondo. Come sai meglio di me, il

mondo cambia di suo e molto spesso con strappi anche abbastanza indigesti, non sempre positivi. L'architettura, come la letteratura e il cinema, in qualche maniera è specchio della società e traduce in forma costruita il cambiamento, lo celebra. Qualche volta lo fa in maniera retorica e accademica, o addirittura cretina, stupida. Ma se riesce a farlo in maniera autentica, beh, non è male. A me è capitato con il Beaubourg. Non fu un edificio che cambiò il corso del rapporto tra l'arte e la città, ma in qualche maniera celebrò il cambiamento che stava avvenendo. Tre anni prima c'era stato il Maggio '68, io abitavo nella Londra dei capelli lunghi e delle gonne corte, nella Londra dei Beatles, e qualcuno doveva assumersi l'onere e lo sporco lavoro di trasformare questa ribellione alla cultura di élite, riservata agli specialisti, in qualcosa di costruito.

L'antitesi della città non è la campagna, che è necessaria e fertile. L'antitesi della città è il deserto, è lì che si creano mostri

Ci capitò di farlo nella maniera più estrema: costruimmo un'enorme macchina, una fabbrica atterrata nel centro di Parigi. Mi è capitato di fare lo stesso a Berlino dopo la caduta del muro, a San Francisco con l'Academy of Science, che è anche il primo edificio pubblico che non ha bisogno di aria condizionata perché protetto da un tetto ondulato vegetale.

Questo vale anche per le università. In America le università si costruivano imitando il linguaggio dell'antica Grecia, dell'antica Roma. Lo stile neoclassico o gotico significava: «Fidati di me perché sono antica». Io dico ai nostri amici americani che è tempo di smetterla, perché in fondo anche questo Paese ha una sua storia. E mentre 150 anni fa l'università aveva una forma conchiusa, adesso bisogna aprirla alla strada, darle una forma inclusiva. Devi fare in maniera che ci sia permeabilità, soprattutto se costruisci un nuovo campus a West Harlem, nella periferia nord di Manhattan, che è sempre stata teatro di una cultura di strada in tutti i sensi.

Un altro esempio è l'ospedale³ che stiamo costruendo in Africa con Gino Strada. Dobbiamo guar-

dare all'Africa non solo come luogo di sofferenza e di tragedia, ma anche come teatro di energia. Se smettiamo di farla a pezzi, l'Africa, è il continente del futuro. Non sei certo tu a cambiare, ma se pensi che l'Africa può rinascere, in qualche modo celebri questa trasformazione, in questo caso con Emergency, che porta l'eccellenza medica e pediatrica nel cuore dell'Uganda.

Nel 2017 sono arrivati un Uganda un milione e mezzo di migranti dal Sudan meridionale, che è un paese poverissimo. Sai cosa hanno fatto gli Ugandesi? Hanno assegnato a ogni famiglia emigrata un terreno di 10 metri per 10 con l'accesso a una pompa d'acqua, sufficiente per coltivare piante che diano da mangiare. Noi, al contrario, pensiamo che costituiscano un problema insormontabile poche centinaia di migliaia i migranti giunti dall'Africa in Europa, che è un continente ricchissimo. L'architetto, come l'educatore, il giornalista, lo storico e il cineasta, assiste a questi cambiamenti e li interpreta. Se c'è un contenuto possente, come costruire un ospedale di eccellenza in Uganda, questo nobilita l'architettura.

Tu spesso critichi gli stili, l'accademia.

È vero, ed è per ragioni personali, perché io sono stato considerato in questo Paese, per un po' di anni, come una specie di tecnologo e forse non era neppure sbagliato, perché mi divertiva l'idea di costruire mettendo insieme dei pezzi. Ma è stato soltanto andando via dall'Italia che sono stato riconosciuto come uno che usava sì la tecnologia per costruire, ma costruiva innanzitutto luoghi per la gente. A te non importa niente della tecnica educativa, ti interessa se funziona con i bambini. A me non interessa niente tenere assieme dei pezzi, voglio sapere per farne cosa: per una fabbrica d'armi o per un museo, un ospedale, un luogo dove la gente si trova insieme. In un iceberg, la parte che emerge è solo un decimo, ma sono i nove decimi che tu non vedi che lo tengono su. Di questo stiamo parlando. Dei contenuti spesso nascosti che reggono tutto.

Da oltre dieci anni più della metà della popolazione del pianeta vive nelle città. Il problema è che la maggioranza abita in periferie brutte, invivibili, spesso infernali. E questo è uno dei grandi problemi che sta all'origine delle tante difficoltà nella convivenza.

Il nuovo tribunale di Parigi lo abbiamo finito sei mesi fa a Saint-Denis, alle porte di Parigi, in

³ <https://www.emergency.it/comunicati-stampa/gino-strada-rengo-piano-insieme-in-uganda-per-posa-prima-pietra-ospedale/>

una delle banlieue più difficili. Diecimila persone al giorno abiteranno quell'edificio: magistrati, avvocati, convocati. Molti cercheranno di abitare lì vicino. Ecco che tu porti nella banlieue qualcosa che la feconda, la fertilizza. È un tribunale, naturalmente, e tu ci devi portare anche le università, come stiamo facendo nella banlieue sud. E poi devi cercare di fare quel rammendo di cui qui, al G124, parliamo sempre.

Le periferie non sono così disperate perché intanto godono spesso di un po' più di spazio e la natura può essere un buon elemento di ricucitura perché porta sempre bellezza

In Italia, se pensiamo al serpentone di Corviale a Roma, alle vele di Scampia o allo Zen 2 di Palermo, siamo di fronte a idee innovative di architetti impegnati e di sinistra, che nel corso della costruzione si sono trasformate e nel loro uso si sono rovesciate nel loro esatto contrario. Goffredo Fofi sostiene che bisognerebbe condannare certi architetti a vivere nei palazzi che hanno progettato. Perché molte periferie sono così brutte e invivibili? L'urbanistica, in Italia, mi sembra sempre più incapace di immaginare e progettare cambiamenti significativi nelle periferie.

Gli architetti hanno fatto errori, è vero, talvolta per eccesso di utopia. Forse non c'è stato sufficiente dialogo con quelle realtà. Ci sono stati anche architetti, come Giancarlo De Carlo, che hanno cercato di capire meglio, hanno cercato maggiore dialogo. Ma il vero problema delle periferie non riguarda quei tre o quattro palazzi che hai nominato. Il problema è che il 99% delle periferie sono state costruite senza amore, senza affetto. Sono state costruite poveramente, per i poveri, pensando solo all'interesse e al guadagno, per lo più dagli immobilizzatori. Tutti sanno che una città come Roma è stata costruita con un sistema di crescita a macchie, come alopecia. Ci sono stati anche interventi pubblici, ma è mancato quasi sempre l'amore per ciò che si progettava.

Però, in passato, sono stati costruiti quartieri come la Garbatella, che aveva una sua estetica.

È vero, lì c'era un certo ordine, un'armonia. A Milano, ad esempio, lo scorso anno abbiamo lavorato con il gruppo dei ragazzi del G124 al Giambellino, quartiere costruito negli anni Trenta, per richiamare in Italia quelli che erano andati a lavorare in Abissinia, in Africa. È stato costruito con una certa garbatezza e dignità. Ogni tanto ci sono dei segni che mostrano un po' più di affetto, e allora qualcosa in più c'è.

Le periferie costituiscono una grande sfida anche per noi educatori. Cosa si può fare?

Il problema non riguarda solo gli architetti e va affrontato politicamente, nel senso più ampio della parola. Io mi limito a dire una cosa: le periferie non sono così disperate perché intanto godono spesso di un po' più di spazio e la natura può essere un buon elemento di ricucitura perché porta sempre bellezza. Certo, quando hai casermoni alti costruiti a poca distanza, tu mi dirai: la natura un piffero, ma ci sono tentativi per trasformarli, non per forza si devono demolire. A Milano, a Ponte Lambro, ci sono due *stecche* lunghe 500 metri, che abbiamo parzialmente corroso per portarci dentro residenze per giovani e lavoratori. Il problema, infatti, è che dobbiamo uscire dalla monofunzionalità e accedere alla plurifunzionalità. Poi ci vuole un mix generazionale, perché non ci possono essere quartieri abitati solo da persone anziane. Se tu li apri a studenti o a giovani che non hanno tanti mezzi, introduci differenze vitali.

Le insegnanti e gli insegnanti più accorti sanno che la disomogeneità è vitale, quando la si affronta con impegno e ci si lavora con cura.

Certo, la disomogeneità e le diversità aiutano. È proprio dell'*urbanitas*, dell'urbanità che tanto ci piace, un senso di appartenenza aperto alla sorpresa. E questa è possibile nella città quando si mescolano diverse funzioni: quella residenziale e quella commerciale dei negozi, non degli shopping center, che devono potersi intrecciare con funzioni produttive e amministrative, con uffici, artigianato, cultura, scuole, servizi. Quando hai questa miscela la città vive 24 ore su 24 e non si svuota mai.

Quando si supera la monofunzionalità si realizza un miracolo. Ti giuro, Franco, può sembrarti il discorso di un pazzo, ma se con i ragazzi che sono qui al G124 avessimo la possibilità di prendere in mano una periferia e potessimo lavorarci come diciamo noi, anche senza grandi mezzi, ci metteremo dieci,

dodici anni, cominciando a lavorare con i bambini che oggi hanno 8 anni, 10 anni, ma a qualcosa potremo arrivare. Se ci mettiamo lì a primavera io, te e qualche ragazzo e piantiamo alberi alti un metro che paghiamo 10 euro l'uno, ti assicuro che tra 10 anni sono alberi da bosco. Il problema è che dobbiamo affrontare contemporaneamente tante cose e lavorare in parallelo. Non è che prima si fa la città buona e poi si fa l'architettura bella, perché anche la bellezza dell'architettura aiuta, se parla di dignità. La bellezza non è una parola brutta, non è una parola frivola. È una parola importante, se l'associ al concetto di qualità. Tante cose devono andare insieme perché il meglio nasce da questa miscela, da questa mescolanza che è anche etnica, naturalmente.

La bellezza non è una parola brutta, non è una parola frivola. È una parola importante, se l'associ al concetto di qualità

Io so come dovremmo fare. Non per presunzione, ma perché ho lavorato in tante parti del mondo con tanta gente: con educatori, scienziati, poeti, artisti, e con politici. Se si mettono insieme tutti questi approcci in parallelo, non uno dopo l'altro, non è impossibile. Certo, contro la criminalità ci vuole anche l'ordine pubblico, ma non è impossibile cambiare. E poi dove vivono i giovani? La forza delle città sta nelle periferie, dove abita il 90% dei cittadini. Le periferie sono fabbriche di desideri. Non ci sono le banche, non c'è il potere, ma lì c'è la forza e l'energia vera, quella delle speranze, del futuro. Del resto anche i centri storici sono malati. Negli anni Sessanta e Settanta c'è stata una battaglia per preservare i centri storici, che è riuscita. Peccato che li abbiamo preservati fin troppo e adesso sono diventati dei musei, anzi, peggio, dei musei trasformati in shopping-street.

Ora si sta cercando di reagire. Il sindaco di Londra e la sindaca di Parigi sono due persone che si danno da fare come pazzi, e anche a New York si sta lavorando per cercare di imporre anche nei centri delle città un mix che inverta la tendenza.

Come ti stai trovando a progettare per la prima volta una scuola per bambini e ragazzi?

Tu sei testimone di questo. Forse non ti ricordi, ma io lessi un tuo articolo in cui scrivevi «cari architetti, aiutateci a trasformare le scuole» e ti ho telefonato. Io avevo delle idee, ma anche il bisogno di scavare, di approfondire. La scuola che stiamo cercando di realizzare a Sora, per prima cosa ha tutte le trasparenze di cui abbiamo parlato. C'è poi una transumanza tra spazi chiusi e spazi aperti, liberi, dove i bambini, come tu insisti sempre, devono poter razzolare nella terra. E poi la luce, che è importante perché è nella luce dell'infanzia che si vive tutta la vita. Quando parlo di luce, non parlo solo di luce metaforica, ma di quella reale e tu, infatti, preferisci lavorare con i bambini all'aperto, dove c'è luce piena. Ci sono poi tanti altri elementi che toccano aspetti fisici, tattili, materiali. I suoni e le trasparenze sono cose da architetti, ma poi c'è la convivialità, il rapporto con la città e con le famiglie, che è fondamentale.

Se c'è un posto al mondo dove tutti vanno questo è la scuola. E in una zona sismica deve essere sicura perché, se c'è un terremoto, la prima cosa che pensi è dove sono i tuoi figli e corri lì. La scuola deve essere un luogo sicuro in tutti i sensi, anche metaforicamente, perché è il luogo dove si costruisce il futuro dell'umanità. C'è poi l'idea che il piano terra deve essere aperto e contaminato, in senso buono, dalla città. C'è il primo piano riservato alla ricerca e allo studio, e poi la terrazza, il tetto, sul quale ci siamo trovati da subito. Io adoro il tetto, le terrazze. Nei miei ricordi d'infanzia ricordo che passavo molto tempo sui tetti.

Racconti spesso che le gru di Genova hanno ispirato la leggerezza di tanti tuoi progetti.

I tetti, come dicevo, sono straordinari. A Genova da lì vedi il mare e il porto, che è un luogo di instabilità e leggerezza. Ci sono tutte cose che volano sulle gru e non toccano terra. Maggiani, nella *Regina disadorna*, faceva volare gli elefanti... Anche le navi volano. Non volano in realtà, galleggiano, ma è la stessa cosa: non toccano terra. In qualche modo tutte quelle immagini della mia infanzia sono poi venute fuori nei miei progetti.

A cura di Franco Lorenzoni

Un patto da rinegoziare

Che cosa c'è dietro il conflitto scuola-famiglia?

ANGELA NAVA MAMBRETTI

È presidente nazionale del Coordinamento Genitori Democratici.¹

La percezione sociale dell'esperienza scolastica

E da ultimo venne Crepet: «Abbiamo accettato la falsa democrazia di familiari entrati negli organi collegiali per giudicare il lavoro dei docenti».² Giudizio definitorio e apodittico che liquida definitivamente una stagione inaugurata nel 1976 sotto i migliori auspici democratici. Ultimo in un'orgia di opinionisti che, da un anno a questa parte, di fronte ai numerosi casi di conflittualità tra genitori e docenti/dirigenti interpretano, stigmatizzano, indicano ricette per una perfetta genitorialità o nuove strategie pedagogiche per i docenti.

Senza voler minimizzare gli episodi di cronaca, quella che comunque emerge è una profonda crisi di credibilità della scuola. Ed è una percezione che i media interpretano, amplificano, diffondono: gli episodi replicati in modo ossessivo da tutti i media nazionali e dai *social*, hanno quindi dato vita a un dibattito nazionale dai contenuti spesso approssimativi e superficiali.

A una tale diffusione nazionale andava comunque data una risposta altrettanto visibile e forte da parte dell'istituzione e le sanzioni verso gli studenti responsabili ne sono state la logica conseguenza. Tutto ciò, sia pur comprensibile, non risolve e non ci fa fare un passo avanti nell'analisi del problema.

Il dato che emerge, ed è sotto gli occhi di tutti, è che viene a calare il valore e persino la percezione sociale del valore dell'esperienza scolastica e questo, in assoluto, è il dato più inquietante. L'istruzione e la formazione non sono né percepiti né presentati come valori fondativi della cittadinanza. Ma con meno scuola e formazione non solo saremo più ignoranti, meno «competitivi», come vogliono i tifosi del liberismo: saremo anche più fragili, più poveri, socialmente più divisi, ricacciati in un individualismo egoistico e rissoso.

Sentiamo che è urgente riprendere la parola, il che vuol dire anche difendere la pratica della democrazia nella scuola, se crediamo che la scuola pubblica non sia appendice delle famiglie, ma spazio pubblico oggettivamente inclusivo in cui si incontrano alla pari ragazzi di diverse condizioni sociali e culturali, sani e disabili, italiani e stranieri, cattolici e musulmani, capaci e meno capaci.

¹ Coordinamento Genitori Democratici è una ONLUS fondata nel 1976 da Marisa Musu e Gianni Rodari sull'onda dei movimenti di partecipazione e di rinnovamento democratico delle istituzioni tradizionali, <http://www.genitoridemocratici.it/chi-siamo/>

² Intervento di Paolo Crepet al convegno nazionale «Il ruolo dell'insegnante nella scuola della società liquida» organizzato dalla Gilda degli Insegnanti e dall'Associazione Docenti, art. 33, Roma, 5 ottobre 2018.

Le ragioni del conflitto

In una recente ricerca del Coordinamento Genitori Democratici dall'allusivo titolo *La cassetta degli attrezzi per un'alleanza educativa scuola-famiglia* (anno scolastico 2016/17) ci siamo trovati a registrare nei *focus groups*, scelti come metodo d'indagine, e condotti separatamente con gruppi di docenti e di genitori, affermazioni degli insegnanti di questo tipo: «I genitori arrivano sempre per difendere il ragazzo, la comunicazione dovrebbe essere su ciò che c'è da migliorare, se c'è qualcosa da migliorare, mentre mi ritrovo a rassicurarli».

Sentiamo che è urgente riprendere la parola, il che vuol dire anche difendere la pratica della democrazia nella scuola

Da parte loro, alcuni genitori affermano: «Se abbiamo delle istanze non le portiamo in Consiglio di Istituto perché sappiamo che in quella sede gli insegnanti fanno la voce grossa. Quello che hanno deciso in collegio docenti viene approvato».

Sono solo alcune delle voci che costituiscono un album «fotografico», una rappresentazione di emozioni di un diffuso sentire. Emerge la percezione chiara di una crisi in atto, che riguarda valori condivisi, obiettivi, modelli di riferimento sia tra le generazioni (adulti/ragazzi) sia tra le cosiddette agenzie educative.

Il nostro lavoro si corredeva anche di una ricerca condotta dal marzo 2016 al marzo 2017 su alcune testate nazionali — «La Stampa», «la Repubblica», «Corriere della Sera» — che, senza pretese statistiche, ha cercato di capire come negli ultimi anni le questioni della scuola siano giunte sulle pagine dei giornali. Registrando sempre più spesso notizie di conflitti, di invasioni di ruolo, di aggressioni fisiche (e abbiamo volutamente lasciato fuori tutti i temi che riguardavano il bullismo) riconducibili a:

- scontri verbali e fisici fra docenti e genitori;
- presunto abuso di potere da parte dei docenti;
- presunta ingerenza dei genitori nella carriera scolastica dei figli;
- cattiva e/o mancata comunicazione fra scuola e famiglia.

È nato così un nuovo genere letterario condotto da *opinion makers* che hanno potuto inaugurare un neonato filone di pensiero: quello appunto delle mutazioni delle famiglie in relazione alla scuola o viceversa.

Emerge come diffusa la percezione che la scuola non costituisca più lo strumento decisivo di crescita e di promozione personale e sociale; che il sapere «razionale», «scientifico», «sistematico», «riflessivo» tradizionalmente impartito nella scuola sia poco rilevante o, addirittura, irrilevante; che i saperi che valgono nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana, anche quando sono impartiti a scuola, vengono ormai autonomamente e prevalentemente prodotti in mondi esterni ed estranei all'istruzione pubblica.

Il declino motivazionale nei confronti della scuola affonda le radici anche in questo diffuso immaginario, in questa «morbosa» pretesa di semplificazione dei processi cognitivi. Un declino motivazionale che investe, in primo luogo, le nuove generazioni, ma che non risparmia gli insegnanti e le famiglie. I primi socialmente delegittimati, in quanto il loro originario patrimonio di conoscenze «razionali» «scientifiche», «sistematiche» è rappresentato come vecchio, noioso e, soprattutto, separato e non funzionale. Le seconde sempre più smarrite e sempre più caricate della responsabilità che i propri figli acquisiscano gli unici saperi considerati necessari: quelli esterni ed estranei alla scuola, quelli che il senso comune dominante prescrive come gli unici veramente utili a districarsi nella vita quotidiana e nella vita lavorativa.

Emerge la percezione chiara di una crisi in atto che riguarda valori condivisi, obiettivi, modelli di riferimento sia tra le generazioni sia tra le cosiddette agenzie educative

Il declino qualitativo e il declino motivazionale rinviano anche a una più generale crisi della funzione educativa e formativa dell'istruzione pubblica. Per tutta l'epoca moderna e sino alla metà degli anni Settanta dello scorso secolo le cose erano andate ben diversamente. Infatti l'elemento che è saltato in questa partita famiglia-scuola è un rapporto di fiducia con l'istituzione scolastica che, tra alti e bassi, ha connotato la storia repubblicana (cito solo

come esempio il disegno di legge sulla sicurezza, ora all'esame che vorrebbe introdurre le telecamere nelle scuole d'infanzia e primarie³ a coronamento di un senso di insicurezza e sfiducia diffuso). È però oggi necessario mettere a fuoco queste considerazioni quando un familismo pervadente e invasivo fa da sfondo, in modo pretestuoso e ideologico, a impianti legislativi.

Un nuovo patto, una nuova negoziazione che è un grande atto politico al quale, responsabilmente come educatori, oggi siamo tutti chiamati

Nel caso della scuola, enfatizzando la libertà di scelta delle famiglie, infatti, si apre il varco a un'interpretazione «liberistica» di intendere il genitore, chiamato non nei suoi ruoli e responsabilità definite, ma come *cliente*, il cui livello di soddisfazione è funzionale all'*impresa*.

La scuola, pertanto, non negozia più senso e significati con la società civile, ma chiede che senso e significati vengano volta per volta attribuiti da coloro che detengono non solo la patria potestà, ma un più forte diritto di proprietà sul minore.

Tutto così si legittima: perché il genitore non dovrebbe accedere alla scuola che ha un forte segno educativo simile al suo progetto di vita? Mi sembra che l'erosione del principio di cittadinanza nasca anche dall'appiattimento subalterno a questa cultura diffusa alla quale, però, non basta rispondere che «pubblico è bello».

Scuola: spazio pubblico, spazio plurale, spazio di relazioni

C'è un patto da rinegoziare, c'è da rendere esplicito un mondo tutto implicito.

Un nuovo patto, una nuova negoziazione che è un grande atto politico al quale, responsabilmente come educatori, oggi siamo tutti chiamati.

Lo sgretolarsi dell'alleanza tra famiglie e scuola avviene in una fase in cui si radica sempre più tra i

genitori la convinzione che la scuola debba essere in continuità con la famiglia.

Che debba piegarsi e conformarsi a quel clima di morbide protezioni, indulgenze, complicità, assenza di regole e timore di farle rispettare che caratterizza, in molte famiglie della classe media, il rapporto tra genitori e figli. Mai come oggi ci sono state tante denunce a dirigenti scolastici e insegnanti per una bocciatura o per una sanzione. Nel familismo dilagante dei nostri tempi, si sta facendo sempre più debole l'idea che la scuola per sua natura e ruolo sia e debba essere un luogo educativo diverso da quello della famiglia.

Non divergente o contrastante, ma diverso perché più aperto, più ricco, più plurale di quanto possa mai esserlo qualsiasi contesto familiare.

Spazio pubblico oggettivamente inclusivo in cui si incontrano alla pari ragazzi di diverse condizioni sociali e culturali. Spazio plurale in cui si manifestano, senza la pretesa di prevalere, diverse opinioni, punti di vista, sensibilità culturali, scelte religiose. Spazio di relazioni tra adulti e giovani, e di giovani tra loro, in cui far maturare consapevolezza civica, intelligenza e rispetto delle istituzioni, condivisione dei principi e delle regole della convivenza democratica, motivazioni alla partecipazione attiva alla vita della comunità, esperienze di solidarietà. Cultura, insomma, nel senso pieno del termine.

È questo ruolo inclusivo della Scuola, strategico per la democrazia, che oggi è intenzionalmente sotto attacco. Ma le risposte sono inevitabilmente deboli, se non tengono conto e non contrastano i fenomeni di privatizzazione familistica che interessano anche la scuola pubblica.

La ricerca di tante famiglie di scuole senza stranieri, di aule senza disabili, di sezioni omogenee dal punto di vista sociale; e anche di tanti insegnanti che lasciano correre, che non vogliono vedere quello che non va, che per insipienza o indifferenza abdicano al loro ruolo e alle loro prerogative. Sono processi che vengono da lontano, ma da non sottovalutare perché indeboliscono il ruolo della scuola pubblica, la sua credibilità sociale, la sua autorevolezza. Queste famiglie collusive che chiedono, spesso in modo scomposto, alla scuola le regole per i propri figli, al contempo, li difendono dalle regole della scuola stessa assumendo la loro parte emotiva che vuole risposte a bisogni immediati.

La scuola, a sua volta, dà per scontato che le regole si sono stabilite a monte di sé, come era al tempo nel quale la maggioranza dei professori andava

³ https://www.repubblica.it/scuola/2018/10/23/news/vidEOSorveglianza_in_asili_e_case_di_cura_la_legge_passa_alla_camera-209796212/



a scuola (la media di età dei docenti italiani è tra le più alte del mondo).⁴ Ma non è più così. Perché i nostri padri e madri erano d'accordo con i professori «a prescindere» come diceva Totò. Ora non più.

È allora necessaria la fatica politica — per una volta in senso proprio e alto — di un nuovo grande patto sociale. E un tempo lungo per ricostruire il «presidio del limite», grazie alla ri-costruzione esplicita di quel patto implicito tra adulti docenti e adulti genitori, per concorde adesione.

Bisogna sostituire l'impossibile scuola trasmissiva con la scuola laboratoriale rigorosa. Una cosa che si cerca di fare in tante scuole grazie al lavoro straordinario di migliaia di docenti, che i nostalgici non vedono.

Ne è sensata la nostalgia della «scuola che fu», perché è una scuola che non si misura con le tra-

sformazioni avvenute, impedisce questo approccio complesso, trova il colpevole e si lava la coscienza. E nel fare ciò, impedisce anche la ricerca di un nuovo rigore.

È questo ruolo inclusivo della Scuola, strategico per la democrazia, che oggi è intenzionalmente sotto attacco

Conservare lucidità di analisi rispetto al pianeta famiglia è compito complesso: tocca molti nodi impliciti, svela anche molte ipocrisie. Ma con questi passaggi siamo tutti chiamati a confrontarci per riconoscere e valorizzare nuovi o ulteriori possibili ruoli proficui sul piano dell'educazione.

⁴ <https://www.tuttoscuola.com/hanno-mediamente-50-anni-di-et-i-docenti-italiani-i-pi-vecchi-nella-scuola-media/>

La fiducia è una conquista

Quella relazione «imprescindibile» tra scuola e famiglia

CINZIA PENNATI

È insegnante di scuola primaria, collabora con il sito web *Comune-info*¹ e scrive articoli per il sito web *Family Welcome*.² Nell'aprile di quest'anno è uscito il suo romanzo d'esordio *Il matrimonio di mia sorella*.

La scuola «Giovanni Daneo»

La scuola in cui insegno da oltre vent'anni si chiama «Giovanni Daneo»³ ed è situata nel centro di Genova; è una scuola in cui la presenza delle famiglie ha sempre fatto la differenza e il rapporto con esse è alla base del nostro progetto educativo.

Il nostro plesso, essendo collocato al confine tra il centro storico e una zona residenziale, ha sempre avuto una popolazione scolastica eterogenea: a fianco dei nuovi insediamenti abitativi qualificati, coesistono nuclei di recente immigrazione, di immigrazione già consolidata, famiglie miste, nuclei storici appartenenti alla vecchia composizione del centro storico con la complessità sociale, spesso portatori di disagio socio-economico-culturale.

Tale composizione è alla base delle scelte effettuate negli anni Settanta, con l'opzione per l'allora sperimentazione del tempo pieno.

Negli anni, e con l'esperienza, abbiamo rafforzato la convinzione che la molteplicità di linguaggi e di stimoli, la didattica «attiva» e partecipata, la metodologia «costruttivista» siano la scelta più efficace sia per coinvolgere i bambini normodotati, valorizzando le eccellenze, sia per «raggiungere» i bambini in difficoltà.

Il progetto educativo della nostra scuola è di forte contrasto alla dispersione, improntato sull'accettazione dell'altro da sé, alla solidarietà, alla prevenzione di quelle problematiche giovanili come il bullismo, le dipendenze e le «baby-gang». Di certo, come insegnanti, proprio per la nostra storia, per l'utenza eterogenea considerata sempre una risorsa, non potevamo prescindere dai rapporti con le famiglie.

Nella mia esperienza di insegnante non c'è stato un solo momento in cui non sia stata una scelta vincente mettere al centro del lavoro didattico-educativo la relazione con la famiglia: anche laddove ci sono stati problemi di incomprensione, la vicinanza ci ha sempre salvato. E, soprattutto, ha salvato il lavoro con i bambini.

¹ <https://comune-info.net/>

² <https://www.familywelcome.org/>

³ <http://www.maddalena-bertani.gov.it/scuole/primaria-daneo>

Il Comitato Genitori

A un certo punto, come docenti, ci siamo accorti che il tempo pieno non bastava, che era necessario tenere la scuola aperta e favorire aggregazione tra i genitori. Così, intorno agli anni Novanta è nato il Comitato Genitori: la volontà era quella di mettere in collegamento la scuola con il territorio, e allestire attività extrascolastiche a basso costo che allungassero l'orario di uscita dei bambini a favore di quei genitori che lavoravano fino a tardi.

I genitori, insieme ad alcune insegnanti, si sono adoperati per scegliere le attività, garantire la sorveglianza per l'intera settimana e attivare gratuità per i bambini che non potevano permettersi nulla all'infuori di un girovagare nei vicoli del centro storico.

Intorno al 1996 per sovvenzionare le uscite didattiche di più giorni, utili, soprattutto, ma non solo, ai bambini disagiati economicamente, è nato il primo *Mercatino di Natale*. Il *Mercatino* negli anni è diventato un appuntamento importante del quartiere, molto aspettato dai bambini che, insieme ai genitori e agli insegnanti, alcuni mesi prima, preparano gli oggetti da vendere. L'anno dopo, sempre per iniziativa di alcuni genitori, è nato il *Coro Daneo* gestito interamente dall'*Associazione scuola Daneo*. L'*Associazione*, nata per questioni di bilancio, è diventata un ente giuridico che può fare delle donazioni e partecipa a iniziative in difesa della scuola pubblica.

Nella mia esperienza di insegnante non c'è stato un solo momento in cui non sia stata una scelta vincente mettere al centro del lavoro didattico-educativo la relazione con la famiglia

Il *Comitato Genitori* è affiancato dall'*Associazione Scuola Daneo* ed è da anni molto impegnato nel sostegno delle iniziative della scuola, anche col finanziamento parziale di attività come, ad esempio, le gite di più giorni, la biblioteca, il progetto legato alla riduzione dell'utilizzo della plastica nella mensa scolastica, l'acquisto di una lavastoviglie, e non solo.

Le famiglie: il materiale umano di cui disponiamo

Si dice e si scrive che i genitori non riconoscono più l'autorevolezza degli insegnanti, che cercano di entrare nelle scelte didattiche, che giustificano i figli disconoscendo continuamente il ruolo dei docenti, che richiedono alla scuola di espletare compiti che non le competono.

È pur vero che la famiglia è in trasformazione continua, che la struttura è più fragile, si pensi alla percentuale dei divorzi rispetto ai matrimoni (dall'11,3%



del 1998 al 23,5% del 2017),⁴ alle madri sole, all'immigrazione, alla precarizzazione del lavoro. Non si può non tener conto che queste famiglie sono lo specchio della società, una società che fa della competizione un valore e che richiede continuamente prestazioni. La paura è che i figli rimangano indietro, non siano abbastanza pronti per affrontare il futuro. Questi genitori sono la *materia umana* di cui noi docenti disponiamo, e devono diventare il nostro *valore aggiunto*, se vogliamo contrastare la pressione sociale a cui i ragazzi sono sottoposti fin da bambini.

Ne consegue che continuare a criticarli e metterci in opposizione non aiuterà di certo a facilitare il percorso educativo e didattico dei nostri alunni, ma influirà su di esso in maniera disastrosa.

Riempire gli incontri di contenuti educativi

Per ciò che riguarda la nostra scuola noi docenti, negli anni, abbiamo capito che una strada utile può essere quella di svuotare gli incontri (assemblee di classe) di burocrazia e riempirli di contenuti educativi. È importante spiegare in itinere ai genitori le scelte pedagogiche che stanno alla base del nostro progetto coinvolgendoli in prima persona anche sul percorso didattico.

Un esempio pratico è stata l'introduzione del corsivo continuo, spesso motivo di preoccupazione e confronto tra i genitori. Come docenti del team abbiamo deciso di dedicare una riunione a un laboratorio con le famiglie: li abbiamo muniti di fogli e matite e abbiamo fatto un esercizio minuzioso di scrittura. Questo ha permesso loro di capire quali erano le difficoltà a cui il bambino andava incontro e di essere collaborativi nel momento dei compiti a casa, senza farsi prendere dall'ansia dell'acquisizione di tale strumento. Lo stesso abbiamo fatto per la scelta di non scrivere voti nei quaderni, per la condivisione del materiale, li abbiamo coinvolti nella costruzione di oggetti utili alla classe, per l'adozione alternativa ai libri di testo.

Strategie di vicinanza

Certo, sarebbe più facile essere una maestra «tradizionale» in cui si trasmettono solo le informazioni e si pretende rispetto. Al giorno d'oggi il rispetto è una conquista, e mettersi dalla parte dei

genitori è un dovere nei confronti dei nostri alunni; non potremmo raggiungerli mai se ci mettessimo in contrasto con le loro famiglie. L'autorevolezza si conquista dando e ricevendo fiducia. I genitori sanno stare dalla nostra parte se li rendiamo consapevoli, se li accompagniamo nel percorso difficile di essere genitori. Perché nessuno insegna loro come comportarsi e spesso le famiglie sono sole nella crescita dei loro figli. Potrei citarne mille di racconti in cui come insegnanti abbiamo dovuto fare un passo indietro cercando di non arroccarci dentro a verità precostituite. Ricordo una famiglia che non voleva mandare in gita scolastica il proprio bambino: non era concepibile l'idea che dormisse lontano da casa per una notte. Anche se il punto di vista di quei genitori non era condivisibile, noi docenti abbiamo cercato di capire proponendo mediazioni e, alla fine, siamo partiti: classe al completo.

La scuola è una comunità, è questo che diciamo ai nostri genitori appena iscrivono i loro figli

Mi torna alla memoria una bambina di sette anni che beveva ancora il latte nel biberon, un altro che, in quarta, dormiva nel lettone tra mamma e papà. Anche in questi casi avremmo potuto essere giudicanti, invece abbiamo fatto lunghi colloqui, li abbiamo aiutati a porsi domande e, sostenuti nei cambiamenti, non ci siamo mai messi dalla parte di chi sa come comportarsi. Esistono «solitudini» che possono essere contrastate. Penso al problema delle chat, a quanto sia importante aiutare i bambini a essere autonomi, a imparare a fare da sé, senza la stampella del papà e della mamma e assumersi la responsabilità di ciò che fanno. D'altro canto è altrettanto importante creare confronti «in presenza» non solo tra genitori, ma anche tra genitori e insegnanti. Dare spazio e tempo a quel bisogno delle famiglie di confrontarsi sulle loro scelte genitoriali, per sentirsi capaci e «in difficoltà» allo stesso modo degli altri. Criticare non serve a niente, rende sterili le situazioni, credo che la risposta possibile degli insegnanti alle fragilità delle famiglie e della società debba essere quella di fornire alternative. Per questo abbiamo cercato di mettere in atto quelle che io chiamo «strategie di vicinanza»: ad esempio, ormai da due anni, abbiamo aperto un

⁴ <https://www.filodirettomonreale.it/2018/03/16/matrimoni-divorzi-la-situazione-italia/>



circolo di lettura «Una soffitta tutta per me» (perché il luogo dell'incontro è quello della soffitta della scuola dove è ubicata la biblioteca). Una volta al mese alcuni genitori e insegnanti s'incontrano dopo cena e per due ore si parla di noi, dei nostri interessi, si discute di libri e letteratura. Dall'anno scorso sono stati anche organizzati incontri aperti al quartiere con alcuni autori genovesi. Sempre due anni fa è partito un laboratorio di quattro incontri gratuiti di scrittura autobiografica gestito da un'insegnante. Chiediamo ai genitori di entrare e partecipare e se gli si fornisce lo spazio giusto lo fanno senza essere prepotenti. Sono genitori che hanno paura, una paura matta che il loro bambino rimanga indietro in una società che va di corsa.

La scuola è una comunità, è questo che diciamo ai nostri genitori appena iscrivono i loro figli. All'interno di una comunità ci si sostiene e ci si spiega quando non ci si comprende. Noi docenti non siamo infallibili e, a volte, possiamo non fare le scelte giuste. Anche questo mettiamo nelle mani dei nostri genitori. E, spesso, essere disponibili al confronto ci rende autorevoli.

C'è bisogno di ascolto e di attenzione. Non siamo psicologi, questo è chiaro, ma le famiglie sono fragili e i loro figli sono la nostra priorità. Per ciò che mi riguarda e riguarda la maggior parte dei docenti che lavora nella mia scuola, questa è l'unica strada possibile.

Prendersi cura di quella *materia umana* di cui disponiamo che si chiama famiglia.

Note storico-normative sulla partecipazione dei genitori nella scuola

La Costituzione richiama la famiglia alle sue responsabilità, «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire e educare i figli [...] e assegna ai genitori e alla scuola il compito di istruire ed educare; [...] la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione e istituisce scuole [...] la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita».⁵ Risulta pertanto irrinunciabile, per la crescita e lo sviluppo

⁵ Costituzione della Repubblica italiana, articoli 30, 33, 34.

degli alunni, una partnership educativa tra famiglia e scuola fondata sulla condivisione dei valori e su una fattiva collaborazione, nel rispetto reciproco delle competenze rispetto alla scuola.

È con i Decreti Delegati (416 /417/418, 1974), convertiti poi dal Parlamento in Legge, che la scuola si apre davvero alla partecipazione. Viene annullato il concetto di scuola a sviluppo piramidale della Riforma Gentile: il preside non regola e non impone più da solo il funzionamento della scuola, che ora viene gestito anche dal personale docente e non docente, dagli studenti e, la grande novità è rappresentata dai genitori che entrano a pieno titolo negli organi collegiali. Vengono istituiti il Consiglio di Classe e il Collegio dei Docenti, organi importanti e decisionali in merito alla programmazione, alla valutazione e all'indirizzo didattico; il Consiglio d'Istituto, aperto ai genitori e agli studenti delle secondarie di 2° grado, a presidenza elettiva, a cui vengono affidati compiti amministrativi e di gestione delle spese; il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, organo propositivo e di coordinamento tra la base e il Ministero.

Con il Decreto Legislativo 297/1994 viene assicurato il sostegno a forme di rappresentanza facoltative, come il Comitato dei Genitori, costituito dai rappresentanti di classe e del Consiglio di Istituto. L'assemblea dei Rappresentanti deve approvare uno statuto, ed eleggere le cariche al suo interno (Presidente, Segretario, ecc.) Le riunioni del Comitato sono in genere aperte a tutti i genitori, ma solo i Rappresentanti (di classe o di circolo/istituto) hanno diritto di voto.

Il Forum nazionale delle associazioni dei genitori nella scuola (FoNAGS), istituito con D.P.R. n. 567/1996, e confermato nel D.M. n. 14/2002, è un organismo di rappresentanza delle associazioni dei genitori presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Tale organismo ha il fine di consentire, in maniera stabile e organizzata, la consultazione delle famiglie sulle problematiche scolastiche. Fanno parte del Forum due rappresentanti per ciascuna delle seguenti associazioni dei genitori: AGE (Associazione italiana genitori); Agedo (Associazione genitori di omosessuali); AGE SC (Associazione genitori scuole cattoliche); CARE (Coordinamento famiglie adottanti ed affidatarie); CGD (Coordinamento genitori democratici); FAES (Famiglie e scuola); MOIGE (Movimento italiano genitori).

Con il D.P.R. 301/2005 sono stati meglio definiti ruolo e funzionamento del FoNAGS ed è stata prevista la costituzione dei Forum regionali (FoRAGS),

che erano, in parte, già funzionanti. Il Patto di Corresponsabilità Educativa (DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007, art. 5 bis) viene sottoscritto dai genitori affidatari e dal Dirigente Scolastico, rafforza il rapporto scuola/famiglia in quanto nasce da una comune assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti a dividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni. Il Patto, dunque, rappresenta il quadro delle linee guida della gestione della scuola, democraticamente espresso dai protagonisti delle singole istituzioni scolastiche, a livello territoriale.

Le linee di indirizzo di «Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa» del Ministero dell'Istruzione e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione stabiliscono che: «La nostra Costituzione assegna alla famiglia e alla scuola la responsabilità di educare e di istruire i giovani. Fin dalla nascita della moderna Repubblica, pertanto, i genitori e gli insegnanti hanno rivestito un ruolo di grande rilevanza nello sviluppo dei giovani. Nel tempo, il dettato costituzionale ha avuto varie interpretazioni, a livello normativo e a livello attuativo e le innovazioni introdotte nella scuola hanno fatto progressivamente evolvere l'interpretazione del rapporto scuola/famiglia nella direzione di una relazione via via sempre più interattiva».⁶

In tale documento si ribadisce l'importanza non solo della partecipazione attiva alle varie attività della scuola, ma di una corresponsabilità educativa che deve vedere tutti gli agenti coinvolti: insegnanti, genitori e alunni, per «costruire il sociale», ovvero, assumersi, nei confronti della società, la responsabilità degli effetti delle scelte che si compiono, in termini di valori educativi. In modo particolare per quanto riguarda il successo scolastico e lo sviluppo delle competenze chiave.

Si ribadisce inoltre che la responsabilità sociale non si riferisce all'onere delle decisioni, che è una responsabilità istituzionale, bensì al dovere, nei confronti dei cittadini, di rendere trasparente l'esercizio dell'autonomia.

⁶ <http://www.miur.gov.it/documents/20182/21198/Linee+guida-+corresponsabilit%C3%A0+educativa/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0>

Figli *bene comune*

Genitorialità sociale e educazione

DOMENICO CANCIANI

Già insegnante, operatore psicopedagogico e consulente nella scuola e nei servizi, svolge attività formative, coordina il progetto MCE *Cantieri per la formazione*.

PAOLA SARTORI

Laureata in Storia e specializzata in Psicologia sociale analitica, è responsabile del Servizio Politiche Cittadine per l'Infanzia e l'Adolescenza del Comune di Venezia; è curatrice e co-autrice di libri sulla relazione educativa tra genitori e figli.

A Ersilia, per stabilire i rapporti che reggono la vita della città, gli abitanti tendono dei fili tra gli spigoli delle case, bianchi o neri o grigi o bianco-neri a seconda se segnano relazioni di parentela, scambio, autorità, rappresentanza.

Italo Calvino, *Le città invisibili*¹

Lavoriamo da anni con persone che si sono assunte il compito di crescere amorevolmente dei «figli» che non hanno messo al mondo, ovvero ci occupiamo di quella condizione in cui un bambino generato da altri viene accolto tra le mura domestiche di una famiglia «altra» e lì cresce per un determinato periodo.

Li chiamiamo genitori affidatari, diversi dai genitori naturali e da quelli legittimi: essi si sono assunti volontariamente la responsabilità di proteggere e educare un bambino e/o un ragazzo tenendolo con sé, all'interno della propria cerchia familiare, così da assicurargli l'esercizio di molti diritti, tra i quali quello di crescere in una famiglia, e quello allo studio. La legge dice per un periodo definito, ma talvolta capita per un tempo assai lungo, fino alla maggiore età, se non oltre.

È opportuno e interessante chiedersi perché lo fanno, quali siano le ragioni personali, culturali e sociali che li spingono a farlo. Nei gruppi e negli incontri con loro, le ragioni soggettive, che stanno nella parte più profonda di ciascuno, spesso vengono espresse, e sono molteplici: dolori e perdite vissute, desideri mancati, disponibilità a incontrare l'altro, intenzioni e scelte ideali e/o religiose. Ma ciò che accomuna tra loro le diverse motivazioni è un manifesto senso di responsabilità sociale: quello che fa pensare che i bambini non sono solo figli di chi li mette al mondo, ma sono i bambini di tutti, una sorta di «bene comune» di cui l'intera comunità sociale si deve e si può occupare.

Lavorando con queste persone, ascoltando le loro esperienze, osservando fatiche e soddisfazioni, confrontandoci con loro su potenzialità e limiti della funzione affidataria, abbiamo imparato a comprendere che generare e educare non necessariamente appartengono allo stesso ceppo, e forse si può ripensare il concetto di genitorialità.

¹ I. Calvino, *Le città invisibili*, Torino, Einaudi, 1972, p. 82.

Crescere un bambino impegna(va) l'intero villaggio

In realtà l'affido familiare è una formalizzazione istituzionale di comportamenti sociali antichi, come le relazioni di vicinato in cui tutti gli adulti si sentivano tenuti all'educazione dei figli propri, ma anche di quelli altrui senza alcuna preoccupazione di invadere campi non propri: «figli d'anima», solidarietà tra madri che permetteva a una di accompagnare a scuola i figli dell'altra che a sua volta poi li andava a riprendere, fino a vere e proprie forme di ospitalità temporanea. Erano comportamenti che si adottavano spontaneamente: in un momento di crisi, di fronte a lutti, guerre o altro si prendeva in casa qualcuno, il figlio di un parente, si ospitava per intere giornate il piccolo della famiglia vicina di casa, l'amico del cuore del proprio figlio. C'erano tanti bambini da aiutare, orfanotrofi pieni... sicuramente c'era meno conoscenza dei bisogni specifici dei bambini e quindi meno attenzione alla crescita, ma per questo anche meno preoccupazione nell'occuparsene così... per vicinanza umana.

I bambini non sono solo figli di chi li mette al mondo, ma sono i bambini di tutti, una sorta di «bene comune» di cui l'intera comunità sociale si deve e si può occupare

Se cerchiamo dentro la nostra stessa storia, possiamo ancora ricordare episodi che ci testimoniano di una condivisione, di una solidarietà presente e praticata in gruppi sociali. Significativo ad esempio il racconto di nonna Anna: nel 1925 aveva dato alla luce due gemelli che nutriva allattandoli al seno. Dopo alcuni mesi nacquero, in una famiglia vicina, altri due gemelli, la cui madre non aveva abbastanza latte per nutrirli. Anna aiutò la madre offrendo il proprio latte agli «altri» gemelli. I figli di Anna chiamavano quei coetanei vicini di casa «fratelli di latte». A quale imperativo categorico avesse risposto, nonna Anna non lo diceva, ma viene facile pensare che abbia risposto a un dettato di umanità, di fratellanza e cooperazione, assumendosi una parte di «responsabilità sociale».

Un altro esempio che viene dal passato di diverse società tradizionali è la pratica del «figlio d'anima». Una forma di solidarietà umana e sociale, di mutuo



aiuto, che consisteva nell'«affiliare o affidare», da parte dei genitori, il figlio a una famiglia diversa dalla propria. Una sorta di patto privato che non prevedeva per il bambino la «perdita» del genitore biologico, che poteva avvenire per ristrettezze economiche, ma anche per motivi relazionali o di opportunità di vita. Una sorta di affiancamento familiare che poteva essere temporaneo, come è stato, ad esempio, per nonna Pina, che per i primi anni di vita, fino a che le sorelle minori non sono cresciute, dal lunedì al sabato andava a vivere nella casa dei vecchi nonni, insieme ai giovani zii, quasi coetanei.

Se guardiamo a questi esempi, ciò che sembra essere un elemento comune nell'esperienza di queste famiglie «altre», è che vengono esercitate molte delle funzioni proprie della genitorialità, da quelle che vengono ritenute vicine al versante «naturale-biologico» come il nutrimento, l'accudimento e la protezione, fino a quelle più vicine al versante «culturale», indispensabili a sostenere il bambino nel processo di integrazione personale e sociale come l'accompagnamento negli apprendimenti, nello studio, nella conoscenza di sé e del contesto di vita. Un insieme di funzioni, le une e le altre, che

La Convenzione ONU del 1989 pone in primo piano il diritto di ogni bambino a crescere, a studiare, ad avere una famiglia in cui vivere, dalla quale essere amato. Diritto in seguito ratificato dall'Italia e approfondito in diverse leggi

alcune persone e famiglie esercitano per conto dell'intera «comunità sociale».

Le norme: un passaggio di civiltà

Questi comportamenti sociali messi in atto più o meno spontaneamente nelle diverse epoche, sono state in seguito sancite in modo formale in un significativo corpus normativo internazionale e dei diversi Paesi. La Convenzione ONU del 1989² pone in primo piano il diritto di ogni bambino a crescere, a studiare, ad avere una famiglia in cui vivere, dalla quale essere amato. Diritto in seguito ratificato dall'Italia e approfondito in diverse leggi.

Ma la famiglia, quella naturale, può «venire a mancare» ai propri doveri e compiti verso i figli messi al mondo (in tutto o in alcune parti), e in questi casi, proprio l'articolo 27 della Convenzione ONU sancisce che, in assenza dei genitori «naturali», debba essere lo Stato a garantire cibo, vestiti, casa in cui vivere, oltre al diritto di crescere nel gioco e nello studio. A seguire la Legge italiana 149 del 2001,³ nel modificare la precedente Legge 184 del 1983 che disciplinava affido e adozione, si dà per titolo «Il diritto del minore alla propria famiglia» e quindi pone in primo piano come ogni bambino abbia sì diritto a crescere nella sua famiglia, ma anche, laddove ciò non sia possibile, in un'altra.

Una formalizzazione, questa normativa, che pone l'interesse superiore e preminente del bambino in una posizione dissimmetrica rispetto ad altri diritti, per esempio quelli dei suoi genitori, e che per questo deve essere tutelato dagli Stati. L'amore, certo, non può essere prescritto per legge, ma sancire che tutti i bambini hanno diritto a crescere in un certo

modo, ha sicuramente rappresentato un passaggio di civiltà importante per la comunità internazionale.

Genitorialità, un concetto multifunzionale

Certo non è facile definire cosa significhi essere genitori, tuttavia ci sembra assodato che non sia sufficiente aver generato biologicamente un figlio per esserne genitori, anche dal punto di vista socio-culturale. Educare è pur sempre uno dei mestieri impossibili, secondo Freud. Un mestiere che non è nemmeno univoco, ognuno lo svolge, legittimamente, secondo quanto ha vissuto e appreso. In ogni caso genitori non si nasce, ma si diventa e si rimane tali per tutta la vita, anche se con il tempo e il crescere dei figli le diverse funzioni esercitate mutano, si trasformano, arretrano, talvolta si sfumano.

Possiamo infatti dire, sintetizzando studi diversi ed esperienze, che la genitorialità comprende molti aspetti: sicuramente, in ordine temporale, un aspetto primario è quello protettivo che consiste nell'offrire cure adeguate ai bisogni del bambino, in particolare nutrimento, accudimento, protezione fisica e garanzia di sicurezza. A seguire un aspetto importante, molto presente nelle generazioni precedenti di genitori, e che oggi pare essere in grande difficoltà, è l'assunzione di una funzione normativa: ovvero imparare a stare con il bambino entro limiti definiti, accompagnarlo nell'apprendimento, stabilire diritti e doveri, secondo le età, secondo il tempo e il contesto in cui si vive.

Ma essere genitori significa anche vivere e condividere con il bambino emozioni e sentimenti, momenti positivi e situazioni difficili, quindi mettere in campo una funzione affettiva che pone al centro del suo agire la capacità di contenere gli stati d'animo del bambino quando diventano troppo forti e/o spaventevoli e di restituirglieli un po' rielaborati affinché il bambino stesso ne possa fare un'esperienza di crescita. A questa funzione di contenimento normativo-affettiva si accompagna, quindi, la funzione di «rêverie» ovvero la funzione che il genitore esercita per aiutare il bambino a dare significato a ciò che gli accade e che, via via che questi cresce, lo introduce alla possibilità di «fare» pensieri.

La genitorialità è dunque una funzione in itinere che, nel modificarsi nel tempo a seconda dei bisogni del bambino, ha il compito di introdurlo e poi accompagnarlo nella conoscenza di sé, nella capacità di produrre pensieri e nel contempo nella possibilità di stare e vivere nei contesti sociali.

² Convenzione sui diritti del fanciullo: http://www.camera.it/_bicamerale/leg14/infanzia/leggi/Legge%20176%20del%201991.htm

³ Legge 28 marzo 2001, n. 149: <http://www.camera.it/parlam/leggi/01149l.htm>

Per tutto questo sentiamo di poter dire che la genitorialità è sempre una funzione sociale e culturale in quanto accompagnamento di una persona, diversa da sé, nella costruzione di una sua originale individualità, nel rapporto con gli altri e nei diversi contesti di vita che si troverà ad «abitare».

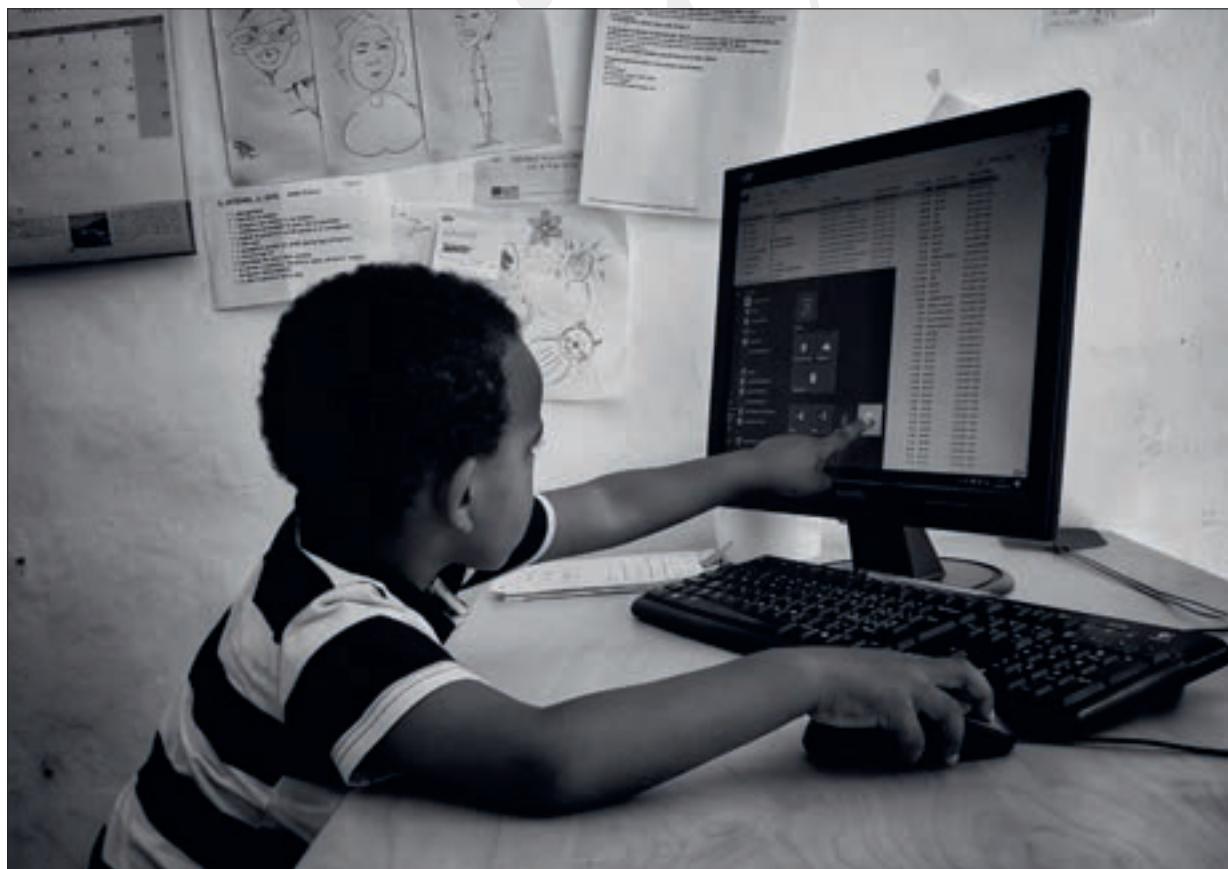
Non è facile definire cosa significhi essere genitori, tuttavia ci sembra assodato che non sia sufficiente aver generato biologicamente un figlio per esserne genitori anche dal punto di vista socioculturale

Genitorialità e nuove famiglie

Nella nostra società sono molte, oggi, le situazioni in cui i bambini si trovano a crescere in famiglie in cui i diversi componenti non sono tra loro tutti «biologicamente» collegati.

La grande famiglia delle società di un tempo è via via diventata mononucleare, e sempre più bambini vivono e crescono in contesti familiari in cui l'aspetto generativo è parzialmente correlato alla condizione di legame biologico e maggiormente connesso al legame affettivo e educativo. Si tratta di famiglie ricomposte, allargate, «arcobaleno» nelle quali adulti diversi dai genitori naturali e/o legittimi esercitano quotidiane funzioni educative, di accudimento, di accompagnamento nelle fatiche del crescere.

Proprio questi cambiamenti della composizione familiare, come per esempio famiglie composte da persone dello stesso sesso con figli nati con modalità diverse (fecondazione assistita, utero in affitto), hanno portato a un utilizzo, anche giuridico, del termine di «genitorialità sociale», in cui l'aggettivo «sociale» viene usato per distinguere queste nuove forme di genitorialità da quelle tradizionali derivanti dalla discendenza biologica. Viene quindi sancito dalla legge che il «genitore sociale» esercita, nei confronti di un minore, tutte le funzioni genitoriali di cura, assistenza e mantenimento, nonché quelle educative e affettive, basandosi non sulla discendenza biologica, ma sulla relazione in essere.



A queste trasformazioni del modello occidentale di famiglia, continuano ad affiancarsi una serie di situazioni più abituali, ma oggi molto frequenti soprattutto a seguito delle necessità lavorative di madri e padri, nelle quali i bambini vivono, lunghe parti della propria giornata e talvolta anche interi giorni della settimana, con i nonni, gli zii, la baby sitter e in contesti gruppali quali gli asili nido.

Crescere bambini sembra essere diventato un percorso a ostacoli, ma forse, dipende ovviamente dai punti di vista, è foriero di molte più chances per i bambini stessi. Numerose sono le figure di supporto, oltre a quelle appena descritte, che garantiscono ai più piccoli il diritto allo studio e alla socialità: pensiamo alla scuola, alle parrocchie, ai volontari dei Pedibus, a tutte quelle figure adulte e associazioni che volontariamente istituiscono contesti gruppali di aiuto ai compiti per casa, organizzano palestre, campi da gioco e piscine, scuole di danza, corsi musicali ecc.

Si tratta di famiglie ricomposte, allargate, «arcobaleno» nelle quali adulti diversi dai genitori naturali e/o legittimi esercitano quotidiane funzioni educative, di accudimento, di accompagnamento nelle fatiche del crescere

In soccorso ai compiti educativi del genitore non ci sono quindi solo le figure e i contesti che intervengono in «assenza» dei genitori, ma anche tutte quelle figure educative che intervengono «a complemento» esercitando anch'esse funzioni educative proprie di una genitorialità sociale. Adulti che fungono da guida, da esempio per bambini e ragazzi, che instaurano rapporti che talvolta diventano legami altamente significativi nel percorso di crescita del bambino, contribuendo in modo determinante allo sviluppo del percorso evolutivo.

Italo Calvino ne *Le città invisibili* ci parla di Ersilia, una città-ragnatela in cui gli abitanti tendono dei fili tra gli spigoli delle case. Quei fili rappresentano i legami, che ciascun abitante condivide, vincoli che possono resistere anche quando le persone si separano o se ne vanno, rappresentano la storia di ciascuno. «Non esistiamo se non nella rete di relazioni che nel corso della vita costruiamo, stringiamo, allentiamo e a volte cerchiamo di abbandonare. Fin da piccoli, a cominciare dalla primissima infanzia.

Non esistono dei bambini, ma i bambini dentro il loro mondo di relazioni».⁴

Nella nostra società i fili di questa ragnatela sociale sono ben operanti, e la compresenza di più adulti «significativamente educanti» è un dato di fatto. Questo ci dovrebbe spingere a superare affermazioni, quali «I figli sono dei genitori che li hanno fatti... solo ai genitori spetta... i genitori hanno diritto...» e a guardare con occhi diversi e maggiormente fiduciosi anche alle nuove chances che si aprono, se cominciamo a pensare che i bambini rappresentano un «bene comune» alla cui crescita e educazione tantissimi adulti concorrono. Vanno segnalate invece le molte controtendenze che, sulla scia della paura, nel nostro presente ci spingono verso l'individualismo, la chiusura, in cui ciascuno è portato a badare solo al proprio bene. Pensare che i bambini siano un «bene comune» richiede la sbanalizzazione di molte ovvietà, il cambio di punto di vista, l'abbandono di alcuni stereotipi culturali. È difficile, ma ci sembra possa essere la strada più proficua verso il futuro.

Bambini interi

Accanto a questa ricchezza di figure e stimoli si palesano però alcuni rischi, primo fra tutti la frammentazione.

Ogni soggetto attivo, pur occupandosi della crescita dei bambini, sembra a volte agire in maniera separata dagli altri; guarda al proprio specifico campo d'azione, dimenticando di essere un importante nodo della ragnatela, capace di bloccare o far transitare la crescita del bambino verso altre strade.

Il bambino infatti cresce attraversando contesti diversi, frequentando adulti e coetanei diversi, vivendo esperienze e relazioni molteplici, assumendo visioni del mondo anche tra loro contraddittorie.

Quando questo libero flusso viene bloccato, il bambino vive una vita frammentata, ciascun «pezzo» di vita rimane a sé stante. Se la mente e il cuore del bambino sentono, ad esempio che insegnante e genitore non comunicano, anch'egli a scuola non potrà esprimersi sulla vita di in famiglia, e viceversa in famiglia non potrà raccontare gli apprendimenti scolastici. L'incomunicabilità tra i nodi della ragnatela

⁴ A.M. Mazzucco, *Educare figli d'altri. Il limitare Incerto*. In P. Sartori (a cura di), *Mi affido, ti affidi Affidiamoci. L'affido familiare: una chance per la comunità sociale*, Molfetta, La Meridiana, 2013, p. 110.

relazionale possono rallentare o bloccare lo sviluppo del bambino.

Ci sembra che per superare queste frammentazioni sia importante non dimenticare mai che educare è un mestiere plurale, e dunque che è importante il dialogo, la ricerca di un pensiero, di un progetto comune tra le molteplici figure genitoriali. Non si tratta di agire in maniera monolitica e uni-

Non è possibile educare un bambino «a pezzi», il compito educativo non si può svolgere da soli

laterale, ma di trovare modi e temi per sviluppare una possibile cooperazione tra coloro che entrano in gioco nei percorsi di crescita, sviluppando collaborazioni che uniscano scuola e servizi, famiglia e tempo libero.

Si tratta di azioni non facili in quanto chiedono di andare oltre l'idea di occuparsi della parte «di propria competenza» e di provare a ricostruire un'idea di infanzia intera.

Non è possibile educare un bambino «a pezzi», il compito educativo non si può svolgere da soli, occorre tener presenti gli altri, coloro che partecipano al contesto di vita del bambino.

Co-educazione

In campo socio-educativo per affrontare i problemi dell'oggi occorre dunque pensare pensieri nuovi, porsi domande nuove per trovare nuove immagini che ci aiutino a superare le vecchie rappresentazioni di famiglia, di figli come proprietà dei genitori naturali.

Reti, Arcipelaghi, Costellazioni: si cresce dentro contesti in un continuo gioco di rimandi, intrecci, riflessi, così i bambini costruiscono identità in un continuo scambio sociale, in momenti «formali» e informali, lungo un processo che si sviluppa all'interno di una molteplicità di relazioni che si intersecano.

Dunque crescere, educare, imparare a stare nel mondo non è mai è un «fatto privato» riservato alla coppia genitori-figli, affidatari-affidati, insegnanti-allievi. È co-educazione. Ogni educatore è un «educatore sociale» si tratti di genitore, di affidatario o di insegnante... Torna alla mente la corrispondenza

dal Brasile di una musicista che passava tutto il suo tempo libero a organizzare cori di bambini di una favela di San Paolo. Lo faceva per sé, e per i suoi figli, desiderava che essi, una volta diventati adulti, potessero incontrare meno persone rancorose e violente e più persone felici e positive. Essere consapevoli che si è uno snodo della rete di co-educazione impegna non solo a intrecciare relazioni tra tutti coloro che di quel bambino si occupano, ma anche ad aver cura di quelle stesse relazioni, a proteggerle da quanto può turbarle o deteriorarle, a nutrirle e rafforzarle.

Dobbiamo, tutti, farci carico della «responsabilità sociale» che è insita nell'essere educatori. Riguarda il futuro, la visione di un mondo improntato a un'idea di prevenzione, di riparazione di ingiustizie e di sviluppo delle opportunità.

BIBLIOGRAFIA

- Calvino I. (1977), *Le città invisibili*, Torino, Einaudi.
- Camarlinghi R., D'Angella F., Giusberti T., Milano P., Monini T., Pedroni M., Sarti S., Serbati S. e Tamburini C. (a cura di) (2013), *Sviluppare genitorialità diffusa*, «Animazione Sociale», Torino, Gruppo Abele.
- Canciani D. e Sartori P. (1997), *Dire, fare, giocare. Il gioco come spazio di crescita*, Roma, Armando.
- Canciani D. e Sartori P. (1998), *Crescere con, crescere senza. Bambini e nuove famiglie*, Roma, Armando.
- Canciani D. e Sartori P. (2001), *In fondo al piatto. Il cibo come comunicazione tra genitori e figli*, Roma, Armando.
- Canciani D. e Sartori P. (2005), *Tutto il tempo che va via. Come il tempo libero aiuta a crescere i bambini e i genitori*, Roma, Armando.
- Chinosi L. e Sculari P. (2015), *Il bambino in pezzi. Ricomposizioni possibili tra il sistema giudiziario e i servizi di tutela*, Molfetta, La Meridiana.
- Ciambotti S. (2015), *La genitorialità sociale dal punto di vista giuridico*, Appunti per seminari, Università di Pisa, Dipartimento di Scienze Politiche, <http://studiolegalelibra.eu>
- Di Pietrantonio D. (2017), *L'Arminuta*, Torino, Einaudi.
- Milani P. e Lus M. (2010), *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Milano, Raffaello Cortina.
- Sculari P. (2013), *Vincoli e svincoli. Gruppi in supervisione*. In P. Sartori (a cura di), *Mi affido ti affidi Affidiamoci. L'affido familiare: una chance per la comunità sociale*, Molfetta, La Meridiana.
- Visentin G.L., *Le funzioni della genitorialità*, <http://www.genitorialita.it/documenti/le-funzioni-della-genitorialita/>

Fare breccia nell'universo familiare

Piccole storie di incontri tra genitori e insegnanti
in una scuola di Napoli

LUCA SCOLAVINO

Docente presso l'Istituto Comprensivo «Giovanni Falcone» di Napoli, cura la biblioteca scolastica intitolata a una vittima di camorra; ha realizzato alcune pubblicazioni.

Per poter insegnare in una scuola della periferia di Napoli come la mia, in un panorama di grande disagio sociale e precarietà, il rapporto che ogni docente riesce a stabilire con i genitori risulta, in ordine di importanza, pari a quello che si crea con gli alunni. Conoscere i genitori per comprendere i figli: in determinati contesti è un percorso quasi obbligatorio e complicatissimo anche perché qui da noi il «favolistico» mondo contenuto nelle *Indicazioni ministeriali* cede il passo a una realtà molto diversa, fatta di autentica emarginazione sociale, ma anche voglia di riscatto e profonda umanità. Tentare di stabilire un legame duraturo con genitori spesso assenti per mille problematiche è talvolta frustrante, e così molti colleghi vi rinunciano. Il mio principale sforzo consiste nel far breccia in un universo familiare diffidente che guarda tutto con timore o con sospetto. Io ci provo sempre e, pur avendo riportato alcuni insuccessi, quando riesco a superare il fossato che mi separa dai padri e dalle madri, immediatamente avverto che i figli ne ricavano un beneficio.

Posso raccontare di una mia alunna, F., bambina con gravi problemi cognitivi legati a una presunta patologia non ancora diagnosticata. Nata in un contesto familiare molto difficile, non aveva mai ricevuto assistenza e strumenti adeguati alla sua condizione. I genitori, per evitare che risultassero evidenti le loro difficoltà economiche, non avevano mai sottoposto la figlia a visite mediche specialistiche, temendo che i servizi sociali, scoperta la loro povertà, gliel'avrebbero sottratta. Eccoli di fronte a me e ai miei colleghi, a un colloquio preliminare per fare il punto della situazione, diffidenti e a tratti minacciosi. «Cosa ne sappiamo noi della loro storia?» ci dicono. Perché chiediamo notizie riguardanti la bambina? Le loro parole comunicano rabbia e frustrazione. Del resto, ai loro occhi, se lo Stato ha tradito questa famiglia, perché la scuola, una sua creatura, non potrebbe fare altrettanto?

Il punto di maggiore tensione è stato raggiunto quando, nel bel mezzo del confronto, una collega, in modo del tutto inappropriato, ha sfoderato il famigerato patto educativo di corresponsabilità sottoponendolo ai genitori e chiedendo loro di firmarlo. Quattro pagine fitte, scritte in caratteri microscopici, al pari di un contratto di fornitura elettrica o di una cambiale e con, in ultima pagina e in bella vista, la dicitura «firma dei genitori». La reazione, per persone già così in



stato dall'erta, si è spinta al limite dell'aggressione fisica. Ristabilendo a fatica la calma siamo riusciti a stento a far loro comprendere che la bambina avrebbe tratto un effettivo beneficio da una diagnosi medica adeguata.

Molto importanti sono stati alcuni incontri organizzati dalla scuola presso le strutture dell'ASL di competenza ai quali anche noi insegnanti abbiamo partecipato. I genitori di F., rassicurati anche dal personale socio-sanitario sui vantaggi che la bambina avrebbe conseguito, hanno progressivamente scelto di lasciarsi aiutare. Credo, però, che alla fine per loro sia stato determinante poter osservare i risultati raggiunti da altri ragazzi con le medesime problematiche della figlia. Invitandoli ripetutamente a scuola hanno potuto constatare che altri studenti con difficoltà simili erano molto ben inseriti nei gruppi classe, anche grazie al lavoro straordinario degli insegnanti di sostegno. Non mi riferisco ai soliti laboratori o alle esperienze alternative di «crescita» dell'alunno, molto spesso condotte fuori dell'aula, quanto al loro coinvolgimento quotidiano in tutte le attività proposte alla classe. Per questi genitori

vedere ragazzi affetti da problematiche anche più gravi di F. così ben integrati, far loro comprendere e toccare con mano che questi bambini e bambine erano circondati dall'affetto di compagni e compagne che li facevano sentire speciali ogni giorno, ha fatto cadere ogni resistenza residua. Posso dire che conquistare la fiducia di questi genitori sia stata, allo stesso tempo, una delle esperienze più difficili e gratificanti di sempre.

Il rapporto che ogni docente riesce a stabilire con i genitori risulta, in ordine di importanza, pari a quello che si crea con gli alunni

È iniziato così, per questa famiglia, un percorso nuovo. Oggi F. ha il sostegno che le spetta per legge, a noi resta la gratitudine della famiglia che con il tempo ha imparato a fidarsi almeno di una

istituzione che rappresenta lo Stato, vale a dire la scuola, anche se rimane ancora il problema irrisolto della loro povertà. A questo dramma nessun patto educativo di corresponsabilità darà mai una risposta.

Di segno opposto a questa storia ve ne è un'altra: quella di G., ragazzino cresciuto in un ambiente criminale, con un padre condannato a una lunga pena detentiva e, di conseguenza, con legami familiari spezzati. G. aveva dentro di sé una carica aggressiva fortissima, appresa dal modello maschile negativo che gli era stato inculcato: qualsiasi cosa si identificasse con le istituzioni era vista come una minaccia cui opporsi con tenacia. Costruire un rapporto con G. non appariva per nulla semplice, visto che la privazione forzata del padre aveva fatto crescere in lui un rancore profondo verso l'esterno che lo turbava profondamente, in qualsiasi momento e in qualsiasi situazione. In più G. era pericolosamente affascinato da un modello di vita in cui si poteva avere tutto e subito, tanto bastava usare la forza.

Ho pensato di rivolgermi alla madre del ragazzo per cercare di capirne di più sulla situazione familiare, anche se ero, a dire il vero, molto sfiduciato. E invece ho trovato una persona umile, che ha raccontato la storia della propria famiglia e che, al termine del colloquio, quasi addirittura si è scusata con noi insegnanti ai quali la sorte aveva riservato un così duro trattamento come quello di avere G. per alunno! Il suo desiderio più grande era vedere G. lontano dalla strada, pronto a costruire qualcosa di importante per il proprio futuro. Nelle sue parole non c'era traccia dell'arroganza di certi genitori pronti a intervenire a ogni costo in difesa dei figli. Questa madre ci ha trasmesso una nuova energia.

Così abbiamo raddoppiato gli sforzi con entusiasmo crescente: ci siamo concentrati su G., su quello che lui si aspettava da noi e non il contrario. Lo abbiamo ascoltato a lungo, anche in presenza della madre e abbiamo fatto sì che tirasse fuori tutto quell'universo soffocato di sogni e desideri.

Quando riesco a superare il fossato che mi separa dai padri e dalle madri, immediatamente avverto che i figli ne ricavano un beneficio

La situazione col tempo è decisamente migliorata. G. ama molto le attività di ceramica che realizza in laboratorio, mentre il calcio gli è stranamente indifferente.

Non sarà una cima in grammatica o in lettura, ma mi aiuta spesso nella catalogazione dei libri della biblioteca scolastica rivolgendomi un sorriso e sentendosi gratificato. Non è forse molto abile in matematica, ma è dotato di una intelligenza viva che lo porta a esprimere opinioni profonde e personali, o a organizzare gruppi di lavoro in classe. Certo, la sofferenza prende a volte il posto delle buone intenzioni, ma avvertiamo, da insegnanti, che il percorso scolastico e di vita che questo ragazzo compie quotidianamente ha anche dei tratti pianeggianti dove poter rifiatore. Tutto questo grazie a una madre che siamo stati capaci di ascoltare e che ha chiesto di non arrenderci.

Non c'è proprio da fidarsi

Brevi storie di insegnanti spaventati che fanno finta di non esserlo

ORESTE BRONDO

Insegna nella scuola primaria. Formatore, fa parte della redazione di «Cooperazione educativa» e del gruppo di ricerca MCE *Pedagogia del cielo*.

Proponiamo una piccola raccolta di frammenti di dialoghi e di brevi racconti che ci parlano della paura che spesso gli insegnanti hanno dei genitori. Una paura frutto di pregiudizi o di mancati incontri, che a volte si concretizza in forme di chiusura e di incomunicabilità, che rendono sempre più difficile e infruttuoso il rapporto della scuola con la vita, dei bambini e dei genitori con la scuola, e degli insegnanti con il loro stesso mestiere che dovrebbe essere immaginato, vissuto, sviluppato, di momento in momento, come un canto alla relazione e alla socialità, e quindi alla comprensione degli altri.

Centro Italia

Collegio dei docenti. Viene proposto uno sportello di ascolto per le famiglie dei ragazzi e delle ragazze che frequentano la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Viene chiesto alle insegnanti di collaborare, anche dal punto di vista organizzativo alla creazione della rete necessaria. Un'insegnante della scuola secondaria di primo grado interviene dicendo: «Io a questi genitori non ho nulla da dire; che pensino a educare meglio i loro figli. Certo io non mi devo far carico delle loro mancanze e impiegare pure la mia energia fuori dalle ore di lavoro. Ognuno si prenda le sue responsabilità».

Sud Italia

Un'insegnante sta parlando a un'altra insegnante e le dice: «Perché devo dire io a questa famiglia che il loro figlio ha problemi? Il padre è un pazzo e chissà come reagisce, la madre non ha voce in capitolo su niente. Io, cara mia, devo pensare anche a me stessa. Va bene che nel nostro lavoro dobbiamo occuparci dei bambini. Ma io devo pensare anche ai miei di figli!».

Centro Italia

Parole pronunciate da un'insegnante, durante un incontro di programmazione, in riferimento a un bambino la cui famiglia proviene dal Marocco: «Sì, è vero, è un bambino molto intelligente, ma non si sa mai quello che pensa. Io credo che forse certe cose sia meglio non saperle. E poi a me quella famiglia

non piace proprio per niente. Sono gentili, sorridono, ma non si capisce cosa stanno pensando. No! Non c'è proprio da fidarsi».

Nord Italia

Un bambino manifesta problemi di apprendimento gravi. Un'insegnante molto coscienziosa cerca di sperimentare in classe con lui modalità più adatte e chiede un colloquio con i genitori. Purtroppo i genitori sono personalità cittadine di un certo rilievo. L'insegnante viene chiamata dalla preside che le dice che prima di fare certe affermazioni bisogna stare molto attenti e verificare con molta precisione di cosa si sta parlando. Insomma: un invito a lasciar cadere la cosa.

Centro Italia

Sulla scorta di un'esperienza montessoriana molto positiva vissuta in una scuola pubblica di un Comune vicino i genitori chiedono, attraverso il Consiglio di Istituto, di dare inizio a un'esperienza simile nell'Istituto Comprensivo del loro Comune. A sottoscrivere la richiesta sono una ventina di famiglie. La proposta viene discussa al Collegio dei docenti. La quasi totalità delle insegnanti vota contro. Una delle maestre motiva in questo modo il suo voto: «Se ci mettiamo dentro i montessoriani poi i genitori finiscono per confrontare il nostro lavoro con quello loro e la cosa non mi piace. Io non voglio questa spada di Damocle addosso. Preferisco lavorare tranquilla. Niente Montessori, niente confronti».

Isole

Parole di un insegnante di matematica di scuola secondaria inferiore: «Io non ho bisogno di parlare con i genitori per capire i problemi dei ragazzi. Sei maleducato? Allora ci vuole disciplina! Sei un ignorante? Ti devi applicare! Non ti applichi? Ti metto un brutto voto! Ai genitori devo solo dire come vanno le cose. Se il loro figlio rende o non rende. Non ci sarebbe bisogno nemmeno di incontrarli per dirglielo. Basterebbe vedere i voti».

Centro Italia

Un insegnante di italiano di scuola secondaria inferiore: «Io non posso dedicarmi a cose certamente belle come i laboratori, la lettura ad alta voce, il teatro. Devo finire il programma. Devo mantenere il ritmo, altrimenti qualcuno potrebbe dire che noi siamo indietro nei confronti degli altri. Tu lo sai che i genitori parlano con gli altri genitori delle altre classi e delle altre scuole. A che punto del programma è

tuo figlio? Cosa stanno studiando adesso? Io non voglio trovarmi in difficoltà per colpa loro. Non voglio assolutamente!».

Centro Italia

Un padre, durante un incontro tra le insegnanti di scuola dell'infanzia e i genitori propone un lavoro di lettura ad alta voce in classe. Il genitore che fa la proposta dice di far parte di un gruppo che realizza letture nelle scuole, nelle biblioteche e nelle librerie collaborando con la biblioteca comunale della città. L'insegnante risponde: «Io, due anni fa, ho portato i bambini della mia classe a fare un laboratorio alla biblioteca comunale e sono rimasta molto delusa».

Centro Italia

Una maestra in classe ha istituito un premio per chi riesce a gestire un bambino particolarmente vivace di nome C. che frequenta la scuola dell'infanzia. Il premio viene assegnato giornalmente alla bambina o al bambino che ha saputo *tenere a bada* C. «Vedi — spiega a una sua collega — i suoi genitori sono così precisi! Ma io come vedi sono ancora più precisa di loro. È che quando uno è fatto in un modo, è fatto in un modo. Questo bambino non è capace di concentrarsi più di un minuto su un lavoro. Qualcosa si deve pur fare!».

Centro Italia

Una maestra propone a una collega, in occasione del Natale, di realizzare in classe un laboratorio aperto ai genitori. A questa proposta la collega risponde: «Io i genitori in classe non li voglio. Che vengano a mettere il naso nelle cose che faccio non mi va proprio. Niente da fare. Facciamo i lavoretti. Aiutiamo i bambini a farli bene, così i bambini sono contenti, i genitori sono contenti pure loro e noi stiamo più tranquilli».

Isole

«Vedi, qui bisogna stare attenti — dice un insegnante di una classe quinta primaria della scuola pubblica parlando a un'altra collega — devi stare attenta a cosa dici, a cosa fai, a come lo dici. Questi bambini hanno dentro di loro la stessa boria e la stessa presunzione dei loro genitori. Figurati che una volta una di loro mi ha detto che se la costringevo a fare una cosa, mi faceva licenziare da suo padre che è avvocato. Se non stai attenta e combini qualche guaio, una denuncia non te la leva nessuno qui. Allora sai che ti dico? Se vogliono che i loro figli crescano ignoranti e incapaci, facciano pure. Io non



li sopporto questi, proprio per niente. L'altra classe è molto migliore».

Centro Italia

Siamo in una classe quinta primaria. S. è una bambina molto intelligente, ma molto egocentrica. Tende a non lasciare spazio agli altri, anzi, approfitta della forza della sua personalità per imporre la sua volontà alle compagne, talvolta in modo anche violento. I suoi risultati però, sia in matematica che in italiano, sono altissimi. L'insegnante di matematica incontra i suoi genitori: «Vostra figlia è la più brava

della classe, ha il massimo dei voti. Siamo orgogliosi di averla con noi. La possiamo considerare un vero fiore all'occhiello. I suoi elaborati li presento agli altri bambini come un esempio da seguire. Ottiene il massimo del risultato in qualunque cosa faccia».

In un altro momento, durante un colloquio con i futuri insegnanti di scuola secondaria, la collega di italiano parla degli aspetti critici del carattere della bambina, l'insegnante di matematica osserva: «Veramente io di queste cose non me ne sono mai accorta». ««Ma dopo tre anni, non te ne sei ancora accorta?» le domanda l'altra insegnante.

«Mio figlio... è anche vostro!»

Da Freinet alla Metodologia *Pedagogia dei Genitori*

AUGUSTA MOLETTA

Fa parte della redazione della rivista «Handicap & Scuola», è responsabile scientifica della Metodologia *Pedagogia dei Genitori*.¹

RIZIERO ZUCCHI

È docente a contratto presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

Convergenze

La Pedagogia di Freinet può incontrare la *Pedagogia dei Genitori* per impostare la cooperazione scuola-famiglia e realizzare il patto educativo insegnanti genitori? Può una metodologia collegarsi all'insegnamento del maestro di Saint Paul de Vence e «porter un regard autour de l'enfant vers ce qui constitue son environnement le plus pregnant hors école: la famille?».² Per rispondere a questa domanda occorre analizzare ciò che collega la visione di Freinet a un metodo che cerca di estendere la cooperazione educativa nel rapporto tra l'ambito formativo genitoriale e quello scolastico.

L'opera di Freinet si apre a una visione ecologica dello sviluppo umano collegata alla complessità della crescita. A suo parere la cultura moderna ha prodotto uno scarto pericoloso tra la vita e il pensiero, uno iato nel processo di evoluzione dell'organismo individuale e sociale. È un metodo naturale che accompagna il modo diretto che ogni bambino ha di imparare: ad esempio egli indica che in fatto di scrittura l'errore più grande è quello di credere che non si deve scrivere come si parla. L'apprendimento parte dall'esperienza viva del linguaggio, i cui primi rudimenti sono appresi in famiglia. Freinet opta per la pedagogia del buon senso, illustrata nel testo *I detti di Matteo*, collegata al sapere dell'esperienza proprio dei genitori. Gli aforismi del libro indicano un percorso collegato a quello familiare. «Seguite il ciclo naturale dell'educazione (come il buon giardiniere). Considerate la vita sempre una crescita. Siate umani! Mettete il cuore al centro della vostra pedagogia».³

Ciò che collega la pedagogia Freinet alla *Pedagogia dei Genitori* è il «tâtonnement expérimental», la consapevolezza che non vi sono ricette o metodi standard

¹ pedagogiadegenitori.info

² P. Descottes, 1999, p. 397.

³ C. Freinet, 1962, pp. V e VI.



per la costruzione di una persona. La formazione è attività a carattere artigianale in cui il rapporto educatore-educando è biunivoco ed è possibile creare la *Novità di ciascuno*, come sottolinea l'omonimo libro della filosofa Roberta de Monticelli. Un testo recente sulla genitorialità, scritto da un'allieva di Jerome Bruner, Alison Gopnik, *Esser genitori non è un mestiere*, ribadisce, attualizzandole, le idee di Freinet.

Nell'educazione alla vita è chiara la necessità di una convergenza tra le due agenzie educative

L'autrice sostiene che prenderci cura dei nostri figli è ciò che ci rende più umani. Eppure, negli ultimi decenni, ha preso sempre più piede un insidioso processo di professionalizzazione della genitorialità. Esiste un'intera industria miliardaria che cerca di convincere madri e padri in tutto il mondo

a educare i propri figli usando metodi precisi per far sì che abbiano successo nella vita. La studiosa statunitense sostiene che essere genitore significa stabilire una relazione umana profonda, impegnarsi in un particolare genere di amore.

È il concetto che sta alla base di tutta la pedagogia di Freinet. Riscopriamo, a cinquant'anni dalla sua morte, quanto i suoi principi educativi siano vivi e vitali e permettano di collegare la pedagogia dei docenti e quella dei genitori. Gli educatori Freinet possono aprire una prospettiva di collaborazione, basata sui principi del sapere dell'esperienza e del buon senso.

La relazione scuola-famiglia

La scuola attuale ha bisogno di ridefinire il proprio ruolo in termini formativi. Coniugare il tempo scuola col tempo della vita, come sostiene Freinet nel *Saggio di psicologia sensibile* in cui fonda su un'organica base teorica la propria pratica pedagogica.⁴ Sottolinea l'unità della persona, l'olismo che ogni genitore sperimenta direttamente. Nell'uomo

⁴ C. Freinet, 1972.

esiste una stretta contiguità tra il livello biologico e quello spirituale. Nell'educazione occorre partire dai bisogni fisiologici e culturali dei quali si occupa la famiglia per impostare le azioni di un'educazione formalizzata.

Nell'educazione alla vita è chiara la necessità di una convergenza tra le due agenzie educative. Sono indicazioni implicite nel pensiero di Freinet che vanno sviluppate nell'ottica della specificità e delle esigenze di scuola e famiglia. Tale collegamento non è automatico, occorre costruire premesse e innestarle nella storia della loro relazione.

Un primo grande passo è stato realizzato negli anni Settanta e ha dato luogo ai Decreti Delegati⁵ che hanno avuto il merito di convogliare la volontà di partecipazione dei genitori nell'amministrazione della scuola. Molti anni sono passati e, a quasi cinquant'anni di esperienza, occorre riproporre i fondamenti delle relazioni scuola-famiglia: un'alleanza che tenga conto delle specificità e dei compiti delle due agenzie educative. Quelli della scuola sono chiari e riconosciuti, meno quelli della famiglia. Si parla di genitori deboli, poco adatti al loro compito. Non vengono riconosciute loro competenze e conoscenze. D'altra parte, la formazione dei docenti non prepara al confronto con le famiglie: in ambito universitario sono pochi i testi in cui vengono valorizzate le capacità dei genitori.

Metodologia *Pedagogia dei Genitori*

La Metodologia *Pedagogia dei Genitori* propone un itinerario funzionale alla realizzazione della collaborazione tra docenti e genitori. L'istituzione scolastica ha la possibilità di collegare tra loro i genitori. Si è passati dalla famiglia allargata alla famiglia mononucleare, dalla comunità di villaggio alla solitudine urbana. I genitori agiscono isolati, mancano ambiti in grado di socializzare i principi che ogni famiglia propone al figlio. I media svalorizzano l'educazione scolastica e genitoriale, la società attuale favorisce i consumi, sottolinea l'aver in contrasto con le due agenzie educative che insegnano alle nuove generazioni a essere. L'aforisma di un'acquaforte di Francisco Goya *Il sonno della ragione genera mostri*,⁶ potrebbe esser così riproposto: «Il sonno dell'educazione genera medicalizzazione e ricorso all'ordine pubblico».

⁵ http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1477_73.htm

⁶ <http://www.lachiavedisophia.com/blog/sonno-della-ragione-genera-mostri/>

Un primo grande passo è stato realizzato negli anni Settanta e ha dato luogo ai Decreti Delegati che hanno avuto il merito di convogliare la volontà di partecipazione dei genitori nell'amministrazione della scuola

In un mondo che svalorizza la formazione, l'auspicio è che le due principali agenzie educative si uniscano, rafforzandosi a vicenda, poiché la famiglia è componente essenziale e insostituibile dell'educazione. Spesso le viene attribuito un ruolo debole e passivo che induce alla delega ai cosiddetti esperti.

La famiglia possiede risorse ed esperienze che devono essere riconosciute dalle altre agenzie educative. *Pedagogia dei Genitori* propone un apparato scientifico, basato sulla moderna epistemologia, per riconoscere le competenze e le conoscenze educative dei genitori⁷ sottolineando che sono propedeutiche e complementari a quelle della scuola. L'antropologo Clifford Geertz suggerisce la metafora del nuotatore e dell'idrologo, molto vicina al buon senso proprio dei *Detti di Matteo*. Chi conosce meglio il fiume, il nuotatore che lo pratica da trent'anni, o l'agronomo che ha scritto libri teorici sull'argomento? La risposta è: tutti e due, il nuotatore lo conosce nella sua concretezza, l'agronomo nella sua individualità.⁸ È la dialettica tra il sapere della scienza proposto dalla scuola e il sapere dell'esperienza proprio della famiglia.

I genitori formano i figli ai valori attraverso l'esempio, proposto nella contiguità spazio temporale che hanno con loro. Portano in dote la conoscenza specifica del figlio derivata dall'azione diretta. *Verum ipsum factum*, sostiene Giambattista Vico: l'uomo può comprendere pienamente solo quello che fa. La *scienza nuova* è la storia, che viene conosciuta da chi l'ha progettata, eseguita, e può analizzarla. I genitori quel figlio l'hanno *prodotto* non solo fisicamente, ma anche spiritualmente, hanno un sapere genetico evolutivo fondato sulla sua evoluzione. Determinano la prima individuazione che permette al figlio di riconoscersi nella sua identità e si collega alla seconda individuazione, la socialità di cui è attrice la scuola. Mettono le basi cognitive sulle quali si imposterà il sapere formalizzato. Contribuiscono

⁷ A. Moletto e R. Zucchi, 2013,

⁸ C. Geertz, 2001, p. 163.

In un mondo che svalorizza la formazione, l'auspicio è che le due principali agenzie educative si uniscano, rafforzandosi a vicenda, poiché la famiglia è componente essenziale e insostituibile dell'educazione

alla formazione dei concetti quotidiani ai quali si collegheranno i concetti scientifici.⁹ Ogni genitore insegna al figlio a pensare insegnandogli l'oralità: ogni parola è un'astrazione. Propone una cultura in cui appaiono i primi rudimenti del simbolo, base per la conoscenza formale. Jerome Bruner sostiene che il miglior strumento per identificare un uomo è la sua storia.¹⁰ Il sapere dei genitori si esprime attraverso la narrazione degli itinerari educativi compiuti coi figli. Dai loro racconti emergono valori in azione, definiti *pedagogie* dalla *Metodologia*, che possono esser fatti propri anche dagli esperti, perché permettono ai figli di essere nelle migliori condizioni per esprimere le loro potenzialità: la speranza, la fiducia, la responsabilità, l'identità, la crescita.

La Metodologia non propone solo un apparato scientifico che sostiene le competenze e le conoscenze educative dei genitori, ma si realizza attraverso azioni che costituiscono le basi della sua proposta. La prima azione consiste nel raccogliere i percorsi di crescita proposti dai genitori. Sono testimonianze del loro agire e possibilità di conoscere lo spazio-famiglia in cui è stato educato il figlio, per collegarlo allo spazio-scuola in cui viene formato l'alunno. Le narrazioni sono pubblicate per dare diffusione sociale ai valori della genitorialità. La seconda azione prevede che le narrazioni diventino strumenti per la formazione di tutti i professionisti che si occupano di rapporti umani (insegnanti, educatori, bidelli, giudici, medici, infermieri), per renderli consapevoli del sapere dei genitori, in modo che li considerino partner affidabili. L'ultima azione è la ricerca: fornire una base epistemologica al sapere genitoriale, perché possa esser formalizzato e riconosciuto scientificamente.

Le azioni sono la base, il corpo vivo della Metodologia; per la sua realizzazione e diffusione vengono proposti gli *strumenti*, frutto di una sperimentazione trentennale, da applicare alla realtà scolastica e non solo.

⁹ L. Vygotskij, 1990, p. 201.

¹⁰ J. Bruner, 1992, p. 111.

Gli strumenti della Metodologia

Con i nostri occhi

È la presentazione dei figli da parte dei genitori. È ispirato alla logica positiva dei genitori con figli in situazione di handicap, che di fronte alla diagnosi sottolineano la sua identità: è stato dichiarato autistico, ma deve essere chiamato col suo nome; viene indicato quello che non può fare, ma il genitore sottolinea capacità e potenzialità. Questa presentazione viene formalizzata in un libretto che aiuta il genitore a proporre il figlio nel modo più positivo possibile. Si compone di varie rubriche: *Le cose che mi piacciono; Ciò che trovo difficile; Modi coi quali comunico; Modi coi quali puoi aiutarmi; Quello che devi conoscere di me; Quello che voglio tu sappia di me*. Viene utilizzato per i ragazzi con disabilità affianca la diagnosi funzionale dei curanti e la relazione osservativa dei docenti.

Gruppo di narrazione

Cuore della Metodologia sono i gruppi di narrazione, dove i genitori presentano collettivamente i loro figli. Vengono attivati nelle scuole, ma possono anche esser condotti all'interno di associazioni, parrocchie, enti locali, ecc. È il luogo in cui i genitori, narrando, prendono coscienza della loro funzione e si crea genitorialità collettiva: «Vedete mio figlio com'è bello, è anche vostro!». Questa frase, mutuata da un genitore, esprime il senso dei gruppi di narrazione. Si parte solo e sempre dalla positività: per costruire solide basi educative occorre porre le fondamenta non sulla sabbia o la palude dei problemi, ma sul terreno solido delle soluzioni. La presentazione è rivolta a tutti i presenti, li coinvolge e crea in loro senso di partecipazione. Per creare condivisione sono necessarie poche, ma rigorose regole. Tutti sono in cerchio: è il luogo in cui «nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: gli uomini si liberano nella comunione».¹¹ Si parla a turno e nessuno interrompe la narrazione, vi è un ascolto profondo da parte dei partecipanti. Per creare comunità non vi sono dibattiti e viene richiesta l'assenza di giudizio. Dopo la presentazione del figlio possono esser attuati altri incontri su temi narrativi e generativi basati sulla concretezza e la generatività. Non sono gruppi di mutuo auto-aiuto, ma di condivisione, in cui ciascuno

¹¹ P. Freire, 1974, p. 74.

responsabilmente narra solo quello che vuole gli altri sappiano. Quanto viene detto all'interno del gruppo di narrazione ha valore sociale: può esser divulgato, perché l'educazione non è un fatto privato, ma pubblico. Partecipano anche i professionisti, come nelle scuole i docenti. Non stanno ad ascoltare, ma intervengono narrandosi come genitori o come figli generando una profonda fiducia nei loro confronti: «È un genitore, è un figlio, può capirmi e capire anche mio figlio!». La professionalità docente si unisce alla competenza genitoriale. Si chiede che le narrazioni vengano scritte: permettono di creare un patrimonio di itinerari e valori educativi che possono esser diffusi.

Orientamento come educazione alla scelta promossa dai genitori

Lo strumento viene proposto dalla commissione orientamento ed è complementare ai normali percorsi. Le filiere che portano dalla scuola al lavoro sono sempre più complesse ed è necessario imparare a scegliere. Quale miglior esperto di un genitore che lavora sul territorio? È uscito dalla scuola e ha scelto

via via percorsi lavorativi di cui conosce la valenza. Lo strumento viene inserito in un percorso didattico. Nelle classi in cui si attua, i genitori presentano i figli: non sono esperti di orientamento, ma esperti di vita. In un secondo gruppo di narrazione propongono a turno il loro percorso scolastico e lavorativo in modo che la condivisione rafforzi e completi quanto esposto. Generalmente si chiede di scrivere, in modo che le narrazioni acquistino incisività ed efficacia. I genitori vanno in classe ed espongono ai figli alunni il loro percorso. Si chiede agli allievi una restituzione: a turno propongono i loro pensieri e le loro considerazioni. Sono la base per lavori collettivi guidati dai docenti. Al termine di queste attività i genitori tornano in classe e gli allievi leggono loro i lavori compiuti. Si crea una solidarietà intergenerazionale fondamentale per la crescita di ogni ragazzo.

La legalità inizia in famiglia, continua nella scuola, si estende a livello sociale

Nei gruppi di narrazione i genitori hanno la possibilità di confrontare le proprie scelte educative. Vengono



stabilite regole comuni che ogni famiglia può adottare. Il risultato è che i ragazzi avvertono che vi è un'adultità coesa e coerente che veglia su di loro. I docenti non solo si presentano come genitori, ma espongono le regole della classe e dell'istituto creando una continuità educativa. Una delegazione di genitori, assieme agli insegnanti, presenta ai figli alunni il collegamento tra regole familiari e scolastiche. I ragazzi avvertono che tra docenti e genitori vi è una forte solidarietà e ciò determina senso di sicurezza e di coerenza. A coronamento del percorso un esponente dell'ente locale propone le principali regole del vivere civile nella città. Gli allievi si rendono conto dell'unitarietà delle regole e della legalità, perché sia a scuola, che in famiglia, che in società realizzano valori comuni: solidarietà, rispetto, coerenza, ecc.

Accoglienza Continuità

Accoglienza Continuità sono due attività strettamente collegate, centrate sulle conoscenze e le competenze educative della famiglia. All'inizio dell'anno scolastico i ragazzi, sempre disponibili al cambiamento, desiderano il ritorno a scuola. Più problematico l'atteggiamento degli adulti, timorosi delle novità, in particolare nelle transizioni scolastiche dei figli. La scuola promuove l'accoglienza, non solo degli alunni, ma anche dei genitori. Nelle prime riunioni il tema è quello degli obblighi amministrativi, delle formalità burocratiche, delle indicazioni didattiche. Seguendo le indicazioni dello strumento i docenti promuovono un incontro con i genitori in cui sottolineano la loro necessità di conoscere i figli per quanto riguarda i punti di forza, le aspirazioni, gli interessi, in modo che l'ambito scuola si armonizzi con quello della famiglia. È un gruppo di narrazione iniziale in cui le famiglie vengono sollecitate a portare le indicazioni positive sui figli, contestualmente anche i docenti si esprimono come genitori o come figli. Fin dall'inizio si realizza un tessuto di relazioni e di fiducia: se nasceranno problemi sarà come ricucire uno strappo in un vestito già fatto. In assenza di questo incontro le eventuali problematiche saranno più difficili da risolvere, perché manca questo iniziale punto di convergenza. Al primo gruppo di narrazione potranno seguirne altri che rafforzano le relazioni tra i genitori e quelle tra scuola e famiglia.

I genitori seguono tutto l'arco della vita del figlio, sono testimoni dei suoi cambiamenti. Il loro apporto è prezioso, in particolare nel corso delle transizioni

da una classe all'altra e tra ordini di scuola diversi. Nella Metodologia la continuità legata ai genitori è formalizzata in schede di passaggio, dal nido all'infanzia, dall'infanzia alla primaria, dalla primaria alla secondaria di primo grado e da questa alle secondarie di secondo grado. È un documento di quattro facciate, la prima, oltre all'intestazione della scuola, contiene la foto del figlio alunno, la seconda propone la presentazione da parte dei genitori dei punti di forza e degli interessi del figlio, nella terza si richiede all'allievo di partecipare indicando i propri interessi e l'ultima contiene le finalità della scheda e uno spazio per le osservazioni della scuola o della classe che accoglie. Le schede, elaborate dall'Intendenza scolastica di lingua italiana di Bolzano, sono state utilizzate in più scuole, dando luogo a una sperimentazione che ha rilevato il valore della partecipazione dei genitori.

Attualmente la Metodologia è diffusa a livello nazionale, in particolare nell'Italia settentrionale, ma non solo, e in Svizzera dove, a Lugano, si svolgerà il prossimo convegno il 22 e il 23 marzo 2019.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri.
- De Monticelli R. (2009), *La novità di ciascuno*, Milano, Garzanti.
- Descottes P. (1999), *Attitudes parentales et pédagogie Freinet*. In P. Clanché, E. Debarbieux e J. Testanière (a cura di), *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Freinet C. (1962), *I detti di Matteo. Per una moderna pedagogia del buon senso*, Firenze, La Nuova Italia.
- Freinet C. (1972), *Saggio di psicologia sensibile*, Firenze, Le Monnier.
- Freinet C. (1978), *L'apprendimento della scrittura*, Roma, Editori Riuniti.
- Freire P. (1972), *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.
- Geertz C. (2016), *Antropologia e filosofia*, Bologna, il Mulino.
- Gopnik A. (2017), *Essere genitori non è un mestiere. Cosa dice la nuova scienza sulle relazioni tra genitori e figli*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Moletto A. e Zucchi R. (2013), *La Metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli.
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.

Scuola come costruzione comune

Un modello di cooperazione fra insegnanti, famiglie e alunni

FRANCESCA ANCORANI

È insegnante di scuola d'infanzia a Pesaro. Ha coordinato in rete il progetto formativo «Ambinfanzia. I Teatri della Scienza» promosso dalla Regione Marche, a.s. 2002-2003, tutt'ora in corso.¹

Una premessa

Lo studio del degrado presente nelle scuole di ogni ordine e grado può essere un aspetto di un ampio cammino formativo, finalizzato a una riformulazione ecologica dei luoghi e dei saperi. Proprio dallo studio del degrado può nascere e ampliarsi il desiderio del ripristino e della cura, della riprogettazione non episodica degli spazi interni ed esterni, fino a far crescere il bisogno — tutti insieme, insegnanti e alunni — di ridisegnare le geometrie, gli arredi e le architetture, connettendo spazi e saperi in modo da poterli smontare e rimontare tantissime volte, riempiendoli di significati e di funzioni differenti.

Si possono immaginare e progettare le aule come biblioteche itineranti, come laboratori polivalenti e officine di ricerca; palestre dove allestire animazioni motorie e circensi; teatri per esibizioni coreografiche, grandi sale dove organizzare periodicamente mostre, concerti, convegni e seminari... Si possono immaginare e progettare gli spazi esterni dotandoli di strutture e installazioni originali: chioschi come luoghi per la condivisione dei ricordi e delle memorie; postazioni mobili per il monitoraggio delle aree verdi; stazioni di scavo geologico, agronomico e archeologico; accampamenti per la simulazione preistorica e antropologica; cantieri per la progettazione biotecnologica di un paesaggio, costellato di fontane, orti e giardini, punteggiato da sculture, congegni musicali e organismi colorati; un paesaggio arredato con architetture e biodimore nel sottosuolo o sospese nell'aria, come piccole case sugli alberi per vivere l'incantesimo della fiaba e della meditazione... e si possono immaginare ancora tantissime altre strutture, che gli alunni possono disegnare con la mente e poi realizzare in concreto.

Ecco allora che proprio la scuola può diventare il primo esperimento di *ecologia integrale*, un luogo da abitare pienamente, da valorizzare e da custodire perché sentito come proprio; da condividere con tutti gli interlocutori possibili,

¹ L'esperienza è stata svolta presso la scuola d'infanzia *Milleluci* di Candelara, negli anni scolastici 2013-2016, dalle insegnanti Francesca Ancorani, Fabiola Bellucci, Federica Casoli, Anna Valenti, con bambini di tre, quattro e cinque anni.

da vivere come una *casa comune* perché costruita giorno dopo giorno in maniera cooperativa. Tutto questo può diventare un momento importante per trasformare la scuola in un vero villaggio, arrivando a coinvolgere le famiglie, i genitori, i nonni, i fratelli e le sorelle più grandi, i parenti più competenti, gli artigiani del posto, ecc.

Trasformare la scuola in un vero villaggio, arrivando a coinvolgere le famiglie, i genitori, i nonni, i fratelli e le sorelle più grandi, i parenti più competenti, gli artigiani del posto

Può prendere forma così un'idea di *scuola come cantiere*, dove tutto lo spazio e il tempo ad esso connesso, può essere riprogettato; dove i laboratori e gli atelier non saranno più finalizzati solamente a una pura creatività, ma ripensati, riorganizzati e indirizzati per ristrutturare il *paesaggio educativo*. Agli alunni dev'essere proposto di prefigurare con schizzi, disegni e mappe le possibili geometrie, gli arredi adeguati e le attrezzature necessarie per definire modalità diversificate di uso degli spazi disponibili, per immaginare una pluralità di scenari e per stimolare insieme manualità e conoscenza. Agli alunni verrà domandato di immaginare un *fare scuola come avventura*, progettando lo spazio esterno come un *parco didattico* attrezzato per suscitare emozioni e stimolare nuove modalità di apprendimento.

«Per una scuola che ci calzi a pennello»

Nella prospettiva descritta, nell'anno scolastico 2013-14, abbiamo avviato con i bambini di tre, quattro e cinque anni della scuola dell'infanzia un progetto pluriennale di *ristrutturazione degli spazi scolastici*, mossi dal desiderio di vivere ogni giorno in un ambiente «bello» dove potesse essere quotidiana l'esperienza dello «star bene». ² I bambini sono stati protagonisti, esprimendo quello che sarebbe loro piaciuto avere a scuola, ipotizzando come realizzarlo,

² Uno dei testi utilizzati dalle insegnanti come riferimento didattico è stato: L. Bicchieri e A. Rimondi, *I teatri della biodiversità. Progettare architetture educative dentro nuovi paesaggi medioevali. Le alleanze della natura*, Trento, Erickson, 2018.

disegnando progetti e costruendo modelli, fino ad arrivare a soluzioni condivise per dare vita a miglioramenti che, nel nostro intento, volevano essere significativi e duraturi. Si è iniziato ristrutturando gli spazi interni della sala comune, dove abbiamo realizzato una biblioteca, una casetta per il gioco simbolico e un angolo costruttivo. Nei due anni seguenti abbiamo continuato a progettare per ristrutturare lo spazio esterno: abbiamo affidato ai tre gruppi di diversa età parti differenti del giardino, in modo da rendere tutti partecipi del suo rinnovamento. A partire da una conversazione iniziale, necessaria per evidenziare i punti deboli dell'angolo assegnato, si è passati successivamente alla selezione delle proposte emerse durante il confronto delle idee: la scelta conclusiva ha visto prevalere: per i bambini di tre anni: *il gazebo*, per i quattro anni: *la pista ciclabile*, per i cinque anni: *il villaggio indiano*. Con i bambini abbiamo misurato, delimitato le aree, definito che cosa dovesse contenere ciascuno spazio, steso il progetto condiviso su carta e costruito i rispettivi plastici.

Abbiamo pensato di chiedere la collaborazione di genitori e nonni e, a questo punto, sono iniziate le sorprese

Nel considerare quali materiali usare ci siamo resi conto della complessità delle operazioni: così, oltre a stimolare al massimo la fantasia dei bambini e la loro capacità ideativa e costruttiva, abbiamo pensato di chiedere la collaborazione di genitori e nonni e, a questo punto, sono iniziate le sorprese.

Innanzitutto è stato chiaro per noi docenti che il bellissimo percorso iniziato con i bambini avrebbe avuto un compimento molto più suggestivo rispetto alle nostre aspettative iniziali, perché i genitori e i nonni che ci hanno aiutato lo hanno fatto con *l'esperienza e la competenza* loro proprie: ad esempio, i nonni che sono intervenuti sulla pista da noi segnata sul pavimento esterno col gesso, seguendo il plastico costruito dai bambini hanno realizzato i bordi da dipingere con tecnica e precisione, così che ai bambini fosse poi semplice procedere alla pittura; è stato straordinario anche vedere i papà montare con le canne di bambù l'intelaiatura delle tende e posare le pelli, cucite dai piccoli, per dare forma all'accampamento indiano.



Per realizzare l'*angolo gazebo*, sono stati per primi i bambini a dipingere la base di verde, a incollarci sopra i bastoncini di legno dopo aver praticato dei buchi, ad appiccicare le stecche di gelato sulle quattro sezioni di canna per ottenere la recinzione. Le maestre poi hanno fissato con la colla a caldo e col filo di nylon i bastoni trasversali del tetto, ritagliato le strisce di stoffa per le tende ombreggianti, e a fissato con la colla il soffitto del gazebo in miniatura. Sono stati infine i nonni e i genitori a montare il gazebo, verniciando l'intelaiatura e montando i moduli per realizzare la recinzione. Per arricchire di soggetti colorati l'intera struttura è stato domandato ai bambini di riconoscere gli elementi, vegetali e animali, presenti nel giardino (api, lucertole, funghi, formiche, lumachine, margherite, coccinelle, farfalle, viole, bruchi, uccellini, castagne...) da disegnare successivamente su fogli di carta, dipingendoli con la tecnica dell'acquerello. A questi disegni colorati ha fatto poi riferimento Renato, un artigiano del paese, per ritagliare da un pannello di compensato le sagome di tutti i soggetti, che sono state infine pitturate dai bambini e incollate sopra le stecche del recinto.

Per noi maestre è della massima importanza che la collaborazione dei familiari sia assolutamente libera, nei modi e nei tempi che ciascuno può dare, senza nessuna pretesa reciproca, che si realizzi con discrezione, quasi «in punta di piedi» e senza invasione di ruoli, sempre valorizzando e ringraziando ognuno per ogni contributo. Abbiamo peraltro riscontrato che i bambini si sentono estremamente gratificati quando un loro familiare «viene ad aiutarci a scuola» e i nonni diventano nonni di tutti.

Alla fine di questo importante percorso è apparso chiaro a tutti che la collaborazione premia: il risultato

ottenuto in termini di miglioramento dell'ambiente scuola è innegabile, sia per ciò che riguarda la bellezza e la fruizione degli spazi, sia per la durata degli interventi nel tempo.

Abbiamo peraltro riscontrato che i bambini si sentono estremamente gratificati quando un loro familiare «viene ad aiutarci a scuola» e i nonni diventano nonni di tutti

La preziosità dell'esperienza è risultata talmente evidente che abbiamo deciso di farne uno *stile* della nostra vita scolastica, e così alle prime ristrutturazioni sono succedute le *manutenzioni*: ci sono mamme che ci aiutano regolarmente a proteggere le tende dal caldo e dal freddo spalmandoci sopra creme per mantenere morbide le pelli materiali di recupero e tessuti di copertura; nonni che danno regolarmente la vernice protettiva al legno del totem e del gazebo; altri che riparano le biciclette, mamme che vengono a riparare i libri della biblioteca e così via. Agli spazi esterni così ripensati si sono aggiunti negli ultimi due anni un piccolo orto e un'aula verde per le osservazioni periodiche e gli esperimenti: anche in questo caso sono risultati particolarmente preziosi i nonni.

Ci piace riportare, come esito e constatazione del preziosissimo intreccio di cure e collaborazioni, il commento che un bambino rivolge alla mamma all'uscita dalla scuola: «Mamma, ma quanto è bella questa scuola!?».

La scuola è di tutti, ma...

Ascoltiamo i genitori?

Beppe, presidente dei Comitati Genitori della provincia di Modena, ha mobilitato, per la rivista «Cooperazione Educativa», un gruppetto di genitori per riflettere insieme sul rapporto scuola-famiglia. I suoi figli sono ormai grandi, ma la scuola gli preme, e da anni è punto di riferimento dei molti genitori impegnati nella partecipazione alla vita scolastica.

C'è Sonia, mamma di due figli, che si definisce attiva nella scuola. Romina, anche lei madre di due figli, era rappresentante di classe. Dopo che il figlio è stato dichiarato dislessico ha fondato un'associazione. Impegnarsi nella scuola l'ha trasformata al punto che ha cambiato il suo lavoro. Ora è un'educatrice del dopo scuola. Ci sono Giulia e Marcello, attivissimi, che hanno 3 figli, uno in ogni ordine di scuola: primaria, secondaria di primo e secondaria di secondo grado. Marcello aggiunge: «fino a poco tempo fa ne avevamo uno anche alla scuola dell'infanzia, ma adesso un figlio non c'è più...» qualche secondo di sconcerto e Marcello spiega: «Tranquilli: era un bimbo in affido». Poi c'è Michele, padre di due figli, anche lui, come gli altri, si definisce genitore attivo. E Monica, che ha una figlia al primo anno della scuola secondaria di secondo grado.

Il tema è *Genitori e scuola*. Ascoltiamoli.

La scuola oggi: educare o istruire?

Sonia: C'è bisogno della scuola, di un supporto per crescere. Io ne ho avuto bisogno quando ero figlia, e ne ho bisogno da genitore. I ruoli della scuola e della famiglia per me sono correlati, compenetrati, si devono tenere insieme.

Monica: Io, come genitore, quello che chiedo alla scuola è che sappia tenere insieme due aspetti: il ragazzo, la persona, con tutte le sue criticità, da una parte e lo studente dall'altra. Con la persona la scuola deve accogliere, con lo studente deve valutare, dare un giudizio, anche negativo se è il caso. Ecco, queste due cose io le pretendo dalla scuola!

Giulia: La scuola deve aiutare a crescere. Invece succede che alla primaria ti dicono: «Guarda che poi alla secondaria di primo grado...»; alla secondaria di primo grado: «guarda che poi alla secondaria di secondo grado...» e alle

scuole secondarie di secondo grado parlano del mondo del lavoro. Ma non si dice che, al di là delle competenze che i ragazzi devono acquisire per il mondo del lavoro, devono acquisire competenze per loro stessi. Devono crescere per loro stessi. Invece le maestre delle mie figlie sono state brave perché hanno puntato tanto al fatto che i bambini imparassero a stare insieme. E questo è un valore indipendente dalla didattica: quello che non hai imparato lo puoi recuperare. La scuola deve insegnare soprattutto a diventare adulti.

Monica: Alla presentazione della scuola secondaria di secondo grado di mio figlio, liceo classico/linguistico, ci han detto proprio così: «Qui noi formiamo uomini e donne. Vorremmo dare delle competenze di base per capire il mondo, per saper comprendere perché una cosa si muove in una certa direzione. Così potranno andare dove vorranno».

Beppe: Quello a cui guardano oggi le aziende non sono tanto le conoscenze che si sono acquisite a scuola, ma le capacità di stare al mondo e le competenze per la vita.

Monica: C'è anche il fatto che ogni giorno nascono nuove professioni. E altre vanno in cantina. E noi non sappiamo quali saranno le professioni future. C'è stato un periodo in cui la scuola aveva effettivamente degli orizzonti lavorativi determinati. Inoltre, per capire il ruolo della scuola, non possiamo dimenticarci la complessità della società di adesso, degli ultimi dieci anni. Noi conosciamo la lingua, siamo nati qua, abbiamo più o meno lo stesso modo di vivere, siamo laureati, o diplomati, ma la scuola ha un'eterogeneità di alunni che non è rappresentata da noi in questa sede.

Michele: Nelle scuole dove vado io, cioè i miei figlioli, le classi sono molto variegate. Nel mio quartiere c'è una presenza molto elevata di stranieri. Le maestre che ho incontrato vedono soprattutto delle opportunità in queste presenze. Del resto son ragazzi che san già due lingue e poi imparano l'italiano. E molti sono anche bravi. Chi parte dalla scuola dell'infanzia, o dalla primaria, non credo sia un peso per la scuola. Ci sono bambini figli di genitori che non parlano italiano, che spiegano ai genitori le cose che dicono le maestre.

Marcello: Però esiste il problema di ragazzini che arrivano da vari Paesi e vengono inseriti direttamente

in una classe senza conoscere una parola di italiano e si ritrovano in un mondo che non capiscono e non sono in grado di relazionarsi con nessuno. Secondo me una pecca della scuola italiana è quella di non aver trovato un sistema per potere inserire gradualmente questi ragazzini che vengono catapultati in queste classi dove, poveretti, sono come dei sordi.

Giulia: In questi ultimi anni nella classe abbiamo avuto sette/otto bambini arrivati dall'estero. E sono un problema, per la maestra diventa veramente complesso. In seconda facevano metà lezione in inglese e metà in italiano. Corsi di lingua ce ne sono molto pochi perché non ci sono docenti. Però poi, in realtà, i bambini hanno una percezione dei ragazzi stranieri molto diversa dalla nostra di adulti. Mia figlia in prima mi ha detto: «La bambina coi capelli neri e lo zainetto rosa. Ho visto io che era cinese».

Monica: Io non ho molto esperienza in questo campo perché mio figlio alla scuola dell'infanzia e alla primaria era in una scuola paritaria e quindi non c'erano stranieri. Alle secondarie di primo grado ce n'era qualcuno, e adesso al liceo praticamente non ce ne sono. Per cui è un'esperienza che io non conosco.

Romina: I miei figli non hanno mai vissuto come un problema la presenza dei ragazzi stranieri. Forse è stato anche perché le maestre gestivano le cose bene. Nell'istituto comprensivo dove c'è adesso il mio figlio piccolo ci sono molti stranieri. C'è una integrazione buona. I ragazzi collaborano fra di loro e gli insegnanti non hanno grandi difficoltà. Molti genitori organizzano delle attività per coinvolgere le famiglie straniere, per fare in modo che imparino più velocemente l'italiano. La lingua è la priorità. Questo è un impegno che prescinde dalla scuola.

Speranze e delusioni

Beppe: Guccini cantava «Son della razza mia il primo che ha studiato». Ecco io sono quello lì, figlio di genitori che non sono andati a scuola ed erano così contenti che a me piacesse studiare che tutto andava bene, scuola, professori, tutto. La scuola veniva percepita come una conquista e una possibilità talmente grande che non c'era nulla che potesse scalfire questa idea. Oggi non è più così. C'è, da parte dei genitori, molta più attenzione ai percorsi educativi dei figli. Oggi gli insegnanti dovrebbero capire che mentre un tempo la scuola aveva una delega in bianco, oggi questa delega in bianco non esiste più.



Romina: I miei genitori erano di quelli che vedevano la scuola come un ascensore sociale. Mio padre è arrivato alla quinta primaria e mia madre alla terza secondaria di primo grado. Mio padre era molto bravo a scuola ma i suoi genitori, contadini, non gli hanno permesso di continuare a studiare perché bisognava andare a lavorare nei campi. Finita la quinta primaria via ad arare... Lui ha accettato la decisione dei genitori. Però ha sempre sperato che i suoi figli potessero studiare. Io e mio fratello ci siamo diplomati e poi ci siamo fermati. Non volevamo pesare sulla famiglia con lo studio. Io ho vissuto la scuola in maniera estremamente positiva, per me la scuola era un porto sicuro, quando stavo a scuola stavo bene. Ritenevo di avere davanti delle persone adulte capaci di occuparsi di me. A volte ingiuste, o severe, ma sapevo che si occupavano di me e di un gruppo di miei amici. La scuola era l'unica realtà sociale che io frequentavo, che non facevo sport o altro. La scuola era il mio impegno e anche il mio svago.

Quando ho avuto dei figli, io avevo questa idea della scuola.

Quando ho portato il mio primo figlio a scuola, peraltro in un momento personale difficile perché mi ero appena separata, avevo una grande speranza nella scuola. Gli dicevo: «Adesso vedrai che troverai un mondo meraviglioso, scoprirai delle cose bellissime...», peccato che il primo anno della scuola d'infanzia mio figlio veniva picchiato dalla maestra. Credo che sia la cosa più terrificante che può succedere a un genitore. Affidare il bambino, dare fiducia completa alla scuola e trovarsi in una situazione del genere. Per fortuna il problema si è risolto. Poi siamo venuti a Modena ed è stato accolto da maestre che lo hanno capito.

Divergenze e dialoghi

Giulia: Tra le questioni problematiche mi vengono in mente quelle etiche. Per esempio, nella scuola di mia figlia — frequenta la scuola secondaria di

primo grado — ci hanno presentato un progetto sull'affettività, ma la presentazione è stata vaga, non ci hanno spiegato che materiali utilizzeranno, e noi non siamo d'accordo perché si entra in aspetti che dovrebbero essere riservati esclusivamente alla famiglia. Va bene che la scuola non deve essere solo nozionistica, ma deve stare attenta a non prevaricare. I genitori rimangono i primi educatori.

Marcello: Noi abbiamo scelto di seguire i nostri figli da vicino, di non delegare alla scuola, quindi niente scuole a tempo pieno, perché la scuola ha un suo compito, ma un altro è dei genitori. Non possiamo delegare ad altri quello che è il compito della famiglia.

Monica: Ma ci sono delle famiglie che sono come quando andavano a scuola i nostri genitori, o i nostri nonni. Devono per forza contare su una delega completa alla scuola perché i loro ragazzi possano prendere un ascensore sociale. Perché è giusto non dare la delega in toto alla scuola, ma se ne hai la possibilità...

Beppe: Scuola e famiglia sono due ambiti complementari. La famiglia ha tutto il diritto di gestire la parte valoriale, etica, però l'acquisizione della conoscenza complessa, quella viene soprattutto dalla scuola.

Giulia: I genitori si dovrebbero fidare della scuola, gli insegnanti dovrebbero essere figure di riferimento, invece spesso incontriamo persone non competenti, non preparate, e in questi casi vediamo che la scuola non sa cosa fare, dà l'idea di avere le mani legate, questo per noi genitori è un problema.

Michele: Sì, ci sono insegnanti che non hanno capacità di gestire gli alunni. Ma è anche vero che spesso si trovano in situazioni difficili e non sono aiutati nemmeno dai genitori, io mi metto nei panni di quegli insegnanti...

Monica: A me sembra che a volte ci sia, da parte della scuola, la mancanza di volontà nel risolvere i problemi, l'incapacità di scansare la burocrazia, ma a volte è solo pigrizia. La volontà è fondamentale nelle relazioni, devi voler risolvere i problemi.

Romina: È vero che io non sono insegnante e non ho le competenze per capire certe cose, però ho una competenza importante che è la conoscenza

di mio figlio. E nel dialogo con l'insegnante io non mi sono sentita ascoltata.

Beppe: In passato, quando c'era un ragazzino con delle difficoltà, la famiglia diceva: «Eh, io purtroppo ho un figlio un po' così», e il problema veniva circoscritto lì. Adesso un genitore agisce in maniera diversa, cercando di reagire e cercando di trovare una soluzione. Oggi sappiamo che tutti hanno diritto a un percorso individualizzato in vista di un determinato traguardo. Nessuno diceva queste cose. Le famiglie, degli insuccessi dei figli, se ne facevano una colpa...

Romina: lo percepisco, parlando con gli insegnanti dell'istituto comprensivo di cui sono presidente, che c'è tanta paura. La paura di interagire con i genitori, e questa paura non cala nonostante ci siano anche delle situazioni positive.

Marcello: Nella scuola primaria, che è quella nella quale siamo più coinvolti, notiamo mancanza di dialogo tra genitori e insegnanti. C'è paura, forse, a farci entrare a scuola... Vorremmo capire di che cosa si ha paura, noi siamo disponibili a fare lavori che servono alla scuola, ad esempio foderare i libri in biblioteca. Farlo quando ci sono i ragazzi pare impossibile. Allora abbiamo chiesto di poterci andare alla sera. Abbiamo un dirigente che ci agevola, ma le insegnanti, soprattutto la coordinatrice, hanno fatto muro per non farci entrare a scuola.

Michele: L'esperienza che ho avuto io, con i miei figli, alle scuole secondarie di primo grado, è stata positiva. Gli insegnanti sono molto collaborativi. Alle prime difficoltà chiedono un incontro. Magari è fortuna, ma mi pare che anche il vicepresidente abbia lo stesso atteggiamento.

Giulia: Sì, nella classe dov'è nostra figlia, alle scuole secondarie di primo grado, ci sono anche ragazzi con disabilità gravi, ma le cose vengono gestite in modo ottimale.

Sonia: Ci sono molti genitori che si lamentano del fatto che per i loro ragazzi la scuola non fa abbastanza, ma se parliamo di corresponsabilità, allora dobbiamo anche insegnare ai nostri figli che stanno dentro a un gruppo in cui ci sono tante diverse persone, con adulti che cercano di gestire relazioni anche difficili. È capitato pure a me di avere problemi, ho un figlio impegnativo, pur senza nessuna particolare problematica, e ho cercato

di parlare con i professori. Abbiamo dei canali, allora usiamoli. Il fatto è che i momenti di dialogo sono pochi, mentre per contrastare le difficoltà c'è bisogno di tempo, di conoscenza e di fiducia. Inoltre, un altro grande problema è che spesso cambiano gli insegnanti, allora cambiano i registri educativi, perché ogni insegnante ha il suo stile, con questi continui cambiamenti e interruzioni le cose non vanno.

Marcello: È un grande problema quello del turn over. Mia figlia ha avuto non so quanti insegnanti in tre anni, insegnanti che arrivano in corso d'anno...

Partecipazione e ruoli

Sonia: Adesso c'è l'idea di allontanare i genitori dalla scuola, invece secondo me dovrebbe essere il contrario, c'è bisogno di essere coesi. È assurdo, dopo tutti gli sforzi che sono stati fatti per fare entrare i genitori, che adesso si pensi di tornare indietro.

Beppe: Crepet, Augias, Galimberti, Galli della Loggia e Mastrocola... tutti si sono espressi contro i genitori a scuola.

Monica: La scuola è di tutti: docenti, studenti, genitori, è di tutti, è vero, ma ci sono dei ruoli. Chi ha responsabilità è il dirigente scolastico. Io sono entrata nella scuola come ospite, ospite gradito e invitato, ma sempre ospite. E credo sia giusto così. Ho visto tanti genitori entrare a scuola con atteggiamenti arroganti, intromissioni e proposte improponibili. Noi genitori spesso non siamo capaci di distinguere i ruoli e da qui, per me, nasce la situazione di conflitto che c'è adesso. C'è l'idea che

posso fare ricorso contro tutto quello che non mi va bene, posso giudicare, denunciare... Insomma, come se qualcuno volesse entrare nel mio lavoro senza averne le competenze...

Giulia: È che la scuola cerca il contributo dei genitori, ma spesso si tratta solo di un contributo economico, altre proposte dei genitori vengono respinte dicendo «Non si può fare..., non è possibile...».

Beppe: La presenza istituzionale dei genitori dentro la scuola c'è da 44 anni e ancora non è chiaro quale dovrebbe essere il ruolo dei genitori. È difficile per un genitore informarsi, capire, perché è un tema che non è mai stato affrontato bene. C'è un equivoco di fondo: qual è il ruolo del genitore? È una specie di revisore dei conti? Deve occuparsi di didattica? No, certamente no. Allora salta fuori che ci dobbiamo occupare delle feste e cose così. Non c'è un terreno chiaro di incontro tra scuola e genitori, a questo è dedicato poco tempo nell'anno.

Monica: Infatti, due rappresentati degli studenti, due dei genitori, una mezz'oretta di cui venti minuti a parlare della gita e delle materie dove la maggioranza degli studenti va peggio... e finisce lì!

Beppe: se dovessimo valutare il rapporto scuola-famiglia dai momenti istituzionali dedicati a questo, non saremmo in grado di farlo. L'unica innovazione, in 44 anni, è stata, nel 2008, l'introduzione del «patto di corresponsabilità educativa». Lì forse si sarebbe potuto aprire con più coraggio un terreno di dialogo più efficace tra famiglie e scuola.

A cura della redazione

Un capitolo inedito della propria storia

I nonni, educatori invisibili

LUCIANO TOSCO

È nonno. Già educatore e dirigente nei Servizi sociali e educativi, docente in scuole per operatori sociali/sanitari, laureato in filosofia, autore/coautore di libri, saggi, articoli, si occupa di «Cultura della nonnità» e collabora con le associazioni LUA, Gruppo Abele, Bottega del Possibile.

Diventare nonni significa aprire un capitolo inedito della propria storia: sostituire il termine «fine» con «segue», abbandonare rimorsi e rimpianti riconoscendo di aver ricevuto dalla vita un dono che comporta un inestimabile supplemento di gioventù.

Silvia Vegetti Finzi¹

Patti tra adulti in un villaggio che educa

In questo contributo cerco di mostrare come i nonni e le nonne siano attori essenziali nel panorama plurale delle «educazioni» della «modernità liquida» (Bauman, 2006). Essi sono in primo luogo educatori invisibili, protagonisti del «welfare silenzioso». Si tratta allora, con il loro apporto diretto, di rendere visibile l'essere nonni-educatori e come ciò si espliciti nel fare, essere, ricevere, relazionarsi. Anche per permettere agli educatori di professione (scolastici ed extrascolastici) di riconoscere e valorizzare al massimo le competenze dei nonni all'interno dei patti educativi di un villaggio che educa.

Se per educazione si intende lo sviluppo e il cambiamento della persona (cognitivo, valoriale, emotivo) attraverso l'apprendimento, interiorizzato, in un percorso dialettico con l'ambiente (Demetrio, 1990), se l'educazione è «cifra» della relazione che «attraversa» tutte le funzioni e si avvale di vari strumenti, nella maggior parte della quotidianità, per il suo esercizio, allora tutti siamo educatori e educati in quanto comunichiamo, cambiamo e induciamo cambiamenti. Ciò che distingue l'educatore per professione è il progetto, l'intenzionalità educativa e la presenza di metodi e strumenti specifici di gestione, valutazione e controllo dei processi (Demetrio, 1990; Groppo, 1990).

Quello che invece oggi accomuna molti educatori professionisti e «di fatto» è lo «spaesamento» in una società in cui cultura, norme, valori non sono più univoci, ma plurali, coesistenti, tra loro spesso contraddittori se non addirittura opposti. Un contesto in cui la riproduzione sociale e culturale non è più data

¹ S. Vegetti Finzi, *Nuovi nonni per nuovi nipoti*, Milano, Mondadori, 2008.

dalla famiglia e dalla scuola, ma da una pluralità di agenzie, processi, meccanismi.

Ci troviamo immersi in una società «liquida» caratterizzata da diseguglianze pesanti, conflittualità, individualismo, chiusure, nella quale i legami tendono a sciogliersi e frantumarsi; nichilista (Galimberti, 2007), come una barca a vela che segue i venti, naviga a vista, non vede orizzonti (Enriquez, 2006), con un pensiero caratterizzato da un «paradigma di semplificazione» che separa e riduce i fenomeni complessi, individua le cause dei problemi solo all'esterno, definisce avversari e nemici, e persegue sempre meno accordi e cooperazione (Morin, 1993).

Se l'educazione vuole essere fattore di resilienza allo «spaesamento sociale» non può che porsi come processo e costruzione di alleanze/concertazioni tra la pluralità di attori, modelli, riferimenti e comportamenti (Patti Educativi). E di queste gli educatori di professione, a partire dalla scuola, non possono non esserne i catalizzatori.

Nonni oggi, un servizio permanente effettivo

Prima di diventare nonno non avevo mai notato che c'erano molte persone di una certa età che passeggiavano; oppure stavano seduti su una panchina

10 milioni di nonni, nel 2014, si sono presi cura di 7 milioni di bambini e ragazzi da zero a quattordici anni. Se fatturassero ai loro figli le prestazioni, incrementerebbero il PIL di vari punti, con i loro ventiquattro miliardi di euro annui

mentre i pargoli andavano su e giù sull'altalena; stazionavano con pazienza ai bordi di un campo di calcio, anche se da almeno vent'anni per loro era passata l'età di giocare al pallone; posteggiavano in seconda fila davanti a una scuola, pur non essendo più da molto tempo loro allievi.

Erano e sono tutti presenti, ma «socialmente e pubblicamente invisibili», percepiti ciascuno esclusivamente nell'ambito della famiglia dei loro nipoti.

Molto, in genere, attivi e disponibili, li potremmo chiamare in «SPE», Servizio Permanente Effettivo, sempre pronti per ogni incombenza e richiesta. Molto diversi dai miei bisnonni, simili, pur con le dovute differenze, al Conte di Dorincourt del romanzo fine-Ottocento, *Il piccolo Lord*. «Non si era



mai occupato di bambini [il Conte, ndr]; era sempre stato così preso dal proprio piacere egoistico che non aveva mai trovato il tempo per interessarsi a loro... I bambini gli erano sempre sembrati animaletti noiosi. Egoisti, golosi e turbolenti quando non erano tenuti sotto stretto controllo» (Burnett, 1985, pp. 70-71). Nonni che immaginiamo seduti in poltrona o su una sedia a dondolo, davanti al camino, severi e molto parsimoniosi nell'esprimere i propri sentimenti con abbracci, carezze, coccole e baci, tutte cose ritenute inutili e dannose smancerie che avrebbero indotto i nipoti a mancare di rispetto a una autorità cui era dovuta deferenza.

I nonni di oggi sono, di norma, grazie alle migliori condizioni di vita e di salute, persone autonome, attive con ancora una soddisfacente energia, lucidità, intraprendenza e tranquillità economica al punto di poter essere anche di sostegno reddituale ai figli. Ma soprattutto accudiscono i nipoti. Secondo dati ISTAT, 10 milioni di nonni, nel 2014, si sono presi cura di 7 milioni di bambini e ragazzi da zero a quattordici anni. Se fatturassero ai loro figli le prestazioni, incrementerebbero il PIL di vari punti, con i loro ventiquattro miliardi di euro annui.

Ma soprattutto i nonni sono, o dovrebbero essere, educatori, in funzione complementare o integrativa a quella dei genitori

Un contributo e apporto sociale così rilevante è di fatto relegato nel chiuso delle case e delle famiglie, praticamente assente nel pubblico dibattito e insufficiente nella considerazione da parte dei servizi, sia educativi che sanitari e sociali per i minori.

Mentre è giustamente presente e sempre più affermata una cultura della genitorialità (diritto-dovere di essere e fare i genitori), si riscontra la quasi totale assenza di una cultura della «nonnità» (diritto-dovere di essere e fare i nonni). Poco se ne parla in letteratura e nelle scienze umane.

A conferma della scarsa «pubblica» considerazione di questo «welfare silente», sono esigui, pur se validissimi, in relazione all'entità del fenomeno, studi e saggi (meno di quaranta, compresi quelli tradotti, di autori stranieri). Sono scritti da esperti (psicologi, sociologi, pediatri, pedagogisti, terapisti della famiglia...) che definiscono ruolo e compe-

tenze dei nonni analizzando questioni e problemi in cui gli stessi possono trovarsi e offrono loro importanti consigli, attingendo dal loro specifico sapere disciplinare. Ma ben poca voce hanno finora potuto (o voluto) esprimere i diretti interessati pur possedendo un, almeno implicito, grande bagaglio di «sapere» (i diari editi di relazioni con i nipoti si contano neanche su tutte le dita delle mani) nella costruzione, dalla diretta esperienza, di percorsi di «nonnità», cioè riflessioni sul ruolo, competenze, complessità, strategie di opposizione alle difficoltà, natura dei legami.

Funzioni dei nonni

L'importanza dei nonni oggi non è solo a livello quantitativo, ma anche rispetto alle funzioni che esercitano: alcune «tradizionali» come quelle dei «nonni di una volta», altre assolutamente nuove.

La prima è quella di sostegno all'accudimento in un contesto in cui i genitori sono impegnati in un lavoro quasi sempre fuori casa e spesso lontano, anche con orari disagiati e non coincidenti con quelli di apertura dei servizi per l'infanzia. Tengono a casa i nipotini, li seguono nei compiti, li accompagnano e li vanno a prendere a scuola e nelle attività sportive e ricreative.

La seconda consiste nel sostegno economico indiretto ai nipoti, aiutando i genitori, in quanto spesso integrano le buste paga dei figli, sempre meno corpose, saltuariamente o anche regolarmente; firmano fidi bancari per accensione di mutui e così via. Oggi sono, paradossalmente, i pensionati ad avere in media redditi più alti e sicuri e non invece i giovani sempre più colpiti da precariato, flessibilità, inoccupazione e periodi di perdita di lavoro.

La terza è quella di rappresentare i legami intergenerazionali, la «radice» e la «memoria» della storia familiare e ambientale della propria e della precedente generazione. I nonni di oggi si sono formati, come giovani adulti, negli anni Sessanta/Settanta in una situazione di grande e tumultuoso sviluppo economico, ma anche in un clima culturale caratterizzato da forti contrasti ideologici e cambiamenti sociali e valoriali. Nel contempo mantengono il ricordo, in parte anche diretto, delle condizioni culturali, valoriali, reddituali e di vita dei propri genitori e nonni. La memoria e la sua trasmissione sono essenziali se si considera che in un solo passaggio generazionale (si pensi alla rivoluzione tecnologica e delle comunicazioni) oggi, i mutamenti sono pari a quelli di almeno cinque-sei generazioni.



La relazione non può per i nonni che essere intrisa di affetto, diverso, complementare e/o integrativo a quello dei genitori, con, a volte, una sorta di amorevole comprensiva *complicità*. L'amore dei nonni è libero dalla responsabilità della crescita che attiene in prima persona ai genitori, dalle implicazioni sottili e pervasive, a volte dai sentimenti ambivalenti che il rapporto tra genitori e figli porta con sé. È, quello dei nonni, come dice il titolo di un bel libro di Ada Fonzi sul suo essere nonna, un *Amore senza Edipo* (Fonzi, 1988). L'affetto, libero da dirette responsabilità, offre ai nipoti la possibilità di avere persone a disposizione che vogliono bene, ma che nello stesso tempo possono vivere la relazione con leggerezza.

L'amore dei nonni è libero dalla responsabilità della crescita che attiene in prima persona ai genitori, dalle implicazioni sottili e pervasive, a volte dai sentimenti ambivalenti che il rapporto tra genitori e figli porta con sé

Nonni educatori

Ma soprattutto i nonni sono, o dovrebbero essere, educatori, in funzione complementare o integrativa a quella dei genitori. A volte addirittura sostitutiva/di resilienza nelle crisi tra gli stessi (per esempio inadeguatezza fino a comportamenti maltattanti, conflitti e successive separazioni giudiziali). Già si è fatto cenno al concetto di educazione come cambiamento attraverso la relazione. Troppo spesso la relazione dei genitori, per motivi di stili e impegni di vita, è *kronos*, cioè scandita dal tempo oggettivo; quella dei nonni, che in genere sono con i nipotini per un tempo limitato e definito solo per loro, è *kairos*, cioè un tempo pieno di relazioni di senso per entrambi, perché non sottoposto ai vincoli e alle pressioni del *kronos*. *Kairos*, a patto che non sia pressoché totalmente assorbito da impegni di accompagnamento, quasi mai peraltro decisi dai nonni e tantomeno dai nipoti (calcio, piscina, nuoto, ginnastica artistica, pallavolo...).

La relazione educativa dei nonni si connota (o almeno deve) attraverso varie attività, un *fare con* che mai è (deve essere) obiettivo, ma strumento per la relazione educativa che sempre costituisce la «cifra» di ciascuna.

C'è tra nonni e nipoti una relazione che trascende la quotidianità. Ce lo testimonia la letteratura. Victor Hugo a proposito della nipotina: «Immaginatevi quest'angelo oscuro, tremante, vittorioso, la speranza stellata intorno a questo viso, questo piede nudo, questo sonno d'una grazia piccolina. Oh! Qual profondo sorriso, compreso da lui solo, ella recherà al nonno dall'ombra!» (Hugo, 2011, p. 21). Hemingway con l'intenso rapporto tra il vecchio lupo di mare sconfitto e il ragazzo che inizia l'imbarco: «Il ragazzo vide che il vecchio respirava e poi vide le mani del vecchio e si mise a piangere. Uscì senza far rumore per andare a prendere un po' di caffè e lungo la strada continuò a piangere» (Hemingway, 2016, pp. 155-156). In Fenoglio la piccola Baba con i suoi fratelli sulla riva del Tanaro ricorda il nonno: «B. sapeva tante cose del nonno, e tutte vaghe, ma ora e qui ne aveva incertezza. Br. — disse — tu che sei il maggiore, hai inteso più che noi sul nonno dai grandi di famiglia. Sì — disse Br., ma quasi con stanchezza, — le persone come il nonno non si spiegano, s'intuiscono... Poi B. disse tra la seria e l'infantile: Mi piace che tra noi tre si tenga del nonno» (Fenoglio, 1978, p. 186). Forse si tratta di un rapporto di vicinanza esistenziale rappresenta-



to, come un mandala, dal cerchio, figura perfetta riprodotte il movimento dell'universo e il suo fondamento nel macro come nel micro. La vita che inizia e quella che sta per finire, la vecchiaia e l'infanzia, poco oltre zero gradi e presso i 360 nel cerchio quasi si toccano. Mentre la vita adulta, intorno ai 180° gradi, è di fatto lontana da entrambi questi poli che si ricongiungono.

Spazio nonni

Se ormai sono diffusi, anche se ancora a macchia di leopardo, gli «Spazi genitori», perché non devono esserci anche «Spazi nonni»? Momenti di riflessione e confronto di nonni tra loro che possono «nascere» nell'ambito di diverse iniziative (ad esempio cicli di conferenze sull'invecchiamento e sull'anziano attivo o, specificatamente sui nonni; ma anche attraverso sensibilizzazioni presso scuole, biblioteche, centri di aggregazione di vario tipo). Si potrebbero anche costituire, come sviluppo di articolazioni precedenti, Spazi genitori-nonni-operatori, nella linea della reciproca conoscenza e per la costruzione di *Patti educativi nel Villaggio che educa*.

I nonni sono...

Negli «Spazi nonni» e nei «Salotti nonne e nonni»² è emersa una conoscenza, oserei dire sapienza, inaspettata e profonda.

I nonni sono: papà/mamma di un papà/mamma; persone disponibili che donano il loro tempo; persone che hanno esperienza; educatori; riferimento; accompagnatori; baby sitter gratuiti; compagni di gioco; lettori e narratori di storie; testimoni di valori; trasmettitori di insegnamenti e di memoria; volente-

² A Torino e a Chieri (TO) a cura di un gruppo informale di nonni denominato *Spazio Nonni* e di tre Associazioni (*Gruppo Abele, La bottega del possibile, Centro Famiglia*) sono state attivate iniziative di riflessione e costruzione dal basso della Nonnitudine (Salotto delle nonne e dei nonni; Spazio Nonni). Sono stati affrontati, partendo dall'esperienza diretta di ciascun partecipante, temi dalla cui discussione e confronto si fonda e si sostanzia gran parte di questo contributo: *Chi sono i nonni; Come sono i nonni / la relazione con i nipoti; Cosa trasmettono e lasciano i nonni / La memoria; Con chi si relazionano i nonni / Soprattutto con i genitori; Cosa fanno i nonni; Cosa ricevono i nonni; Il mondo bambino / Cosa sanno i nonni; Le domande difficili; Nido e/o Nonni; Le regole / I sì e i no.*

rosi e super impegnati per i nipoti, ma stanchi; poco presenti e disponibili; affettuosi; attenti; rassicuranti; pronti all'ascolto e disponibili a rispondere alle domande; confidenti; severi; lassisti; comprensivi; aiuto per le incombenze domestiche dei genitori; ansiosi; noiosi per i continui consigli; educati; interferenti; disponibili all'aiuto economico; *vizzini* (danno vizi) e gestori (con un poco di complicità) dei capricci; affettuosi; rassicuranti; un rifugio; aiuto a osservare il mondo e la natura.

I nonni ricevono dai nipoti: affetto; felicità; confronto fra generazioni; compagnia; senso e ruolo; il fascino del gioco; percezione di cosa si è perso da genitori; sentirsi necessari; gioia di vivere; genuinità; stimolo ad aggiornarsi e al gusto delle novità; memoria della propria infanzia; medicina contro l'invecchiamento; riscoperta di dimensioni perse nell'età adulta (ad esempio spontaneità, fiducia negli altri, allegria, senso del limite e della fragilità, meraviglia per tutte le cose, anche le più semplici e banali).

I nonni nelle relazioni con i genitori dei nipotini sono: discreti (non interferiscono) per convinzione; discreti per autoimposizione; propositivi, ma non decisionisti; decisionisti e competitivi; mediatori dei conflitti tra adulti; negoziatori; interventisti; esecutori delle volontà dei genitori.

BIBLIOGRAFIA

- Arace A. (2010), *Psicologia della prima infanzia*, Milano, Mondadori.
- Bauman Z. (2006), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- Burnett F.H. (1886), *Il piccolo Lord*, Milano, Fabbri.
- Cesari Lusso V. (2004), *Il mestiere di nonna e nonno*, Trento, Erickson.
- Costanzi C. (a cura di) (2015), *Nonni e Nipoti nel XXI secolo*, Trento, Erickson.
- Demetrio D. (1990), *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Donfut C. e Segalen M. (2005), *Il secolo dei nonni: la rivalutazione di un ruolo*, Roma, Armando.
- Enriquez E. (2006), *Una società senza resistenza?*, «Animazione sociale», vol. 36, n. 201, pp. 11-18.
- Fenoglio B. (1978), *Opere*, Torino, Einaudi.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante*, Milano, Feltrinelli.
- Groppo M. (a cura di) (1990), *L'educatore professionale oggi*, Milano, Vita e Pensiero.
- Libanoro Raineri P. (2014), *Nonnipoti*, Cantalupa (TO), Effatà.
- Mannelli M. (2012), *Nonni al nido*, Molfetta (BA), La Meridiana.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Petter G. (1961), *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*, Firenze, Giunti Barbera.
- Petter G. (2009), *Per una verde vecchiaia*, Firenze, Giunti.
- Varano M., Tosco L. e Rosa R. (2018), *Storie che escono dal cassetto*, Roma, Armando.
- Vegetti Finzi S. (2009), *Nuovi nonni per nuovi nipoti*, Milano, Mondadori.

DIARI DI NONNI

- Bertolini P. (2001), *I primi tre anni di vita di una bambina raccontati da suo nonno*, Roma, Meltemi.
- Ervas F. (2017), *Nonnitudine*, Milano, Marcos y Marcos.
- Fonzi A. (1988), *Amore senza Edipo*, Torino, EGA.
- Hemingway E. (2016), *Il vecchio e il mare*, Milano, Mondadori Libri.
- Hugo V. (2011), *L'arte di essere nonno*, Aprilia (LT), Ortica.
- Nebiolo G. (2015), *Avete contato bene le dita?*, Milano, Rizzoli.
- Reggiani A. (2011), *Per fare un nonno ci vuole un nipote*, Milano, Fortepiano.
- Tosco L. (2016), *A spasso con il nonno*, Cantalupa (TO), Effatà.
- Tosi G. (1998), *Nonno, cosa c'è dopo il mondo?*, Venezia, Marsilio.

Natalia Ginzburg. Del narrare

A CURA DI GIULIANA MANFREDI

« Mia madre si rallegrava raccontando storie, perché amava il piacere di raccontare. Cominciava a raccontare a tavola, rivolgendosi a uno di noi [...] s'animava di gioia ed era sempre come se raccontasse quella storia per la prima volta, a orecchie che non ne sapevano nulla. »

N. Ginzburg, *Lessico familiare*, Torino, Einaudi, 1999, p. 26.

Se penso al ponte Morandi...

Irene, 9 anni, di Genova

Cosa possiamo scrivere per non ripetere il già detto, per non ripercorrere i ragionamenti già esplicitati, per non banalizzare lo stato d'animo che il 14 agosto, vivo e bruciante in tutti noi, si stia coprendo di polvere?

Giorni e mesi trascorrono e tutti stiamo tornando alla «normalità»: tronca, mancante e lì appesa come quel viadotto autostradale.

Noi maestri genovesi troviamo complesso, se non impossibile, liberare le parole da ciò che le rende pesanti.

Per ricordare a tutti com'è stata la nostra vita quel giorno abbiamo pensato di affidarci al testo di Irene, 9 anni, non sapendo cos'altro aggiungere.

Il gruppo MCE di Genova

Mi viene in mente la mia compagna Didi che non è potuta venire a trovarmi in montagna e alle 43 persone che stavano tornando o partendo per un viaggio, che non hanno rivisto la loro casa, i loro amici, i loro figli, penso a mio papà che ha perso un cliente, ai genitori dei bambini in gita, a mia mamma che per andare in un cantiere a Celle Ligure deve fare il giro di Genova, al povero ragazzo che al telefono invece di suo padre ha sentito un pompiere, a un bambino di otto anni che non ha più visto né sentito il mondo, alla fortuna di un signore che essendo caduto insieme alla strada non si è fatto niente, alla fiera a cui sono andata quella sera in cui abbiamo smesso di ballare per parlare del crollo, ai sensi di colpa dell'autista della Basko che non è riuscito ad avvisare una persona del buco, alla paura della gente all'Ikea, Decathlon, Leroy Merlin, a un nuotatore che stava partecipan-

do ai campionati e si è ritirato dicendo: «Crolla il ponte rappresentativo della mia città e io sono qui a nuotare?».

Secondo me tutto questo è successo perché erano dieci giorni che facevano pessima manutenzione solo la notte, avevano fatto delle colate di cemento sugli stralli e non potevano controllare se si stavano rompendo, hanno aperto il cemento per controllare gli stralli e si sono spaccati, erano cinquant'anni che l'ingegner Riccardo Morandi diceva di fare i controlli e di sostituire i pezzi rotti e non lo hanno fatto.

La mamma quel giorno si è dimenticata di darci da mangiare, io ho pensato: «È grave, tra l'altro io sono in cima a un monte, speriamo che i Bini (amici che erano partiti quella mattina) non ci siano rimasti secchi».

No!!! Ho dimenticato di fare gli auguri alla mia compagna Greta. Mi sono sentita in colpa, ma non so perché.

Dentro la scrittura collettiva

Dalla composizione del testo alla messa a punto cooperativa

ALBERTO SPERONI

Maestro di scuola primaria a Genova. Fa parte del gruppo territoriale MCE di Genova e della redazione di «Cooperazione Educativa».

La scrittura collettiva rivaluta i timidi e ridimensiona i presuntuosi. Ma educa anche gli avari alla generosità. Quando l'idea è diventata oggetto di discussione non appartiene più a chi l'ha espressa, ma al gruppo che vi apporta tutte le modifiche e le integrazioni necessarie.¹

La tragedia² del ponte Morandi ha coinvolto tutti. Non solo i genovesi, non solo gli italiani che mille volte hanno percorso quel tratto di strada o quello immediatamente sotto. Sono convinto che ogni persona, dal 14 agosto del 2018, in qualunque luogo del mondo, quando percorre un ponte con la propria auto o quando passa sotto uno di essi, provi un certo senso di angoscia. Sono state spese parole di ogni tipo riguardo a questo evento, alcune sensate e molte altre fuori luogo. Personalmente non mi sento di aggiungere nulla alle pregnanti parole di Irene che abbiamo letto nell'articolo precedente a questo.

Questo non è quindi un articolo sul ponte, l'ennesimo, ma sulla lingua a scuola: il racconto cerca di mettere in luce i passaggi chiave del percorso di messa a punto di una lettera collettiva. La lettera, quella sì, parla del ponte ed è stata mandata a una classe di una delle scuole coinvolte dal crollo. Da quest'anno finalmente posso tornare a insegnare italiano, la mia nuova classe è una terza di 25 bambini. Il primo impatto è molto positivo, i miei nuovi alunni sembrano molto svegli, vivaci e pieni di energie e creatività. Stare con loro si rivela da subito molto stimolante e provo quindi a proporre attività a gruppi e a sperimentare cose che mai prima avevano fatto.

Durante i primi giorni, in cui ci si conosce con giochi e attività, appare inevitabile affrontare il discorso del crollo del ponte Morandi. Durante i racconti delle

¹ F. Gesualdi e J.L. Corzo Toral, *Don Milani nella scrittura collettiva*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1992, p. 21.

² Ringrazio il mio alunno Roberto che mi ha fatto imparare qualcosa sull'utilizzo di questa parola. Si veda la parte finale dell'articolo per capire perché.



loro vacanze estive molti bambini parlano dell'argomento e nasce così la prima discussione collettiva che registro e che mi appunto. Al termine della discussione chiedo ai bambini se vogliono scrivere una lettera a una scuola della Val Polcevera, la zona direttamente coinvolta dal crollo del ponte. La proposta viene accolta con grande entusiasmo e allora, tornato a casa, mi metto all'opera a pensare a come organizzare la stesura della lettera.

Decido di ricorrere alla tecnica della scrittura collettiva di don Milani, quella dei *fogliolini*.³ So

che non sarà facile perché i bambini a cui la proporrò hanno solo 7-8 anni e non si sono mai cimentati in qualcosa di simile. Anche il loro numero potrebbe rivelarsi un ostacolo. Decido di provare comunque.

Chiedo ai bambini di elencare quali sono secondo loro le parti importanti della lettera, quali gli argomenti principali attraverso un *brainstorming*. Scrivo tutte le proposte alla lavagna. Gli argomenti che emergono, dopo una limatura finale, accorpandone alcuni o eli-

può trovare una pagina in cui sono riassunte schematicamente le fasi della scrittura collettiva secondo la tecnica di don Milani: <https://mce-liguria.wordpress.com/ricercaazione-2/scrittura-collettiva/>

minandone altri ritenuti superflui dal gruppo, sono i seguenti:

- presentazione: chi/dove
- perché vi scriviamo?
- cosa abbiamo fatto noi a scuola per il ponte?
- chiedere come stanno e se hanno avuto problemi
- chiedere se sanno come è successo e raccontare secondo noi le motivazioni del crollo
- saluti finali.

Divido i bambini in sei piccoli gruppi ai quali assegno un argomento ciascuno. I sei argomenti diventeranno le parti della lettera collettiva che poi verranno assemblate per creare un testo unitario e coerente. I bambini all'interno dei gruppi si confrontano, discutono, scrivono su dei foglietti le loro idee. Dove non c'è molta cooperazione nascono più foglietti sullo stesso argomento in alcuni gruppi. La partecipazione all'interno dei gruppi sembra essere comunque abbastanza alta. Al termine del tempo concordato raccolgo tutti i *fogliolini* e a una prima lettura mi assale un po' lo sconforto: i testi sono pieni di errori ortografici, i contenuti sembrano all'apparenza banali e buttati giù a casaccio senza molta riflessione. In quel momento temo che il tentativo naufragherà. Decido di fare comunque un tentativo. La volta successiva, mentre i bambini fanno ricreazione, copio alla lavagna tutti i fogliolini così come sono stati scritti. Li scrivo secondo un ordine che mi sembra più congeniale, non intervengo su nient'altro. Questo il testo originale che viene scritto alla lavagna:

Ciao,
siamo i bambini della classe 3^aA,
della scuola perasso di Genova

³ Si veda a riguardo F. Gesualdi e J.L. Corzo Toral, *Don Milani nella scrittura collettiva*, op. cit. Inoltre, sul sito del gruppo territoriale di Genova, si

e siamo in 25, la nostra scuola è nel quartiere di san martino vicino all'ospedale.

Abbiamo saputo che è caduto il ponte morandi. Noi il primo giorno di scuola ci siamo messi in cerchio e ne abbiamo parlato raccontato dove eravamo quando è successo è poi abbiamo fatto un gioco. Volevamo sapere come state, siamo preoccupati per voi e per il crollo del ponte. Ci dispiace per voi, speriamo che il ponte non vi è caduto dentro alla scuola e speriamo che state bene. Qualche vostro amico o parente è morto? la vostra macchina è caduta nell'acqua?

Per il crollo avete avuto problemi magari la caduta vi ha fatto cambiare casa? magari avete cambiato scuola? la vostra nuova scuola vi piace?

Secondo me il ponte è caduto perché era arruginito, secondo voi perché?

Ci dispiace molto per il crollo del ponte morandi rispondeteci per favore. Insieme alla lettera vi mandiamo due nostri disegni e una copia della nostra discussione.

Ciao,
la classe 3^a A

Leggiamo tutti insieme la lettera così come risulta semplicemente unendo i loro foglietti e conveniamo sul fatto che questo testo ha sicuramente bisogno di qualche ritocco. Nel momento in cui iniziamo a lavorare non so ancora che quello che seguirà sarà un momento bellissimo e significativo di riflessione linguistica e di cooperazione. Sono ancora convinto che dovrò intervenire molto per indirizzare i bambini verso una buona messa a punto del testo. In passato avevo sperimentato questo tipo di scrittura collettiva

solamente con adulti e ragazzi e con un numero ridotto di bambini di classe quarta o quinta.

Invece, i miei nuovi alunni iniziano subito a stupirmi. La partecipazione e la concentrazione sono altissime per tutte le due ore di lavoro, i turni di parola vengono rispettati in modo naturale e gli interventi di ciascuno si richiamano agli interventi precedenti dei compagni. Accadono momenti interessantissimi di inferenze e ragionamenti sul significato delle parole. Anche la grammatica, la sintassi e l'ortografia vengono affrontate tramite discussioni e ragionamenti. Pochissimi i miei interventi, che mirano più che altro a collegare i ragionamenti dei bambini o a restituire pensieri significativi magari espressi in modo confuso.

Ciao,
siamo i bambini della classe 3^aA,
della scuola perasso di Genova
e siamo in 25, la nostra scuola è
nel quartiere di san martino vicino
all'ospedale.

Leggo e faccio una pausa dopo «3^aA» in corrispondenza della virgola.

«Non ci va quella virgola, non suona bene» afferma Matilde.

E Adele: «Anche secondo me. Divide due cose che devono stare insieme (3^aA e scuola Perasso)». Segue una breve discussione sul significato della punteggiatura e i bambini sono d'accordo sull'eliminazione di quella virgola e decidono invece che ci sta molto bene quella prima di «la nostra scuola...». Giovanni interviene facendo notare che il nome della scuola, Perasso, deve essere scritto con la lettera maiuscola come è stato fatto con il nome della nostra città. Immediatamente altri bambini

si accorgono che anche il nome del quartiere va con la lettera maiuscola. Questi sono spunti interessanti che mi fanno pensare ad attività ed esercizi futuri per riscoprire e consolidare la regola dell'uso della lettera maiuscola. Alessandro propone di scrivere tutti i nomi dei bambini della classe al posto di «siamo in 25», ma una sollevazione popolare gli risponde che ci sarebbe troppa confusione e i nomi forse è meglio metterli tutti alla fine.

Sara: «Possiamo scrivere che siamo 13 maschi e 12 femmine».

Pietro risponde che è un'informazione non importante in questo caso e con il suo intervento riesce a convincere la maggioranza dei compagni a lasciare così la frase. Sara accetta senza impuntarsi e si va avanti.

Abbiamo saputo che è caduto il ponte morandi. Noi il primo giorno di scuola ci siamo messi in cerchio e ne abbiamo parlato raccontato dove eravamo quando è successo è poi abbiamo fatto un gioco.

Adele: «Io metterei all'inizio della frase "Come tutti" perché non l'abbiamo saputo solo noi. Tutti lo sanno che è caduto il ponte».

La versione di Adele convince tutti e quindi il testo viene modificato *in diretta* alla lavagna. Giovanni, che era stato gratificato dall'aver notato precedentemente la mancanza della lettera maiuscola nei nomi propri, precisa: «Maestro, Morandi va scritto con la maiuscola!».

Dove c'è scritto «abbiamo fatto un gioco» i bambini intendevano dire che avevamo fatto dei grandi disegni collettivi divisi a gruppetti. Intervengo e chiedo se scrivere che abbiamo fatto un gioco fa capire bene cosa abbiamo fatto.

Roberto: «Dire che abbiamo fatto un gioco sembra poco serio. Non si scherza su queste cose».

Simone: «Possiamo dire che abbiamo parlato delle nostre emozioni».

Dopo una serie di interventi decidiamo di modificare la frase come segue:

Noi il primo giorno di scuola ci siamo messi in cerchio e ne abbiamo parlato raccontando dove eravamo quando è successo e abbiamo parlato delle nostre emozioni.

Rileggo ad alta voce e scandisco leggermente la ripetizione della parola «parlato». Qualcuno raccoglie *l'imbeccata* e propone di cambiare il secondo termine perché le ripetizioni, si sa, non stanno tanto bene.

Si è pensato alla parola *raccontato* ma non stava bene perché poco prima c'è *raccontando*, fa notare Michele. Allora abbiamo cercato delle parole che avessero lo stesso significato.

Adele: «Si chiamano sinonimi!».

Maely: «Possiamo scrivere "detto"».

Gabriele: «Per me detto non suona bene. "Abbiamo detto le nostre emozioni..."».

Ilaria: «Spiegato!».

Giovanni: «Ma Ilaria spiegato è noioso! Sembra che parli di una lezione di scuola».

Adele: «Potremmo mettere "abbiamo narrato le nostre emozioni"».

Adele è molto popolare nella classe e molti sembrano persuasi della sua scelta. A un certo punto però interviene Diana che di solito non parla mai: «Secondo me non va bene "narrato" perché le storie si narrano».

Matteo: «Descritto! Abbiamo descritto le nostre emozioni!».

L'intervento di Diana e la proposta di Matteo ci portano a scegliere come frase preferita «abbiamo descritto le nostre emozioni».

Raccontato, detto, spiegato, narrato, descritto... lasciando parlare i bambini sono stati trovati in pochi minuti cinque sinonimi (non propriamente tali, ma questa era la funzione che ci serviva) della parola «parlato». Mi hanno lasciato a bocca aperta e ho pensato: anche questo è un buon gancio per future attività sul significato delle parole e sull'utilizzo dei sinonimi e delle diverse sfumature che la lingua italiana ci regala.

Volevamo sapere come state, siamo preoccupati per voi e per il crollo del ponte. Ci dispiace per voi, speriamo che il ponte non vi è caduto dentro alla scuola e speriamo che state bene. Qualche vostro amico o parente è morto? la vostra macchina è caduta nell'acqua?

Immediatamente qualcuno si accorge, leggendo ad alta voce, che la parola *preoccupati* non è stata scritta in modo corretto, una veloce ricerca sul dizionario ci dimostra che abbiamo ragione e quindi riscriviamo la parola correttamente con due «c». Ma la parte interessante di messa a punto collettiva viene subito dopo. Gabriele continua a ripetere ad alta voce «speriamo che il ponte non vi è caduto dentro alla scuola»: c'è qualcosa che non suona bene, qualcosa che non lo convince. Improvvisamente si illumina e salta su dicendo: «Non vi *sia* caduto! Nell'altro modo non sta bene!».

Anche i compagni sembrano d'accordo con Gabriele, ma a me non basta e quindi chiedo perché secondo loro sta meglio in questo caso la parola «sia»

invece di «è». Siamo a inizio classe terza e ovviamente nessuno lo sa. La maggior parte dei bambini sono perfettamente in grado di usare correttamente il congiuntivo quando parlano, ma non sanno trovare una regola che spieghi perché si deve dire in un modo piuttosto che nell'altro. Allora faccio esempi di frasi in cui serve il congiuntivo e subito si accorgono che bisogna usarlo quando una cosa non è certa (spero, vorrei, desidero...). Una volta capito il meccanismo sono i bambini stessi a fare moltissimi esempi corretti. Spiego loro che quello che hanno appena scoperto è il modo congiuntivo, mi guardano stralunati e io li tranquillizzo dicendo che per ora non è importante ricordare questa parola difficile, basta che non ci dimentichiamo di questa bella scoperta e della regola che dice che quando si parla di qualcosa che non è accaduto o che non è certo non si può usare il verbo come lo si usa di solito. Quando Michele alza la mano, dentro di me penso che dovrò ripetere questa spiegazione perché può risultare difficile per bambini di 8 anni, invece Michele osserva: «Maestro ma allora anche dopo che c'è scritto "speriamo che state bene" dobbiamo dire "speriamo che stiate bene"».

Fantastico... solamente chi ha insegnato o insegna può capire l'emozione che l'insegnante prova quando concetti difficili o apparentemente fuori portata vengono colti dai bambini attraverso la motivazione e il confronto con gli altri. Il concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij ha circa un secolo, ma continua a rimanere il traguardo da raggiungere quando si parla di apprendimento. Non mi illudo e so perfettamente che i bambini continueranno a

fare errori sui congiuntivi anche in futuro, ma sono sicuro che ne faranno meno dopo questa discussione che potrà essere rievocata e usata come gancio per ricordare, ogni volta che serve, la regola che abbiamo trovato insieme. La frase allora diventa:

Volevamo sapere come state, siamo preoccupati per voi e per il crollo del ponte. Ci dispiace per voi, speriamo che il ponte non vi sia caduto dentro alla scuola e speriamo che stiate bene.

Sembra che possa andare bene così, ma vedo Adele e Matilde che, sedute una davanti all'altra, stanno confabulando, anzi sembra quasi stiano litigando. Chiedo di parlare con tutta la classe se qualcosa non le convince. Matilde e Adele stavano discutendo sul fatto che in realtà sappiamo benissimo, dai telegiornali e dalle notizie che sono circolate, che nessuna scuola è stata coinvolta direttamente dal crollo, quindi è inutile dire «speriamo che il ponte non vi sia caduto dentro alla scuola»: sappiamo già che non è così. Da qui sorge la necessità di cambiare la frase che dopo una ricca discussione diventa:

Volevamo sapere come state, siamo preoccupati per voi e per il crollo del ponte. Ci dispiace per voi ma sappiamo che per fortuna non sono state coinvolte case e scuole. Speriamo che stiate bene voi e i vostri parenti.

Viene sottolineato da un piccolo gruppo di bambini che la parte in cui chiediamo se i parenti fossero morti non sta bene, sembra che vogliamo sapere i particolari brutti e non abbiamo la confidenza necessaria. Il gruppetto riesce a convincere tutti e propone una frase

più generica come «speriamo che stiate bene voi e i vostri parenti». Anche questo tipo di interventi sui contenuti, oltre che sulla forma, è prezioso ed è frutto di più opinioni che si scontrano e si integrano una con l'altra. Sara ci ricorda che il fiume sotto al ponte era secco e quindi le macchine non possono essere cadute nell'acqua.

Per il crollo avete avuto problemi magari la caduta vi ha fatto cambiare casa? magari avete cambiato scuola? la vostra nuova scuola vi piace?

Un lettore adulto si accorge subito che nella prima frase l'ausiliare avere deve essere scritto con l'acca. Per i bambini non sembra così immediato e in questo caso serve quindi il mio intervento. Sono perfettamente abituati a questo genere di domande e sanno che quando un insegnante chiede loro se una certa frase è corretta o meno, nel 99% dei casi bisogna cambiare qualcosa. E laddove c'è «a», «ai», «anno», «o» se l'insegnante dà cenni di nervosismo o se chiede qualcosa molto probabilmente bisogna rispondere che ci va l'acca. Non si sa bene perché ma si risponde così. È esattamente quello che succede in questo caso: io faccio una domanda retorica e loro mi rispondono quello che mi aspetto. Proviamo insieme a riepilogare le regole, che peraltro conoscono benissimo nella teoria, ma so perfettamente che in questo caso il salto cognitivo non c'è stato. Lo dimostreranno esercizi svolti successivamente alla scrittura della lettera in cui l'uso dell'acca per l'ausiliare verrà usato a *random*. Sono fiducioso che motivando alla scrittura e alla lettura, cercando sempre un senso quando si propone di scrivere qualcosa (cor-

rispondenza scolastica, giornalino, testi liberi da condividere con il gruppo), proponendo esercizi e giochi di manipolazione della lingua e soprattutto con il giusto tempo anche questo tipo di errori sparirà. Di certo imparo ogni volta una cosa importante, sulla quale poi però ricado spesso: attenzione alle domande retoriche!

Il problema delle maiuscole dopo i punti interrogativi è leggermente diverso. Qui qualcuno si accorge che bisogna correggere la frase. Qualche giorno dopo imposterò un'attività di ricerca sulle regole che impongono la lettera maiuscola e che per ora sembra aver dato i frutti sperati.⁴

Ma, come sempre, gli interventi più interessanti riguardano i contenuti e il senso delle frasi, i discorsi sulla forma e sulle regole dopo un po' diventano noiosi. Giovanni si accorge che dopo la domanda «magari avete cambiato scuola?» se la risposta è no, non ha senso fare la seconda: «la vostra nuova scuola vi piace?».

In questo caso Giovanni opera quella che secondo me è una *fierezza cognitiva*. Propone quindi di

⁴ L'idea degli esperimenti in cui si fa una ricerca su testi differenti l'ho presa da M.G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali*, Roma, Carocci, 2004. In questo caso ho chiesto a ciascun bambino di cercare nei libri di narrativa che abbiamo nella biblioteca di classe tutte le parole scritte con la lettera maiuscola. Da questo grande campione di esempi abbiamo ricavato una serie di regole e le abbiamo fissate sul quaderno. La regola non è rigida e potrà essere modificata laddove si trovi un esempio contrario che andrà discusso in gruppo. Ai bambini è piaciuto molto il ruolo di investigatori e scienziati della lingua. Attraverso esercizi individuali sulla lettera maiuscola svolti successivamente posso dire che il risultato è stato nel complesso ottimo.

eliminarla o di aggiungere prima della seconda domanda «se sì». Ecco di nuovo la zona di sviluppo prossimale: Nicolò dice che se hanno cambiato scuola non potranno leggere la lettera che arriverà a un «indirizzo vuoto» e quindi tutta la frase non ha senso. Ci ragioniamo sopra e alcuni bambini dicono che se mandiamo la lettera a una scuola aperta qualcuno la leggerà e potrebbero esserci alcuni bambini che prima andavano in un'altra scuola e hanno dovuto cambiare. Ecco come diventa la frase definitiva:

Per il crollo avete avuto problemi, magari la caduta vi ha fatto cambiare casa? Magari avete cambiato scuola? Se sì, la vostra nuova scuola vi piace?

Veniamo ora alla parte in cui si ragiona sulle cause del crollo. Questa la frase originale:

Secondo me il ponte è caduto perché era arrugginito, secondo voi perché?
Ci dispiace molto per il crollo del ponte morandi rispondeteci per favore. Insieme alla lettera vi mandiamo due nostri disegni e una copia della nostra discussione.

La prima parte «secondo me...» è stata scritta da Channel. Nasce un dubbio sulla parola *arrugginito*, cercando sul vocabolario ci accorgiamo che dobbiamo aggiungere una «g». Simone fa notare: «Se è una lettera scritta tutti insieme dovremo scrivere secondo noi, non secondo me». Stiamo per correggere quando Pietro dice di non essere d'accordo con le motivazioni di Channel. Per lui il ponte era vecchio. Segue allora un fiume di opinioni perso-

nali, alcune anche bizzarre, sul crollo del ponte: un fulmine, un attentato, il carico eccessivo, la mancanza di manutenzione... Qualcuno propone di scrivere tutte le nostre diverse opinioni sulle cause che hanno determinato il crollo del ponte, per altri però in questo modo il testo verrebbe troppo lungo e disordinato e rovinerebbe la lettera. Allora si decide di non spiegare le nostre motivazioni, anche perché «non siamo costruttori di ponti e non possiamo sapere la verità», dice Adele. Decidiamo semplicemente di chiedere il punto di vista dei nostri corrispondenti e la prima frase diventa così:

Secondo voi come è potuto succedere il crollo del ponte?

Roberto propone di scrivere «come è potuta succedere questa tragedia». Si accende una discussione interessantissima sul senso delle parole e sull'interpretazione che potrebbe dare alle nostre parole un destinatario lontano. Mentre i bambini discutono e a tratti litigano sulle parole io mi godo in silenzio la scena e cerco di seguire il filo dei loro pensieri e ragionamenti. La messa a punto collettiva dei testi rimane per me uno dei momenti più affascinanti del fare lingua con i bambini. Giovanni: «Ma Roberto, "tragedia" sembra che stiamo scherzando, che li prendiamo in giro!». Miriel: «Mamma mia Roberto, sei sempre esagerato! Tragedia... così sembriamo finti». Diversi altri interventi sono contrari all'idea di Roberto il quale si fa serio e risponde con una determinazione e sicurezza di linguaggio che non mi sarei aspettato: «Io non sto scherzando. E secondo voi, se il maestro avesse pensato che sto scherzando,

avrebbe chiesto di decidere se mettere "tragedia"? Se però non volete non la mettiamo, ma io non stavo scherzando». A maggioranza si decide comunque di non colorare troppo la cosa e di usare un linguaggio più neutro.⁵ Eccoci dopo quasi due ore di discussione alla parte conclusiva, dove bisogna salutare e chiudere la lettera.

Ci dispiace molto per il crollo del ponte morandi rispondeteci per favore. Insieme alla lettera vi mandiamo due nostri disegni e una copia della nostra discussione.

Ciao,
la classe 3^a A

Alessandro si accorge della ripetizione del fatto che ci dispiace per il crollo del ponte. Adele propone di aggiungere «come vi abbiamo detto».

Ilaria: «"Rispondeteci per favore" non va bene. Sembra che scriviamo solo perché vogliamo una risposta. Sembriamo egoisti». Si giunge così all'intero testo finale (è interessante fare un confronto con il testo originale):

⁵ La votazione a maggioranza, come si sa, non è mai uno strumento perfetto e anche se può apparire democratica in realtà non lo è. Sono dell'idea però che se si discute a lungo su un'idea e alla fine una decisione va presa lo strumento della votazione possa essere utilizzato, anche se con attenzione. In questo caso il mio voto è andato alla proposta di Roberto non perché la preferissi, ma per dare riconoscimento alla sua idea e perché non si sentisse sconfitto del tutto nella sua proposta. Il fatto che io abbia votato insieme ad altri la sua proposta lo ha aiutato ad accettare la decisione della maggioranza senza che ci fossero momenti di frustrazione o di inibizione.

Ciao,
siamo i bambini della classe 3^a A della scuola Perasso di Genova e siamo in 25, la nostra scuola è nel quartiere di San Martino vicino all'ospedale.

Come tutti abbiamo saputo che è caduto il ponte Morandi. Noi il primo giorno di scuola ci siamo messi in cerchio e ne abbiamo parlato raccontando dove eravamo quando è successo e abbiamo descritto le nostre emozioni. Volevamo sapere come state, siamo preoccupati per voi e per

il crollo del ponte. Ci dispiace per voi ma sappiamo che per fortuna non sono state coinvolte case e scuole. Speriamo che stiate bene voi e i vostri parenti.

Per il crollo del ponte avete avuto problemi, magari la caduta vi ha fatto cambiare casa? Magari avete cambiato scuola? Se sì, la vostra nuova scuola vi piace?

Secondo voi come è potuto succedere il crollo del ponte?

Come vi abbiamo detto ci dispiace molto, se avete tempo rispondete ci. Insieme alla lettera vi mandia-

mo due nostri disegni e una copia della nostra discussione.

Ciao!
la classe 3^a A

Dopo questa lunga fatica ragioniamo sul fatto che da soli nessuno di noi sarebbe stato in grado di scrivere una lettera così bella e corretta dal punto di vista formale. Ci siamo riusciti solamente mettendo insieme le nostre parole e le nostre idee. Ci siamo riusciti confrontandoci.

Rimettere in moto la testa

Intervista a Paolo Peticari¹

Alcuni mesi fa ci ha lasciato Paolo Peticari, nostro compagno di strada. Lo ricordiamo ripubblicando questa bella intervista che ci ha rilasciato qualche anno fa («Cooperazione Educativa», vol. 56, n. 3, 2007, pp. 64-69).

Ragionando su «L'educazione impensabile»

*Ci sembra che in questo tuo libro, *L'educazione impensabile*,² ci siano dei legami stretti con *Attesi imprevisi*³ e, nello stesso tempo, che ci siano nei tuoi ragionamenti degli elementi di novità piuttosto radicali. La tua richiesta di far emergere una «prospettiva di educazione senza buone pratiche, senza obiettivi, senza progetto»⁴ spazza via l'attuale senso comune in-*

torno all'educazione e apre delle prospettive da definire in quella che tu chiami appunto un'educazione impensabile. Tu quali strade individui?

Effettivamente c'è un filo che collega i due libri — comunque molto diversi tra loro. *Attesi imprevisi* è un libro di oltre quattrocento pagine, pieno zeppo di pratiche, parte delle quali lasciate volutamente allo stadio di scrittura «grezza» di insegnanti comuni, proprio per mostrare la praticabilità di quella prospettiva, di quei progetti, di quegli obiettivi ancora oggi decisamente attuali. L'editore lo considera un *long seller*, è contento, i mondi disciplinari della pedagogia accademica continuano felicemente a non citarlo e a non farne uso, probabilmente in ciò risiede la sua gloria. Siamo tutti contenti.

¹ Paolo Peticari ha insegnato Pedagogia generale e Filosofia della formazione all'Università di Bergamo.

² P. Peticari, *L'educazione impensabile*, Milano, Elèuthera, 2007.

³ P. Peticari, *Attesi imprevisi*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996.

⁴ P. Peticari, *L'educazione impensabile*, op. cit., p. 9.

L'educazione impensabile è un tascabile, una breve sintesi che pone un problema concreto: l'apprendimento nelle società iperindustriali. Per alcuni versi potrebbe costituire la cornice dell'altro libro. Dunque, se nel primo libro si dice che un insegnante non insegna se non apprende anche dagli errori, qui si afferma a più riprese che nel mondo contemporaneo tutto è educazione con l'eccezione di quello che scrivono e dicono pedagogisti, esperti di scuola, amministratori dei servizi, formatori di professione, specialisti degli indicatori della qualità della scuola, dei servizi, ecc. Non so se dire che ciò «spazza via», come voi asserite, l'attuale senso comune intorno all'educazione. A me non sembra. Chiama piuttosto a un apprendimento la pedagogia italiana ed europea, ma vorrei dire la gente comune, i genitori, gli educatori e le educatrici delle democrazie industriali avanzate.

Mi pare che, al di là degli episodi e delle vicende individuali e disciplinari, si ponga oggi agli educatori e alle educatrici un problema più generale, la possibilità di dialogare con l'opinione pubblica sulla strumentalizzazione, sul nichilismo, sul cinismo, sulla mercificazione, sulla miseria mentale che attanaglia la nostra società oltre un quadro di propaganda, che è anche propaganda bellica, non dimentichiamolo. Portare a comprendere che cosa sia l'educazione, per noi, cittadini di questa particolare repubblica, di questa particolare zona dell'Occidente, l'Europa, imparare a intenderla come democratica, aperta a tutte le classi e a tutte le provenienze, come processo di rivelazione e di scoperta privo di fine, senza e prima di qualunque ulteriore specificazione, un

processo di critica e di autocritica — e proprio per questo di liberazione. Potrei arrivare a dire che l'educazione è l'altro lato dell'umanesimo, è critica, critica diretta allo stato attuale delle cose, e che trae forza e rilevanza proprio dal carattere democratico, laico e aperto della propria esperienza. Mi colpisce molto la grande capacità di ascolto, di apprendimento, di comprensione di qualcosa che fino a quel momento non faceva parte del proprio patrimonio di esperienze. È una capacità che molte persone ancora hanno ed è quasi di per sé un miracolo che esista ancora questo apprendimento, nonostante tutto. Allo stesso modo mi colpisce questa irragionevole ansia di pensiero autonomo, questo senso di chiusura — che si respira nelle aule e nelle università — da parte di chi non si stanca mai di parlare di sé e delle sue pratiche, di formare un pubblico di addetti ai lavori. Che ci sia questo irrefrenabile impulso di arrivare a delle conclusioni da confrontare, perdendo ogni contatto con la realtà. Con il senso del percorso, dell'errare, di ciò che non fa parte dell'esperienza della propria testa o disciplina. È una critica che mi sentirei di fare a tutta l'educazione italiana (e non), dalla pedagogia generale fino alla pedagogia sperimentale, dalle scuole medie all'università: anziché confrontarsi con le cose e gli obiettivi che si vivono, occorre spostarsi verso il punto di vista, perché il punto di vista è per definizione diverso. Partendo dal punto di vista di un altro si vede necessariamente qualcos'altro. Non bisogna partire dalle idee finali, dagli obiettivi, ma dal desiderio di capire che cosa c'è, che cosa c'è dietro al fatto di capirsi cercando anche

nei momenti di difetto, di misconoscimento, di massima lontananza, ad esempio nei momenti di scontro, occasioni imprevedute di apprendimento. In un momento in cui così tanti cercano il consenso e ricercano la vittoria a prezzo di qualunque sacrificio, vedo la parola «educare» e la parola «apprendere» come interdipendenti; ho rilevato ciò fin dal 1989: «Conoscenza come educazione» fu il congresso in cui la pedagogia italiana incontrò per la prima volta il costruttivismo e l'epistemologia della complessità. Ma su questa coincidenza di educazione e apprendimento, in cui l'apprendimento è già educazione (di quella buona), si dovrebbe ancora lavorare.

Se questa ossessione di educare propria dell'educatore non si accompagna a una vera capacità di apprendimento, prevale un atteggiamento moralista, autoritario o rompiscatole, che è terribile se non sente mai quanto incide la disuguaglianza di sapere, l'ignoranza sulla vita e sulle scelte, anche politiche, delle persone. L'estrema capacità di apprendimento, invece, si rovescia nell'impulso all'educazione. Si tratta prima di tutto di educare se stessi alla propria ignoranza e alla propria cecità di secondo grado. È questo che ho imparato da Von Foerster o da Nuto Revelli: la chiave del rapporto con l'altro è nel modo in cui ti comporti tu. Allora quel «spazza via l'attuale senso comune intorno all'educazione» lo prendo come un complimento se è il riconoscimento dell'intelligenza di un lavoro o della radicalità di una prospettiva, ma non appartiene al mio modo attuale di ragionare. Io vorrei piuttosto operare per composizione, agevolando la dialogicità tra prospettive differenti, anche molto

divergenti tra di loro, ma ancora non del tutto incapaci di apprendimento.

Se come tu dici «l'educazione alla ragione non elude da sola il rischio di legittimare le ferree ragioni del mercato»,⁵ quali processi si possono avviare per praticare una pedagogia della ragione che vorremmo effettivamente vedere perseguita?

La vostra espressione «praticare una pedagogia della ragione che vorremmo effettivamente vedere perseguita» merita una pausa di riflessione. Poiché quello di una pedagogia della ragione, parafrasando Kant, è effettivamente il più notevole problema filosofico di questa attualità. Si potrebbe dire che così come nessuna autorità, nessuno Stato, nessuna agenzia educativa o politica oggi è in grado di fermare la follia della guerra, allo stesso modo nessuno è in grado di disporre della ragione e tanto meno di una pedagogia della ragione da offrire all'altro. L'intero volumetto su cui mi interrogate ha questo merito: pone agli educatori il problema di realizzare un ampliamento della ragione e dell'educazione nelle loro pratiche quotidiane all'interno delle democrazie industriali avanzate. Ma, ripeto, chiunque riuscisse a descrivere una pedagogia della ragione per questo tempo meriterebbe i più alti riconoscimenti, il Nobel persino, perché questo è il problema di pensiero e politico più urgente da affrontare. Ma prima di realizzare una pedagogia della ragione occorre considerare il pianeta, la terra, i territori, e nei diversi territori le diverse culture, le diverse

religioni, e poi le diverse forme di intelligenza delle singole persone, e poi i diversi tipi di individuazione psichica e collettiva, e poi, anche, non va dimenticato mai, le disuguaglianze relative alla conoscenza e alle condizioni economiche; sul pianeta terra sono sempre esistite diverse forme di ragione così come forti disuguaglianze di sapere e guerre di cui la ragione sembra non potersi mai occupare veramente e che rimangono come relegate all'ambito dell'irragionevolezza, come una follia che viene forclusa dal pensiero occidentale. Queste differenze, queste disuguaglianze, hanno una storia — la storia è importante — e un presente che si deve imparare a leggere alla luce di questa attualità in modo anche filologicamente più profondo.

Anche il *logos*, la ragionevolezza degli antichi greci, non ha saputo mai veramente fermare la guerra, la non ragione per eccellenza. Persino una grande autorità come papa Benedetto XVI rischia, nei suoi pur importanti appelli alla ragione, di relegare l'altro, la ragione dell'altro, alla posizione della non ragione.

Ma se un pensiero della formazione occidentale del XIX secolo o del XX secolo poteva ancora permettersi il lusso di non approfondire le ragioni di una critica democratica della ragione che si sta praticando, ciò non è più possibile a un educatore occidentale del XXI secolo, dopo Auschwitz. Qui non bastano più né le buone idee di ragionevolezza, né le buone pratiche, né una riflessione cristiana sulla buona vita, né i tecnicismi specialistici. Qui serve capacità di apprendimento, capacità di pensiero, educazione alla pensosità nel vivo di qualunque pratica quotidiana.

Quello che è veramente problematico nella ragione non è l'irrazionalismo. Non si tratta di scegliere fra ragione e irrazionalismo. In mezzo c'è tutto il problema della ragione dell'altro e della sua irrazionalità che entra in impatto con la mia ragionevolezza e con le mie forme di non ragione. Derrida⁶ ha chiamato tutta questa questione il *monolinguisma dell'altro*, in cui anch'io sono l'altro dell'altro. L'educazione impensabile cerca di costruire un riallineamento, un binario tra l'educare alla ragione e l'evento dell'altro collocandolo in un quadro di cambiamenti che non sono come tutti gli altri perché stanno generando una trasformazione grammatologica e memotecnologica che sta producendo squilibri e disuguaglianze di sapere proprio nel momento in cui la globalizzazione sta diventando essenzialmente società del sapere e dell'informazione.

Questo binario ci chiama ad accostare due problemi che solitamente non venivano considerati insieme: il rapporto che c'è tra nuove tecnologie/nuove industrie culturali e sistemi di insegnamento da una parte; la prospettiva interculturale o l'evento imprevedibile dell'altro, il misconoscimento di questo problema, a qualunque livello del pensiero, dall'altra parte. La pulsionalità e la miseria mentale prodotta dalle nuove industrie culturali insieme a una pedagogia poco consapevole limitano non poco, fino a forcluderla, la nostra capacità di ampliamento della ragione e di immaginazione dell'altro proprio nel momento storico in cui se ne sente un grande bisogno. Offrire urgentemente un orientamento

⁵ P. Peticari, *L'educazione impensabile*, op. cit., p. 100.

⁶ J. Derrida, *Il monolinguisma dell'altro*, Milano, Cortina, 2004.

alle politiche delle industrie culturali è il vero problema educativo che l'educazione impensabile inizia a porre all'ordine del giorno.

Una delle strade che possiamo intravedere con te è l'incontro con l'altro insieme alla consapevolezza di essere noi l'altro dell'altro. Come tu dici, l'educazione⁷ nasce dall'incontro tra due o molti individui. D'accordo, ma il problema è capire come questo possa farsi sistema senza incorrere in rigidità.

In altri termini dobbiamo trovare il modo di immaginare insieme una politica industriale, una politica dell'educazione e una prospettiva interculturale serie, in grado di offrire un orientamento. C'è l'enorme problema di riaprire la questione dell'orientamento di giovani e adolescenti. Esso va persino oltre le prospettive della pubblica istruzione, della ricerca e della cultura di cui si occupano i ministri competenti nei diversi Stati europei. Le democrazie industriali avanzate hanno due enormi problemi di orientamento. Il primo, per dirla con Illich, è che quando si rovina il meglio si produce il peggio. E questo è un problema tutto interno alla tradizione europea. La banalizzazione del Nuovo Testamento produce la banalità del male. In questi anni abbiamo assistito a forme di sfruttamento e di strumentalizzazione spudorata dell'educazione, della sensibilità, del credere, insomma della vita dello spirito afferrata negli ingranaggi della consumazione ipermercantile. Il secondo è quello della disuguaglianza dei saperi. Ciò dà l'impressione che nella società in cui viviamo le disuguaglianze di sapere siano non solo

tollerate, ma previste, anzi costruite deliberatamente. Mentre i pedagogisti si baloccano con la falsa questione «alfabetizzazione di massa o alfabetizzazione di qualità», il sapere (e più che mai il sapere ad alto livello) è concentrato in alcune aree circoscritte per cui la grande maggioranza delle popolazioni può veramente sapere pochissimo. Fa niente se è laureata o specializzata, poiché la capacità di elasticità viene orientata a un riciclo in un arco di lavori elementari verso un livello di professionalità, come si dice ora, minimo. Verso un grado di responsabilità sempre più applicativa. È chiaro che, salendo la gerarchia delle professioni, questo diventa sempre meno vero. Meno chiaro è se queste disuguaglianze di sapere siano oggi più forti rispetto alle società del passato. Io ho sempre insistito molto — e lo dico anche agli studenti — sul fatto che il modello di sapere proposto è del tutto irrealistico perché non supera l'ignoranza, cioè finge che chi insegna sappia davvero e che chi impara alla fine sappia. C'è tutto il problema della banalità della macchina dell'insegnamento che non è stato ancora affrontato veramente, c'è tutto il problema del sapere dello specialista per la rilevanza che questa figura va ad avere in questo momento storico e qui il problema della banalità del male è un problema serio che non è stato ancora affrontato veramente dai mondi dell'educazione. Dopo anni che studio un'autrice e un autore che considero fondativi per l'educazione, rispettivamente Hannah Arendt e Primo Levi, mi accorgo che una parte rilevante del pensiero dell'una e dell'altro ruotano attorno a questa semplice proposizione: «l'essere stati educati male». Lo si trova nelle parole di Eichmann in conclusio-

ne al processo di Gerusalemme: Eichmann non può fare a meno di dire che il male che ha fatto si ricapitola in questo fatto di essere stati educati a obbedire e a non fare uso della propria capacità di giudizio e di immaginazione dell'altro, un'incapacità di pensiero e di vedere le conseguenze della propria azione; così si conclude anche la testimonianza di Primo Levi che risponde ai lettori tedeschi nell'ultimo capitolo de *I sommersi e i salvati* in cui echeggia questo «essere stati educati male».

È importante definire gli indicatori per l'educazione inclusiva nella scuola e nella società. Ma è preliminare intendere la parola «educazione» nel suo significato più ampio che include non soltanto la scuola unica, ma anche i differenti tipi di scuola, i genitori, i media, i partiti, le istituzioni, le industrie, dunque tutti i gradi del sistema dove può svilupparsi la banalità del male. Più dell'acqua, la vera emergenza del pianeta è il cervello, la coscienza... e, per questo, anche l'educazione.

Dei Paesi sottosviluppati si diceva, in Occidente, che bisogna insegnare loro a pescare. Questa capacità di pescare, di sapere affrontare un problema, anche senza disporre di conoscenze preliminari, come si trasmette? L'apprendimento è imparare ad apprendere, e non si esaurisce nel contenuto dell'apprendimento. Ma come si impara ad apprendere? Certo, a partire da contenuti specifici, non si può insegnare ad apprendere in astratto. Si insegna qualcosa di specifico per dare la capacità di imparare altro, ma che cosa sia questo altro non si sa, è per definizione imprevedibile, impensabile. Ecco, quell'imprevedibile lì, l'educazione, ma vorrei dire la

⁷ P. Peticari, *L'educazione impensabile*, op. cit., p. 52.

pedagogia e le scienze umane in generale, l'hanno sempre misconosciuto, sottovalutato, banalizzato, scartato, e invece è un motivo profondo dell'educazione e della scuola. Sono sempre più convinto che accanto al ragionamento rigoroso, che ha regole specifiche, ci sia qualcosa di altrettanto importante, che non è formalizzabile ma è pur sempre una forma: un modo di pensare impensabile, analogico, la capacità di trasferire sull'argomento *x* quello che hai imparato sull'argomento *y*, che è completamente diverso.

Mi spaventano, oggi come oggi, insegnanti, pedagogisti, uomini di cultura incapaci di pensare a quell'impensabile che proviene dall'evento imprevedibile dell'altro, incapaci di pensare all'altro in modo serio, per analogia, perché, per l'appunto, non si tratta della stessa cosa (che riguarda la regola imparata). È un po' come ciò che si verifica per le somiglianze. Quel che somiglia lo si vede o sente solo per difetto. E allora, c'è qualcosa che va oltre tutto questo tratto che è sempre lo stesso programma, lo stesso obiettivo, la stessa buona pratica. Quel che va oltre tutto questo può sembrare qualche cosa di indefinibile, che non va nella direzione del rigore e della regola, ma nella direzione del difetto; e proprio qui sta il suo interesse, l'analogia è sempre per difetto, è il contrario delle regole, ma promuove anch'essa un suo rigore, delle sue pratiche, una sua ascesi. Su questo terreno sfido i disciplinari sperimentali a trovare indicatori qualitativi che vadano nella direzione di una risistemazione non coercitiva degli affetti, dei desideri, e verso un ampliamento dell'immaginazione dell'altro. L'educazione impensabile è certamente una pedagogia della ragione. È un ampliamento dell'educazione alla ragione nella

stagione delle *governance* e degli indicatori di qualità che tendono a sedimentare l'altro. È un invito a ragionarci.

Il modello che tu indichi⁸ di un sistema cognitivo basato, per così dire, sugli «stracci della storia» cui fa riferimento Walter Benjamin, o del Bazar,⁹ può essere trasferito in campo strettamente educativo e visto come completamento della «pedagogia della ragione»?

Effettivamente ho studiato in questi anni intensamente Walter Benjamin. Ho raccolto diversi appunti che colloco sotto il titolo: *totalità e resto*. Sarebbe un modo, per me, anche per fare i conti con le letture di Lévinas e di Derrida. Quel che mi interessa di Benjamin è che pone un problema radicale di metodo: dal programma al frammento. Wittgenstein si muove in modo analogo, ponendo anch'egli un problema metodologico: dal sistema al gioco. E così Warburg: dalla conoscenza al dettaglio oppure dalle idee ai fantasmi. Questo è il tipo di prospettiva metodologica che mi interessa e che effettivamente potrebbe essere interessante anche per il campo strettamente educativo delle scienze umane se solo i ricercatori cessassero di voler piegare opere come quelle di Benjamin alle logiche e ai desiderata degli studi universitari che sono abituati a frequentare. Perché ovviamente ciò fa un po' sorridere o — a seconda dei casi — piangere. Il punto è che il nome di Benjamin ci obbliga a ragionare per paradigmi,

⁸ P. Peticari, *L'educazione impensabile*, op. cit., p. 106.

⁹ P. Peticari, *L'educazione impensabile*, op. cit., p. 111.

a guardare il deterioramento della città e la chiusura dell'uomo nel suo abisso, a ripensare il tempo come uno che ha fatto degli esami clinici e ha ricevuto dall'esito una chiamata in riga.

Benjamin indica un certo tipo di rapporto in un momento in cui le grandi città europee erano ancora piene di vita. Ovviamente la sua idea di città è molto diversa dalla nostra. Lui inseguiva il modello della grande città del XIX secolo, dove cercava sempre quello che una volta ha definito, per l'appunto, «gli stracci della storia». L'immagine della città che Benjamin inseguiva era fatta da un'attenzione minuta ai dettagli trascurabili, un po' secondari, infimi. E queste esperienze apparentemente secondarie diventavano invece il paradigma per capire una città secondo un modello di conoscenza storica che lui chiamava *choc*, e poi *costellazione* e, ancora, *immagine dialettica*; gli interessava quel che c'è tra un momento del passato oramai sconosciuto o misconosciuto, comunque abbandonato o superato e il presente, l'ora, l'adesso. Ecco lo straccio della storia, il resto, tutto il suo modo di lavorare e «realizzare» queste costellazioni. Dunque non si tratta del semplice fatto che il passato o i suoi scarti gettino una luce sul presente — anche questo può essere vero — quanto piuttosto di un movimento gnoseologico, di un apprendimento che si trasforma in questione metodologica: l'oggetto storico non sta più né nel passato, né nel presente, non sta più su una linea cronologicamente orientata, sta invece in una relazione paradossale, di choc, di cortocircuito tra due momenti. E questa è un'idea, mi sembra, molto bella, che toglie il terreno sotto i piedi a molti dei problemi della cronologia, del pas-

sato, del progresso, del diventare specialisti di un'epoca e così via. È come una voce del passato che ci parla nel presente di adesso, e crea un cortocircuito, un'immagine, un movimento verso l'azione. Ovviamente mi sono a lungo interrogato se questo modello potesse valere anche per l'educazione, per fare emergere zone di temporalità qualitativamente differenti o forme di attenzione e di percezione che abbiano più responsabili ricadute sul pragma dell'ascolto, dell'attenzione. In *Attesi imprevisi* avevo lasciato intendere una sorta di alleanza possibile dello sguardo di Benjamin con il concetto di abilità del ricevente di Bateson per affrontare i problemi del rapporto che c'è tra sensibilità, intelligenza e trasmissione e mi pare, effettivamente, che tutta la questione dell'errore, del difetto, del sconosciuto nella rete globale del comunicativo e cognitivo generalizzato possa trovare nella dialettica in bilico benjaminiana, in questa dimensione di cortocircuito tra ciò che tende a venire scartato e la leggibilità del presente, un preciso criterio metodologico per afferrare un'immagine che abbia la capacità di operare questa costellazione tra passato e presente o tra difetto e conoscenza *vis-à-vis* con gli oggetti, le immagini, le spettralità che si incontrano. Può diventare molto utile per raccontare o mostrare certe scene dell'insegnamento, anche in classe, che altrimenti tenderebbero a svanire, prese come sono da altre logiche di istituzionalizzazione.

Infine, il punto cruciale nel tuo libro è arrivare a definire¹⁰ «quale politica dell'educazione per quale tipo di società». Quali mediazio-

¹⁰ P. Perticari, *L'educazione impensabile*, op. cit., p. 94.

ni vedi possibili per arrivare a un buon risultato? Pensiamo che il tuo libro sia un contributo, ma la strada è ancora lunga, non credi?

Anche per me il punto cruciale è questo. E vi ringrazio molto per le domande che mi avete posto. Ci sarà bisogno di intercessori per una politica dell'educazione come questa e voi di «Cooperazione Educativa» siete sempre stati per me un riferimento significativo e un interlocutore importante. Non ho mai detto che la strada sia breve.

Ora, per come la vedo io, si tratta di arrivare a fare uno sforzo. E questo sforzo si riferisce alla possibilità di dare un contributo per arrivare, come dite voi, a un buon risultato.

Allora il problema non è fare la testa ben fatta. Non dico far cavalcare la testa, ma almeno arrivare a smuoverla con una parola che poi ne possa fare arrivare un'altra, cominciare a rimetterla in moto.

La proposta della testa ben fatta a cui tutto il mondo pedagogico italiano sta aderendo *bipartisan* e ciecamente — e anche un po' fideisticamente — rischia di diventare qualche cosa di sopravvalutato o di rigido se non tiene in conto il problema di una nuova fisionomia dell'umanità che ha a un tempo segni grandiosi e sconvolgenti: la globalizzazione, la civiltà delle reti, le biotecnologie, il meticcio, il fondamentalismo islamico, il fondamentalismo finanziario, il nuovo ordine mondiale, le nuove industrializzazioni tecnologiche, la società dei consumi sempre più aggressivi e sempre più cari, per cui ci si trova di fronte a un cambiamento radicale della democrazia, della società civile, della partecipazione, che mette in discussione la radice stessa del potere, della violenza,

e che svela anche i limiti di tutta questa politica un po' ipocrita e propagandista.

Va ripresa la condanna del consumismo e della mercificazione. Il corpo, la dignità e l'intelletto umano possono essere messi al servizio di qualche cosa di più nobile della chiusura nel consumo e nel proprio egoismo.

Qui vedo tutta la miseria della testa ben fatta che non tiene conto del fatto che oggi le nuove industrie culturali sono passate alla vendita di tempo di cervello disponibile e dell'attenzione primaria alla Nike, alla Coca Cola, a McDonald's, ai fratelli Rana... Questa testa ben fatta è incapace di cogliere le ragioni del difetto, del sconosciuto, dell'impensato e da qui anche le ragioni di un apprendimento che, come insegna Spinoza, si orienti verso la capacità di fare dello sforzo il senso di tutta la cultura che, per sua natura, è in controtendenza con tutti quei tentativi messi in atto per cancellare questa strana necessità dell'impegno e dello sforzo che ogni affetto umano autentico comporta, così tipico di tutta una logica teleocratica.

L'educazione impensabile è per me l'occasione di inaugurare una strada che conduca alla ricerca di un'anima per le politiche industriali e scolastiche europee, che abbia come obiettivo educare i giovani e gli adolescenti all'Europa e alla partecipazione democratica, e che sia fonte di ispirazione per le diverse agenzie formative, aiutando al contempo l'Occidente a valorizzare il proprio umanesimo e la propria identità, i propri metodi educativi, senza più pretendere di imporre la sua visione del mondo ai popoli extraeuropei.

*A cura di Mirella Grieco
e Ludovica Muntoni*

Il valore della comunità

Una esperienza educativa alla periferia di Città del Messico

ANGELA PERNA

Insegnante di scuola primaria, è stata per lungo tempo facilitatrice linguistica e coordinatrice di progetti rivolti a minori e adulti migranti. Ha partecipato a progetti di formazione e ricerca sui temi dell'educazione comunitaria, inclusione scolastica, teatro per la comunità.

Questo lavoro è il frutto di un periodo di ricerca e dialogo con alcune realtà educative ispirate agli orientamenti dell'Educazione Popolare Comunitaria nello spazio urbano di Città del Messico. Le esperienze di educazione comunitaria fiorirono in molti spazi del *Distrito Federal* dal 1970 in avanti e, in forme diverse, continuano a essere portate avanti anche oggi.

I *Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil* hanno ognuno la propria indipendenza rispetto alle metodologie, all'organizzazione del lavoro educativo e alla creazione delle reti che li sostengono, e la storia della nascita di ogni centro è diversa, poiché diverso è il territorio urbano nel quale il centro sorge e si sviluppa, ma vi si possono rintracciare linee comuni: prima tra tutte quella di aver contribuito a creare e promuovere la figura della *madre*

educadora. Le *madres educadoras* sono per la maggior parte donne che vivendo in *barrios* periferici e superando quello che prevedibilmente era il loro destino, hanno deciso di andare oltre, studiando per divenire educatrici popolari comunitarie, convinte che la conoscenza possa essere incrementata solo da un apprendimento cooperativo, solidale e creativo.

In secondo luogo i *Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil* sono accomunati anche dalla linea pedagogica che indirizza le loro azioni educative e che abbraccia le idee e le metodologie dell'Attivismo Pedagogico.

Per comprenderne le origini è necessario ritornare a un avvenimento che accomuna la storia messicana a molte altre: la nascita, nel 1968, del *Movimiento Estudiantil*, una mobilitazione sociale che subì una violenta re-

pressione¹ ma che ebbe comunque modo di diffondere, negli anni successivi, i frutti che erano stati coltivati da quella «pedagogia del dissenso» che si era ormai radicata in una parte della società messicana acquisendo moltissime forme diverse.

Una di queste forme è stata quella dei processi educativi promossi da organizzazioni sorte negli anni Settanta: il *Movimiento Urbano Popular*² (MUP) e le *Comunidades Eclesiales de Base*³ (CEB), organizzazioni che concepivano l'educazione come alternativa di liberazione e che appoggiarono i progetti nati dalla comunità e dai membri stessi dei movimenti. Questo fu il processo dal quale presero avvio i *Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil*⁴ che attualmente, solo nel territorio del Distrito Federal, contano circa 240 strutture.

La partecipazione delle donne ai movimenti politici di quegli anni fu fondamentale. La politica richiedeva, però, un impegno costante che le donne dovevano conciliare con i doveri della casa e della famiglia: per rispondere a questa necessità nacquero spazi solidali dove alcune donne si prendevano cura dei figli e delle figlie delle altre oltre che dei propri. In un secondo momento

queste stesse donne si avvicinarono a organizzazioni e gruppi educativi che lavoravano con una metodologia specifica: cominciarono così il loro cammino formativo all'interno della traiettoria dell'Educazione Popolare che, per molte di queste donne e madri, significò prima di tutto combattere una battaglia quotidiana all'interno del proprio nucleo familiare: osarono rompere con una tradizione sociale che non valorizzava il ruolo della donna, diventarono coscienti della possibilità di un altro modo di essere e cominciarono a rinascere.

I *barrios* periferici di Città del Messico si sono nutriti di queste e altre esperienze sociali e culturali nate dallo sforzo di persone che difesero il proprio diritto a uno spazio degno di essere vissuto, e il valore della comunità come spazio di apprendimento, di crescita e di cambiamento per ciascuno dei suoi membri a partire dai bambini e dalle bambine nella prima infanzia e in maniera rilevante i centri comunitari sono capaci, ancora oggi, di produrre un'educazione che genera buone pratiche, propizia valori e costruisce accoglienza.

Il centro comunitario «José de Tapia Bujalance»⁵

Ho avuto l'opportunità di entrare in contatto con la coordinatrice del centro «José de Tapia Bujalance», Raquel Martínez García,⁶ grazie a un collega e amico italiano che è parte del

Movimento di Cooperazione Educativa.

Sono arrivata al centro seguendo le indicazioni che mi erano state date: il centro «José de Tapia Bujalance» si trova nella zona orientale della città, dentro la *Delegación Iztapalapa*, nella *colonia* Miravalle. Ho impiegato quasi due ore e mezzo, cambiando diversi mezzi di trasporto, dall'abitazione nella quale in quel momento risiedevo e che si trovava comunque nella zona orientale della città. Quando sono arrivata davanti al cancello d'ingresso della scuola mi sono resa conto che la città era finita; la costruzione del centro era l'ultima, almeno per quel minuscolo tratto dell'enorme perimetro cittadino, e dietro potevo vedere i campi e la mole, imponente, della montagna di Santa Catarina.

Per me questa era già, di per sé, un'esperienza straordinaria, perché mai, nelle mie peregrinazioni nella città ero arrivata a toccare con mano, e con gli occhi, la sua «fine»; una volta entrata nel Centro mi sono poi resa conto che di straordinario in quel luogo c'erano molte altre cose.

La storia di Raquel Martínez, maestra e coordinatrice del centro, è la storia della nascita di un progetto comunitario al quale lei e la sua famiglia hanno dedicato e stanno ancora dedicando la vita, supportati e appoggiati da molte altre figure professionali e istituzioni comunitarie. Raquel terminò i suoi studi da maestra a 19 anni e venne assegnata (nel turno pomeridiano) a una scuola primaria pubblica che si trovava nella *Delegación Iztapalapa*. Nella scuola in cui prese servizio incontrò altri maestri e maestre che stavano portando avanti dei progetti di innovazione pedagogica, ispirati alle tecniche Freinet.

¹ Contestazioni studentesche e cariche della polizia: la strage di *Piazza delle 3 culture*, https://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnline4/dossier/Sport/2008/olimpiadi-pechino/storia-olimpiadi/messico-86-sangue-olimpiadi.shtml?refresh_ce=1

² https://es.wikipedia.org/wiki/Movimiento_Urbano_Popular_M%C3%A9xico

³ Comunità Ecclesiali di Base molto diffuse in America Latina; in Messico <http://www.cebmex.org/>

⁴ Un esempio è visibile in <https://www.youtube.com/watch?v=UzOAEk-UXpY>

⁵ <http://www.mmem.org.mx/cecys.html>

⁶ Una intervista pubblicata su YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=COKQrwc9FDI>

Molti di questi insegnanti erano parte di un'associazione: il *Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna*⁷ (MMEM). Tra le esperienze proposte dal movimento vi era quella di prestare servizio volontario di insegnamento, durante le vacanze estive, in comunità marginali della città. Nel 1989 Raquel arrivò a una comunità situata nella zona alta della Sierra Catarina: la *colonia* Miravalle. In quegli anni (e in parte ancora oggi) si trattava di una zona fortemente marginalizzata, priva di servizi, senza scuole pubbliche; chi voleva frequentare la scuola doveva raggiungere la *colonia* vicina e i trasporti pubblici erano quasi inesistenti; per questo una ampia parte della popolazione in età scolare non frequentava la scuola. Raquel il primo anno «fece scuola» all'aperto, seduta per terra, utilizzando pezzettini di legno, sassolini e tutto quello che le persone della comunità le offrirono.

«Podría decir que una dificultad era el carecer de ciertos materiales, pero la ventaja era que estamos hablando de una comunidad que está a la falda de un cerro y entonces el mismo medio te va aportando los materiales. Si teníamos que trabajar con piedritas, con hojitas para hacer actividad de conteo o clasificar lo tomávamos del mismo medio sin hacer materiales prelaborado. Era aprovechar lo que se tenía en este momento».⁸

⁷ Sito web <http://www.mmem.org.mx/>

⁸ «Potrei dire che una difficoltà era la mancanza di determinati materiali, però il vantaggio era che stiamo parlando di una comunità che si trova ai piedi di una collina e quindi è l'ambiente stesso che può fornire i materiali. Se dovevamo lavorare con i sassolini, con le foglie, per fare atti-

Il MMEM, vista la situazione di estrema marginalità della *colonia* e seguendo l'insegnamento di Freinet di «una scuola per il popolo», tenta di creare un progetto pedagogico a Miravalle, indirizzato alla popolazione infantile che era la più numerosa e la meno seguita. La scuola però non c'era e quindi era necessario capire come poter fare per costruire uno spazio adeguato. In quel momento il DIF⁹ stava utilizzando un piccolo spazio come luogo per la distribuzione e il consumo degli alimenti per la prima colazione: il MMEM chiese alla comunità il permesso di poter utilizzare quella piccola stanza come scuola una volta finito il turno della colazione. Fu così che prese avvio l'avventura di quello che poi sarebbe diventato il centro comunitario «José de Tapia Bujalance».

Quello fu un momento in cui lo sforzo delle persone fu enorme, rendere quella piccola stanza uno spazio accogliente e confortevole fu possibile grazie all'appoggio e all'impegno della comunità: c'era chi portava una sedia, chi una tavola di legno, qualcuno veniva a dipingere le pareti e a fare altri piccoli lavori di manutenzione, gli altri maestri del MMEM donarono i libri che non utilizzavano e altri materiali. La somma di tutte queste piccole «buone volontà»

vità di conteggio o di classificazione, le prendevamo nell'ambiente intorno a noi senza usare materiali prefabbricati. Approfittavamo di quello che avevamo a disposizione al momento».

⁹ «Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia» è un'istituzione pubblica di assistenza sociale fondata del 1977 dal presidente J. Lopez Portillo. Tre le azioni generali promosse trovano spazio attività di promozione sociale, sviluppo comunitario, assistenza agli anziani e di educazione infantile.

rese possibile la realizzazione di una vera e propria aula. Qualcuno fece presente che c'era la possibilità di utilizzare un terreno e il MEMM organizzò un'assemblea pubblica per far conoscere a tutti gli abitanti di Miravalle il progetto della scuola comunitaria e per ascoltare i loro dubbi e le loro proposte. La proposta fu accolta e si iniziò a progettare la costruzione della scuola su quel terreno donato dalla comunità. Il centro, quindi, è stato ideato e costruito in modo autogestito, con l'appoggio degli abitanti, delle associazioni civili e del *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*.¹⁰ La scuola, mentre venivano portati avanti dalla comunità e dal MMEM i lavori per la costruzione dell'edificio, funzionò come una scuola itinerante utilizzando stanze o patii delle case messe a disposizione.

Inizialmente la scuola era niente più che una stanza con bagno, i genitori e i membri di alcune delle organizzazioni civili della colonia aiutavano nella pulizia e nella manutenzione. Negli anni, grazie all'appoggio e ai finanziamenti di varie istituzioni (tra le quali la stessa *Delegación Iztapalapa* che cominciò a finanziare l'ampliamento dei locali) la scuola è cresciuta e si è ampliata fino a diventare la struttura adeguata e ben equipaggiata che ho potuto vedere e visitare.

Attualmente i locali del centro sono composti da sei aule, una cucina, un'area da pranzo, un ufficio, due bagni per adulti e uno per i bambini, un ampio spazio esterno che può anche fungere da anfiteatro, una zona di verde adibita a orto dove vi sono anche polli, galline, tacchini e volatili! Vi è poi una costruzione esterna, al

¹⁰ <https://www.snte.org.mx/web/>

di sopra dell'anfiteatro che ospita la biblioteca e due saloni multiuso. Dagli anni Novanta il centro ha potuto contare anche sull'appoggio di diverse organizzazioni come COPOME, *Fundación de Atención a la Infancia*, UACM Iztapalapa, varie istituzioni estere (europee e nord americane). Il centro è parte, inoltre, delle realtà locali che compongono l'*Asamblea Comunitaria Miravalle*. All'inizio dell'avventura Raquel era l'unica maestra, appoggiata dai colleghi del MMEM, poi a metà degli anni Novanta cominciarono a fiorire rapporti con altri centri che, come quello di Miravalle, lavoravano in contesti marginalizzati e secondo l'orientamento dell'Educazione Popolare; Raquel entrò in contatto con la rete COPOME e con la realtà delle *madres educadoras*; cominciò così a cercare, all'interno della comunità, persone che fossero interessate a seguire questo percorso di crescita, in primo luogo, personale e umana. Fu così che si creò il gruppo che ancora oggi è parte attiva del centro «José de Tapia Bujalance». Il centro accoglie circa 90 bambini, non riceve nessun sussidio da parte del governo. Le spese di gestione e gli stipendi sono coperte dalle quote di iscrizione e da progetti proposti a fondazioni e realtà private. La retta di iscrizione viene ridiscussa annualmente in base al numero di iscritti e alla quantità di altri fondi reperiti, e le famiglie che hanno difficoltà a versarla possono rendersi disponibili per lavori di manutenzione e di pulizia. Le insegnanti sono sette; vi sono anche tre educatrici che si occupano di laboratori specifici e di gestire l'area amministrativa e una cuoca. Oltre al servizio educativo per i bambini e le bambi-



ne dai 3 ai 6 anni, dalle 9:30 alle 14:00 comprensivo di merenda e pranzo, il centro offre servizi per le famiglie, come laboratori e consultorio psicologico. I giorni di chiusura sono comunicati dalla Secretaría de Educación Pública e sono gli stessi che osservano le scuole pubbliche. Nella pratica didattica quotidiana trovano ampio spazio varie tecniche di ispirazione freinetiana come il testo libero, il calcolo vivente, la corrispondenza interscolastica, integrate e sostenute da altre proposte pedagogiche di ispirazione attiva come l'assemblea, la conferenza infantile e il diario di classe. Accanto a queste, trovano spazio suggestioni educative provenienti dal lungo cammino di idee, riflessioni e proposte che hanno accompagnato la genesi e lo sviluppo della educazione comunitaria nello spazio urbano di Città del Messico e che, alla fine degli anni ottanta, furono sistematizzate diventando quello che, ancora oggi è conosciuto come il *Modello Netzahualpilli*, ovvero «una propuesta educativa con participación comunitaria».

Il centro, fin dalla nascita, è sempre stato uno spazio aperto alle proposte di tutta la comunità. Attraverso iniziative di associazioni e reti comunitarie vengono organizzati laboratori, incontri, dibattiti, corsi di formazione, opere di teatro e cineforum per tutti. Lo spazio del centro è aperto, sempre, anche durante le attività didattiche, ai membri della comunità che in qualsiasi momento possono visitarlo e rendersi partecipi; un modo per far vivere in maniera integrale, senza barriere, uno spazio che è di tutti e di ciascuno condividendone appieno le responsabilità educative, fiduciosi che ognuno (insegnanti, famiglie, membri della comunità, bambini e bambine) porti avanti i propri compiti al meglio. Il centro «José de Tapia Bujalance» si pone così come un modello di realtà educativa basata sul principio della mediazione sociale che riconosce il valore della comunità come spazio di apprendimento per ciascuno dei suoi membri a partire dai bambini e dalle bambine nella prima infanzia.

Educare alle differenze

Fare resistenza politica e culturale

GILDA TERRANOVA

Insegna Lettere nella scuola secondaria di primo grado nel quartiere Magione-Kalsa di Palermo, Istituto Comprensivo «Amari-Roncalli-Ferrara».

Il 29 e il 30 ottobre si è svolto a Palermo, ai Cantieri culturali della Zisa, il quinto convegno nazionale della rete «Educare alle differenze», organizzato e promosso dall'associazione di promozione sociale «Scosse».¹ Palermo è stata proposta come sede — nell'anno in cui è Capitale italiana della Cultura — da oltre 250 associazioni, tra cui Arcigay Palermo, Casa Mediterranea delle donne, Famiglie Arcobaleno, Giacinto Festival, Hamelin Associazione Culturale, Maschile Plurale, Progetto Alice, Stonewall. La scelta di una grande città del me-

ridione è derivata dalla volontà di dare visibilità e valore alle pratiche più interessanti nel Sud Italia, mappate grazie a una call pubblica aperta ad associazioni, centri anti violenza, scuole, università.

Al convegno, patrocinato dal Comune di Palermo, autofinanziato dalla rete e gratuito, hanno partecipato oltre 750 persone provenienti da tutta Italia. Moltissimi gli insegnanti, anzi le insegnanti, data la schiacciante maggioranza di donne, ma anche genitori e educatori. L'acronimo «SCOSSE», rende perfettamente la densità e la varietà del programma dei due giorni, articolata in due assemblee plenarie, 30 laboratori esperienziali suddivisi in tavoli tematici, approfondimenti, bookshop, conversazioni, mostre, musica e incursioni artistiche. Nella plenaria di apertura, si è sottolineato, da Sud a Nord, quanto educare alle differenze significhi,

¹ «SCOSSE» – Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali – è un'associazione di promozione sociale, nata nel 2011 a Roma grazie a una start-up dell'università di Tor Vergata, che si propone di contribuire alla costruzione di uno spazio pubblico aperto, partecipato e solidale, contro ogni esclusione sociale.



in questo momento storico e politico così buio e oscurantista sul fronte dei diritti civili e sociali, fare *resistenza* politica e culturale, in risposta a un governo artefice di un dibattito pubblico avvelenato e integralista, che nega la pluralità degli orientamenti sessuali, delle famiglie e delle differenti culture giunte quasi alla terza generazione nel nostro Paese.

La presidente della rete, Monica Pasquino, che ha introdotto i lavori, ha insistito sull'importanza dello scambio di buone pratiche e sul valore della *cooperazione* per il raggiungimento di obiettivi comuni e chiari quali la prevenzione della violenza maschile contro le donne, il contrasto a omofobia e bullismi, l'educazione sentimentale e sessuale, la lotta a ogni altro tipo di pregiudizio ed esclusione e il contrasto agli stereotipi culturali e di genere.

Al centro del dibattito, dal punto di vista giuridico, sono stati posti in primo piano il *Decreto Pillon*, che porterebbe la vita e i diritti delle donne indietro di quasi 50 anni, rimettendo in discussione le norme in materia di separazione, divorzio e affido dei minori e il *Decreto sicurezza* che fa vivere i minori stranieri non accompagnati, quelli che riescono ad arrivare e non muoiono in mare, in una condizione, più che di «ragazzi in transito», di «ragazzi in panico», sia per l'inadeguatezza degli spazi di accoglienza che per l'indeterminatezza di tempi burocratici che in Italia rischiano di diventare infiniti. La terza parola chiave, venuta fuori da più interventi, è stata *responsabilità* e, in questo senso,

va letta un'esperienza modello presentata da Cinzia Melis dell'*Area Giovani e Pari Opportunità* del Comune di Torino.

La città sabauda ha stipulato un protocollo d'intesa con l'USR Piemonte e il coordinamento Torino Pride per la diffusione nelle scuole della cultura dell'uguaglianza e il contrasto di ogni forma di emarginazione, promuovendo iniziative di didattica inclusiva e di lotta al bullismo omofobico rivolte non solo agli studenti e ai docenti, ma a tutto il personale scolastico, compresi i collaboratori e gli assistenti amministrativi. Le tre mostre, che hanno costruito un percorso per immagini tra gli spazi dei Cantieri, sono state organizzate rispettivamente dal collettivo femminista *RIVOLTA pagina* di Catania, dalla Libreria *Ottimomassimo* di Roma, dall'associazione *Toponomastica Femminile* di Palermo.

- La prima, dal titolo *Anche la cancellazione è violenza*, ha avuto come obiettivo militante il recupero delle storie delle donne del Novecento che difficilmente si trovano nei manuali scolastici ma che sono variamente «illustri» per meriti in vari ambiti: architetture, artiste, pedagogiste, oltre a sei pannelli di storia del movimento femminista in varie tappe, a partire dagli anni Settanta. L'auspicio è che la ricerca continui e che l'archivio si espanda con nuove biografie di donne da far adottare alle scuole.
- La seconda, *Fammi capire*, sulla rappresentazione dei corpi e delle sessualità. L'educazione emozionale e affettiva nei libri illustrati 0-18 anni, ha preso spunto da «Fammi vedere», libro fotografico di educazione sessuale non conformista per

bambini e grandi (AA.VV. Savelli 1979) e ha previsto in tutte le città in cui ha fatto tappa focus e incontri informali con gruppi di persone scelte per diverse fasce d'età.

- La terza, *Le strade, luoghi di memoria non di violenza*, è nata dall'intento di raccontare le storie di alcune donne che hanno contribuito, con la loro attività e la loro vita, a costruire la storia della società e a cui sono stati dedicati, negli ultimi anni, spazi urbani; si è articolata in due sezioni, una nazionale e una siciliana.

Durante il convegno sono state allestite due librerie *en plein air* da Modusvivendi e da Dudi libreria per bambini e ragazzi. Novità interessante nel catalogo Settenove, una delle case editrici più sensibili ai temi della due giorni palermitana, un libro sulla *Preistoria*, nella collana *Storie nella storia*, a cura della SIS, Società Italiana delle storiche.

Se l'editoria specializzata per bambini e ragazzi ha fatto negli ultimi dieci anni un salto di qualità, lo stesso non si può dire dell'editoria scolastica, ancora profondamente intrisa di stereotipi sessisti. Lo dimostrano due ricerche, una del 2010 di Irene Biemmi, pubblicata nel libro *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari* di Rosenberg e Sellier e una, più recente, condotta sulla falsariga della prima, stavolta da Corsini e Scerri (Università di Catania). Forse si dovrebbe pensare, come dice Biemmi, alla formazione degli editori e degli autori dei libri di scuola e basterebbe che un solo grande editore partisse in tal senso per avviare una vera rivoluzione culturale.

Si sfoglia il programma: *Same sports same rights, Storie di gene-*

re, Raccontare la storia delle donne, Tempo imperfetto, Con il corpo apprendo, Principesse e supereroi, Infanzia e media culturali nella costruzione dell'identità di genere, Mamma ho ingoiato lo Stereotipo, Me and you and everyone you know, Quanti siamo in casa? Alice, Pinocchio, Peter, Oliver, le famiglie rappresentate nella letteratura per bambini e bambine, Risorse arcobaleno: parlare di genere e orientamento a scuola, La tua bitch mi chiama honey-linguaggi, violenza e strumenti di contrasto, La violenza maschile sulle donne nelle relazioni di coppia tra gli adolescenti, Stereotipi di genere nei libri di testo di religione cattolica; questi sono solo alcuni dei titoli dei laboratori pensati per chi vive o lavora con bambini e adolescenti da 0 a 18 anni.

Avendo ciascun partecipante soltanto due opzioni disponibili, ho scelto *Me and You and Everyone you know* e *Quanti siamo in casa*. Il primo è un progetto transnazionale finanziato dalla Comunità Europea, nell'ambito del *Programma Diritti, Uguaglianza Cittadinanza 2014-2020*, in partenariato con Inghilterra, Romania e Svezia e gestito in Italia da Comunità Nuova onlus, che si occupa di inclusione sociale, migranti, infanzia e famiglie e *Agenzia Codici* di Milano, che promuove percorsi di ricerca e trasformazione in ambito sociale. *Me and You and Everyone you know* nasce per combattere le molestie e la violenza sessuale contro donne e ragazze ed è rivolto in particolare alle scuole secondarie di secondo grado, ma potrebbe andare bene anche in una terza secondaria di primo grado abbastanza «matura».

La metodologia è quella dei mazzi di carte (58 carte, 5 categorie, nove storie realizzate dagli art-

designer Arianna Vairo e Luca Lattuca) usati come strumenti narrativi per stimolare simulazioni sulla violenza nelle relazioni tra adolescenti. Sperimentarla tra adulti di età e professioni differenti è stato molto interessante e penso che possa esserlo ancor di più nelle scuole o nei centri educativi, a patto sempre di una mediazione qualificata e non improvvisata.

Il secondo invece, condotto da Giordana Piccinini, associazione culturale *Hamelin* di Bologna, ha affrontato il tema della famiglia nella letteratura per ragazzi, a partire da alcune domande e ricordando alcune *pietre miliari* come Donatella Ziliotto, cui si deve l'arrivo in Italia di due ragazze come Bibi e Pippi, Bianca Pitzorno di *Un extraterrestre alla pari*, con un bambino protagonista che solo a un certo punto decide di quale sesso vuole essere o collane come *Gli Istrici* Salani, che hanno finalmente portato Roald Dahl. Quante sono le famiglie nei classici? Che padri e madri ci sono o meno in *Pinocchio*, *Pippi Calzelunghe*, *Piccole donne*, *Tom Sawyer*, *Huck Finn*, *L'isola del tesoro*?

E, infine, una carrellata su bambini e ragazzi che se la cavano anche in assenza di legami biologici come, ad esempio, i protagonisti de *La bambina selvaggia* di Rumen Godden o de *La stagione delle conserve* di Polly Horvath. Molta carne al fuoco insomma, forse troppa ma, in un momento di retroguardia culturale e civile come questo, *melius abundare quam deficere* per una educazione pubblica, laica e pluralista in cui le differenze siano, non nelle retoriche ma nelle pratiche, risorse e opportunità e non minacce o pregiudizi, come del resto recitava l'invito alla *call* del convegno.

Investigation

Un percorso di educazione civica ai non italiani

GRAZIELLA CONTE

Insegna L2,¹ coordina il progetto di ricerca e formazione della Scuola Interculturale di Formazione (SIF) MCE.

Il diritto-dovere all'istruzione

Insegno Italiano in un CPIA² a adulti non italofoeni provenienti da diverse aree geografiche del pianeta e attualmente residenti nel nostro Paese. È previsto che acquisiscano la conoscenza base della lingua italiana (livello A2) e una sufficiente conoscenza della cultura civica italiana.

Mi domando se ciò che sto per raccontare, accaduto in un'aula di una scuola per adulti, una realtà sconosciuta ai più, possa indicare una strada per incontrare *verità* sui *migranti*, e non solo frettolose opinioni.

La riflessione scaturisce a seguito di una lezione di Educazione ci-

vica incentrata sul tema: *diritto/dovere all'istruzione* secondo i principi costituzionali che richiamano tutti i genitori a mandare a scuola i propri figli e la Repubblica *a rimuovere gli ostacoli di natura economica e sociale che possono impedire la partecipazione alla vita sociale e politica*. Alessandra, maestra dell'associazione Asinitas³ — con la quale ho condiviso la conduzione e la progettazione di questo laboratorio, destinato anche a un gruppo di studentesse che avevano frequentato presso Asinitas un corso di italiano — ha proposto, per cominciare, un documentario degli anni del dopoguerra che mostrava i tanti ragazzini impiegati al lavoro a fianco dei padri, per sostenere le loro famiglie. Anch'essi hanno contribuito alla ricostruzione del Paese e a risolle-

¹ <http://milano.italianostranieri.org/it/pages/litaliano-l2>

² Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.

³ <http://www.asinitas.org/>

varlo dalla miseria, raramente lo si ricorda, e noi volevamo sottolinearlo. Volevamo interpellare i nostri studenti su questo sapendo che anche molti di essi l'hanno fatto e lo stanno facendo per i loro Paesi di origine. Volevamo anche sostare sulle parole della nostra Costituzione là dove ci indica che uno dei principali modi per «rimuovere gli ostacoli» è lo studio, affinché tutti siano in condizione di sapere, capire, scegliere.

Rasel, giovane bangladesese da sei anni in Italia e impiegato in un noto bar del centro storico, ci dice che dalle sue parti accade questo ancora oggi. È normale, ha ribadito più volte, che i ragazzi lavorino. Lui ha lavorato in agricoltura fin da bambino nel suo villaggio. Non amava la scuola, e, sebbene l'abbia frequentata per i nove anni obbligatori in modo frammentario e incostante mentre contemporaneamente lavorava i campi, nessuno ha mai diffidato i suoi genitori affinché non facesse assenze prolungate, né tantomeno li ha informati del suo profitto.

A turno si raccontano le esperienze di istruzione avute nel proprio Paese: materie studiate, non amate ed evitate, ma anche passioni, soddisfazioni e percorsi più o meno brevi di vita universitaria (in molti casi, per le donne, interrotti in coincidenza con il matrimonio).

Studiare non è ritenuto così importante da Rasel, che interviene ancora, asserendo che non tutti debbano necessariamente studiare per realizzare quello che desiderano. Dice: «Io voglio lavorare, andare in giro quando sono libero, divertirmi mentre lavoro, come faccio adesso al bar...». Gli faccio notare che essere informati e saper capire le norme e i contratti sottoscritti con i datori di lavoro è importantissimo per garantirsi

che alcune regole basilari siano rispettate, per non essere ingannati. Gli ricordo: «L'ignoranza sui diritti che ti appartengono, in merito a mansioni e responsabilità che è possibile assumere, a orari, a forme di previdenza, può comportare conseguenze dolorose e delusioni, perché autorizza "i padroni" a sfruttarti, a umiliare la tua esistenza che invece meriterebbe di essere cautelata e protetta al meglio; e chi meglio dell'interessato può farlo? La scuola serve anche a darti gli strumenti per difenderti, e consentirti di essere libero, di scegliere come vuoi vivere». Concordano tutti su questo. Gli argomenti sono sicuramente convincenti.

Non solo Malala Yousfzai

Si propone un altro stimolo di lavoro per riflettere sul diritto allo studio dal punto di vista femminile: la storia di Malala Yousfzai,⁴ Premio Nobel per la pace, la quale ha sfidato i Talebani per difendere il diritto alla scuola per tutte le bambine e i bambini. In una presentazione in slide Alessandra ha raccolto in sintesi i passaggi più significativi della storia di questa eroica ragazzina alle prese con il potere degli uomini nel complesso contesto culturale del Pakistan sotto l'influenza e le pressioni dei Talebani; scorrono immagini di lei a scuola, le sue dichiarazioni pubbliche, in seguito alle quali subirà l'aggressione quasi mortale sul pullman mentre si recava a scuola, la lunga degenza in un ospedale a Londra, dove ha combattuto tra la vita e la morte, la solidarietà ricevuta da tutto il mondo, e poi la copertina del suo libro sulla sua storia di lotta alla cultura oscurantista talebana

⁴ <https://www.ilpost.it/2015/06/17/chie-malala-yousfzai/>

che vieta o ostacola l'andare a scuola, pubblicato e letto da milioni di persone nel mondo.

Nawal, giovane donna Pakistana ci fa notare che non tutto quello che è scritto nel libro e che si è detto è vero. Ci informa che quel giorno, e a suo dire anche in altri giorni precedenti e successivi all'agguato, tante ragazze sono state ferite o uccise, ma nessuno ne ha dato notizia, nessuno le ha assistite, salvate, ricordate. Malala invece ha avuto la possibilità di salvarsi e di richiamare su di sé tutta l'attenzione del mondo. È la figlia di un politico illustre, di alto profilo internazionale, e, pertanto, può permettersi di essere trasferita in uno dei migliori ospedali britannici e di essere curata, può permettersi di usare i social e soprattutto i canali della stampa internazionale per parlare. Può contare su una serie di amicizie influenti in Europa e negli Stati Uniti. Il suo privilegio più grande, afferma Nawal, è stato poter trasformare la drammatica aggressione di cui è stata vittima in una occasione per lanciare lontano il suo nome (ma, va detto, anche la sua lotta). Ora è famosa, protetta, influente. Nawal ci fa capire che Malala non ha fatto niente per dare spazio anche alle altre ragazze vittime delle medesime violenze, ritrovandosi a manifestare le sue idee solo dove i contesti avevano proiettori che potessero far luce su di lei.

È solo questione di invidia?

Interviene anche Adenike, una giovane nigeriana, che ricorda le oltre 200 studentesse rapite dai guerriglieri islamisti di Boko Haram in Nigeria. Solo pochissime sono sopravvissute. In verità la giovane Malala Yousfzai si è attivata per loro, ha partecipato a incontri, ha lanciato un fondo di solidarietà.

Anche in una classe di un altro corso recentemente avevo presentato la storia di Malala come esempio di coraggio e di forza, avendo lei saputo da subito rompere con una tradizione che vede le donne remissive tacere di fronte ai soprusi. Ma anche in quel gruppo avevo ricevuto reazioni non positive su tutta questa celebrità di cui gode, sia da parte di un giovane pakistano che da una giovane donna bangladese.

Mafhuza, donna colta, aperta (mi ha regalato un libro della scrittrice Arundhati Roy) continuava a ripetere: non è solo lei che si ribella. E tutte le altre che muoiono nel silenzio, perché non se ne parla? Certamente non abbiamo elementi per valutare come si sono svolti i fatti nel pullman dove hanno sparato a Malala, chi c'era con lei e cosa ne è stato. È vero, non leggiamo commenti, come dire, editoriali, o pareri di donne del suo Paese, né ancora di più, altre e diverse testimonianze sulla violazione dei diritti delle donne e dei bambini. Stavamo tentando con quel che era a nostra disposizione di mettere al centro l'importanza dei contenuti della lotta di Malala per tutti e la forza di contagio impressa all'opinione pubblica: grazie a lei il mondo intero ha parlato di diritto allo studio.

Un nuovo circuito della parola

Rasel a un certo punto ci dice: serve *investigation*.

Ha ragione: bisogna indagare, andare oltre l'emozione e la commozione che alcuni eventi e personaggi ci suscitano, cercare e ascoltare le testimonianze e leggere anche gli sguardi delle persone che vi sono coinvolte e che abbiamo qui di fronte. Provengono dai Paesi di cui pensiamo di sape-

re tutto, che sfuggono alla stampa ufficiale, all'ONU, ai governi democratici dell'Occidente (i quali poi trovano sempre una buona ragione per bombardare, piegare ai loro interessi tante vite sconosciute, e non solo per mantenere il predominio culturale).

È come se mi fosse stata suggerita la necessità della prospettiva. In questa epoca storica di maggior contatto e comunicazione tra umani, se ascoltiamo veramente, se vogliamo capire, possiamo incontrare le tante facce della verità, oltre alle opinioni che sovrastano i fatti. Potrebbe farsi spazio ed espandersi uno sguardo rinnovato e attento su noi, donne e uomini di questo mondo globalizzato. Uno sguardo pulito che ci liberi dall'illusione che le notizie (gli eventi «notiziabili») e le immagini di avvenimenti che ci arrivano dal mondo siano una riproduzione fedele e assoluta delle realtà che raccontano.

Chissà... forse potremmo riconoscere nei migranti con i quali conviviamo non solo dei problemi a cui dare risposte «che costano», ma anche dei testimoni in prima persona di realtà politiche, culturali, economiche. Mi sembra di poter dire che potrebbero aiutarci a scegliere da che parte stare e per quale prospettiva di giustizia lottare. Visioni che oggi ci sfuggono continuamente, poiché manipolate, e defraudate di sostanza.

Alcune immagini di forte richiamo, riguardanti le condizioni umane in Paesi lontani, espone e raccontate dai media e spesso amplificate a dovere dai professionisti della «paura», in alcuni casi si presentano con connotazioni positive, inducenti a farci provare «emozioni» di cui saziarci e compiacerci, che non sono in grado però di generare le azioni

e le trasformazioni necessarie a farci vivere tutti in giustizia.

Ora, sempre più, mi rendo conto che bisogna rifondare un nuovo circuito della *parola*, e anche dell'immagine, affinché se ne faccia un uso veramente critico, approfondito, che si consenta al «paesaggio» (il contesto reale di vita che ciascuna persona vede o riesce a vedere) di emergere ed essere descritto e raccontato in qualsiasi modo. Ci sono e ci saranno i pregiudizi, le distorsioni della percezione della realtà. Ma è proprio affiancando le diverse immagini e le diverse fonti che si potrà avere un'approssimazione meno ridotta di essa.

Tempo di diritti

Una festa in piazza, a Marghera

ANNA MARIA MATRICARDI

Ha insegnato nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di primo grado. Fa parte della redazione di «Cooperazione Educativa» e dell'équipe «Cantieri della Formazione MCE». Si occupa di educazione al teatro.

Andrò a Marghera.
Ami è stato detto: arrivata alla stazione di Mestre, se esci dall'altra parte sei già a Marghera.

Di Marghera so poco; in treno mi tuffo nella rete e leggo qua e là; affiorano reminiscenze adolescenziali e giovanili: «Petrolchimico, innanzitutto, o anche Montecatini Edison, addirittura Olio Cuore, ma anche, nel tempo, Enichem, poi Enimont, cloruro di vinile, acrosteolisi, cancro, giudice Casson; tutti assolti, poi lievi condanne in appello, prescrizione».

Trovo versi che mi aiutano, di Ferruccio Brugnaro, poeta operaio: *Lavoravamo tra micidiali veleni / sostanze terribili / cancerogene*.¹

¹ F. Brugnaro, *Tutti assolti al processo per le morti al petrolchimico*, 2001. In *Dimenticate Venezia. Un repertorio dei disastri che incombono sulla città, nei giorni degli aperitivi e dei vernissage della Biennale di Filippomaria Pontani* <https://www.>

E di Andrea Zanzotto:

Scheletri rimasti delle stesse fiamme / paralizzate / di cui siete l'imprevedibile / filiazione, / forte spinta a città di malora / città perduta / tanto morta da essere impegnata / a farsi fantasma di se stessa / che stridi muta / tuoi gerghi anche / nell'annientamento protervi / di chimici spettri / mal protesi nervi / colori e forme frane / hanno zanne / esprimono / o covano / espiano / disseccati / sotto / sputi / di Arpie.²

Nell'album del 2002, *L'altra faccia dell'impero*, della Banda Bassotti, c'è il brano «Marghera, 2 novem-

[ilpost.it/2013/06/01/dimenticate-veneziam/4/](https://www.ilpost.it/2013/06/01/dimenticate-veneziam/4/). Ferruccio Brugnaro è il padre dell'attuale sindaco di Venezia, Luigi Brugnaro.

² A. Zanzotto, *Fu Marghera*, 2009; <https://www.ilpost.it/2013/06/01/dimenticate-veneziam/4/> © 2015 Mondadori Libri, Milano, per gentile concessione degli Eredi e dell'Editore.

bre», il cui ultimo verso canta: *A Marghera non si sogna più.*

A Porto Marghera, attualmente, ci sono una dozzina di migliaia di lavoratori; agli apici degli anni Settanta erano il triplo. E gli abitanti sono 28.000, un quinto in meno rispetto a inizio anni Ottanta.³ Molti stranieri. Leggo un articolo su «Venezia Today» del 5 ottobre (ossia tre giorni prima di arrivare qui) «Appalti, pranzo in strada e pochi diritti».⁴ Si riferisce alla Fincantieri, ai suoi lavoratori esterni in subappalto. Quasi tutti stranieri. Che non possono permettersi di pagare i 6 euro della mensa. Altri articoli denunciano degrado urbano, microcriminalità, spaccio.

Io arrivo qui per un evento, una festa, alla piazza del Mercato.

Sono subito spiazzata da un'impronta urbanistica inattesa: strade larghe, alberature grandi e sorridenti, edifici bassi e spesso belli. Era, è, la Città-giardino.

Marghera, Porto Marghera, Città-giardino. Tutto nasce nel 1917: progetto di polo industriale moderno (a Venezia non vi era più spazio) e progetto abitativo civile e rispettoso delle dignità di chi lavora.

1917, un anno fatale. A livello mondiale. È anche l'anno di Caporetto. Eppure.

L'anno scorso Marghera ha festeggiato il suo polisemico centenario.

Fervono i preparativi nella Sala della Municipalità dedicata a Gabriele Bortolozzo, operaio che diede il via alle denunce

³ <https://www.comune.venezia.it/archivio/4050>

⁴ Antonella Gasparini, *Appalti, pranzo in strada e pochi diritti*, Venezia Today, 5 ottobre 2018. <https://www.veneziatoday.it/cronaca/fincantieri-cgil-lavoratori-appalti.html>

sulla tossicità delle lavorazioni al Petrolchimico, consentendo l'avvio del relativo processo giudiziario.

All'opera tante persone del gruppo territoriale MCE di Mestre e la funzionaria municipale Giorgia Turi, insieme ai professori di musica della vicinissima Scuola Media «Luigi Einaudi», coordinati dal professor Francesco Corso. Si completa l'allestimento della *location* per ciò che seguirà: una performance composta da un'animazione teatrale e da esecuzioni musicali dell'orchestra della Scuola Media «Luigi Einaudi», a indirizzo musicale, e del coro della scuola primaria «Filippo Grimani», entrambe dell'Istituto Comprensivo «Filippo Grimani». La piazza del mercato su cui si affaccia l'edificio municipale che accoglie l'iniziativa è uno spazio enorme: sfruttando il portico e la gradinata della costruzione si crea una scena naturalmente teatrale, che consentirà a un vasto pubblico, composto prevalentemente di genitori e nonni, di seguire le esibizioni dei propri bambini e ragazzi.

Arrivano i quaranta membri dell'orchestra: ragazze e ragazzi vocanti ma educati: si distribuiscono per tipologia di strumento, indossano le magliette dell'iniziativa *Dritti sui diritti. Bambini e ragazzi crescono in città*, preparano gli spartiti, provano strumenti e accordi.

Dritti sui diritti: una vera kermesse educativa alla sua sesta edizione. Creata e organizzata dal Comune di Venezia, in particolare dal Servizio Politiche Cittadine per l'Infanzia e l'Adolescenza, coinvolge cento soggetti, fra associazioni, cooperative, nidi e istituti scolastici, agenzie del territorio, fondazioni. E dura dieci giorni, durante i quali nei diversi luoghi

cittadini, centrali e periferici, si alternano iniziative animative, culturali, artistiche, dibattiti e mostre. Sono coinvolti bambini e ragazzi, sia come studenti sia come giovani cittadini. Sono coinvolti anche gli adulti, come genitori, educatori, insegnanti, amministratori. E per estensione tutti, perché cittadini.

Nella piazza cominciano ad arrivare molte bambine e bambini con grembiuli azzurri. La campanella di chiusura della giornata scolastica è suonata, ora comincia la festa: e proprio della festa appare il vociare intenso, il movimento senza sosta di centinaia di piccoli, l'arrivo alla spicciolata di adulti, giovani e anziani, a volte con passeggini, a volte con tanti altri piccoli intorno. Etnie e lingue diverse: si ode l'accento locale, ma anche sonorità dell'Est europeo e dell'Est ben più lontano. Molti bengalesi, cinesi, e anche indiani, singalesi, pakistani. Venezia sembra confermare la sua millenaria vocazione, il suo legame con l'Oriente.

La performance sta per iniziare: si chiama *È tempo di diritti*. Ce lo indica un cartellone corredato di un grande orologio disegnato, accanto a due striscioni, del Movimento di Cooperazione Educativa⁵ e di «Illuminiamo il Futuro» di Save the Children,⁶

⁵ Hanno collaborato alla realizzazione dell'evento i membri del Gruppo Territoriale MCE di Mestre: Elena Bertocco, Elisa Bertocco, Annalisa Busato, Domenico Canciani, Giancarlo Cavinato, Donatella De Cal, Maria Marchegiani, Anna Maria Mazzucco, Cristiano Paganin, Flavia Salvador, Nerina Vretenar, Daniele Zuccato.

⁶ «Save the Children» ha collaborato all'iniziativa, in particolare grazie a *Punto Luce*, con Julia Di Campo; è stato coinvolto anche il «Centro Sottosopra».

che hanno organizzato l'iniziativa insieme all'Istituto Comprensivo «Filippo Grimani».

Si comincia con i saluti del Presidente della Municipalità. Gianfranco Bettin, portati dalla consigliera Donatella Marellò, seguita dalla responsabile del servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia Paola Sartori e dalla dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo «Filippo Grimani», Marisa Zanon: tre donne con funzioni e responsabilità pubbliche che sottolineano il valore formativo dell'accoglienza, della cultura, della comunità cittadina.

C'è una storia che leggerà i vari momenti della performance: i diritti fondamentali dei bambini sono improvvisamente spariti, qualcuno li ha rubati e nascosti. È stata una strega, la Margheraccia. I bambini sono disorientati, non hanno né nome né casa, né famiglia né scuola né amici. Al posto di scuole, piazze, luoghi di gioco, la strega vuole costruire un grande centro commerciale.

I bambini potranno accedere esclusivamente al diritto di comprare e al diritto di consumare. La Margheraccia detiene le chiavi dello scrigno in cui i diritti sono rinchiusi; chiavi che potrà rilasciare solo a chi saprà affrontare una sfida: trovare le parole magiche che sapranno riaprire quello scrigno; la sfida è accettata da diverse centinaia di bambine e bambini, che troveranno le formule per tornare in possesso dei propri diritti.

La storia appena riassunta ha costituito lo stimolo per il lavoro di 25 classi di scuola primaria e della ludoteca Sucabaruca: a partire dalla conoscenza dei diritti dei bambini e grazie a un opuscolo illustrato, curato da

«Save the Children»,⁷ ogni gruppo ha selezionato e rielaborato uno o più diritti e ha costruito due sagome — una di bambina, l'altra di bambino — che esprimessero in forma creativa i contenuti, i pensieri, i desideri e il valore di quelle parole. Ne sono uscite fuori cinquanta figure ad altezza di bambina/o, realizzate con creatività sorprendente, colorate, vivaci, espressive, sostenute da stecche poste sul retro per essere agevolmente mosse ed esibite, che hanno costituito uno degli elementi centrali di una messa in scena carica di parole e di energie bambine.

Ed eccoci allo spettacolo: Ouverture dell'orchestra dei quaranta ragazzi, con *Il triangolo delle Bermuda*.⁸ Flauti, saxofoni, trombe, tromboni e svariate percussioni, ben armonizzati e diretti,⁹ conquistano l'attenzione di centinaia e centinaia di grandi e piccoli. Nell'orchestra suonano anche, distribuiti in ogni gruppo strumentale, insegnanti della scuola «Einaudi».¹⁰

A fine brano, appare uno strano bambinone, acconciato a mo' di Pierino fuori tempo, che si professa ripetente della classe prima per la quinta volta e reclama l'attenzione perché in possesso delle parole

magiche, capaci di far dischiudere lo scrigno in cui la strega nasconde i diritti rubati. Esclama quindi *Smartphone, Carte Magic, Margheraland*. Entra in scena eccitata e sghignazzante la strega Margheraccia, compiaciuta dei clamorosi flop del tontolone: si lancia roteando fra la folla, esprimendo la sua sadica soddisfazione. Ma sopraggiungono diversi bimbi veri, di vera prima primaria, che al microfono pronunciano una parola diversa: *cuore*. La strega, spazzata, piange e si dispera, e si vede costretta a consegnare la chiave dello scrigno. Entrano quindi in scena dieci sagome, realizzate da bambini di diverse classi prime;¹¹ sono sorrette e trasportate da un bel gruppo di bimbi guidati da due fatine di bianco vestite; ogni sagoma riporta parole che vengono rilanciate chiare e forti al microfono, come: diritto al cibo, all'istruzione, a essere ascoltati. Dopo la declamazione di pensieri e parole il corteo delle dieci sagome, accompagnato dalle deliziose fatine, scende e sfila nello spazio scenico, fra l'orchestra e il pubblico, in mezzo agli sguardi curiosi di altri bambini, e agli applausi compiaciuti di mamme e papà, di nonni e zii, fino a disporsi sulla scalinata.

La performance si snoda così, alternando brani musicali a opera del coro della scuola primaria e dell'orchestra della secondaria con irruzioni progressive di parole magiche squillate dai bambini al microfono, cui rispondono urla e circonvoluzioni della strega, costretta a restituire i diritti rubati. I bambini di età via via più grande presentano e fanno parlare le

⁷ Presentazione della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-convenzione-sui-diritti-dellinfanzia-e-delladolescenza-illustrata.pdf>

⁸ Di Stelvio Cipriani, <https://www.youtube.com/watch?v=uiKd8yeKj1o>

⁹ Nella direzione dell'orchestra si alternano i professori Francesco Corso e Mauro Fiorin.

¹⁰ Nell'orchestra e nel lavoro di costruzione dell'evento sono presenti e co-realizzatori anche i professori Giovanni Masiero, Raffaele Mercadante, Marco Polesinanti, Eugenio Tiano e Marco Trevisanello.

¹¹ Oltre alla scuola primaria «Grimani», hanno partecipato alla realizzazione delle sagome anche la «Ludoteca Sucabaruca» e il *Punto Luce* di «Save the Children» di Marghera.

tante sagome (erano cinquanta) costruite per palesare e sostenere pubblicamente i diritti di base. E regolarmente si reitera la sfilata delle sagome fra il pubblico.

Alla fine, dopo una magra consolazione per il secondo fallimento del tontolone che ci riprova con parole tipo *Nintendo* e *Playstation 3*, la strega Margheraccia soccomberà disperata: «Basta, non ne posso più! Me le hanno trovate tutte!» L'animatore della performance chiederà ai bimbi un gesto di consolazione per lei: concordi, i bambini decidono di donarle proprio le cinquanta sagome, insieme a carezze ed effusioni, quasi a promuovere e riconoscere il riscatto di questo personaggio «negativo». Come in tante fiabe. In conclusione: una storia e tante musiche, con protagonisti bambini e ragazzi, dove gli adulti hanno fatto da guida, da stimolo, da contenimento.

A questo proposito, mi sembra interessante sottolineare alcuni elementi che hanno caratterizzato questo intreccio adulti-bambini.

- *Il canto*. Si conferma una dimensione, prima ancora che un'abilità: nel cantare *Un nuovo amico* e ancor più verso il finale, con *Prendi un'emozione*, il numeroso coro, guidato dall'insegnante Rossella Zohar, ha suscitato una gaia, empatica compartecipazione in grandi e piccini. Contaminando, anche con i gesti, un essere nel qui e ora, armonico e allegro.
- *La musica*. La sapiente guida dei professori di musica, grazie anche all'aver assunto — la scuola secondaria di 1° grado — l'indirizzo musicale, ha rivelato una intesa competente e creativa fra quaranta ragazze e ragazzi di un'area cosiddetta difficile, dove coesistono realtà

sociali e antropologiche molto diverse e dove la scuola costituisce un vero presidio istituzionale e culturale. I sei brani eseguiti sembrano essere come esplosi durante l'esecuzione dell'ultimo, *Cantaloupe Island*¹² di Herbie Hancock: melodia e ritmo hanno scaldato il pubblico e le cinquanta sagome hanno spontaneamente assecondato questa energia vitale danzando: a muoverle c'erano bambine e bambini dai sei agli undici anni, animati dal crescendo di un'esperienza apparentemente caotica, che in realtà loro hanno vissuto in prima persona, e di cui sono stati sia attori sia spettatori. Condizione altamente formativa.

- *Le parole pensate*: le espressioni presenti sulle variopinte sagome hanno testimoniato un'esperienza di lettura e rielaborazione dei *diritti* che mi è sembrata rivelare un sentire e un pensare *transculturale*. Le origini e provenienze dei bimbi di questa area sono molto variegate, come accennato. Eppure, il lavoro di tessitura svolto da insegnanti e educatori — evidentemente di qualità — ha reso visibile la universalità di una visione del mondo. Che, guardato attraverso gli occhi di una bambina o di un bambino, ci può insegnare molto. Desidero riportare alcune delle espressioni che ho trovato particolarmente significative: *diritto di stare insieme con gli amici, parlare delle tue idee e delle tue storie; diritto di voler bene; diritto di essere rispettata; devo poter stare con la mamma e con il papà: se vivo con uno solo di loro, ho*

il diritto di vedere anche l'altro; i bambini e le bambine devono andare a scuola, non a lavorare; diritto di sognare; diritto di dormire; i bambini hanno fame di uno spazio per giocare; diritto di non essere esclusi dagli altri; diritto a non sposarmi da bambina; diritto ad avere l'attenzione dei miei genitori; le ragazze possono divertirsi col pallone e i ragazzi con le bambole. Sono solo alcuni esempi: ne ho sentite delle belle, che non ripetevano pedissequamente la formulazione ufficiale, ma andavano oltre e forse più a fondo. E fra le parole magiche per aprire lo scrigno dei diritti: *libertà, dignità, armonia, diritti-amo.*

- *La piazza e la città*: l'iniziativa *Dritti verso i diritti* nasce e cresce in seno alla «Città di Venezia», che si conferma coerente e tenace nell'occuparsi di educazione in senso democratico. Un valore non «aggiunto», un valore sostanziale. E rendere una piazza di Marghera teatro d'incontro fra mille persone è solo uno degli innumerevoli momenti di questa iniziativa civile. Per l'orchestra e il coro dell'Istituto «Grimani» è stata la prima volta in piazza, qui: una testimonianza di cittadinanza attiva, dove protagonisti sono i «minori».

Mentre ascolto *Cantaloupe Island* di Herbie Hancock, penso al titolo di questa festa: *È tempo di diritti*. Aggiungo, come corollario: e la Scuola è *Tempo di diritti*.

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=8B1oIXGX0lo>

Come rompere le uova

Per una pedagogia dell'emancipazione

SEGRETERIA NAZIONALE MCE

Dal bianco di uovo di pellicano esce un pellicano che depone un altro uovo, altrettanto bianco e chiuso, fonte di un'infinita catena di pellicani e di uova, se nessuno interviene a fare di esse una frittata.¹

Così Bourdieu e Passeron raccontavano il rapporto tra i processi di produzione delle classi sociali e dell'ordine culturale e i processi di mutamento. Era il 1972 e a distanza di circa 40 anni non si può certo affermare che nel nostro Paese la scuola sia stata in grado di «fare la frittata».

L'Italia è in coda tra i Paesi industrializzati per mobilità sociale: «da una generazione all'altra, i figli ereditano non solo gli (eventuali) beni di famiglia, ma anche l'istruzione, il tipo di occupazione e di reddito. Nel corso della vita gli spostamenti sulla scala sociale restano scarsi, soprattutto per chi sta ai gradini più bassi».²

¹ P. Bourdieu e J.C. Passeron, *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Paris, Les Editions de Minuit, 1972, p. 22.

² Scuola24, *Italia fanalino di coda per mobilità sociale*, «Il Sole 24 Ore», 18 giugno 2018.

La scuola, che dovrebbe essere anche dei capaci e dei meritevoli privi di mezzi, la maggior parte delle volte, piuttosto che metterle in crisi, sembra invece confermare le strutture di classe.

Il 27 e 28 ottobre si è tenuta a Genova la prima giornata nazionale di studio del MCE sui «Quattro Passi per una pedagogia dell'emancipazione». Una proposta alla quale da circa due anni il MCE sta lavorando nell'intento di ricercare e ricondurre a sintesi, dentro una chiara cornice politico-pedagogica di analisi dei bisogni educativi attuali, la riflessione su un uso politico della professione docente per il rinnovamento della scuola, ancora fortemente attestata su processi di normalizzazione più che di emancipazione dei soggetti.

A fronte delle enormi ingiustizie che ancora vengono perpetrate nei confronti dell'infanzia e della

gioventù: insuccesso formativo, selezione scolastica, discriminazioni (istituzionalizzate), medicalizzazione delle differenze, nuove e più diffuse povertà educative, la proposta MCE vuole essere uno stimolo alla crescita della consapevolezza che non si può educare senza credere, senza sperare e, a volte, senza essere capaci di indignarsi e di assumere la responsabilità di promuovere il cambiamento.

«Contro coloro che nella enunciazione di leggi sociali intese come destino vorrebbero trovare l'alibi di una rassegnazione fatalistica o cinica, occorre ricordare che la spiegazione scientifica, che offre gli strumenti per capire, se non assolvere, è anche quella che permette di trasformare. Una conoscenza più approfondita dei meccanismi che governano il mondo intellettuale non dovrebbe avere come effetto di "scaricare dell'imbarazzante fardello della responsabilità morale l'individuo"... Viceversa dovrebbe insegnargli a porre le sue responsabilità là dove si pongono realmente le sue libertà».³

La pedagogia deve ritornare a essere in grado di riproporre alternative possibili alla crisi dell'educazione e alla crescita della distanza tra scuola reale e suo mandato costituzionale.

In risposta a una scuola del conformismo e della subalternità, un uso politico della professionalità docente significa operare in ogni momento del fare scuola scelte consapevoli, che a scuola non sono mai neutre. Non lo sono la scelta della disposizione dei banchi, dell'uso o meno della catte-

dra, dei dispositivi tramite i quali è previsto l'incontro con la cultura e la conoscenza, dei tempi e dei ritmi, dei materiali che vengono scelti, del valore dato ai bisogni e alle proposte dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, delle culture e dei linguaggi di cui sono portatori, dello spazio dedicato alla cura della relazione tra bambini, tra bambini e adulti e tra adulti che con compiti e funzioni diversi sono chiamati a confrontarsi e collaborare determinando in tal modo il clima e le opportunità educative dell'ambiente scuola.

Per questo la proposta rimanda a un impianto che richiede anzitutto all'insegnante il mettersi in ricerca e la disponibilità a rivedere continuamente percorsi ed evoluzione del clima e delle attività delle classi attraverso una loro riorganizzazione, nella direzione di quel materialismo pedagogico indicato da Freinet.

I «Quattro Passi per una Pedagogia dell'emancipazione» rappresentano infatti un repertorio di prassi fattibili, che ogni docente (ancor meglio ogni scuola) può far proprie e adottare come leva di cambiamento nella propria realtà scolastica e da cui partire per far crescere la condivisione sulle finalità dell'educazione.

Gli interventi/azioni che proponiamo possono gradualmente incidere sui soggetti (alunni e insegnanti) e sul contesto, modificando sfondo e relazioni, poiché occorre essere consapevoli che non ci può essere emancipazione se tra soggetto e contesto non c'è ricerca di risonanze e coerenza attraverso cui il soggetto possa riconoscersi e sviluppare autonomia di giudizio e liberazione da condizionamenti.

Si tratta di un *work in progress* in cui la segreteria MCE è impegna-

ta a promuovere e implementare proposte operative e azioni di trasformazione.

Su ciascun passo, a titolo esemplificativo, viene svolta un'attività di laboratorio.

Primo passo: la democrazia

La costruzione di personalità democratiche non nasce con la maggiore età, dice Freinet, ma si prepara con il paziente lavoro di costruzione di un senso di etica pubblica e di bene comune che trascende gli interessi individuali. La democrazia richiede necessariamente una pedagogia. Fra i dispositivi che possono essere attivati vi è l'assemblea o consiglio di classe che non si esaurisce nel semplice mettersi in cerchio per parlare di un problema o di eventi attuali che hanno colpito l'attenzione degli alunni, ma presuppone un impianto generatore di progettualità e di opportunità di scelta, coinvolgimento, partecipazione. Altre modalità — l'organizzazione della vita economica della classe con le relative attività, la pianificazione condivisa, il bilancio, le discussioni, le simulazioni di dibattiti — integrano e danno dignità di cittadinanza al percorso di vita e alle singole tecniche.

Cominciare a organizzare e gestire una discussione, un'assemblea, senza sovrapporsi ai ragazzi ma facilitando via via la loro capacità organizzativa e propositiva, è un primo passo per «offrire al soggetto le condizioni per superare la propria storia e impegnare la propria libertà [...] per far in modo che tutti si assumano la responsabilità dei loro atti e si "facciano opera di se stessi"».⁴

³ P. Bourdieu e J.C. Passeron, *La riproduzione Elementi per una teoria del sistema scolastico*, op. cit., p. 56.

⁴ P. Meirieu, *Pedagogia*, Roma, Aracne, 2013 p. 153.

Secondo passo: strumenti per la ricerca, biblioteche di classe e di scuola

La scuola, da luogo della trasmissione, deve diventare luogo della rielaborazione, del riordino, dell'approfondimento di un apprendimento lento che scava nella conoscenza.

Poter esplorare una pluralità di materiali e di informazioni, selezionare, correlare, risponde a una potenzialità della mente di ognuno/a. Avere come testo di riferimento un libro unico uguale per tutti non stimola e non facilita la ricerca di connessioni. Occorre poter disporre di una dotazione, di classe e di scuola, di una pluralità sempre maggiore di materiali e di testi da raccogliere e collocare secondo percorsi tematici e in composizioni aperte alla curiosità, agli interessi, alle esigenze che via via si prospettano. Era questo lo spirito delle biblioteche di lavoro che Freinet e i movimenti che a lui si ispirano hanno costruito, anche utilizzando ricerche e monografie prodotte

nelle classi. Nella varietà l'insegnante troverà più facilmente ciò che gli serve per i propri percorsi didattici. Invitiamo quindi a dotare ogni classe di una biblioteca di lavoro. Oggi le possibilità offerte dal digitale e dalla multimedialità possono implementare le attività di ricerca e documentazione, ma non sostituirsi ai materiali librari. Il primo dispositivo per rendere operative queste opportunità è l'adozione alternativa al libro di testo prevista dalla normativa, che consente di costituire un deposito di buoni/bei testi, un capitale librario, che cresce nel tempo, a disposizione delle classi attuali ma che diverranno anche eredità per le classi successive.

Terzo passo: classi aperte e didattica per laboratori

Uno dei maggiori limiti a una scuola dell'emancipazione è la subordinazione delle attività ai ritmi, ai tempi, agli spazi possibili dentro un'aula e in un gruppo classe in cui dinamiche, relazioni, attività sono sempre le stesse per tutti. Rompere lo schema

non è semplice oggi, anche se le classi aperte, previste dalla legge 517/77, sono state uno degli elementi fondanti il tempo pieno, venute meno via via in nome di una ritenuta necessaria «specializzazione» degli insegnanti che si è tradotta in una gelosa gestione della *propria* disciplina o ambito. Noi pensiamo a un impianto pedagogico in cui i docenti sentano e vivano la corresponsabilità, si sentano insegnanti della scuola, non della disciplina. Ma svolgere e sviluppare in forma trasversale attività di ricerca, compilazione di lavori significativi, moltiplicazione di conoscenze, richiede di necessità la fuoriuscita da una didattica monotematica d'aula.

L'organizzazione di gruppi mobili, eterogenei, con indicazioni di lavoro diversificate, crea una mobilità, un'aspettativa, un desiderio di integrare le proprie ricerche con quelle degli altri.

Per rendere operativo questo passo si rende necessaria una didattica per laboratori intesi come *mente collettiva* a cui ognuno partecipa e apporta idee, rappresentazioni mentali, ipotesi, tentativi,



che può elaborare attraverso le proprie specificità e intelligenze. Un laboratorio progettato ma aperto a proposte e curiosità degli alunni prevede una selezione iniziale di stimoli messi a disposizione dei fruitori, la loro elaborazione, la comparsa di domande a cui cercare in gruppo di dare risposte, la necessità di documentazione, l'apertura di ulteriori domande, la ricerca di nuove fonti documentarie...

Ma tale impianto diventa significativo se fondato su un dispositivo da co-costruire collegialmente che preveda l'organizzazione delle attività per classi aperte e gruppi che si alternano ruotando ed esplorando una pluralità di situazioni e ambienti di apprendimento: ricerche, attività progettuali e costruttive espressive comunicative costruttive tecnologiche scientifiche, forme periodiche di intervento e di comunicazione agli altri gruppi. Un quadro che faccia da sfondo integratore delle diverse attività di un anno.

Quarto passo: la valutazione

La valutazione è uno degli aspetti del fare scuola maggiormente preoccupante, perché è lo «spazio» in cui maggiormente si consolida la dialettica tra normalizzazione ed emancipazione dei soggetti.

Soggetti spesso espropriati della possibilità di capire ed elaborare il significato delle valutazioni loro attribuite. Il percorso di valutazione si deve avvalere dell'apporto di quanto previsto dagli altri passi: discussione, messa in comune, attenzione ai percorsi di gruppo e non solo a quelli individuali, coinvolgimento in attività di ricerca, produzione, comunicazione (e non in esecuzione passiva), conquista

di autonomia progettuale e ideativa, autovalutazione (degli alunni ma anche degli insegnanti per poter rivedere stimoli proposte pianificazioni adeguandole in itinere). Il primo dispositivo che si propone quindi è l'abolizione del voto numerico in corso d'anno e l'utilizzo di una valutazione (e autovalutazione) formativa che possa essere motore di miglioramento del singolo e del gruppo. I criteri orientatori dovrebbero essere stabiliti collegialmente concentrando sempre il focus su chi valuta, che cosa, perché, per chi, quando, come. Una valutazione autentica, quindi, come lettura in itinere del procedere dell'esperienza fatta a più mani: insegnanti, alunni, genitori.

Quattro Passi su... Moodle

Su queste proposte si stanno organizzando sulla piattaforma Moodle, accessibile dal sito MCE, delle sezioni in cui verranno raccolte esperienze, percorsi, materiali, in modo da sostenere la ricerca, la diffusione e il confronto sui Quattro Passi. Questa attività oltre alla segreteria coinvolge alcuni insegnanti impegnati nella ricerca per promuovere, implementare e far circolare le proposte operative.

Le sezioni, attive da gennaio, saranno via via arricchite dai materiali che perverranno ai gestori di ciascuna.

Sabato 24 novembre, dalle ore 9:00 alle ore 17:00, si è tenuto, presso la Facoltà di Psicologia dell'Università «La Sapienza» a Roma, il primo incontro nazionale del Tavolo interassociativo «SaltaMuri – Educazione sconfinata per l'infanzia, i diritti, l'umanità» al quale aderiscono più di cento associazioni.

L'incontro, rivolto alle istituzioni educative, al mondo dell'associazionismo, alle reti che si occupano di migranti, solidarietà, accoglienza, diritti umani, era finalizzato al lancio della campagna «Mille scuole aperte per una società aperta» e a lanciare e condividere proposte di attività da svolgere nelle scuole in occasione della ricorrenza del settantesimo anniversario della proclamazione dei diritti universali dell'uomo nella settimana del 10-17 dicembre 2018.

La giornata si è aperta con la presentazione della campagna e l'intervento dell'onorevole Luigi Manconi sui diritti a cui è seguita la narrazione di esperienze di sette percorsi di cittadinanza e di inclusione realizzate dal nord al sud Italia da scuole, associazioni, educatori.

Dalla mostra di Trieste sulle leggi razziali alla conoscenza delle cause dei fenomeni migratori (Roma, IC «Rosmini»); dal «giardino dei giusti» dell'IC «Sandro Pertini» di Vercelli alla rete «scuola quartiere città» promossa dall'IC «Amari Roncalli» di Palermo; dal «Mammut» di Scampia (Napoli) all'IC di Montecastrilli (Terni).

Cinque gruppi di lavoro hanno affrontato poi i temi individuati come centrali: origini e cause delle migrazioni, povertà e ricchezza nel Nord e nel Sud del mondo, diritti umani e cittadinanza, ruolo dell'educazione linguistica come conoscenza e comprensione profonda superando stereotipi e banalizzazione dei problemi, fonti e materiali per la ricerca.

Il *Tavolo SaltaMuri* ha inteso così proporre attività per la convivenza e la crescita umana e culturale di tutti e tutte, valorizzando il ruolo della scuola come sede di partecipazione democratica e di pratica di cittadinanza.



E TU COME LA VEDI?

Concorso Fotografico di Didattica Cooperativa "Laura Santoni"

OBIETTIVI

Obiettivo del concorso è ricordare Laura Santoni e il suo lavoro di ricerca sulla didattica e l'educazione, attraverso la valorizzazione di attività didattiche improntate ai valori

- della cittadinanza attiva e consapevole;
- della partecipazione alla cura, alla gestione o all'ideazione di spazi e percorsi per la collettività;
- dell'inclusione, della condivisione e valorizzazione delle differenze.

PARTECIPAZIONE e DURATA

Il concorso è aperto ad insegnanti ed educatori.

Si partecipa inviando da 3 a 5 fotografie, con un breve testo di accompagnamento, che raccontino lo spirito e l'anima di un percorso educativo.

Il termine di presentazione dei lavori è il 30 giugno 2019.

PREMIO in PALIO

L'elaborato 1° Classificato, vincitore del Premio "Laura Santoni" riceverà 400 € da spendere a favore della classe protagonista del percorso didattico premiato. L'elaborato 2° e 3° classificato riceveranno rispettivamente 200 € e 100 €. Sono previste speciali menzioni d'onore.

SOGGETTI PROMOTORI



Movimento di Cooperazione Educativa
gruppo territoriale di Pisa

Istituto Comprensivo Gamera - Pisa
ass. Gurdulà - Nello zaino di Laura - Pisa

con il patrocinio di



**MAGGIORI INFO
e REGOLAMENTO COMPLETO
del CONCORSO**

laurasantoni@mcepisa.it
www.mcepisa.it

Un club di vita morale

Antonio Gramsci

Negli anni torinesi, dal 1914 al 1926, Gramsci scrive moltissimi articoli sulla stampa socialista, mentre viene elaborando, attraverso e accanto all'attività politica sempre più incalzante, il nucleo fondante del suo pensiero. La cultura, al di là delle contingenze delle lotte e delle vicende organizzative del movimento operaio, è per lui un terreno di particolare e specifica importanza.

«L'associazione di cultura quale i socialisti dovrebbero promuovere [...] deve — scrive Gramsci nel dicembre del 2017 — essere un istituto proletario, con caratteri finalistici. Il proletariato, a un certo momento del suo sviluppo e della sua storia, si accorge che la complessità della sua vita manca di un organo necessario e se lo crea, con le sue forze, con la sua buona volontà, per i suoi fini».¹

¹ A. Gramsci, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, a cura di G. Urbani, Roma, Editori Riuniti, 1972 (ed. or. 1967), p. 94.

*A Gramsci infatti non sfugge che, nello sfondo, il problema principale è l'analfabetismo, vera e propria zavorra che mantiene le masse in una emarginazione irrimediabile e impedisce loro di entrare da protagoniste nella storia.*²

² «Perché in Italia ci sono ancora tanti analfabeti?» — aveva scritto pochi mesi prima, nel febbraio del 1917 — «Perché in Italia c'è troppa gente che limita la propria vita al campanile, alla famiglia. Non è sentito il bisogno dell'apprendimento della lingua italiana, perché per la vita comunale e familiare basta il dialetto; perché la vita di relazione si esaurisce tutta quanta nella conversazione in dialetto. [...] occorrerebbe che la vita generale fosse più fervida e così facesse nascere autonomamente il senso del bisogno, della necessità dell'alfabeto e della lingua [...] il sentimento vivo del non essere solo individui di una piccola cerchia di interessi immediati (il comune, la famiglia), ma i cittadini di un mondo più vasto, con gli altri cittadini del quale bisogna scambiare idee, speranze, dolori». A. Gramsci, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, op. cit., p. 90.

Dunque, non apparirà estemporanea la lettera che Gramsci invia nel marzo del 1918 al massimo esponente degli studi pedagogici del suo tempo, quel Giuseppe Lombardo Radice che tanta influenza ebbe nel pensiero e nella pratica pedagogica italiana fra le due guerre.

Lettera a Giuseppe Lombardo Radice, marzo 1918³

Gentile Signore,

Le unisco un articolo che un mio collaboratore Andrea Viglongo ha scritto per il *Grido del Popolo* sul suo⁴ opuscolo *Il concetto dell'educazione*. Il Viglongo è un giovanetto autodidatta, e ciò le spiegherà qualche contraddizione e imprecisione del suo scritto. Conosco e ammiro l'opera che ella ha svolto per un risanamento spirituale della gioventù italiana, perciò le scrivo, volendola informare del poco lavoro che noi socialisti cerchiamo di svolgere qui a Torino, che pure passa in Italia per il regno della bestialità e dell'imbecillità proletaria e disfattista. La sua bontà e gentilezza credo l'abbiano preservato dal contagio di pervertimento che è diventato epidemico: l'averne una concezione differente sul compito che il proletariato socialista deve svolgere durante la guerra non può annullare il rispetto reciproco.⁵

Abbiamo cercato di organizzare questa predicazione: di dare

nuovi esempi (per l'Italia) di associazionismo. È così sorto da poco un Club di vita morale.⁶ Con esso ci proponiamo di abituare i giovani, che aderiscono al movimento politico ed economico socialista, alla discussione disinteressata dei problemi etici e sociali. Vogliamo abituarli alla ricerca, alla lettura fatta con disciplina e metodo, all'esposizione semplice e serena delle loro convinzioni. I lavori si svolgono così: io, che ho dovuto accettare il compito di excubitor,⁷ perché iniziatore dell'associazione, assegno a un giovane un *compito*: il suo opuscolo sull'educazione, un capitolo di *Cultura e vita morale* di B. Croce, dei *Problemi educativi e sociali* del Salvemini, della *Rivoluzione francese* o di *Cultura e laicità* del Salvemini stesso, del *Manifesto dei comunisti*, una «Postilla» del Croce sulla *Critica* o altro, che però risenta del movimento idealistico attuale. Il giovane legge, fa uno schema, e poi in una seduta espone ai presenti i risultati delle sue ricerche e delle sue riflessioni. Qualcuno dei presenti, se si è preparato, o io stesso, presentiamo obiezioni, prospettiamo soluzioni diverse, allarghiamo il dominio di un concetto o di un ragionamento. Si apre così una discussione, che si cerca di non chiudere finché *tutti* i presenti siano stati messi in grado di comprendere e di far propri i risultati più importanti del lavoro comune. Oltre ciò il Club ha nei suoi fini l'accettazione del controllo reciproco sull'attività quotidiana, familiare, d'officina, civile, di ciascuno. Vogliamo che ciascuno abbia il coraggio e l'energia mo-

rale sufficiente per *confessarsi* pubblicamente, accettando che gli amici lo consiglino e lo controllino: vogliamo creare la fiducia reciproca, una comunione intellettuale e morale di tutti. [...] Sarei molto lieto se ella, che segue con interesse tutte le esperienze nuove pedagogiche, avesse la bontà di scrivermi il suo giudizio sul nostro tentativo, che certo non si afferma e sviluppa senza difficoltà. I giovani sono tutti operai: il socialismo torinese è schiettamente operaio, i pochi giovani universitari sono lontani per obblighi militari. Sebbene siano intelligenti e di buona volontà, bisogna incominciare dalle cose più semplici ed elementari: dal linguaggio stesso. Potrebbe ella aiutarmi con qualche consiglio, tracciandomi un indirizzo che integri e completi i miei propositi? Mostrandomi gli errori in cui posso cadere? Gliene sarei gratissimo, e i miei giovani amici trarrebbero dalle sue parole nuova energia per perseverare ed afforzare la loro volontà.

Coi più distinti ossequi, Antonio Gramsci

A cura di Domenico Memi Campana

³ A. Gramsci, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, op. cit., pp. 100-101.

⁴ Di Lombardo Radice stesso.

⁵ Lombardo Radice era uscito dal Partito socialista nel 1914, in dissenso sulla partecipazione alla guerra. Infatti si arruolò volontario e organizzò al fronte un servizio sociale per i soldati contadini meridionali. Gramsci allude probabilmente a queste problematiche.

⁶ Fondato da Gramsci, Carlo Boccardo, Attilio Carena e Andrea Viglongo nel dicembre 1917.

⁷ Vigilante, sentinella.

Elogio dell'imperfezione

A cura di Pia Basile

Questa storia ha come protagonisti cinque *antipersonaggi*, cinque amici particolari, a cui piace il dolce far nulla e che trascorrono le loro giornate a discutere su chi di loro sia quello fatto peggio. Vivono in una casa sbilenca, pronta a cadergli in testa da un momento all'altro e ciascuno di loro viene presentato attraverso la descrizione di una caratteristica: uno è bucato, uno molle, un altro è capovolto, uno piegato e uno completamente sbagliato. A un tratto sbuca da chissà dove un nuovo personaggio, un tipo straordinario che subito viene descritto come *il perfetto*, il quale, nella posa in cui viene illustrato, si preannuncia come una sorta di salvatore, un eroe che, tuttavia, suscita ilarità. Il perfetto fa notare ai malfatti che la loro apatia non è produttiva e, guardandoli dall'alto in basso, li definisce delle «vere nullità».

In questo momento si svela una funzione in un certo senso eroica del perfetto: i malfatti si interrogano per la prima volta su loro stessi e cercano i loro punti di forza per spiegare a se stessi il perché non siano delle nullità. È bellissimo come ciascuno dei personaggi trovi la propria peculiarità a partire dal proprio difetto: ad esempio il bucato non si arrabbia mai perché la rabbia gli passa attraverso, quello piegato conserva i ricordi nelle sue pieghe, quello capovolto vede cose che gli altri non possono notare.

Questi cinque personaggi sono amici, si divertono insieme, riescono a godere della quotidianità convivendo con le loro diversità; la leggerezza che dimostrano nel finale, nell'accettarsi con i propri difetti, è quasi disarmante. La perfezione egoistica, invece, rende altezzoso e presuntuoso il perfetto e lo condanna a rimanere da solo.

Questo albo è un elogio dell'imperfezione e dimostra attraverso personaggi che



sembrano degli inetti, dei perdigiorno, che il percorso verso la conoscenza e l'accettazione di sé può essere lieve se torniamo a godere delle piccole cose.

Sono anni che leggo questo libro ai bambini e alle bambine della scuola dell'infanzia, e ogni volta questa storia assume significati nuovi e si apre a diverse interpretazioni.¹

La prima volta che ho proposto il libro mi hanno chiesto di rileggerlo per altre tre volte: alla fine di ognuna, i più grandi hanno espresso la volontà di diventare un personaggio. Così abbiamo provato a fare un gioco: potevamo comportarci come uno dei personaggi, ricalcandone le fattezze, le posizioni tipiche desunte dalle illustrazioni del libro e le azioni che le immagini ci suggerivano. L'aula si è trasformata nella casa dei ventiquattro malfatti e c'era chi se ne stava addormentato su una sedia, chi provava a camminare a testa in giù, chi faceva scarabocchi e mi diceva che proprio non gli riusciva di disegnare bene, chi piegava braccia e gambe seduto sulle panchine, chi si guardava allo specchio per far vedere i buchi sulla pancia (i loro ombelichi). Una cosa mi ha colpita e ho provato a chiederla a loro: perché nessuno stava giocando a essere il perfetto? Una bambina, nel silenzio che

¹ Esiste anche un breve video: <https://vimeo.com/92085606>

la mia domanda aveva generato, mi ha detto che lei avrebbe voluto essere tutti i malfatti perché secondo lei «nessuno è perfetto, maestra, è proprio impossibile». Può sembrare una frase retorica, e in quel momento ho anche provato un po' di fastidio nell'ascoltarla. Però oggi, a distanza di quattro anni, la rileggo nel mio diario e penso quanto sia fondamentale, nella situazione politica e sociale che viviamo oggi, giocare a essere chi vogliamo essere e fare dei nostri difetti il nostro vanto,

nella consapevolezza che non esiste una perfezione a cui ambire. Penso che quella bambina volesse dire che siamo uguali e diversi e che, nel riconoscere la propria unicità, possiamo vedere l'altro come simile a noi, quindi degno di essere amato e rispettato.

IL LIBRO CONSIGLIATO:

Alemagna B. (2014), *I cinque malfatti*, Milano, Topipittori.

Freedom from fear

A cura di Domenico Memi Campana

Non si direbbe che in tredici brevi composizioni rimate si possa compendiare ciò che ponderosi volumi di studiosi di varie discipline, dalla sociologia all'antropologia alle neuroscienze, dalla pedagogia alla politologia e via elencando, trattano — e con giuste ragioni, peraltro — con tanto impegno.

C'è riuscita magistralmente Chiara Ingrao, in questo leggero — ma quanto denso! — volumetto illustrato con bella consapevolezza artistica da Giulia Pintus. I bambini che l'autrice ci presenta hanno paura, hanno paure: chi del buio, chi dei ragni, ma anche e soprattutto dello sguardo degli altri. E si chiedono come uscirne, come districarsi dal labirinto angoscioso di immagini suoni pensieri paurosi. E guardano agli adulti. I grandi raccomandano ai bambini di non avere paura: «la fifa è sciocca. Imparate il coraggio!». Ma quali paure fanno più male, osserva da subito l'autrice, per metterci sulla buona strada, «la fifa dei piccoli, o le paure dei grandi?». Infatti, le paure degli adulti influenzano largamente quelle dei bambini. In fondo



è soprattutto ai primi che la raccomandazione andrebbe rivolta. Se la mente degli adulti è libera da pregiudizi, e Chiara Ingrao ce ne fornisce una buona raccolta, anche i bambini ne saranno meno invischiati.

Il testo di Chiara Ingrao è un buon pretesto per incontrare bambini e genitori e maestri per discutere di paura e di paure. Chi scrive è stato testimone di una bella presentazione del libro, un'assemblea guidata dall'autrice, alla presenza di maestri genitori nonni e bambini. I bambini rapidamente hanno capito che si parlava di loro, e che una volta tanto non era per insegnare loro qualcosa ma per imparare

da loro. Protagonisti, nel senso proprio di *combattenti di prima linea*, in cerca di alleati nella lotta contro le paure. È stata una vera emozione sentire una bambina chiedere aiuto per difendersi dal lupo, come diceva lei; dalla paura del lupo, sostenevamo noi. Alla fine tanti adulti e una bambina di pochi anni più grande hanno trovato le parole, hanno evocato le immagini appropriate, hanno sciolto l'ansia. Anche se: «Ma quelli cattivi cattivi?» «Ma figurati, piccola, l'ultimo lupo cattivo l'abbiamo visto fuggire lontanissimo molto tempo fa...».

Dunque è la relazione, il prendersi cura che «cura», appunto.

Il mondo delle paure è eterogeneo, multiforme e molto spesso tutt'altro che innocente.

Sono innocenti le paure antiche, come la paura del buio, che hanno un'origine ancestrale, perché noi esseri umani siamo creature diurne, non predatori notturni. Dobbiamo aprire gli occhi insieme al sorgere del sole, vedere la luce che ci rassicura, verificare lo stato delle cose intorno a noi. Distinguere accuratamente ciò che ci fa bene da ciò che ci può far male.

Che bella l'immagine della luna che *posa una stella sul comodino* di Alessia, immobilizzata dalla paura, mentre, nel pieno della notte, lotta per raggiungere il bagno. La paura è un sentimento che affonda le radici nell'alba della nostra specie, un tratto antropologico della nostra personalità storico-biologica. Può essere guida e strumento di esplorazione dell'ambiente, alla ricerca di un *luogo sicuro*, in senso spaziale e relazionale. In questo significato non dobbiamo temerla, ma sapere distinguere quando da campanello d'allarme, da suggeritrice amica, si trasforma invece in una nemica ingannevole, disorientante e angosciosa.

Ci sono anche paure meno innocenti. E non ci riferiamo qui alla pratica millenaria per cui i bambini venivano impauriti a bella posta. La paura infatti comporta un *riflesso di immobilità* utile, anzi, necessario, in contesti di pericolo reale e continuo, come è stato a lungo nei nostri paesi e come è ancora in altri contesti. C'è stata dunque una *pedagogia della*

paura, volta a comprimere la libertà di movimento del bambino, a inibire il suo innato *riflesso di orientamento*, che tenderebbe a trasformarsi naturalmente in desiderio e pratica di esplorazione, anche intellettuale, del mondo umano e naturale circostante. Gran parte delle fiabe tradizionali recano traccia di questa preoccupazione, con le descrizioni deliberatamente paurose di orchi, foreste tenebrose e matrigne cattivissime.

Nelle solari descrizioni di Chiara Ingrao le mamme possono essere, loro, apprensive al punto di ammalare i figlioli di *Mammicolite ansiosa acuta*, o qualche papà a farsi mal guidare dai propri preconcetti, così che «dita gentili con amabile imbroglio» gli sfilano il portafoglio di tasca.

Ci fa piacere a questo proposito ricordare che «Cooperazione Educativa», nel 1972, pubblicò uno studio sulle paure² nel quale si dice che: «Nel primo incontro [del gruppo MCE di Modena] per la "libertà dalla paura" ci siamo proposti [...] di [richiamare] alcune affermazioni di Freinet relative alle potenzialità psicoterapeutiche della cooperazione educativa; [...] dimostrazione pratica di un esercizio di desensibilizzazione di una delle paure irragionevoli più diffuse; ricerca collettiva delle modalità di una «inchiesta-intervento» per l'identificazione e il trattamento di una delle più comuni paure irragionevoli dei bambini e degli adulti». Chi scrive ricorda bene che si trattava della paura dei ragni, che Chiara Ingrao descrive come *oscura, incoercibile e antica*. Ma accanto alla descrizione della paura «irragionevole», ci suggerisce come rassicurare il bambino, come «decondizionarlo» delicatamente: *è peloso, sì, ma come anche il tuo orsetto preferito*. E conclude con una bellissima immagine, liberatoria: «Il saggio ragno [...] corre su un filo più lieve di un fiato / e tesse il mistero, luccicante e fatato».

E qui siamo in debito di riflessioni. È ormai da tempo infatti che molte maestre

² «Studio dell'uomo nella scuola: le paure» in: «Cooperazione Educativa», nn. 5-6, maggio-giugno, 1972, Firenze, La Nuova Italia editrice, p. 21.

sono indotte a pensare che le paure dei bambini non siano affar loro.

Sono state convinte a trasformare le *paure* in *fobie* e a dare, inconsapevolmente, spazio alla medicalizzazione del disagio, invece che farsene carico, cercando e trovando metodi e tecniche pedagogiche di assicurazione, coinvolgendo in questa ricerca anche i bambini della classe. Per esempio con un'assemblea in cui bambini e maestre, piccoli e grandi, discutono su come trovare insieme parole che suscitino immagini positive, che aiutino a scacciare quelle paurose, che nei bambini possono essere veramente inconsolabili, a volte addirittura disperate. L'affermarsi della «cultura della paura», che ha come versante istituzionale la «politica della paura» può e deve essere battuta. Non vi è in esse alcuna traccia di innocenza, bensì si mostra evidente, per chi vuol vedere,

un progetto di dominio sulla mente degli esseri umani e quindi sulle loro scelte e in definitiva sui loro destini. Come bene dice l'autrice: quali paure «stravolgono le menti e le facce, / spargono ansie, e oscure minacce, / per farci obbedire ai loro comandi?».

Aiutiamo dunque i bambini a crescere liberi dalle paure, facciamo nostro, riadattandolo, il «freedom from fear» rooseveltiano che, nella versione della Dichiarazione universale del 1948, non è mai uscito d'attualità, e aiutiamo questa nostra disorientata società ad avere cittadini pienamente consapevoli e padroni di se stessi e di nessun altro.

IL LIBRO CONSIGLIATO:

Ingrao C. e Pintus G. (2018), *Mal di paura*, Bastia Umbra, Edizioni Corsare.

Una primavera pedagogica irripetibile

A cura di Rinaldo Rizzi

A distanza di cinquant'anni dall'uscita di *Lettera a una professoressa* e dalla morte del suo *maestro*, la pubblicazione di *Generazione don Milani*, pensata e composta da Raffaele Iosa, propone storie e memorie autobiografiche scritte da insegnanti-educatori che, anche sostenuti dalla forte denuncia sociale e pedagogica della Scuola di Barbiana, hanno cercato di costruire nel nostro Paese alternative pedagogiche opposte a una scuola socialmente selettiva e classista. Sono frammenti di biografie di maestri che, pur nella differenziazione di luoghi, di origini e



di esperienze, ben riassumono la carica educativa ideale, lo spirito innovativo e la spinta sociale della pur breve epoca di im-

pegni e speranze seguita al Sessantotto. I tanti flash presentati nel libro, circa quindici *Frammenti*, costituiscono brevi diari di vita professionale che testimoniano del clima, delle pratiche e delle speranze della *primavera sociale* espressa nella scuola intorno alla matrice pedagogico-culturale legate al Sessantotto.

Una primavera pedagogica irripetibile³ e in parte poco digerita dal Paese reale a iniziare già dagli anni Ottanta, gli anni dell'invasivo cognitivismo scolastico, fino a giungere, negli anni 2000, alla restaurazione berlusconiana a opera delle ministre all'istruzione Moratti e Gelmini, nel già dilagante clima individualista, apolitico e qualunquista che ogni cosa confonde nella scialba attualità del «tutti uguali».

C'è da chiedersi se la nostra scuola degli anni post Duemila, condizionata dall'invasivo accendi e spegni degli smartphone e con essi dalla cultura della banalità alimentata dai nostri mass-media, abbia saputo concorrere alla formazione critica della «ragione» o non abbia piuttosto proseguito nella superficiale pratica della «ripetizione» acritica di contenuti, contribuendo così alla selezione scolastica e all'insuccesso.

Raffaele Iosa ha dato la parola a chi ha vissuto quegli anni per offrire squarci di memoria generativa di un'epoca importante della storia della scuola, ricostruendo il legame tra don Milani e una generazione di insegnanti con vissuti reali intensi, anche col rischio che la memoria modifichi o trasformi i fatti in ricordi. Ma anche questo è materia interessante di comparazione tra il passato e il presente. Comunque «ciò avvenne in un'epoca di utopie emotivamente forti, che toccò l'anima di quella generazione [...]. Nelle biografie di una generazione a scuola negli anni Settanta qui raccolte, molti frammenti ci indicano

³ Non a caso fra il 1974 e il 1977 abbiamo la punta storica nella traiettoria delle adesioni in quasi settant'anni di vita del MCE (dai 452 aderenti nel 1971 ai 4.403 del 1976 e ai 3.321 nel 1977, punta massima nell'andamento alle iscrizioni al Movimento di Cooperazione Educativa dal 1951 ad oggi).

questa vivacissima voglia di altro e insieme le sue vive contraddizioni» (p. 27).

La lettura di questi brevi quadri di biografie professionali dice che mai nulla è conquistato per sempre, che l'azione educativa, come la vita, ha necessità di una continua e costante alimentazione e rigenerazione. E per questo è necessario avere degli ideali e delle motivazioni sociali e non limitarsi alla giornata.

Dagli anni 1960-1970 ad oggi c'è stata, ed è in atto, una mutazione, non solo socio-demografica, ma anche tecnologica, relazionale, culturale e etnica. È caduto il muro di Berlino, si è infranta la *cortina di ferro* Est-Ovest e con essa sono svaniti alcuni miti e ideologie. Ma nuovi muri e cortine si stanno erigendo. Il mondo si è globalizzato, determinando la fine della centralità europea e, in parte, anche quella nordamericana. Opposti sono i flussi migratori. Le nuove tecnologie informatiche multimediali stanno facendo il resto sia nei rapporti di produzione che in quelli della formazione implicita, di massa, delle persone. Basta volgere lo sguardo dentro e fuori di noi stessi.

È mutato e minato l'atteggiamento e il rapporto sociale e culturale fra individui, famiglia, società e scuola. La scuola non è più intesa come un'opportunità di promozione sociale, un «luogo sacro» da rispettare e talora da desiderare, ma più spesso è percepita e assunta come una routine istituzionale obbligatoria.

Il sapere dato dalla scuola non è più interpretato come introduzione e affrancamento per la vita. Essa sembra funzionare quasi come un nastro trasportatore, asilo e transito passivo di un'infanzia-adolescenza prolungata.

Questo modo di percepire l'istituzione scolastica porta a una estesa demotivazione socio-culturale non solo degli allievi ma anche dei docenti, il cui ruolo sociale, degradato, minimizza l'atteggiamento di ricerca e di innovazione professionale. Purtroppo dopo tante battaglie ed andirivieni politici di questo nuovo secolo possiamo concordare con la valutazione espressa nella Postfazione del libro da Franco De Anna, e cioè che

«La selezione di classe si è trasferita “dentro” il prolungamento dell’obbligo, non solo come effetto implicito di condizionamenti socio-economici e culturali non superati e operanti pur entro l’unificazione formale della formazione del ciclo primario, ma in modo esplicito e dichiarato, come è evidente dai diversi indirizzi che segmentano il biennio superiore» (p. 241).

A queste affermazioni di De Anna viene oggi spontaneo porsi l’interrogativo di Cinzia Mion: «Sarà vero che la scuola, nonostante tutto, nonostante gli anni, nonostante gli sforzi di tanti bravissimi docenti e dirigenti, nonostante le riforme più o meno indovinate e applicate (non apriamo questo fronte!), è rimasta ancora una scuola di classe come qualcuno oggi sta ventilando (si veda la postfazione di De Anna)? Con le sue classi-ghetto, con la più alta dispersione scolastica europea, con la riconferma della valutazione numerica su scala decimale, ecc.?» (p. 50).

Il testo con i molteplici frammenti di vita professionale può dunque costituire uno strumento che, a partire da una auspicabile lettura e riflessione critica, può aprirsi a una dimensione di riflessione generativa, fra un passato oramai remoto e il presente.

Oggi sicuramente siamo in presenza di un nuovo classismo di tipo culturale oltre che etnico: non più padroni contro poveri, borghesia contro classe operaia, ma italiani contro immigrati, soggetti culturalmente forti contro individui culturalmente deboli, cittadini riflessivi/creativi e sudditi riproduttivi/esecutivi, mercato e consumatori.

Più che mai importante è dunque la funzione del sapere critico, come strumen-

to culturale essenziale sia per l’equilibrio sociale che per la riuscita individuale. La scuola resta il luogo cruciale per realizzare le alternative possibili di giustizia ed equità, il luogo dove la professionalità docente fondata su una aggiornata «coscienza sociale», anche con la piena padronanza critica delle nuove tecnologie ricerca un connubio fra «equità e qualità». Nella scuola pubblica resta quindi sempre attuale il problema «antico» del rapporto fra «tecniche e valori» che sta alla base della storia del Movimento Freinet in Italia e non solo, e che percorre e riecheggia come dato fondante in quasi tutti i frammenti professionali presentati nella pubblicazione curata da Raffaele Iosa.

A conclusione della lettura di *Generazione don Milani* e alla luce della mia esperienza di maestro di provincia e di praticante della *pedagogia popolare* condivido in particolare due affermazioni di Raffaele Iosa, basi fondanti di ogni docente democratico: «mi occupo da sempre di chi ha di meno, questo ha riempito la mia vita e dato senso al lavoro» (p. 189). «Ho imparato così che la scuola non è solo contenuti e metodi, ma vissuti ed esperienze che segnano» (p. 191).

Senza sensibilità sociale e afflato umano non c’è tecnica né curriculum che sappia incidere nella formazione di un cittadino solidale col mondo a partire dalla vita nel proprio Paese.

IL LIBRO CONSIGLIATO

Iosa R. (a cura di) (2017), *Generazione don Milani. Frammenti di biografie pedagogiche*, Trento, Erickson.

Corso di formazione

LA VALUTAZIONE INCLUSIVA

*Verifiche personalizzate
e compiti di realtà*



www.formazione.erickson.it

Trento, 1 e 2 marzo 2019

© Erickson



www.erickson.it

febbraio 2019

Cooperazione Educativa

Scritti di

Francesca Ancorani

Pia Basile

Oreste Brondo

Domenico Memi Campana

Domenico Canciani

Graziella Conte

Cristina Contri

Antonio Gramsci

Mirella Grieco

Irene

Franco Lorenzoni

Giuliana Manfredi

Anna Maria Matricardi

Augusta Moletto

Ludovica Muntoni

Angela Nava Mambretti

Cinzia Pennati

Angela Perna

Paolo Peticari

Renzo Piano

Rinaldo Rizzi

Paola Sartori

Luca Scolavino

Alberto Speroni

Gilda Terranova

Luciano Tosco

Riziero Zucchi

Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24
38121 Trento
Informazioni abbonamenti:
0461 950690

Ufficio ordini:  **800-844052**

Abbonamenti
€ 30,00 individuale
€ 30,00 per enti, scuole, istituzioni
€ 50,00 per l'estero
€ 12,00 numeri singoli

ISSN 0010-8502

