



Movimento di Cooperazione Educativa

EQUI LIBRI

Testi di

Celestin
Freinet,
Bruno
Ciari, Aldo
Pettini,



**LA BIBLIOTECA DI CLASSE
IN ALTERNATIVA
AL LIBRO DI TESTO UNICO**
Legge 817 del 1977

Nello stesso tempo evidenziano la necessità forte di avere nelle scuole materiali di lavoro autentici, aderenti alla psicologia dei bambini, da utilizzare in maniera attiva i pensare autonomi, come s'impara, ad esempio, la definizione del pronome prima di eseguire l'esercizio?

(Aldo Pettini, in A.A .V.V. 'Il libro di testo nella didattica moderna' La Nuova Italia, Firenze, 1969, pagg. 1-12)

'Un libro che offra a tutti i bambini di una classe le stesse letture, le stesse immagini, non avrebbe senso non solo nell'ambito di una didattica di avanguardia, ma neanche secondo i programmi del 1955 per la scuola primaria, che non prevedono alcuna uniformità nell'apprendimento del leggere, che non indicano mai esercizi collettivi, e che consigliano invece, non appena i fanciulli abbiano conseguito la possibilità di intendere semplici frasi, "l'avviamento alle libere letture". I programmi insistono inoltre sulla necessità che "l'insegnante incoraggi i fanciulli a letture adatte a ciascuno di essi." Queste considerazioni porterebbero logicamente a negare ogni validità al "testo unico" di lettura, che dovrebbe essere sostituito da ricchi schedari, ordinati secondo la crescente complessità delle frasi e dei racconti, e da album e libri svariati, che costituirebbero la biblioteca di classe. A questo obiettivo si dovrà prima o poi pervenire.

Ma il deperimento del "testo unico" e la sua eliminazione non potranno aver luogo prima che si sia verificato un larghissimo (se non totale) rinnovamento metodologico, e non prima che si siano approntati gli strumenti che dovranno sostituire il vecchio libro di lettura. Dovrà passare del tempo prima che queste condizioni maturino. '

'Il bambino che varca la soglia della scuola elementare, anche se non proviene dalla scuola materna o da un ambiente familiare ricco di stimoli culturali, è venuto più o meno in contatto con album, fumetti, giornalini per ragazzi. Ma il suo rapporto con la carta stampata non è stato fino a questo punto "ufficiale".

A scuola, quasi subito, fa ufficialmente conoscenza col "libro"... il testo di lettura gli si presenta dunque come cosa di grande importanza, come uno degli elementi essenziali della scuola e dell'educazione. Molto probabilmente, quindi, egli valuterà il tipo di cultura che gli viene offerto dalla scuola secondo questo primo fondamentale modello....consideriamo l'ipotesi che il fanciullo incorpori i concetti che costituiscono i motivi conduttori del libro (dai quali si può sempre desumere una certa visione del mondo) e assorba i modelli linguistici e visivi che esso gli propone; il testo di lettura concorre in tal modo alla fondazione delle fondamentali strutture intellettuali e morali del fanciullo. Ora, si sa bene come queste strutture primarie orientino e dirigano tutto il successivo sviluppo della personalità. In questo caso si opera una distorsione di fondo che costituisce un danno difficilmente riparabile. Nel caso in cui il fanciullo si "difenda" dalla scuola e dal libro, rifiutando la cultura scolastica che gli è offerta come



LIBRI DI TESTO E ADOZIONI ALTERNATIVE

Il Movimento di cooperazione educativa fin dai primi anni 60 ha studiato proposte alternative alla didattica uniforme del libro di testo unico che produce assuefazione a modelli e non crea un atteggiamento 'avvertito' nei confronti della carta stampata, non produce capacità di ricerca autonoma e di pensiero critico.

I passi che riportiamo documentano un momento di passaggio che si colloca nella seconda metà degli anni '60: in un testo edito dalla Nuova Italia, Aldo Pettini, Bruno Ciari, Mario Lodi, Luisa Tosi, Ines Casanova, Renata Dellacasa, Daria Ridolfi, partendo da una ricognizione dei limiti e degli inconvenienti dei libri di lettura e dei sussidiari allora in uso, raccolgono una serie di indicazioni e di suggerimenti per una diversa politica editoriale e culturale dell'editoria scolastica, e per un uso meno passivizzante di parti dei testi in adozione (obbligatoria, allora, per tutti i docenti).

stucchevolmente moralistica, tediosa, questo atteggiamento negativo, giustamente motivato, fissa un atteggiamento di fondo nei riguardi di tutta la cultura adulta influenza i successivi rapporti coi libri, con la scuola, con la carta stampata in genere.

Da queste brevissime considerazioni emerge l'importanza decisiva del primo contatto tra bambino e libro, tanto più che egli può fare confronti continui con quel che trova a scuola e la letteratura (diciamo così) che gli viene offerta dall'industria del fumetto (deteriore sotto altri aspetti ma almeno più ricca di elementi avvincenti).'

‘Il fanciullo dovrebbe essere innanzitutto, lui stesso, autore di carta stampata. E' superfluo rilevare la necessità, anche ai fini dell'apprendimento del leggere, che il bambino sia messo fin da principio in condizione di pensare pensieri veri, e di esprimerli parlando o scrivendo. Il pensiero del fanciullo (potremmo dire il pensiero in generale) è di natura spiccatamente sociale: non nasce e non si sviluppa se non in vitali rapporti di comunicazione, prima con la madre e poi con gli altri familiari, e via via dilatandosi in una sfera sociale più vasta, in una serie di rapporti da cui attinge le sue forme lessicali e sintattiche: non si manifesta davvero se non in una vera situazione sociale; la sua destinazione, quindi, non è solo il maestro (magari perché egli scruti il prodotto infantile, valuti, corregga, emetta un verdetto) ma sono gli amici della classe, quelli di altre classi vicine o lontane, tutto il mondo sociale che sta intorno alla scuola. Soltanto in questo contesto il parlare (oralmente o per iscritto) e il leggere hanno senso autentico. E' per questo che sono state ideate tecniche didattiche come il testo libero, la corrispondenza, il giornalino scolastico e altre che hanno teso a promuovere la testimonianza genuina e non superficiale dell'esperienza infantile, sia questa individuale o di gruppo. ‘

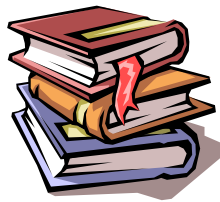
‘Per noi il libro di lettura dev'esser libro di lettura, punto e basta. Ogni aspetto di intenzionalità didascalica dovrebbe esser bandito dai testi. Invece, il libro di prima classe è un ibrido, in cui la prima parte è tutta dedicata alla tecnica minuta (al meccanismo) dell'imparare a leggere e scrivere (e talora a "far di conto"). Siccome non c'è mai uno stacco netto tra la prima e la seconda parte, gli intenti didascalici pervadono gran parte del libro...’

‘A nostro parere, bene farebbero le case editrici ad accompagnare il libro di lettura con una ricca busta di sussidi... essa dovrebbe essere improntata a criteri di elasticità; non dovrebbe dare cioè le linee obbligate di un procedimento didattico, ma fornire un materiale copioso di figure di animali e piante, persone, strumenti e macchine, ecc., accompagnate dai relativi nomi espressi in tutte le grafie e stampati su cartoncino; lettere singole (sempre su cartoncini), compositori in cartone, buste o scatole per raccogliere tutto questo materiale... Il libro di lettura potrebbe avere inizio con vere e proprie "storie per immagini", che si presentano come una sequenza di pagine che illustrano lo svolgersi dell'azione. Sulla base di questa sequenza il bambino racconta la storia,

aggiunge, inventa, cioè si esprime oralmente. Piano piano alle pure immagini dovrebbero aggiungersi brevissime didascalie....

Via via che si procede, il peso del testo scritto dovrebbe aumentare progressivamente, sempre rimanendo fondamentale il ruolo dell'immagine, di cui la scrittura non è che un commento. Piano piano si arriva al punto in cui immagine e testo scritto si equilibrano; più tardi l'illustrazione costituirà il commento al testo stampato. ‘

(Bruno Ciari, *op. cit.*, ‘Nel primo ciclo’, *pagg. 19-24*)



LIBRI DI TESTO E BIBLIOTECHE DI CLASSE

La biblioteca alternativa risponde all'esigenza di fondare le conoscenze su una base documentaria autentica, anche se adeguata ai livelli mentali e alle possibilità di elaborazione di alunni/e in età dell'obbligo scolastico.

Freinet aveva messo a punto il sistema 'pour tout classer' (classificazione universale), un'organizzazione, corrispondente alle forme di sistematizzazione del sapere dei ragazzi, quindi non adultistica (come poteva esserlo, a quei tempi, il sistema di classificazione Dewey concepito per le biblioteche).

Si trattava di progettare, con l'apporto di molti insegnanti, un'organizzazione dinamica ed aperta, continuamente integrabile (anche con materiali e produzioni dei ragazzi stessi), composta di biblioteche di lavoro: monografie su argomenti tematici, ricerche, sviluppo di argomenti scientifici con proposte operative, audiovisivi (cassette, dischi, filmine, serie di diapositive).

Nel tempo i materiali raccolti includevano argomenti quali la coltivazione delle patate, il circo, le grandi scoperte geografiche, il razzismo, la preistoria della scrittura, l'interpretazione dei geroglifici, i numeri arabi, il cannocchiale, le bilance, le ombre, i terrazzamenti, la costruzione di ponti, l'allevamento di animali,...temi di grande interesse, innovazioni tecniche e scientifiche, aspetti della vita quotidiana, il vicino e il lontano.

Ogni tema proposto non era (non è) settoriale, in quanto non veniva automaticamente catalogato come storia, geografia, scienza, letteratura, come lo sono invece gli inventari nozionistici che spesso costituiscono i libri di testo in uso, in cui le discipline sono accostate secondo una successione e un 'peso' in termini di pagine apparentemente neutri, in realtà corrispondenti ad un preciso ordine gerarchico attribuito al discorso conoscitivo nelle sue articolazioni e segmentazioni.

Ad esempio raramente è possibile, nella presentazione dei diversi argomenti disciplinari,

ricondurre la disciplina specifica e i suoi oggetti di indagine ad una epistemologia genetica, ad una archeologia del sapere.

Da dove nasca, a quali problemi umani e sociali risponda, quali ne siano state le tappe di sviluppo e quale sia il linguaggio e la strumentazione concettuale su cui essa si fonda, non è di solito trattato.

La storia, scriveva ad es. Carr (in 'Sei lezioni sulla storia, Einaudi), è presentata come una serie di eventi disposti come altrettanti pesci sulle bancarelle di un mercato, che il primo che passa può acquistare.

Nelle biblioteche di lavoro, viceversa, il singolo fascicolo documentario mette in evidenza che c'è una storia soggiacente e preesistente, che c'è stata un'evoluzione, che lo steccato che separa una disciplina da un'altra è frutto di convenzioni transitorie.

Noi non abbiamo oggi in Italia un materiale appositamente predisposto nell'ambito di un progetto organico di biblioteche di lavoro: esistono però, molto più che in passato, case editrici e materiali che, accuratamente selezionati, possono costituire strumenti utili per lavorare in tale direzione.

Lo sviluppo di un argomento di studio-ricerca dovrebbe consentire agli alunni di soddisfare delle curiosità ma anche far nascere delle domande, degli interrogativi, seguire delle piste che portano in campi e direzioni diverse, da quello storico a quello artistico a quello geografico o geometrico, ecc.

La funzione dei materiali di lavoro rispetto al testo 'unico' è quella di mettere in evidenza, più che un cumulo di conoscenze, il reticolo concettuale che costituisce il progetto conoscitivo umano nelle sue varianti, sfaccettature, ostacoli e zone d'ombra: i suoi nodi ma anche gli archi, i ponti, i passaggi da un tema ad un altro, da un argomento ad un altro.

Fascicoli diversi possono allora essere accostati, fatti interagire, integrando dati in possesso di un singolo con dati in possesso di altri.

La modalità organizzativa per la realizzazione di tale percorso di conoscenza, che non si fonda su lezioni dell'insegnante ma su attività che richiedono la ricerca diretta, è il lavoro di gruppo, la classe cooperativa, che co-costruisce la propria cultura vivendo un'avventura documentaria originale e sempre nuova (ovviamente senza la pretesa di 'riscoprire' tutto lo scibile umano, ma selezionando alcuni percorsi particolarmente carichi di significato e di valenza formativa: le tecniche di misurazione, la trasmissione orale, la stampa, l'elaborazione di dati, la struttura familiare in culture diverse, l'organizzazione del lavoro, lo scambio e il denaro, gli animali domestici,... e molti altri aspetti possono essere affrontati con un'adeguata esemplificazione documentaria che integri esperienze dirette.

Accanto alla biblioteca di classe sono presenti in genere schedari autocorrettivi e di ricerca e quaderni personali, che consentono il raggiungimento di un'autonomia personale,

l'autocommisurazione con se stessi, con le proprie possibilità (in relazione ad un piano di lavoro personale inserito nel contesto del piano di lavoro della classe).

Aspetti collettivi e aspetti personali hanno così la possibilità di integrarsi vicendevolmente, mentre il libro di testo rimane sempre un materiale predisposto esterno al soggetto, da "imparare", non che cresce con lui.

Nessun altro libro 'reale' con cui si avrà a che fare nella vita avrà un'impronta manualistica e generalista con pretese enciclopediche quale quella che connota i testi scolastici.

La realtà attuale richiede invece, sul piano culturale e scientifico, una formazione duttile e flessibile, delle idee non chiuse in se stesse e statiche, ma aperte a continue integrazioni e revisioni, così da consentire, come avviene 'naturalmente' nella formazione personale, che ogni nuova idea o concetto che si introducono ristrutturino e modifichino il già acquisito, ampliandone i significati.

Per questo riteniamo, nel Movimento di cooperazione educativa, particolarmente perniciosi e ingannevoli i "nuovi" testi scolastici che, dietro copertine a vivaci colori e varietà di presentazione di fascicoli, configurano modalità limitative e stantie con l'introduzione di contenuti tradizionali in sostituzione di contenuti che sollecitino il pensare per reti, per mappe, per analogie e associazioni.

Un solo esempio relativo alla scuola secondaria di 1° grado: vengono eliminate dal programma di matematica le soluzioni dei problemi tramite diagrammi di flusso.

Fin dalla prima classe di scuola primaria (classe che, lo ricordiamo, dovrebbe sostituire l'attuale primo ciclo con la complessità che caratterizza il passaggio- vero e proprio 'salto' antropologico- dalla cultura dell'oralità, dalla cultura vissuta, alla cultura simbolica dei segni astratti) troviamo alfabetieri, eserciziari, schede standard, tutto uno strumentario che rinvia a tecniche didattiche pre-scientifiche (perfino 'a di ape' ritorna in auge!) che ritenevamo scomparse per sempre; e un'accozzaglia di contenuti, nozioni, uno sminuzzamento di obiettivi, e immancabili prove di verifica camuffate da portfolio....

Per non parlare del condensato di nozioni proposte dal 'sussidiario' a partire dalla classe seconda (!), a bambini, potenzialmente, se si attiverà l'anticipo, di sei anni e mezzo o poco più.

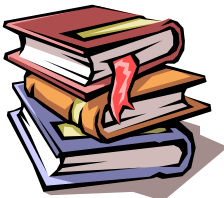
A una tale 'vetrina' ingannevole proposta come self-service a cui 'liberamente' i docenti dovrebbero attingere per comporre i 'piani personalizzati' degli alunni (con le debite diversificazioni per gruppi di alunni con talenti differenti in base alle teorie di Bertagna) contrapponiamo l'idea di una biblioteca costituita di materiali ricca, varia, stimolante, salutando con favore l'orientamento di molte scuole in questo periodo in tale direzione.

La scelta alternativa al libro di testo, resa possibile con la legge 517 del '77, fin dalla fine

degli anni '60 è stata una delle proposte più qualificanti ed impegnative condotta dal M.C.E. nella consapevolezza che le connessioni, gli agganci, le mappe culturali, gli alunni debbano essere stimolati e guidati a costruirsele lavorando su materiali non rigidamente preordinati, in cui tali nessi sono dati in partenza e derivano dalla gerarchia culturale di cui si è detto in precedenza.

La biblioteca di classe e di scuola, oltre ai vantaggi di cui si è detto, offre a insegnanti e alunni:

- la possibilità di scegliere in base a interessi, capacità, desideri
- la possibilità di costruire percorsi personali, di gruppo, di classe, oltre a scambi fra varie classi
- la possibilità di accedere a prodotti di qualità curati sul piano estetico e scientifico
- l'avvio all'attitudine ad essere lettori
- l'avvio alla capacità di documentarsi
- l'analisi critica dei messaggi, la lettura 'avvertita' e consapevole



LA SCELTA ALTERNATIVA AL MANUALE

Dalle analisi critiche alle
modalità collegiali
di adozione alternativa

L'uscita de 'I pampini bugiardi' di Marisa Bonazzi e Umberto Eco nel 1971 ha costituito un forte impulso al rinnovamento critico della didattica e della pedagogia italiana, presentando un'antologia, sulla base di una rigorosa analisi di contenuto, 'degli errori, delle bugie, delle melensità delle insensatezze e della retorica che costellavano i libri di testo italiani', come recitava la copertina di un inserto speciale dell'Espresso intitolato 'Dio, patria e caramella' (ott. 1971).

Nell'arco dello stesso anno molteplici iniziative accusavano l'editoria scolastica italiana: dal 'Leggere inutile' della Emme alla mostra organizzata a Reggio Emilia, al fascicolo 'Cosa studiano i nostri figli?' prodotto da un gruppo di insegnanti di Genova e diffuso dal Centro unitario formazione metalmeccanici di Brescia, alla mostra e relativo fascicolo 'L'ape operaia' a cura del gruppo di Treviso del Movimento di cooperazione educativa.

Quelli erano allora i testi su cui, recita il fascicolo dei metalmeccanici, 'i nostri figli imparano a vivere, a intrattenere rapporti sociali, ad entrare nell'universo della cultura, a stabilire il loro sistema di valori. Attraverso questi testi il ragazzo viene educato a una realtà inesistente. Una realtà fatta di praticelli e cassette, falegnami ed acquaioli, pampini, convolvoli, ranuncoli, refoli di vento, mammine piccine piccine picciò, anemoni, colibrì, vomeri, madie, cuccume e lenzuola che odorano di spigo.'

'La mistificazione della realtà viene condotta in questi libri non attraverso una rilettura, sia pure

ottimistica e ideologizzata, della società industriale avanzata, ma passando attraverso i rimasugli di un dannunzianesimo pre-industriale e agreste che non ha alcuna connessione con la vita odierna.... Il progetto educativo che ne esce è in fin dei conti efficace, perché prepara i ragazzi a non aver nulla a che fare con la responsabilità civile e politica, con l'atteggiamento critico nei confronti della realtà. Questi libri sono dei manuali per piccoli sudditi.' (dall'inserto dell'Espresso).

L'analisi svolta dai diversi gruppi di ricercatori (Eco, insegnanti democratici,...) riguarda temi quali il lavoro, i poveri, il nazionalismo e l'eroismo, la religione, la famiglia, il lavoro minorile, la scienza e la tecnica, il denaro, la religione, l'etica, il maschile e il femminile,... via via fino al tema delle razze e dei popoli della terra, fattosi sempre più urgente in una realtà come quella italiana di recente immigrazione (un'indagine svolta da un gruppo di insegnanti M.C.E. per conto del Ministero della P.I.- direzione per gli scambi culturali- sull'immagine delle culture altre nei testi scolastici nei primi anni '90 rivela quanto, ancora, un inconscio razzismo pervada i testi scolastici nel presentare la realtà delle differenze etniche, facilitando la costituzione di una mentalità etnocentrica ed evoluzionistica; cfr. *'Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo'*, a cura di Paola Falteri, i quaderni di Eurydice, BDP, Firenze, 1993).

Critiche sempre più serrate alla banalizzazione e semplificazione della realtà nei testi scolastici, corrispettivamente alle critiche sul superamento e l'obsolescenza dei programmi del 1955, accanto alla diffusione di esperienze di adozioni di biblioteche scolastiche compiute a Torino e in alcune altre realtà, portano all'assunzione in quanto giuridicamente consentita, prima nel decreto delegato 419 del 1974, successivamente nella legge 517, della possibilità, attraverso progetti di sperimentazione metodologico-didattica approvati dal collegio dei docenti, di adozione di biblioteca alternativa impiegando la somma destinata in precedenza ai testi scolastici.

Il testo unico n. 297 del 1994 assume all'articolo 277 quanto in precedenza previsto dal D.P.R. 419. Questa possibilità esiste tuttora, grazie anche a una ricca presenza editoriale e multimediale, e i collegi docenti possono esaminare e approvare progetti di sperimentazione presentati da singoli team e docenti di classe.

Una classe o più classi predispongono assieme al progetto di sperimentazione l'elenco dei testi e dei materiali di cui intendono avvalersi, ovviamente coerenti con il progetto su cui si intende far lavorare la classe, quindi, a differenza dei testi univoci, non esistono modelli standard di biblioteche di classe.

A differenza del libro che è proprietà dei singoli (e che probabilmente non si prenderà più in mano passato l'anno di scuola) la biblioteca di classe rimane a scuola, è proprietà comune, viene

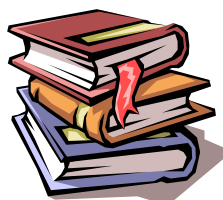
integrata di anno in anno fino a costituire un piccolo patrimonio bibliotecario, soprattutto se più classi partecipano a tale esperienza. Mano a mano che i ragazzi crescono i primi libri possono passare alle classi successive, così da arricchire e ampliare la dotazione libraria a disposizione dell'intera scuola. Quello dell'adozione alternativa è un progetto di ricerca, documentazione, gusto e piacere della lettura, e insieme di cooperazione. Alcuni comuni integrano con propri fondi la dotazione libraria così da incoraggiare a tentare l'esperienza anche insegnanti che abbiano dei dubbi. Le formule dell'adozione possono essere varie, così da consentire a ognuno di partecipare senza sentirsi limitato o eccessivamente caricato di responsabilità: c'è chi adotta solo il sussidiario perché non se la sente di formulare un'ipotesi di lavoro triennale (o, oggi, quadriennale) sulle scienze umane storiche sociali e naturali ad ampio raggio, c'è chi adotta l'alternativa all'insieme dei testi, c'è chi adotta il testo, però per ciascun testo base ne adotta due-tre blocchi di diverse edizioni in ciascuna classe, così da consentire lo scambio e il confronto.

L'importante è che con i ragazzi si affronti l'impianto culturale e pre-disciplinare in un'ottica di rete conoscitiva, di intreccio di conoscenze, di superamento di nozionismi e stereotipi.

Tale ottica può venire soltanto da un'esplorazione personale di una varietà di testi e dal confronto con gli altri.

Per la verità nei primi anni '70 alcuni lodevoli tentativi erano stati compiuti, ad es. da Guido Setter, di compilazione di un sussidiario su base non nozionistica ma per mappe conoscitive e problematizzazioni della realtà (cfr. 'La catena dei perché', Giunti); o da Ines Casanova, Ibello Borsetto, Luisa Tosi (cfr. 'Quale realtà', Nicola Milano) del M.C.E., di costruzione di un sussidiario aderente alle problematiche sociali e alle cause delle disuguaglianze e delle discriminazioni. Furono però esempi isolati e scarsamente adottati dagli insegnanti in quanto ritenuti testi 'difficili' o 'politicizzati'.

Oggi si è ricaduti, con testi adeguati al nozionismo presente nelle 'indicazioni nazionali', in formule mnemoniche ed inventariali, veri e propri cataloghi di conoscenze scollegate fra loro. L'esigenza di lavorare su testi autentici, materiali stimolanti, è quanto mai attuale, anche alla luce delle premesse socio-costruttive di una metodologia di costruzione di conoscenze, che prevede dei testi che non contengano il tutto semplificato ma che fungano da mediatori e collettori delle interrogazioni degli alunni su una serie di realtà; che aiutino a focalizzare, a interrogarsi, a documentarsi altrove.



IL PROGETTO DI BIBLIOTECA DI CLASSE

La costituzione di una biblioteca di lavoro di classe o di scuola presuppone un progetto, un'idea da parte dei docenti che intendono operare nel successivo anno scolastico e in quelli successivi secondo un'idea reticolare della conoscenza, scandendo il percorso scolastico in unità tematiche interconnesse ognuna delle quali rinvii ad altre.

Ovviamente la 'mappa' delle conoscenze degli insegnanti si confronterà poi con i territori, articolati e plurali, costituiti dagli alunni, dalle loro pre-conoscenze, dalle loro ipotesi e interessi, dai loro bisogni formativi, dai loro stili di apprendimento e di elaborazione.

Un buon sistema può essere quello di raccogliere, a inizio di un anno, di un ciclo, di un percorso, l'insieme delle idee e degli stimoli che vengono dai ragazzi in un 'paniere' (cesta, trenino, mongolfiera, bastimento,...); e di confrontarle con le ipotesi di lavoro degli insegnanti per l'anno, così da costruire insieme piani di lavoro della classe, di gruppo, dei singoli, a durata variabile.

Il materiale a disposizione nella biblioteca scolastica sarà quindi vario, e verrà aggiungendosi di anno in anno e- possibilmente- per più classi, così da avere a disposizione una pluralità di fonti, testi, libri di ricerca e documentazione (inclusi materiali multimediali).

Uno schema a cui far riferimento che non risulti troppo 'disciplinare' in partenza (storia, geografia, italiano,...) e troppo settoriale, ma che faciliti la scoperta di collegamenti e nessi fra aspetti diversi della realtà e la problematizzazione, può essere quello che il Movimento di cooperazione educativa ha ricavato dalle teorie della cultura in ambito antropologico, costituito da aspetti della cultura umana trasversali e presenti in tutte le culture storicamente e spazialmente presenti nel mondo.

Tra tali aspetti risultano particolarmente rilevanti:

- A. l'ambiente naturale (configurazione del terreno, clima; flora; fauna)
- B. l'insediamento umano e le sue forme, dall'agglomerato al villaggio alla città; l'appropriazione, la trasformazione dell'ambiente in relazione ai fondamentali bisogni umani (economia e tecniche, strumenti e mezzi di produzione: raccolta, caccia, pesca, agricoltura, allevamento; i vari settori produttivi ; vita quotidiana e tecniche di gestione delle sue fasi; alimentazione, abbigliamento, abitazioni, trasporti, infrastrutture)
- C. sistema sociale e cultura (istituzioni sociali primarie e secondarie, famiglia, ruoli, educazione, trasmissione della cultura-acculturazione e inculturazione; personalità e valori; forme di controllo sociale primario e

secondario; forme dell'immaginario; mezzi e strumenti di comunicazione, il linguaggio; le religioni, i miti delle origini, i riti); ciclo di vita (fasi di passaggio) e cicli dell'anno (feste, tradizioni, folklore,...)

- D. trasformazioni nelle dinamiche fra culture (insediamenti, occupazioni, emigrazioni, immigrazioni, commerci e scambi, società in movimento, dinamiche dell'assimilazione e dell'integrazione, guerre e cambiamenti sociali, ...); società 'arcaiche' e società 'moderne' e post-moderne
- E. le grandi narrazioni dei gruppi umani; le tradizioni orali; i racconti e i poemi scritti

Ovviamente quello che precede è uno schema molto generale e ogni singolo punto può essere articolato in sottopunti e unità tematiche di ricerca. Ad esempio un taglio diacronico sul tema dell'abitazione richiederà la raccolta di fascicoli, libri, guide di carattere storico-geografico che consentano di ampliare la visione e la percezione dei nuclei abitativi e del loro sviluppo da parte dei ragazzi, procedendo per comparazioni e contrasti, stimolando la loro rielaborazione e l'interrogarsi. Non si pensa a centri di interesse (es.: il castello medievale) ma a leggere contestualmente e a cercare le relazioni che connettono un tessuto abitativo, un territorio, le sue risorse, il suo utilizzo, i suoi abitanti con le loro esigenze, i rapporti con altri territori vicini e meno vicini (lettura sincronica).

Starà agli insegnanti selezionare per e con quello specifico gruppo di ragazzi un 'pacchetto' di libri e materiali utili a documentarsi, a rispondere alle prime domande, a sentire l'esigenza di ulteriori approfondimenti, a sintetizzare quanto raccolto e a esplicitare ulteriori direzioni di ricerca.

Un criterio guida utile alla selezione sarà anche nello stimolare oltre che la problematizzazione (o sbanalizzazione di ciò che appare come ovvio, naturale, scontato, sempre uguale) anche l'apertura della percezione a mondi altri, lo smontaggio di stereotipi, la fuoriuscita da una visione etnocentrica ed eurocentrica della realtà: libri sull'Africa, sull'Asia, sulle Americhe, su tutta una serie di luoghi e fatti nei e dei cinque continenti possono consentire di rendersi meglio conto di quanto varia e diversificata sia la realtà umana e naturale, di quanta ricchezza portino le diverse culture presenti anche fra noi, di quanto ristretta sia una visuale da 'piccola patria'.

Formare all'identità planetaria, scrive E. Morin: a tutte le identità composite a cui apparteniamo e che ci appartengono in quanto cittadini del mondo, al meticcio culturale che caratterizza sempre più il mondo di oggi. Per questo è importante la varietà, la scoperta delle biodiversità, delle differenze culturali, delle compresenze di mentalità, costumi, epoche diverse in ciascun ambiente umano attuale.

<http://scuola141roma.gioventudigitale.net/scuoladue/Sez06/promozione.asp>

ADOTTARE LIBRI NON TESTI

Gabriella Romano

L'adozione alternativa dei libri di testo, pratica avviata fin dagli anni '70 da insegnanti del M.C.E., ratificata dalla legge 517/'77, risponde a esigenze di fare della classe una comunità di ricerca, di costruire competenze di documentazione, di rendere consapevoli gli alunni della varietà e pluralità di fonti a fronte delle quali l'esistenza di un libro di testo unico costituisce un impoverimento e una banalizzazione dei percorsi conoscitivi.

Solo con una varietà di proposte da confrontare e a cui far riferimento si può fondare la conoscenza degli alunni su un sapere co-costruito in un contesto ricco di stimoli così come lo è una biblioteca, una emeroteca, un archivio, qualsiasi luogo reale in cui sono conservate conoscenze.

Nella tradizione delle scuole attive fin dai primi decenni del '900 molte proposte si sono direzionate in tal senso: abbiamo tutti presente l'esperienza di Winnetka, i centri di interesse di Decroly, le biblioteche di lavoro di Freinet e, in Italia, Scuola-città Pestalozzi, la biblioteca di lavoro di Mario Lodi e altre esperienze interessanti.

Esperienze in cui i ragazzi sono protagonisti della costruzione culturale e non ripetitori passivi.

L'idea che dalla sua nascita sostiene il MCE nell'adozione di materiale librario alternativo è quella che bambini e bambine, nel costruire a scuola la loro conoscenza, possano avere a disposizione spazi, modi e tempi che rispondano ai bisogni e alle capacità personali di ciascuno, in un contesto che li accolga e che sappia ascoltarli, dando loro la possibilità di raccontare e di raccontarsi, di confrontarsi, di apprendere ciascuno secondo il proprio stile cognitivo per arrivare, attraverso la progettazione di strategie, strumenti e modalità operative comuni alla formalizzazione delle conoscenze.

L'uso di una molteplicità di testi, consente inoltre agli insegnanti di costruire un progetto didattico-educativo a partire dalle conoscenze e dagli interessi espressi da bambini e bambine, che potranno scegliere indirizzandosi secondo le proprie competenze e le proprie capacità, seguendo percorsi e processi personali, in cui il pensiero trovi tempi e spazi adeguati per maturare, in un contesto in cui l'apprendimento diventa un evento "sociale" perchè la conoscenza si costruisce insieme attraverso un processo di cooperazione.

La biblioteca di classe, patrimonio comune disponibile in ogni momento della giornata, crea infatti opportunità di lavoro e di approfondimento immediato, facilita la ricerca bibliografica e il lavoro di gruppo dove ognuno partecipa secondo le proprie conoscenze, competenze e capacità, e dove perciò viene valorizzato il contributo e l'impegno di ciascuno. Si crea in questo contesto operativo e laborioso una circolarità di comunicazione e di relazione che stimola e motiva i bambini, facilitando l'apprendimento.

Infine l'approccio fondamentale all'intero libro, irrisolvibile come unità a sè stante, nella quale sia

chiara la tipologia, il messaggio dell'autore e la scelta di più testi, suddivisi per argomento (poesie, fiabe, racconti, monografie) avvia bambini e bambine alla scoperta delle pagine, suscitando e stimolando l'amore per la lettura e per la ricerca.

Sì, l'articolo ex legge 517 recepito nel T.U. del '94 e il regolamento sull'autonomia sono tuttora in vigore. La direttrice del 1° circolo di Mogliano ha rivolto uno specifico quesito all'USP di Treviso e la Dott.ssa Bigardi ha risposto in tal senso. Quindi si può fare ancora. Se mai rimane il problema di chi viene gli anni dopo: valuteranno se proseguire con la biblioteca o adottare un testo per il quinquennio che comincia con loro.

Purtroppo non si può invece, una volta adottato un testo, scegliere la biblioteca alternativa come classi successive.

Se ci sono incertezze e conflitti, di solito suggerisco che almeno si adottino per la classe 3-4 tipi di testo da scambiarsi, ancor più fra classi parallele, così da fornire più stimoli.

Giancarlo Cavinato
Dirigente

PORTFOLIO?

Ci sono storie drammatiche dietro ai bambini e alle bambine che frequentano le nostre aule.

Storie che a volte devono trovare ascolto, attenzione, essere dette e ridette; a volte sono indicibili.

Sono queste storie che permettono di trovare un disegno, di dare un significato ad atti isolati che altrimenti a volte sarebbero incomprensibili.

Storie di sofferenza, di depressione, di perdita di un figlio, di separazione, di incuria, di eccesso di cure ed attenzioni che bloccano una crescita....

Aiutare queste storie a venir fuori, a essere sdrammatizzate, a diventare filo conduttore della crescita dei soggetti è compito, anche, della scuola: è nella scuola che l'autobiografia personale può diventare 'cura del sé' (cfr. Duccio Demetrio).

Perché questo avvenga ci vuole un gruppo che ascolta, che riprende, che varia, che itera le storie, che le amplifica o le riduce a tratti comuni in cui ciascuno possa riconoscersi.

Interiorità e socialità, ecco la trama e l'ordito del tessuto che compone le storie di vita (cfr. Oliver Sachs).

Si comincia con la storia personale e familiare, come costruzioni dell'identità personale, come misure del sé nel contesto socio-ambientale.

Da storie diverse tra loro si approda al concetto di bambino/adulto 'rappresentativo' di un ambiente, di un periodo storico.

La narrazione accompagna l'esplorazione di una pluralità di fonti testimoniali: il racconto orale, i documenti scritti, gli oggetti personali, le foto, i video che documentano le fasi del ciclo della vita, diventano i tasselli di un incontro con se stessi e di un confronto con gli altri grazie al quale il ricordo, il frammento, si fanno memoria codificata e storia.

La classe diventa il luogo espositivo delle linee del tempo personali e sociali che si intersecano, si separano, consentendo di visualizzare le

cooccorrenze, le contemporaneità, le durate, le diversificazioni. La classe è anche il luogo di raccolta dei dossier personali e di quelli del gruppo classe, che raccolgono ricerche, documenti, testi, materiali elaborati dai gruppi e dai singoli. Anche gli insegnanti apprendono la cura del sé-professionale. Analizzano, discutono, mettono in evidenza propri punti di vista legati alle specificità dei loro interventi, agli incontri con gli alunni, alle osservazioni discrete durante le compresenze.

I punti di vista vanno fatti emergere nelle loro diversità di valutazione e confrontati, perché questo è il modo per esplicitare, fare chiarezza, individuare linee comuni di intervento e valutazione.

Occorre operare in modo duttile, flessibile, attraverso narrazioni più che attraverso giudizi.

Le interpretazioni sono sempre provvisorie, intersoggettive, non 'oggettive' e imm modificabili. Bisogna lasciare ai bambini la possibilità di cambiare, di mostrarsi ogni volta diversi, e far emergere le diversità di atteggiamenti (cfr. Korczák).

E' questo il 'portfolio'?

La pedagogia istituzionale francese definiva 'monografia' la traccia, il diario a più mani e secondo più punti di vista steso da più operatori.

Definiva anche come 'brevetti' le certificazioni di competenze, associandole a un risultato conseguito, sia pure in forma provvisoria ed artigianale (come la 'prova d'opera' dell'artigiano di un tempo), riconosciuto agli alunni.

E definiva 'dossiers', 'libri di vita della classe', le documentazioni plurali, di gruppo, dell'intera classe, e 'zainetto', o 'valigia', le raccolte documentarie cui mettono mano gli alunni nella ricostruzione dei propri personali percorsi.

Gli uni senza gli altri sono manchevoli e dicono poco, perché si apprende insieme e si co-costruiscono i significati discutendoli e negoziandoli.

Anche l'indicibile allora può essere, forse, reso un po' più dicibile, perché trova compensazione in un gruppo accogliente. Bisogna concordare cosa ognuno/a vuole dire o lasciar intravedere di sé e cosa invece non è disponibile a rivelare. Anche rispetto a un disegno, a una relazione, a un testo.

D'altra parte una raccolta non ha senso se non è comunicabile ad altri.

Il gruppo osserva, interpreta, accoglie quello che ognuno sente di far vedere, di raccontare.

Ma è un percorso sempre delicato, che richiede leggerezza, ironia, autostima, fiducia negli altri, autoosservazione.

GC. Cavinato