

Aprire una nuova stagione

La scuola è mondo, il mondo è nella scuola

INTERVISTA A MARCO ROSSI-DORIA

Maestro di scuola primaria, co-fondatore del progetto «Chance». Ha rivestito l'incarico di Sottosegretario di Stato all'istruzione dal 2011 al 2014 (<http://marcorossidoria.blogspot.it/>).

Marco, il titolo del tuo libro¹ è: La scuola è mondo. Perché lo hai intitolato così? Quali sono gli ingredienti necessari per renderlo possibile?

Un decisivo ingrediente per realizzare il fatto che la scuola sia mondo, da trovare insieme, in molte forme da inventare, è il rilancio della nostra storia, del nostro sapere di movimento per la scuola attiva e che la fa già. Dobbiamo riprendere — io penso — a fomentare l'incontro tra la lunga storia della scuola attiva e cooperativa e quel che sorge di nuovo. Perciò: dobbiamo stare fuori dai nostri fortini, invitare, ascoltare, mostrare. In fondo ho scritto il libro in questo modo — risposte a domande dirette, fatte da una persona della metà della mia età che non sa nulla della nostra tradizione — per dare un contributo a questa prospettiva. La polis si deve ripopolare di buona pedagogia, nelle nuove condizioni che sono radicalmente diverse da quando sorse la scuola attiva e deve ritrovare una lingua lineare, comprensibile a tutti, fatta di cose che si descrivono, di dialoghi che si riportano, di pensieri che partono dal fare e ritornano al fare.

Ma siamo pronti a navigare in campo aperto, a rischiare incontri, a non accontentarci di mostrare le nostre belle cose tra di noi, a metterle in discussione con un linguaggio per tutti e non solo per «gli iniziati»? È importante farsi onestamente queste domande perché esiste anche il conservatorismo di chi ha avuto ragione... io riconosco che devo confrontarmi, dentro di me, con questo pericolo...

Gianfranco Zavalloni, in una videolettera a Mario Lodi (2009),² esprimeva la sua preoccupazione per la scuola italiana.

Diceva: pur dentro una struttura di progettazione, programmi scolastici, la struttura della scuola italiana pubblica, c'è una grande libertà. La vera scuola la facciamo noi tutti i giorni nelle nostre classi. È possibile

¹ M. Rossi-Doria, *La scuola è mondo*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2015.

² <https://www.youtube.com/watch?v=yiEhtBWoxmc>

cambiare la scuola senza che un ministro ce lo venga a dire o ce lo venga a imporre.

Tu ci parli della diffusa paura di sbagliare degli insegnanti e dei ricettari che utilizzano. Ma chi insegna deve necessariamente correre il rischio pedagogico.

È forse la libertà che spaventa gli insegnanti? Il dover «pensare la scuola», quando schede e programmi danno sicurezza? Oltre alla paura della libertà c'è dell'altro?

È verissimo che vi è libertà e che la differenza «la facciamo noi nelle nostre classi». Tuttavia, come ho appena detto, c'è tanta promessa nel lavoro buono a scuola, quando lo si fa, ma vi sono, contemporaneamente, diffuse resistenze conservatrici e cattiva scuola; ed è stato sempre così... La scuola è terreno di battaglia da tantissimo tempo. Da poco un mio amico maestro e poi direttore di Trento, ora in pensione, Sergio Casetti, mi ha regalato un'edizione della *Didattica Magna* di Comenio, scritta tra il 1633 e il 1638. Lì, ma anche nell'*Opera didactica omnia*, già si ingaggia la battaglia perché la scuola sia mondo e già si prova a cercare gli ingredienti di tale prospettiva, in opposizione alla sterilità e pochezza della scuola trasmissiva. Insomma la battaglia per la scuola che meritiamo non è una cosa nuova ma si rinnova nelle nuove condizioni di contesto. È una battaglia di lunghissima lena e non basta dire che nelle nostre classi facciamo bene, purtroppo. Fare bene in classe e nella propria scuola è condizione necessaria — guai se non continuassimo a farlo, con creatività, studio e dedizione — ma non è sufficiente. Il tema che pongo, entro una prospettiva che è storica, non è quello di sopravvivere con le nostre esperienze ma come farle progressivamente prevalere nel Paese. Ora sono accolte «sulla carta», *de iure*; ma spesso negate nella realtà quotidiana. La testimonianza del proprio lavoro ha bisogno, a fianco, di un impegno ulteriore: la battaglia culturale per la scuola attiva da realizzare almeno in via maggioritaria nel Paese, che sia pubblica, documentata, propositiva, serrata, seria, aperta al nuovo. Perché se «la vera differenza» della quale parla Gianfranco Zavalloni — quando accade — va mantenuta, accompagnata, protetta, sostenuta, mostrata,

messa in comunicazione, allora bisogna capire bene a quali condizioni ciò può avere luogo. E per rendere possibile e duratura la scuola attiva e cooperativa — ecco il punto — ci vogliono alcune condizioni che provo a enumerare nel libro, in modo più sistematico.

Ora mi viene da dire che la prima di queste condizioni è che vi sia un minimo di «presidio amico» nel governo nazionale e locale. Gli anni del disinvestimento nella scuola ci hanno insegnato che nei ministeri, nelle regioni, nei comuni, a dirigere le scuole ci vogliono persone che credano nell'investimento per la scuola, che provino a unire le forze innovative e che sappiano come è fatta la scuola che meritiamo, che siano consapevoli della complessità dei processi di innovazione e umili abbastanza da ascoltare le emergenze educative, organizzative e anche le promesse della scuola che già fa e che perciò sappiano creare, insieme alle scuole, in modo partecipativo, le condizioni più favorevoli affinché possa prevalere il cambiamento.

La seconda è che noi che «facciamo in classe la differenza» dobbiamo capire come cambia il paesaggio educativo e quali sono i nuovi indispensabili ingredienti rispetto a quelli usati dai nostri maestri e, poi, dobbiamo saperci fare ascoltare, entrando in contatto con tutta la scuola. Così siamo innanzitutto chiamati a documentare, autovalutare e mostrare la scuola attiva e cooperativa nelle nuove condizioni antropologiche del nostro Paese, diversissime da quelle di quando io leggevo *Il paese sbagliato*, più di quarant'anni fa. E questo lo facciamo in parte. Molti libri, incontri, iniziative dal basso lo testimoniano. Ma, poi, credo che sia urgente e anche possibile aprire una nuova stagione di nostro impegno formativo rivolto a tutti, ma proprio a tutti. Dobbiamo riprendere a parlare con tutti, a mostrare — usando meglio anche i nuovi media — come sia possibile e promettente fare una scuola cooperativa, accogliente e, insieme, rigorosa.

Dobbiamo aprire una nuova stagione. Mi chiedi, poi, delle ricette facili, della paura di sbagliare, della libertà e del rischio pedagogico.

Nel libro *La scuola è mondo* osserviamo che il fare laboratorio implica attesa e anche

il tenere una situazione di apprendimento in condizione di incertezza, cognitiva ed emotiva insieme, davanti ai bambini, ai ragazzi. Sono cose che generano timori in ogni educatore. Bisogna contenere questi timori e imparare ad accettarli e questo richiede tempo e lavoro, che spesso si tende a risparmiare. E allora si va verso le ricette facili e i ricettari. Tutto il nostro contesto nazionale, del resto, vede una fuga dalla complessità in nome delle risposte univoche, facili, rassicuranti all'apparenza. Vi è — penso — anche un grande tema democratico: o reinventiamo, anche a partire dalla scuola, un modo per fare cose e risolvere problemi ma tenendo conto della complessità, o l'alternativa è devastante — paralisi oppure risposta semplificata, netta, che chiude, spesso regressiva.

Costa vera fatica — diciamolo — acquisire gli strumenti teorici e didattici, le competenze nell'osservare, la capacità di sorvegliare se stessi, che ti rendono un docente esperto. È necessario molto lavoro per potersi assumere il rischio — nella situazione di nuova complessità dei nostri contesti sociali e educativi — di una maggiore libertà che comporta maggiore responsabilità.

Ci racconti come hai imparato a fare scuola, confrontandoti con i tuoi pari, come tra colleghi si possa imparare.

Com'è possibile riuscire a fare la stessa cosa con i ragazzi e lasciare loro lo spazio dell'apprendimento attraverso il confronto e la condivisione di esperienze e scoperte?

Questa è una questione cruciale della pedagogia e soprattutto di una scuola che abbia senso. Nel libro *Con l'altro davanti* — una mia lunga conversazione con Clotilde Pontecorvo — a un certo punto, su questa questione, le rammento come Martin Buber, nel 1925, scrivesse che il docente educatore deve guidare ma in modo che «quasi non si nota» e con una misura di rispetto tanto grande che è «come se non lo facesse». ³ Ed ecco cosa commenta Clotilde: «I bambini imparano attraverso il lavoro e il discorso insieme

agli altri — che sono i loro pari, con a fianco una guida discreta. In modo che essi possano iniziare a riconoscere l'altro e se stessi, provando a fare e a dire, in una situazione di orizzontalità tra pari e di reciprocità... È una questione importante, che si riferisce all'intero dibattito scientifico sulle teorie dell'apprendimento. Nel senso che abbiamo indagato e osservato molto, in tutto il mondo, questa cosa qui: funziona un contesto sociale di apprendimento che, certo, ha una guida ma che lascia che il dialogo abbia luogo e dia tempo agli alunni di crescere da soli e con gli altri». ⁴ Nel fare questo, è inevitabile e molto bello che anche tu, che sei insegnante, continui a imparare a tua volta e devi lasciare che ciò avvenga, accoglierlo. Osservi loro e te stesso. Sorvegli la tua relazione con loro: sei adulto e assumi una responsabilità, sei in una posizione asimmetrica, il che richiede una disciplina interna e un pensiero evoluto sul significato di tempi, contenuti, routine, riti, proposte, gesti, parole che usi nell'aiutare ad apprendere e accompagnare a crescere. Sei in un campo «naturale»: l'educazione è una funzione umana naturale perché universale. Ma hai anche una missione socialmente fondata. Lì si imparano certe cose e tu sei un esperto, un professionista dei processi di apprendimento, che sono complessi. Dunque, sei ogni volta un teorico in azione e un pratico che si chiede se va bene o no, che aggiusta il tiro, corregge, aggiunge, toglie. Un'arte, un artigianato, appunto, che tiene conto anche della ricerca scientifica che avanza nel campo dello studio dell'apprendimento.

L'ultimo numero della nostra rivista si intitola «Dov'è la pedagogia?».

Ti chiediamo: dove sono i pedagogisti? Perché la loro presenza non è prevista all'interno delle scuole, in particolare medie e superiori, dove la didattica e le relazioni sono frammentate? Potrebbero attuare un'azione di «deframmentazione», ricreare quel dialogo perso e dare valore a quelle relazioni significative? Per non parlare

³ M. Buber, *Discorsi sull'educazione*, Roma, Armando, 2009, p. 42.

⁴ M. Rossi-Doria, *Con l'altro davanti — Conversazione con Clotilde Pontecorvo*, Libreriauniversitaria.it, 2014, p. 45.

del miglioramento che potrebbero apportare alla didattica...

Sì, si potrebbe deframmentizzare. Ma bisogna riprendere la funzione adulta consapevole dell'educare, a scuola e ovunque. Per quel che riguarda la scuola italiana ora, è necessaria una premessa: lo spazio pubblico dovrebbe — con temperanza però — ritornare a dialogare sulle grandi questioni che sono sul tappeto nel quotidiano di ogni scuola. Perché la funzione educativa adulta e le relazioni significative possono ricostruirsi, con accompagnamento sapiente, solo se le tante cose della scuola che sono sospese, rimandate, smentite e attese riprendono a camminare grazie a processi partecipativi costanti. Questi processi devono parlare — con metodo — delle grandi questioni pratiche che abbiamo davanti ogni giorno a scuola. Un'edilizia scolastica che dia sicurezza, sostenibilità ma soprattutto nuovo uso degli spazi a scuola. La didattica laboratoriale che, come si è detto, ritorni al centro del lavoro di ogni gruppo docente — magari con un tempo dedicato alla sua costruzione, un tempo di progettazione riconosciuto per tutte le scuole. Una stagione di formazione dei docenti che, appunto, garantisca un saper fare laboratoriale dei docenti variegato, ricco, competente, avvertito e soprattutto provato sul campo, in modo accompagnato ed esperto, insomma un'offerta della Repubblica agli oltre 400 mila docenti che sostituiranno chi andrà in pensione nei prossimi 5 anni, usando anche la sapienza accumulata da chi ha fatto scuola bene per anni. E poi l'ascolto comune dell'ennesimo grido d'allarme che viene, per esempio, dai dati OECD di maggio sull'estensione scandalosa, terribile del fallimento formativo di massa nel nostro Paese, fallimento che colpisce i nostri ragazzi e soprattutto quelli poveri e che interroga radicalmente la scuola circa il suo carattere davvero egualitario perché i dati ci gridano, impietosamente, che la scuola italiana è ancora di classe il che vuol dire che così non funziona e va cambiata, prospettando una soluzione che salvi la sua vocazione egualitaria ma eviti la paralisi determinata dall'eccesso di standardizzazione.

Chi si dedica ogni giorno a costruire la scuola che tutti meritiamo sa bene che sono queste le nostre sfide.

Poi, si potrebbe finalmente pensare a dei facilitatori dei processi di potenziamento delle scuole autonome, a dei pedagogisti sul campo, persone che a lungo hanno fatto scuola, che sanno lavorare con i gruppi con approccio umile, sorvegliato e costruttivo e che accompagnano il lavoro di innovazione didattica e costruzione dei contesti pedagogici e organizzativi e che li sappiano mantenere.

Ora, con il ddl, vogliono insegnanti di sostegno per ogni disabilità, ma l'integrazione si basa sul fatto che è con l'educazione che si integra, con un'idea di sviluppo umano che è tipica della pedagogia. Non pensi sia sufficiente formare gli insegnanti in pedagogia senza lasciare il posto alla medicalizzazione?

Dici: «con il ddl vogliono...». In realtà, il processo democratico è complicato: vogliono chi? Ricordiamoci che esistono, nei processi storici, i passaggi e i normali conflitti: proposte del governo, dibattito, proteste, altre proposte, mediazioni, il lavoro del Parlamento, ecc. È utile ricordare a noi stessi come ai ragazzi che la democrazia è una roba difficile...

Ma, al di là di questo, si tratta di un tema complesso. Se hai un alunno o un figlio in difficoltà vuoi innanzitutto che si integri, che sappia stare con gli altri, che possa lavorare e apprendere insieme, esprimersi in un contesto sociale e così crescere, con le sue difficoltà. Ma, al contempo, la specifica sua disabilità o fragilità va conosciuta e anche trattata con grande competenza proprio al fine di un'attesa di sviluppo personale. L'integrazione buona — che la scuola italiana ha saputo dare a centinaia di migliaia di ragazzi lungo i decenni e che ci viene riconosciuta, finalmente, in tutto il mondo, dall'OECD, ecc. come un nostro grande punto di forza — ha, appunto, spesso saputo mettere insieme le due cose: sostegno all'integrazione come sostegno al singolo e al suo potenziale sviluppo entro un contesto solidale, cooperativo.

Ma, anche qui, dobbiamo riconoscere che ciò che è attestato *de iure* non lo è sempre e ovunque di fatto. Le mancate formazioni di docenti competenti nell'integrare sostenendo lo sviluppo umano e anche le resistenze a curare

ovunque integrazione e competenza specifica hanno visto aumentare, purtroppo, le situazioni di integrazione dichiarata che non corrisponde a quella reale. Ciò ha troppe volte comportato gravi sofferenze per i bambini e i ragazzi che la scuola a parole diceva di volere integrare entro una prospettiva di sviluppo personale ma troppo spesso, invece, nei fatti, parcheggiava in qualche triste landa. Ognuno di noi ha visto cose straordinariamente buone e altre cattive.

E attenzione!: nel campo della cura e dell'educare, ogni volta che a una dichiarazione non corrisponde un'effettiva azione ben costruita e costante nel tempo, ogni volta che le retoriche inclusive mascherano il poco o il nulla fatto o l'esclusione, accade che vi sia un rischio regressivo per tutto il sistema, che qualcuno invochi una semplificazione che «risolva la questione» in gran fretta. È un rischio ben noto in ogni letteratura che guarda alle politiche e ai loro possibili esiti. In una società, poi, nella quale da tempo emerge un preoccupante allontanamento dal valore sociale di ogni integrazione e si cercano soluzioni tecniche ai singoli problemi slegandoli dallo sviluppo e dalla tenuta della comunità, accade che cresce un'aspirazione agli accorgimenti tecnici mirati, non olistici e educativi, medicalizzando, ecc. Così, se prevalgono non le buone azioni di integrazione ma le retoriche che non corrispondono a vera integrazione, allora emerge il «problema mio» come fatto indipendente dalla promessa educativa che richiede attenzione a ciascuno e alla sua debolezza e, insieme, ai processi di socializzazione, apprendimento individuale in situazione di scambio solidale e di cooperazione, ecc. E quel che, malauguratamente, tende a succedere, è che le migliaia e migliaia di esperienze buone vengono messe in ombra — anche grazie a una semplificazione colpevole del dibattito pubblico — dalle aree del Paese o dalle esperienze dove per troppo tempo è prevalso e prevale, purtroppo, il dichiarare l'integrazione senza farla davvero. E sono, sì, molto preoccupato che tutto ciò possa determinare un ritorno indietro rispetto al promettente modello italiano.

Così, io sarei contento se il Parlamento sapesse migliorare il testo del ddl e sostenere il

modello italiano di integrazione, al contempo, dando maggiori risorse a chi, territorio per territorio, unisce sviluppo del singolo e apprendimento cooperativo.

Com'è possibile rendere consapevoli scuola e famiglia della necessità di un vero e praticabile progetto educativo che non riguardi solamente l'apprendimento, ma interessi complessivamente il processo di crescita dello studente?

Nel libro provo a mostrare dove, come e quando il patto implicito è saltato. E perché, dunque, vada ogni volta co-costruito un patto esplicito. Ma la questione delle famiglie va iscritta in considerazioni più larghe. Nel libro abbiamo provato a mostrare come i radicali cambiamenti della società che si riverberano sull'educare siano di tale profondità che non può bastare la scuola da sola a governarli.

La scuola pubblica italiana è nata e cresciuta in un tempo nel quale le funzioni relative a imparare gli alfabeti del mondo — che avvenivano a scuola — erano costruite su di un retroterra di competenze educative che erano riposte nella famiglia, strutturata per gerarchie e regole chiaramente definite in senso antropologico e nella comunità tradizionale e che rappresentavano una sorta di reticolato formativo innervato di attività e di relazioni — i ruoli nella famiglia e famiglia allargata con i riti di passaggio, le regole, ecc. e poi la vita e l'antropologia vivente di borgo, quartiere, caseggiato, spazi tra campagne e abitati, ecc. È stato a lungo così. Ora non più. Questo sapiente reticolato educativo si è via via indebolito come spazio formativo spontaneo, ovunque e soprattutto nelle grandi aree metropolitane. Così, vi è stata una progressiva perdita di molte attività praticate da bambini e ragazzi in modo indipendente dagli adulti, in ogni cultura in modi diversi. Da un lato, queste attività — che erano consuete un tempo da noi e lo sono ancora in molte parti del mondo — favoriscono alcuni apprendimenti che hanno riguardato e riguardano la relazione tra essere umano e natura; dall'altro lato, l'imparare grazie al gioco, all'esplorazione, all'azione comune e alla convivialità entro il gruppo dei pari di età favorisce un rapporto diretto con il riconoscere



quel che sai e quel che devi ancora imparare entro un codice tra coetanei «onorevole». Insomma, nel formarsi spontaneo tra pari, si era parte di una comunità che riconosceva l'avvenuta acquisizione di saper fare e saper essere. E questa formazione anteriore alla scuola — che veniva sorvegliata da un presidio del limite da parte di un mondo adulto, presente ma discreto, ancora capace di ritualità e coerenze — ha affiancato a lungo quella che avveniva a scuola; e poteva anche riverberarsi positivamente su una scuola ben fatta, chiamata a dare nuove prospettive, universali, consolidando il bagaglio di esperienze vissute e, insieme, trasformandole in sapere scientifico, geometria e misura, narrazione e scrittura, grammatica, ecc.

La formazione umana entro questo reticolato educativo era fondata sulla conservazione. Che ha molte ombre e alcune luci. Fanno parte delle ombre il mantenere le diseguaglianze di classe

e di genere e il modo fortemente autoritario nel rapporto tra generazioni. Sono luci il raccontare entro le comunità, i riti e le memorie, il cadenzare il tempo con eventi ricorrenti riconosciuti da tutti, il saper fare molte cose afferenti alle culture materiali, la propensione a risolvere questioni concrete, la negoziazione tra pari costruita entro un sistema regolato e condiviso di norme, comportamenti, consuetudini, presidi del limite comunemente riconosciuti, ecc.

Se oggi tutto ciò da noi quasi non esiste più, non è più proponibile ed è inutile avere un approccio nostalgico. Bisogna, invece, attivare la società, creare una cultura diffusa che cerchi nuove forme di accompagnamento. È questo il nostro grande compito come Paese, per reimparare a educare.

*(a cura di Francesca Lepori
e Ludovica Muntoni)*