

8 ARTICOLI SULLA SCUOLA DI ANTONELLA VENTURA

TUTORING: UN ESPERIMENTO RIUSCITO

L'ORIENTAMENTO FORMATIVO: INSEGNARE A SCEGLIERE

VALUTAZIONE: USI & ABUSI

IL METODO DI STUDIO: TANTO UTILE QUANTO IGNORATO

IL VALORE EDUCATIVO DELLA DISCIPLINA

IL TABU' DELLA SCUOLA-AZIENDA

TIROCINIO: FARE SCUOLA NEL TERRITORIO

QUANDO IL PROF NON CONOSCE IL POF

INTEGRAZIONE E' PARTECIPAZIONE

TUTORING: UN ESPERIMENTO RIUSCITO

di Antonella Ventura

I bambini si sono sempre aiutati tra loro spontaneamente. Quando sono stati gli adulti ad invitarli a farlo, quella vecchia pratica spontanea è stata classificata come mutuo insegnamento. E questa nuova pratica indotta ha comunque origini molto antiche e ragioni di ordine pratico: consentiva di ovviare alla carenza dei maestri ed istruire un gran numero di fanciulli in tempi brevi. A questo proposito, tra i tanti, mi vengono in mente due esempi illustri:

1800 - Pestalozzi attua il "mutuo insegnamento" per necessità, per mancanza di risorse: "I fanciulli istruivano i fanciulli", sono proprio parole sue! Non aveva collaboratori e allora affidava due allievi "scadenti" ad uno bravo che insegnasse loro ciò che poteva.

1950 - Don Milani si trova costretto a fare la stessa cosa nella scuola di Barbiana: risorse davvero scarse e in una pluriclasse che sembra un'industria del leggere, dello scrivere e del far di conto, ma in cui si respira un'atmosfera che fa sentire anche l'allievo più disagiato come il preferito e nessuno va avanti se anche lui non ha capito.

Sono due esempi di come la mancanza di risorse abbia favorito l'attuazione di un sistema pedagogico *ad hoc* che oggi diviene paradossalmente simbolo di innovazione e risorsa dentro una scuola moderna che, per quanto in crisi, è certamente meglio arredata e corredata di quella di ieri.

E questo sistema pedagogico non proprio nuovo ha un nome tutto suo, si chiama "tutorato" o "tutoring" per dirlo nella lingua di Bell e Lancaster che tra '700 e '800 lo hanno impiegato in modo sistematico constatandone il successo. Da allora il tutorato ha subito un declino quando lo Stato ha iniziato a finanziare l'istruzione pubblica incrementando il numero degli insegnanti e ha conosciuto nuove glorie quando i bassi livelli di rendimento registrati nelle scuole pubbliche hanno fatto sì che si parlasse di "individualizzazione dell'insegnamento". Nella pratica didattica questo obiettivo è rimasto di fatto inattuato perché richiede quel rapporto 1:1 che solo l'apprendimento cooperativo consente di realizzare.

Le varie definizioni di tutorato concordano nel considerare il tutor come colui che guida le attività di un tutee con un intervento personalizzato e tutte tendono a evidenziare la specificità del ruolo del tutor rispetto a quello di un qualsiasi altro insegnante nel rapporto interpersonale col tutee. Nella scuola, infatti, è normale che un insegnante faccia lezione ad un classe di 20-30 alunni e che la distanza tra insegnante e alunni sia conseguentemente molto più elevata che tra tutor e tutee. Quelle del tutor e dell'insegnante, quindi, non sono due figure intercambiabili, tra loro c'è una distinzione di fondo: è vero che la cura dell'allievo coinvolge la sfera intellettuale e quella etica e che anche la relazione tra tutor e tutee è sempre basata sul rispetto reciproco, ma il ruolo di guida e di consigliere che assume il tutor gli

conferisce quel tocco in più di umanità per cui -per dirla con l'analisi transazionale- è come se il tutor fosse un po' "genitore affettivo", mentre l'insegnante, impegnato com'è a far rispettare la disciplina al gruppo, è come se fosse il "genitore normativo".

Insegno in un Liceo socio-psico-pedagogico, un corso "Brocca" ex "magistrale" per intenderci, e mi occupo delle materie d'indirizzo, tra cui "Elementi di psicologia, sociologia e statistica". Mossa dal desiderio di fornire delle competenze pedagogiche ai miei alunni sperimentando qualcosa di diverso dal classico tirocinio -ormai in disuso- presso la scuola elementare (non esiste più manco quella...), ho creduto che l'esperienza del tutoring, oltre che "innovativa", fosse quella giusta. E così è stato.

Progetti di questo tipo sono attuabili a costo zero perché è sufficiente trovare: un collega disposto a fornire qualche ora curricolare, uno spazio in cui far incontrare le due classi e poi procedere alla preparazione dei tutor sia dal punto di vista didattico che comportamentale (certamente, senza mai smettere di essere flessibili e creativi). Non nego che la dirigente e qualche collega fossero un po' perplessi e addirittura spaventati, ma sono andata avanti lo stesso perché credevo nell'efficacia di questo metodo per entrambe le parti coinvolte, seppure ne avessi solo una conoscenza teorica. Mi bastava quindi trovare la classe partner per trasformare i miei alunni del terzo anno in tutor di alunni del primo anno di corso, che assumevano in tal modo il ruolo di tutee.

Vista la realtà in cui mi trovavo ad operare, con questo progetto mi prefiggevo una doppia finalità: per i tutee puntavo alla riduzione del disagio iniziale e a favorire la loro integrazione prevenendo la dispersione scolastica; per i tutor invece, occupandoli in un ruolo "adulto", miravo all'incremento dell'autostima, del senso di responsabilità e della consapevolezza della relazione di insegnamento-apprendimento. E due ordini di obiettivi, quelli educativi: intendevo fare in modo che i tutor migliorassero le proprie abilità sociali, avessero una maggiore capacità di auto-osservazione, rafforzassero il senso di responsabilità e autostima, comprendessero maggiormente il ruolo e il lavoro dei docenti. L'obiettivo didattico, invece, era uno solo: fare in modo che i tutee potessero conoscere, comprendere e riuscire ad applicare alcuni semplici concetti di statistica (calcolo degli indicatori di tendenza centrale).

Si trattava ora di organizzare una breve unità didattica che i tutor avrebbero portato avanti. Ho lavorato molto in fase preparatoria, ma senza avvertire la fatica perché già l'idea di essere impegnati in un compito così importante faceva scattare nei futuri tutor la motivazione e il desiderio di lavorare bene.

La preparazione didattica dei tutor è consistita essenzialmente nel ripasso dei contenuti da affrontare (i tutor avevano già affrontato quegli argomenti quando erano al primo anno) e poi ho fornito delle indicazioni dettagliate sulla precisa sequenza delle operazioni da compiere incontro dopo incontro per perseguire l'obiettivo didattico.

La preparazione educativo-comportamentale invece, era orientata alla sensibilizzazione dei tutor su alcuni aspetti delle interazioni che si sarebbero instaurate con i tutee. Anche in questo caso ho fornito le indicazioni operative per il

raggiungimento degli obiettivi educativi. In particolare, nell'interazione con i tutee, i tutor avrebbero dovuto curare particolarmente tre aspetti che avrebbero influenzato la buona riuscita del lavoro: l'attenzione (facendo concentrare i tutee sul compito e richiamandoli gentilmente in caso di distrazione), il rispetto (per nessun motivo i tutor avrebbero dovuto sgridare i tutee, tantomeno prenderli in giro né scandalizzarsi o fare "facce strane" se sbagliavano) e la responsabilità (innanzi tutto evitando di assentarsi da scuola nei giorni in cui era previsto l'incontro e poi dimostrando di avere pazienza, cioè rispiegando anche più volte lo stesso concetto se necessario e assicurandosi che il tutee avesse capito ciascun concetto prima di passare a quello successivo). I tutor non dovevano fare altro che comportarsi con i tutee nello stesso modo in cui loro stessi avrebbero desiderato ci si comportasse con loro: la stessa gentilezza, la stessa pazienza, lo stesso rispetto.

L'accuratezza del lavoro preparatorio, come previsto, mi ha consentito di svolgere un ruolo marginale in fase operativa: mi limitavo a curare le parti introduttive, a supervisionare l'attività e ad osservare se mai qualcuno avesse bisogno del mio aiuto. Mai nessuno ne aveva bisogno. Non dovevo assolutamente preoccuparmi della disciplina, erano i tutor che pensavano a tutto: che bello!

In miniatura, ma c'era proprio tutto: oltre alla spiegazione dei concetti, erano previste esercitazioni, un paio di verifiche formative intermedie finalizzate ad accertare l'eventuale necessità di ulteriori spiegazioni e la verifica sommativa finale. Guidati da me, i tutor hanno corretto le verifiche dei rispettivi tutee ed hanno formulato un breve giudizio sulla prova che è stata riconsegnata ai tutee perché ne prendessero visione.

Un'attenzione particolare è stata dedicata ai ragazzi portatori di handicap: con loro hanno lavorato dei tutor volontari e i risultati sono stati sorprendenti sia dal punto di vista didattico che educativo.

Per quanto sia difficile valutare la comparsa di nuovi comportamenti o atteggiamenti, per decidere se un'esperienza sia da ripetere o meno in futuro, quando questa si è conclusa, è stata sottoposta a valutazione: indirettamente attraverso i risultati delle verifiche sommative (che sono state tutte positive), e direttamente sia attraverso i commenti (entusiastici) riferiti dai tutee al docente partner che attraverso una breve relazione sull'attività svolta stilata dai tutor, dall'altro. E' stato molto interessante esaminare le relazioni dei tutor perché proprio da quelle righe buttate giù a caldo è emerso che l'esperienza è stata entusiasmante per molti motivi: insegnando hanno imparato, socializzato, superato la timidezza e migliorato la propria autostima; hanno anche provato ansia per la verifica che i tutee dovevano sostenere -perché avevano chiara l'importanza del proprio ruolo per il loro successo- e hanno esultato quando questo successo è arrivato. Ma soprattutto, quasi inconsapevolmente, hanno potuto dare una sbirciatina dietro le quinte e comprendere meglio il lavoro dell'insegnante.

Da allora ho ripetuto e sto ripetendo l'esperienza del tutoring, i ragazzi la accolgono sempre con entusiasmo e anche con timore; ho introdotto nuovi argomenti per le

"micro-unità didattiche" e non ho ancora finito di apportare aggiustamenti, perfezionamenti o modifiche. Ma questo è normale quando l'oggetto del proprio lavoro è l'essere umano.

L'ORIENTAMENTO FORMATIVO: INSEGNARE A SCEGLIERE

di Antonella Ventura

Quando si parla di orientamento in mezzo a un bosco, si intende trovare l'oriente o almeno uno dei quattro punti cardinali per capire dove andare. In qualsiasi momento della vita si può sentire la necessità di un orientamento: per fare delle scelte o per capire quale sia la giusta direzione da prendere. Se è vero che anche un neonato compie delle scelte, ciò non toglie che la capacità di scegliere consapevolmente sia un'abilità che richiede apprendimento.

Bratislava, 1970, congresso internazionale dell'Unesco sui problemi dell'orientamento: "orientare significa porre l'individuo in grado di prender coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana".

Si può dunque parlare di due fasi del processo di orientamento: prevalentemente scolastica la prima, collocabile nell'età evolutiva; professionale la seconda, da collocare in tutto l'arco dell'esistenza a partire dalla tarda adolescenza in poi. Della prima si fa esperienza al termine della scuola media inferiore, quando il ragazzino di 14 anni deve fare la prima vera scelta della sua vita, poi di nuovo al termine della scuola media superiore, quando il giovane diplomato deve scegliere se proseguire gli studi, lavorare o tutt'e due.

Il problema dell'orientamento in realtà è sorto quando nella società sono aumentati i rischi di disorientamento, cioè da quando il destino personale ha smesso di essere stabilito per nascita e ha iniziato a dipendere dalla volontà del singolo. Mentre nella società preindustriale era chiaro fin dall'inizio quale direzione avrebbe preso la vita di ciascuno, oggi -anche grazie all'aumento dei livelli di istruzione- c'è molto più spazio per l'iniziativa individuale, molta più mobilità verticale, ma anche, di conseguenza, molta più incertezza e precarietà.

Gli adolescenti e i giovani adulti di oggi si trovano davanti a scelte di ogni tipo che vanno dall'indirizzo scolastico a quello universitario, dalla mobilità geografica a quella professionale, dalle scelte sessuali alla procreazione. Questo è solo un piccolissimo elenco di tutti gli ambiti di vita in cui sono stati o saranno invitati o costretti a fare delle scelte. E questo è il motivo per cui oggi più che mai bisogna insegnare a scegliere. Sono d'accordo con Carl Rogers quando inserisce l'insegnamento tra le professioni d'aiuto: il bene dell'alunno deve venire prima di tutto se si vuole costruire una società democratica. E allora orientiamo presentando i nostri corsi di studio in modo da favorire le tanto auspiccate scelte consapevoli.

Come si vede, il tema è davvero molto vasto. Per ragioni di spazio mi occuperò solo dell'orientamento "in ingresso" per gli alunni di terza media che devono decidere dove passare cinque anni della propria vita e pregiudicare in buona parte i successivi.

Descriverò la mia esperienza come docente referente per la Commissione orientamento di un liceo di provincia.

Il modello di orientamento che ho sviluppato negli ultimi anni prevede un momento formativo accanto a quello tradizionale meramente informativo; la mia proposta, inoltre, prevede che tale momento formativo venga effettuato in modo ludico.

L'informazione, per come si svolge di solito, può essere garantita dalla realizzazione di depliant illustrativi più o meno elaborati -purché chiari e di facile comprensione- e dovrebbe riguardare l'intera offerta formativa dell'istituto proponente, inclusi i quadri orari e i progetti, ma anche i possibili sbocchi universitari (anticipazione dell'orientamento scolastico "in uscita" dalla scuola superiore), fino alle professioni che possono essere poi intraprese (anticipazione dell'orientamento professionale).

Dalle mie parti si tiene in grande considerazione il "Salone dello studente", una sorta di fiera in cui ogni scuola dispone di uno stand per farsi vedere e distribuire gadget a frotte di alunni di terza media che sfilano distratti e indifferenti, condotti da docenti giustamente preoccupati che nessuno si perda nella folla. Punterei maggiormente, invece, sulla collaborazione di tutti gli operatori che si occupano di orientamento dentro e fuori la scuola, come ad esempio gli addetti ai servizi Informagiovani attivi nei Comuni. Il coinvolgimento di questi operatori potrebbe realizzare una sinergia che andrebbe sicuramente a vantaggio di tutte le parti coinvolte: alunni di terza media, docenti delle varie scuole e operatori dei servizi territoriali. Lasciare questa risorsa inutilizzata equivale ad uno spreco. Allo stato attuale, purtroppo, si nota molta improvvisazione con attività sconordinate che spesso si sovrappongono.

Il momento formativo dell'orientamento, poi, va curato molto dettagliatamente dalla Commissione orientamento dell'istituto che vuole farsi conoscere e dovrebbe prevedere attività di laboratorio che illustrino concretamente le materie caratterizzanti l'indirizzo di studi: delle micro-lezioni relative alle discipline del primo anno perché sono proprio queste che permettono agli alunni delle medie di scoprire che sapore potrebbe avere il nuovo anno scolastico, se dovessero scegliere quella scuola (l'ideale sarebbe articolare le micro-lezioni in due o tre incontri in modo da esaurire una breve unità didattica con tanto di verifica finale e certificazione). Ma chi deve accedere alle micro-lezioni? Si è diffusa l'abitudine di scaricare sui docenti delle scuole medie il compito di preselezionare gli alunni destinati a un certo istituto. Ritengo invece importante che tutti gli alunni debbano assistere alle micro-lezioni, perché a volte scartano un corso di studi solo perché non lo conoscono o perché viene loro presentato attraverso un bombardamento di nozioni.

Oggi non è tanto importante fornire stimoli in abbondanza, quanto piuttosto selezionare quei pochi stimoli significativi che permettano alla persona di orientarsi nella Babele di informazioni in cui è quotidianamente immersa. Se poi si riesce a farlo in maniera ludica, tanto meglio (non dimentichiamo il *Kindergarten* di Froebel, il *gay saber* di Nietzsche e l'*homo ludens* di Huizinga). Presentare un argomento in forma ludica durante le attività di orientamento, infatti, può servire a rendere interessante

la breve trattazione di un argomento sconosciuto che altrimenti potrebbe annoiare un uditorio già saturo di informazioni.

Facciamo dunque la nostra lezione e lasciamo loro il tempo per riflettere; mettiamo questi ragazzi in condizioni di scartare un indirizzo consapevolmente e, aggiungerei, responsabilmente o di sceglierlo altrettanto consapevolmente e responsabilmente. O vogliamo aspettare che i nostri ragazzi imparino la "responsabilità" quando saranno più grandi? o maggiorenni? o quando? Non dimentichiamo quanto sia importante e opportuno insegnare a scegliere facendo fare esperienze dirette su cose concrete; se l'alunno viene messo nelle condizioni di scegliere "attivamente", aumenta la probabilità che sia davvero motivato a impegnarsi per l'intero corso di studi e ci sarà in seguito meno bisogno di arginare la cosiddetta dispersione scolastica.

C'è ancora un ultimo, ma non meno importante aspetto dell'orientamento da evidenziare: la collaborazione attiva degli studenti delle scuole superiori; un simile contributo alle attività di orientamento giova a loro stessi in quanto, agendo in qualità di tutor nei confronti degli alunni di terza media, vengono responsabilizzati e sviluppano la capacità di parlare in pubblico per raccontare la propria esperienza scolastica o per illustrare un argomento di studio. E' chiaro che gli alunni coinvolti non vanno mandati allo sbaraglio, magari puntando solo sulla loro presenza fisica, ma devono essere adeguatamente preparati se non a dire, almeno a fare qualcosa (il criterio migliore per la scelta degli studenti è certamente l'adesione volontaria e comunque nessuno va mai obbligato a parlare in pubblico se non se la sente).

In conclusione, vorrei elogiare tutti gli studenti che hanno collaborato con me e con gli altri colleghi della Commissione orientamento, in particolare i miei valorosi 12 alunni: giovani adulti che sanno cosa significhi perseguire un obiettivo con determinazione, che hanno tanta voglia di fare e che anche in questa occasione hanno garantito la loro calorosa partecipazione. Grazie IIIP!

Valutazione: usi & abusi

a cura di Antonella Ventura

La valutazione è il momento più delicato della vita scolastica: l'alunno si gioca l'autostima, l'insegnante si gioca la stima degli alunni. L'alunno viene valutato sin dal primo giorno di scuola e dalla scuola uscirà alla fine con una valutazione in mano.



Il termine “valutazione” può produrre una suggestione positiva o negativa, può cioè evocare la nozione di *apprezzamento* o quella opposta di *selezione*. A questo proposito mi viene spontaneo citare le parole di un collega stagionato in occasione dello scrutinio finale: “ma se vogliamo che ci prendano sul serio, almeno 2 per classe li dobbiamo bocciare!”. Docenti simili ignorano che la valutazione può riguardare anche il processo e non solo il prodotto, che insegnare significa fare ricerca, nel senso di cercare il sistema migliore per ottenere –o far ottenere– dei risultati positivi a tutti. Se invece interpretiamo la valutazione nel senso dell'apprezzamento, dobbiamo abbandonare la didattica che Cosimo La Neve definisce “ratificativa”, quella che si accontenta di confermare la situazione di partenza dell'alunno senza puntare a farlo progredire, quella che non si lascia valutare perché è convinta che l'apprendimento sia solo affare dell'alunno e non anche del professore. Bisogna invece abbracciare la didattica “modificativa”, quella che aspira a modificare i livelli d'ingresso, quella che mira a far progredire tutti senza mettere limiti a nessuno, quella che chiede di essere valutata perché punta a migliorare e a far migliorare.

La didattica ratificativa si basa su una concezione dell'uomo obsoleta, infarcita di innatismo e biologia, le cui ripercussioni sull'insegnamento sono paralizzanti: si giustifica l'inutilità dell'intervento educativo in nome della natura, dell'immutabilità del patrimonio genetico che non ha fornito sufficienti capacità intellettuali a certi allievi. E allora la scuola cosa ci sta a fare? Serve solo a chi non ne ha bisogno? Se fosse

un'azienda, avrebbe già fallito! La didattica modificativa, invece, lascia filtrare la luce della concezione ambientalista che è amica della pedagogia perché riconosce il ruolo dell'educazione nell'attuazione delle potenzialità dell'essere umano.

Molti insegnanti ancora ignorano che la forza della pedagogia è proprio quella di farsi rispettare –e non fagocitare– dalla biologia, di favorire il passaggio da una concezione statica della valutazione ad una dinamica: dalla semplice misurazione del profitto al monitoraggio del processo di insegnamento-apprendimento. È come se noi insegnanti, abituati a tenere sempre lo specchio puntato sui nostri allievi, lo girassimo per includere anche noi nell'immagine riflessa, consapevoli del fatto che i voti riportati sul tabellone in occasione degli scrutini non sono solamente “colpa loro” e delle loro capacità, perché la nostra azione educativa ha concorso in modo determinante all'esito finale. In questo modo la valutazione diventa davvero uno strumento al servizio dell'allievo.

Esistono tanti tipi di valutazione, ma per semplificare il discorso la possiamo suddividere in tre momenti principali: valutazione iniziale dei prerequisiti, valutazione formativa in itinere e valutazione finale o sommativa. La valutazione dei prerequisiti spesso è percepita come una sciocca formalità, quando addirittura non la si salta del tutto, invece bisognerebbe riconoscerle l'importante funzione di orientare tutto il lavoro successivo. Quando si riscontrano delle carenze nei prerequisiti, si dovrebbe intervenire subito realizzando un minicorso che introduca gli allievi all'argomento da affrontare; in ciò consiste il “modulo di azzeramento” di Mauro Laeng, uno strumento didattico che non ha lo scopo di appiattire, ma quello di portare almeno allo zero chi rischia di partire da sotto zero. L'obiettivo cioè non è l'annullamento delle differenze, quanto piuttosto la composizione delle differenze in un tutto che è più ricco della semplice somma delle parti. Si tratta di amalgamare le diverse personalità degli alunni per costruire un ambiente adatto alla loro formazione. Bisogna fare come il cuoco che viene condizionato dalla qualità degli ingredienti di cui dispone: se ottiene un buon

e cultura

piatto anche da ingredienti diversi da quelli che sperava di avere, valorizza se stesso e gli stessi ingredienti. Un uso sbagliato della valutazione iniziale può condurre alla profezia che si autoadempie (il famoso "effetto Pigmalione") coi bravi che diventano sempre più bravi, i meno bravi che vanno sempre peggio e gli insegnanti che si compiacciono per aver intuito fin dall'inizio chi sarebbe stato bocciato! Che tristezza ripensare a certi miei compagni di scuola che avevano avuto la sfortuna di prendere un 4 alla prima interrogazione: se lo tenevano fisso per il resto dell'anno. I più fortunati arrivavano al 5. Ma non andavano oltre.

Diversa è la valutazione formativa che si compie in itinere e che ha lo scopo principale di monitorare il processo mentre si svolge. Questo secondo tipo di valutazione è utile a entrambi i poli della relazione di insegnamento-apprendimen-

no i voti dei compiti in classe anche un mese dopo il loro svolgimento e c'era sempre qualcuno scontento del voto che rimaneva senza spiegazioni ulteriori (il retrogusto era quello di un'ingiustizia): difficile in una situazione simile capire qualcosa sulle proprie capacità. Oggi, da insegnante, ho capito che alcune mie idee di allora erano sbagliate ma, oggi, da insegnante, certi miei ex insegnanti li boccerei!

Le prove di verifica sono parte del progetto formativo, perciò bisogna fare in modo che diano rapidamente il maggior numero possibile di informazioni sia al discente che al docente. Se il discente sta procedendo bene viene rinforzato, altrimenti va aiutato a capire dove sta sbagliando. Anche per il docente c'è un rinforzo se i suoi allievi ottengono dei risultati positivi, ma se i risultati sono negativi non può procedere nell'itinerario, si deve fermare, subito! Deve ritornare sui



to: a noi fa capire se abbiamo lavorato bene e a loro se stanno lavorando bene. Se una spia rossa si accende in questa fase, bisogna immediatamente attivarsi per trovare il baco e rimuoverlo o per oliare gli ingranaggi se necessario. Quando gli alunni hanno poca voglia di studiare, anziché farglielo pensare è più produttivo cercare soluzioni alternative che li stimolino e li aiutino: studiare in classe, proporre frequenti verifiche su piccole porzioni di programma e, se le verifiche sono scritte (personalmente le preferisco perché danno la possibilità di rilevare rapidamente il dato e garantiscono maggiore imparzialità e obiettività), riconsegnarle corrette entro la lezione successiva per poter discutere immediatamente insieme agli alunni i loro punti di forza e, soprattutto, di debolezza. Ricordo certi miei ex insegnanti che ci comunicava-

suoi passi per ricondurre a sé gli allievi dispersi: non importa come, se lo inventi! li aiuti! A cominciare dal metodo di studio che troppo spesso viene dato per scontato: ogni docente pensa che non spetti a lui insegnarlo perché l'alunno deve portarlo in dote dalle scuole medie (i professori delle medie pensano che debba portarlo in dote dalle elementari... e giù giù fino al nido!).

Nell'insegnamento non ci sono ricette già scritte perché ogni alunno è unico e ogni insegnante è l'esperto che deve: interessare, non umiliare chi non segue la lezione; motivare, non rimproverare chi non studia; fare autocritica, non scaricare sulla presunta asineria degli alunni le sue inefficienze e i suoi pregiudizi. È vero che l'allievo ci deve mettere tutta la disponibilità ad apprendere, ma noi interpelliamolo, cooptiamolo



da spartire. È contro natura tutto questo: è come un genitore che uccide i propri figli. Non è una scuola che persegue obiettivi. È una scuola che disperde dopo aver investito chissà quanto nella lotta contro la dispersione scolastica... o per poter continuare a spendere chissà quanto nella dispersione scolastica? E allora giriamo del tutto lo specchio sulla scuola come istituzione e chiediamoci: chi valuta la qualità dentro la scuola? Che valore può avere la didattica di chi porta mezza classe con 3 allo scrutinio finale? In certe scuole regna ancora una mentalità arcaica per cui chi affibbia i voti più bassi è considerato più "serio" degli altri. Sono ancora troppi i dirigenti disposti a scandalizzarsi per una serie di voti alti o per la mancanza di insufficienze in una materia e a non

nelle decisioni che lo riguardano, comunichiamogli in qualche modo che lui è importante per noi e magari poi lui sarà meno bullo, più motivato, meno depresso, più sorridente quando gli rivolgeremo la parola... facilitandoci il compito di facilitatori dell'apprendimento.

È importante curare da subito questi aspetti della relazione di insegnamento-apprendimento, perché poi arriva il momento più temuto della valutazione, quello in cui si tirano le somme per accertare l'effettivo raggiungimento degli obiettivi. C'è qualcuno che attribuisce un'eccessiva importanza alla valutazione sommativa, richiedendo agli alunni una tale mole di lavoro da far pensare più ad un esame universitario che alla conclusione di un'unità didattica. Non condivido questo atteggiamento perché presenta almeno due inconvenienti: uno è l'eccessivo intervallo di tempo che passa tra la fase in cui si accerta il possesso dei prerequisiti e la fase in cui si verificano i risultati (tutto in una volta a fine quadrimestre), per cui l'alunno rischia di andare fuori strada per mancanza di feedback intermedi. L'altro inconveniente, logica conseguenza del primo, è la scarsità di informazioni sull'efficacia dell'insegnamento: in questo modo procedono al buio sia l'allievo che l'insegnante. Il primo perché magari scopre di aver sbagliato qualcosa quando è troppo tardi, il secondo perché non sa niente sul proprio operato, mancando pure lui dei feedback necessari. L'insegnante che agisce in questo modo è autoreferenziale e selettivo, di fatto abbandona ognuno alle sue difficoltà e al momento degli scrutini non gli rimane altro che bocciare senza rimorsi tutti coloro che sono rimasti al di sotto dei minimi stabiliti.

A volte capita che questo stesso insegnante, così cieco nel processo di insegnamento-apprendimento, sia invece molto sensibile ai calcoli di bottega che fanno e disfano le classi in base a ragionamenti che con la didattica non hanno niente

batter ciglio di fronte ad una sfilza di 3.

Ma soprattutto, nella scuola dell'autonomia sono ancora pochi i dirigenti che valutano l'efficienza dei propri collaboratori, come sono pochi i dirigenti che valutano la reale utilità dei progetti la cui funzione è spesso quella di intercettare finanziamenti e basta. Negli ultimi anni non ho mai visto alcun cambiamento o tentativo di cambiamento che fosse conseguenza di una qualche valutazione obiettiva, ma sempre e soltanto cambiamenti dettati da meschine logiche corporative. Credo che questo sia da collegare ad una involuzione della classe dirigente. Tra i vecchi presidi c'erano ancora persone "solide" che avevano una certa concezione della scuola e -giusta o sbagliata che fosse- la difendevano con tutte le loro energie; erano questi i veri capi, quelli che erano disposti a rischiare in prima persona per le loro idee, facendo rotta verso il punto di maggior interesse per la scuola e sfidando

apertamente il collegio dei docenti, se necessario. Tra i nuovi dirigenti, invece, ha fatto la sua comparsa l'uomo "liquido" che, parafrasando Zygmunt Bauman, sopporta l'assenza di orientamento, sa adattarsi alle situazioni confuse, alla mancanza di itinerario e di



direzione e -aggiungo io- è pronto a sposare tutte le proposte perché non ha una propria linea, si entusiasma per una nuova causa ma la molla immediatamente se non riscuote abbastanza consenso, scivolando prontamente verso il punto di *minor resistenza* anziché verso quello di *maggior interesse* per la scuola. I vecchi dirigenti avevano il coraggio dell'impopolarità, ma erano rispettati per i loro ideali; l'uomo liquido, invece, non ha valori, vuole fare contenti tutti ma finisce per deludere molti, vuole essere simpatico a tutti ma pochi lo stimano davvero. ▀

IL METODO DI STUDIO: TANTO UTILE QUANTO IGNORATO

di Antonella Ventura

Ho modo di seguire da vicino l'ambiente della danza classica: per un intero anno l'insegnante si dedica anima e corpo a preparare le allieve al saggio finale, cioè si preoccupa di far fare loro bella figura davanti a chi gliele ha affidate 9 mesi prima. Hanno un ruolo fondamentale le allieve perché il pubblico non guarda l'insegnante né la scuola: sul palcoscenico vede solo loro. A loro gli applausi, all'insegnante i fiori. Un gruppo di ballerine che non fosse capace di star bene in equilibrio sulle punte farebbe fischiare la platea.

E nella nostra cara vecchia scuola come vanno le cose? Beh, l'insegnante non si sente minimamente sminuito se dopo 9 mesi restituisce un gruppo di allievi con gravi carenze e votacci a chi glieli aveva affidati. Ma che bel saggio di fine anno! E comunque può stare tranquillo: niente fischi! L'insegnante può tirare avanti come se niente fosse.

A volte ripenso alla celebre storiella dell'artigiano a cui era stato chiesto di aggiustare una cosa e c'era riuscito con una semplice martellata. Quando ha preteso 100 soldi come compenso, il committente scandalizzato ha voluto sapere come mai così tanto denaro per così poco lavoro. E l'artigiano: 1 soldo per la martellata e 99 per sapere dove darla! Seguendo questa suggestione, vorrei proporre alcune riflessioni su come migliorare la professionalità dei docenti e quindi la relazione di insegnamento-apprendimento a partire dal metodo di studio: un problema antico che meriterebbe l'attenzione di tutti gli insegnanti e sul quale invece si sorvola candidamente, abituati come si è a considerarlo parte del DNA dello studente. Non insegnare un metodo di studio equivale a fare mobbing agli studenti che non lo possiedono: a scuola ci vanno, sì, ma per essere emarginati e poi dispersi.

Non so cosa si faccia oggi nelle scuole di specializzazione per insegnanti, ma quando ho iniziato ad insegnare (16 anni fa) si parlava di metodo di studio solo per rilevare che gli studenti non lo possedevano e nessuno considerava la possibilità di insegnarlo, nonostante fosse lo strumento fondamentale per l'apprendimento. A quel tempo, poi, non si parlava manco di didattica: un docente passava direttamente dal banco alla cattedra, finendo per scimmiottare il metodo di insegnamento dei propri ex insegnanti più stimati e facendo attenzione a non riprodurre i comportamenti di quelli più odiati. Insomma, agli insegnanti niente metodo di insegnamento e agli studenti niente metodo di studio: una combinazione vincente!

Ancora oggi, nelle riunioni per la programmazione delle attività annuali, capita spesso di sentire qualche collega affermare: "questi alunni non sanno studiare", gli altri annuiscono e... punto! Tutto finisce lì. I Consigli di classe più furbi arrivano a trovare i colpevoli, cioè scaricano le colpe sugli ordini di scuola precedenti. I Consigli di classe più intraprendenti puntano a trovare la soluzione, cioè scaricano sul professore di

italiano -che certamente ne sa più degli altri- il problema di risolvere il problema per tutti.

Per inciso, il problema dei Consigli di classe è sempre stato quello di finire proprio quando avrebbero dovuto iniziare: fatto il solito giro di opinioni sulla classe, la riunione viene considerata conclusa. A chi importa se dopo 9 mesi di lezione gli studenti non stanno bene in equilibrio sulle punte? L'insegnante vorrebbe continuare ad essere rispettato a prescindere dai risultati, ma intorno alla scuola la società è cambiata, la mentalità e i valori sono cambiati: oggi tutti valutano tutti. La sofferenza di molti insegnanti penso derivi dal fatto di non aver ancora preso coscienza che dalle aule sono sparite le predelle. L'inciso è diventato una digressione: torno a posto.

Ci sono degli insegnanti consapevoli dell'importanza del metodo di studio, ma purtroppo sono spesso isolati dentro i Consigli di classe e un insegnante da solo realizza poco rispetto a quello che potrebbe ottenere se tutti lavorassero allo stesso obiettivo dopo aver concordato la linea d'azione: tanti piccoli interventi nella stessa direzione -ovvero tutti gli insegnanti che parlano la stessa lingua- possono davvero incidere sul profitto di intere classi. Parlare la stessa lingua, d'altronde, non vuol dire usare tutti le stesse parole o rinunciare alla libertà d'insegnamento, significa condividere un obiettivo per raggiungerlo insieme. In questo modo il Consiglio di classe otterrebbe il vantaggio primario di dimostrare agli alunni che una regia c'è e quello secondario di mostrare autorevolezza con conseguente aumento della sicurezza e riduzione dell'ansia per tutte le parti coinvolte. E soprattutto: prima gli alunni imparano a studiare, prima si può pretendere da loro che lo facciano!

Ai miei allievi spiego che le sarte hanno imparato il loro mestiere lavorando su mezzi busti in miniatura: non è la dimensione dell'abito che fa diventare stilisti... si diventa bravi quando si acquisisce la logica semplice che sta dietro le cose complesse. Spesso si vedono alunni con scarsi risultati continuare a fallire anche dopo aver proclamato solennemente davanti a genitori e insegnanti: "da oggi mi impegno!". Col tempo ho capito che quelle dichiarazioni solenni non erano fasulle, il problema di quei ragazzi era la mancanza di metodo: quando si mettevano a studiare, non sapendo come procedere, gliene passava la voglia! La stessa cosa succede a noi quando, per esempio, vogliamo riparare una cosa che si è rotta senza esserne capaci: pur essendo fortemente motivati a fare da soli, se le difficoltà iniziano ad essere troppe, finiamo per buttarla via e andiamo a comprarne una nuova. Ci accorgiamo così che essere tenaci non basta, che serve la tecnica per evitare di esaurire la motivazione iniziale e mollare tutto.

Noi insegnanti non possiamo accontentarci dei pochi privilegiati che raggiungono buoni risultati comunque, la nostra funzione è quella di lavorare per i moltissimi che rischiano di abbandonare. Anche nella danza non tutti hanno talento, ma nessun allievo viene escluso dal saggio finale: l'insegnante di danza ce la mette tutta per compensare con la tecnica la mancanza di talento di certi allievi. Nelle scuole di danza la parola "bocciare" non esiste: piedini storti dopo 9 mesi diventano bei piedini sulle punte con tanto di fiocco alla caviglia.

E nella nostra cara vecchia scuola cosa si potrebbe fare? Magari si potrebbe dedicare il primo anno della scuola superiore (ultimo dell'obbligo) a consolidare (o fornire, se necessario) gli strumenti che non possono mancare nella valigetta dello studente: fare schemi, prendere appunti, comprendere un testo, sapersi esprimere...

1. *Fare schemi.* Troppe volte la scuola si aspetta che gli studenti costruiscano mappe concettuali senza che nessuno abbia loro insegnato a farlo. Con i giovani adolescenti non si deve dare nulla per scontato, non si deve aver paura di lavorare sull'ovvio. Per impostare il lavoro sul metodo, quindi, il Consiglio di classe può partire dalla capacità di fare schemi, prima su cose banali e poi su argomenti sempre più complessi: ad albero, a elenco, a raggiera, non importa, basta che il ragazzo capisca che ogni aspetto della vita umana (e qui tutte le materie di studio di tutti gli indirizzi scolastici vengono tirate dentro) si può articolare in piani logici ben distinti. Anche il menu di un cellulare è vincolato alle stesse leggi della logica che ritroviamo nella matematica, nella filosofia, nella biologia, ecc.: facciamoglielo notare! Portiamo la vita quotidiana dentro la scuola, non per subirla, ma per alimentare la motivazione degli alunni. Fare schemi - poi- favorisce lo sviluppo dell'ordine mentale utile per ragionare bene e per esprimersi correttamente, ciò che Edgar Morin chiama una "testa ben fatta".

2. *Prendere appunti.* Che utile abilità! I ragazzi non sanno bene cosa significhi prendere appunti: alcuni cercano di pseudostenografare l'intero discorso del professore, altri non scrivono nulla in attesa della frase decisiva che non arriva mai. L'insegnante, qualsiasi materia insegni, può spiegare agli studenti che raccogliere appunti non è fare un dettato e che non tutto quello che dice deve essere scritto sul quaderno; può aiutarli in tempo reale segnalando le parole-chiave mentre le pronuncia, distinguendo ciò che è figura da ciò è sfondo e, soprattutto, invitando a non confondere le definizioni con gli esempi. Anche in questo caso, il Consiglio di classe può accordarsi sul modo con cui insegnare ai ragazzi a prendere appunti, sarà poi cura del singolo insegnante adattare la modalità concordata alla propria disciplina.

3. *Comprendere un testo.* Lo sanno i ragazzi che di una pagina non devono conoscere ogni riga ma che c'è da togliere la zavorra per concentrarsi su poche cose veramente utili e importanti? Sanno come sottolineare un testo? La lettura-studio si insegna attraverso l'esercizio e la pratica quotidiana: leggendo insieme ai ragazzi in classe e ragionando con loro su cosa trattenere e cosa lasciar andare di una pagina: come si divertono a sfoltire la mole di contenuti da apprendere! E dopo aver scremato una pagina, si può passare all'inserimento in uno schema dei concetti veramente utili e importanti. Col tempo impareranno a fare questo lavoro da soli: agli alunni piace molto "studiare con la penna". Se vogliamo favorire la rielaborazione personale, inoltre, non dobbiamo avere paura di aiutarli a notare che alcune cose nel libro di testo sono poco importanti e che certe frasi non sono del tutto chiare: umanizziamo i libri, facciamo capire che sono stati scritti da persone e che si possono anche contestare. I ragazzi ne avranno meno soggezione e affineranno il loro senso critico. Anche questo discorso abbraccia tutte le materie.

4. *Sapersi esprimere*. Per i ragazzi può essere interessante scoprire che il parlare si distingue in parlare libero, competenza che utilizzano tutte le volte che conversano, e in parlare controllato, competenza dalle molteplici applicazioni e che la scuola può contribuire a migliorare. Durante le discussioni, ad esempio, si possono far notare i comportamenti costruttivi (rispetto dei turni e delle idee altrui) e quelli dispersivi (prese in giro e tentativi di squalificare l'interlocutore) per educare i ragazzi a privilegiare i primi ed a riconoscere i secondi (e così si educa pure alla convivenza civile, che non guasta). Un altro ambito in cui si è chiamati ad esprimersi con attenzione è l'interrogazione: in questi casi si può insegnare a badare al tipo di domanda ed a comprendere bene ciò che viene chiesto prima di fornire la risposta, così come è importante spiegare loro in che modo costruire una scaletta per presentare una relazione o l'utilità del *role play* per simulare le interrogazioni e ridurre così l'ansia nel momento in cui avverranno. Ogni docente qui si può sbizzarrire e creare le più diverse situazioni di apprendimento, purché condivida la linea d'azione dei colleghi e possa quindi sfruttare al massimo le potenzialità del Consiglio di classe.

E' chiaro che lavorare al consolidamento di queste quattro abilità non significa trascurare i programmi curricolari: si lavora sul metodo *mentre* si sviluppano i contenuti del curricolo, ovvero si applica il metodo ai contenuti del programma favorendo la comprensione della lezione ora e il raggiungimento dei risultati positivi poi. Per insegnare un metodo, cioè, bisogna praticarlo davanti ai loro occhi, bisogna mostrarlo e non spiegarlo teoricamente prima per farlo attuare agli alunni dopo (che sarebbe una noia mortale oltre che scarsamente produttivo). Certo, semplificare una lezione è molto più difficile che giocare a fare il docente universitario spiegando 10 pagine ogni 10 minuti e assegnandone 50 per la lezione successiva, con la scusa che ci si deve allenare per l'esame.

Il lavoro sul metodo richiede tempo, ma è questo uno di quei casi in cui -come dice Rousseau- "il tempo perso è tempo guadagnato" perché gli allievi che hanno un metodo apprendono meglio e più rapidamente. E poi tutti questi sforzi ad un certo punto finiscono: quando vediamo che i ragazzi hanno imparato le cose più semplici saliamo un altro gradino per andare verso quelle più complesse, puntando sempre allo sviluppo dell'autonomia ed a rendere inutile il nostro ruolo. Ai miei alunni spiego che tolgo le rotelline laterali dalle loro bici perché possano iniziare a stare in equilibrio su due ruote... in questo mi sento molto vicina a chi cerca di far stare le ballerine in equilibrio sulle punte. Non saranno tutte Carla Fracci né tutti Carlo Rubbia, ma a tutti gli allievi dobbiamo dare le ali per lasciare che volino liberamente dove vorranno. E' nella vita che i nostri alunni danzeranno il loro saggio finale. La società sarà il loro pubblico e applaudirà o fischierà loro. Ma loro applaudiranno o fischieranno noi.

antonella.ventura@tiscali.it

IL VALORE EDUCATIVO DELLA DISCIPLINA

di Antonella Ventura
antonella.ventura@tiscali.it

Sono stata educata da un militare. Ho imparato presto che la parola *disciplina* non ha solo il significato di *coercizione*, ma anche quello di *valore* associato a virtù, lealtà e onestà.

Diverse persone sono abituate a considerare negativamente la disciplina. Ma con i bambini questo si rivela un pregiudizio, dal momento che essi hanno bisogno di regole certe, così come hanno bisogno di quattro pareti e di un tetto. Il bambino, infatti, si sente protetto e vive sereno quando ha la certezza che i genitori manterranno le promesse -sia premi che punizioni- mentre la mancanza di confini lo confonde: diventa irrequieto, vive male e fa vivere male chi gli sta intorno.

La storia della scuola, salvo poche eccezioni, è una storia di violenza: gli egizi, ad esempio, consideravano la violenza un mezzo pedagogico, sostenendo che le orecchie del ragazzo si trovano sulla schiena. Le punizioni corporali sono sopravvissute fino a tempi molto recenti e persino un educatore illuminato come don Milani usava la frusta per farsi prendere sul serio dai suoi ragazzi; la giustificazione pedagogica era che i segni della frusta il giorno dopo scompaiono, mentre quelli della penna che scrive il votaccio durano molto più a lungo: quest'ultimo è il castigo più crudele.

Oggi la situazione è ribaltata, sono gli adulti che subiscono la violenza dei giovani. A questo proposito citerò la seduta del Collegio dei docenti di un liceo classico: uno degli anziani prende la parola per denunciare "un fatto gravissimo accaduto questa mattina nella nostra scuola!". Mi viene la pelle d'oca: quella mattina c'ero e non mi sono accorta che "un alunno, durante la ricreazione, ha minacciato violentemente e quasi aggredito un nostro collega!". Quelle parole scandalizzano, indignano e sconvolgono tutti: sia per la constatazione che il bullismo è salito di livello, che per la consapevolezza che ciascuno di noi poteva essere al posto di quel collega. Come Collegio abbiamo immediatamente mostrato piena solidarietà al collega-vittima, prodigandoci per ideare modalità punitive che oltrepassassero le pene previste dal Regolamento di disciplina, ritenuto inadatto a punire adeguatamente l'alunno-aggressore. Un'apposita Commissione ha distribuito una copia del fantomatico Regolamento affinché tutti noi potessimo avere il tempo di criticarlo, correggerlo e migliorarlo per poi ratificarlo in occasione della riunione successiva: finalmente anche noi ci saremmo dotati di un valido strumento per contrastare il bullismo.

Ma al Collegio successivo, la Commissione ha preso atto che nessuno di noi aveva fatto i compiti! Nessuno aveva letto il Regolamento! Nessuno che avesse da dire o esprimere alcunché. Neanche il collega vittima dell'aggressione aveva detto niente. E' stata una sorpresa per tutti perché ognuno pensava che ci pensasse l'altro.

Ma forse c'è una ragione più profonda che può spiegare la nostra negligenza: il docente-tipo non si ritiene responsabile dell'educazione degli alunni. Sente solo la

responsabilità per ciò che i suoi alunni a fine anno *sapranno o non sapranno*, ma non pensa che sia affar suo ciò che i suoi alunni un giorno *saranno o non saranno*. E' incredibile, ma di fatto l'insegnante si preoccupa solo dei contenuti da trasmettere, dedicandosi alla mera *istruzione* -nel senso di mettere le nozioni dentro l'alunno- e trascurando la vera *educazione* -nel senso di tirare fuori il cittadino dall'alunno.

Trasferite nella pratica, queste riflessioni significano che nella nostra professione badiamo solo a ciò che possiamo vedere e misurare a breve termine: facciamo la nostra lezione seguita da una verifica per accertare se l'interrogato risponde o tace; e trascuriamo l'educazione ai valori i cui effetti saranno visibili solo a lungo termine. Eppure siamo pagati per fare formazione, cioè *istruzione ed educazione*. Forse manco ci rendiamo conto di essere degli educatori, ma che colpa ne abbiamo se nessuno ce lo ha spiegato?

La maggior parte dei problemi disciplinari che abbiamo a scuola è dovuta al fatto che dalle nostre aule abbiamo sbattuto fuori la pedagogia! Nella scuola italiana si lavora a prescindere dalla pedagogia. E nessuno si scompone.

Molti scaricano la colpa sulle famiglie se i ragazzi a scuola sono indisciplinati, ma è un alibi troppo comodo: se la famiglia è assente prendiamone atto e guardiamo avanti! Lasciamo che altri si arroghino il diritto di dire che i genitori non fanno questo e non sanno fare quello. Limitiamoci a osservare ciò che facciamo o non facciamo noi. Non posso convocare un genitore per ricordargli qual è il suo dovere: non spetta a me bacchettarlo. Io devo contribuire all'educazione del giovane, non di suo padre! L'insegnante non può farsi carico di competenze non sue: se pensa a fare il proprio dovere ce n'è d'avanzo. Soprattutto se ha alunni provenienti da famiglie assenti (leggi "multiproblematiche"), il suo operato assume un valore ancora maggiore: per quei ragazzi la scuola è l'unico luogo in cui ricevere educazione, non potendo contare sulla famiglia come fonte di regole e ordine. Questi alunni sono i più facili da bocciare, invece la scuola deve fare di tutto perché anche in loro possa sbocciare qualcosa di buono!

Non mi piace neanche il modello opposto della famiglia troppo presente perché la scuola la convoca anche per le più piccole mancanze dell'alunno. Riferendo tutto al genitore, si ottiene l'effetto di non far maturare l'alunno. E poi, perché dovrei insegnargli a fare la spia? Perché non posso vederla direttamente con lui? Gli adolescenti non vogliono -e non devono- essere trattati come poppanti, vogliono regole chiare e adulti che le rispettino e le facciano rispettare.

E mentre scuola e famiglia si palleggiano il problema della disciplina, il mio pensiero va a quei ragazzi del primo anno delle superiori che arrivano nella nuova scuola spaventati e preoccupati per tutte le novità che devono gestire: nuovo ambiente, nuovi insegnanti, nuovi compagni, nuove materie... E' quello il momento critico per dare il nostro *imprinting*, comunicando in modo limpido e preciso a questi ragazzi come devono comportarsi. Un piccolo esempio può essere quello del cellulare in classe: se tutti gli insegnanti sin dalla prima ora del primo giorno di scuola abitano gli alunni a depositare

gli amati cellulari in un armadio o in qualche altro luogo protetto, il problema semplicemente si dissolve.

Dopo la fase iniziale, per garantire il mantenimento della disciplina è sufficiente che il Consiglio di classe rimanga unito e coerente in tutti i momenti critici della vita scolastica: ritardi, fumo nei bagni, mangiare in classe, ecc. Quando una regola viene fatta rispettare gentilmente ma con fermezza, i ragazzi non ci provano più di tre volte a violarla, perché presto la fanno propria. Purché venga soddisfatta una condizione essenziale: devono essere trattati con rispetto. Se noi diamo rispetto, ne riceviamo ancora di più in cambio: non dobbiamo diventare amici dei nostri alunni né renderci simpatici o inseguirne il consenso a tutti i costi; dobbiamo semplicemente dare l'esempio facendo il nostro dovere. E sbagliamo se dimentichiamo che facciamo educazione anche quando non la facciamo. I nostri valori, per osmosi, finiscono per diventare i loro valori.

Se tra noi docenti non c'è accordo sul modo in cui far rispettare le regole, finiremo per creare una situazione di incertezza in cui si alternano il lupo, che ottiene il silenzio col terrore e l'agnello che, entrando in classe dopo di lui, troverà gli studenti bisognosi di ossigeno dopo l'apnea e dunque poco propensi a stare attenti. Il primo produrrà poco, se è vero -come dice Daniel Pennac- che con la paura non ci può essere vero apprendimento; il secondo assisterà impotente allo spettacolo di adolescenti che esagerano cercando confusamente un limite. La cosa peggiore, poi, è che la mancanza di coordinamento non solo ostacola l'istruzione e nuoce alla formazione, ma rappresenta anche un terreno fertile per il fiorire del bullismo.

E qui dobbiamo riconvocare il Collegio dei docenti per deliberare sullo stesso bullo che, dopo l'ennesima bocciatura, chiede di iscriversi al ginnasio ancora una volta. Come rispondere? Rimuovendo il problema pedagogico con un rifiuto, oppure affrontandolo attraverso un percorso riabilitante su misura?

Grazie a Dio ha prevalso la volontà di riammettere il peccatore dandogli una possibilità di redenzione. Il problema successivo è quello di scegliere l'intervento più adatto a favorire l'auspicato recupero: farlo collaborare alla gestione della biblioteca, fargli rigovernare gli spazi utilizzati per le assemblee studentesche oppure coinvolgerlo nella vigilanza dei suoi stessi compagni durante l'ora di ricreazione? Quest'ultimo rappresenterebbe un provvedimento paradossale, qualcosa di simile al contrappasso di Dante. E se dal lontano Medioevo ci spostiamo al XX secolo, possiamo trovare una curiosa conferma di questo principio in Viktor Frankl. Il padre della logoterapia, infatti, cita il caso di un gruppo di teppisti di Oslo che, dopo aver tagliato il rivestimento dei sedili del tram, stava mutilando le statue del parco: anziché al carcere, sono stati "condannati" ad andare di notte nel parco e di giorno sul tram per convincere altri potenziali teppisti a non compiere atti vandalici. Questo accadeva nella civilissima Scandinavia, dove storicamente si è iniziato a parlare di bullismo. Un esempio ancora più attuale è quello di un noto personaggio televisivo che, grazie ad un ritardo in aeroporto, mi ha raccontato la sua storia da "bullo di Gubbio". Era il bullo che terrorizzava il quartiere finché il gestore di una discoteca non gli ha proposto di

lavorare come buttafuori nel suo locale. Un intervento pedagogico tanto involontario quanto efficace.

Il progetto educativo che riguarda l'alunno, invece, non può essere affidato al caso, ma deve essere finalizzato, cioè prevedere un confronto tra il punto di partenza, quel che l'educando è, ed il punto di arrivo, quel che l'educando *deve essere*. La scuola deve aver chiara la finalità educativa se vuole formare cittadini e non bulli.

A questo riguardo occorre fare una distinzione. In analogia con la tortura, anche il bullismo presenta una forma "bianca" oltre quella "rossa". La forma rossa è nota: il bullismo fisico, quello che sparge sangue e lascia segni visibili, dove il bullo generalmente è anche uno che va male a scuola, un ribelle che infrange le regole, un deviante. Assai meno visibile è il bullismo bianco, quello psicologico, che colpisce le sue vittime senza spargere sangue né lasciare segni. Il bullo bianco non necessariamente va male a scuola, anzi, ma ignora la solidarietà e altri fondamentali valori morali. Egli è il sintomo dello sbilanciamento caratteristico del nostro sistema formativo impostato sull'istruzione a scapito dell'educazione (molti discorsi sulla valorizzazione delle eccellenze vanno inconsapevolmente in questa direzione).

Per contrastare il bullismo bianco, dunque, dobbiamo intervenire per tempo sul versante educativo, a meno che non vogliamo candidare i nostri ex alunni al ruolo di dirigenti abili nel fare mobbing ai propri sottoposti (non a caso in Scandinavia bullismo si dice "mobbing"), pescecani determinati a perseguire il profitto ad ogni costo, senza preoccuparsi se danneggiano il prossimo o inquinano l'ambiente. La stessa razza di quei Ceo (Chief executive officier) che, sfruttando l'assenza di regole e di controlli, hanno portato il mercato finanziario mondiale sull'orlo del collasso.

E allora non addestriamo un esercito di furbi. Insegniamo l'integrità morale ai nostri ragazzi, sarà la loro armatura. Perché se sarà necessario dovranno combattere.

IL TABU' DELLA SCUOLA-AZIENDA

di Antonella Ventura
antonella.ventura@tiscali.it

In un passo poco noto dei *Pensieri*, Leopardi ipotizza la figura dell'ascoltatore di professione. Ascoltare può essere così noioso che il grande poeta e filosofo propone di rendere "materia di lucro una cosa finora infruttifera, che sono gli orecchi", prevedendo la tariffa di uno scudo per la prima ora, due scudi per la seconda e quattro per la terza ora di ascolto della prosa; compenso doppio per l'ascolto della poesia; restituzione di un terzo della paga se l'ascoltatore si addormenta.

Pensieri ancora attuali che mi fanno sorridere e ripensare ai miei ex insegnanti: alcuni li ricordo con un misto di affetto, rispetto e gratitudine, ma altri... C'era quello che chiacchierava del più e del meno, come lo trovavamo simpatico e come passavano in fretta le sue ore! E quell'altro che ci rovesciava addosso come un automa tutte le nozioni che aveva ingurgitato la sera prima, sempre le stesse dai tempi dell'università! Due insegnanti che incarnano modi opposti di fare lezione: il primo lo liquido subito perché di fatto non lavorava e, proponendo una sorta di lezione-intrattenimento, finiva per insegnarci poco o nulla. Il secondo lavorava, certo, ma era così centrato su se stesso che finiva per ignorarci; il suo insegnamento era nozionistico, dogmatico e autoritario; nella peggiore tradizione della *lectio* medievale, seguiva una strategia di tipo espositivo a senso unico che rasentava il monologo e diventava sterile ripetizione del contenuto del manuale. Dava per scontati i prerequisiti e non si curava delle nostre esigenze o capacità di apprendimento; non mirava a soddisfare il nostro interesse quando c'era, né a crearlo quando non c'era; non stimolava l'attenzione, né si preoccupava di mantenerla viva.

Tra questi due estremi la terza via può essere quella di organizzare l'attività didattica in funzione di chi apprende, tenendo conto delle sue conoscenze, capacità, atteggiamenti e comportamenti. L'insegnante, cioè, dovrebbe porre lo studente al centro del processo di apprendimento, realizzando quella che è stata definita la "rivoluzione copernicana della didattica": un atteggiamento che favorisce l'apertura della lezione al metodo della ricerca e la trasforma in una strategia euristica in grado di destare l'interesse degli studenti. Rispetto ai modelli deteriori del professore che intrattiene l'alunno e di quello che non lo vede proprio, questo modello mette l'apprendimento in primo piano. Né vuota chiacchiera, dunque, né monologo, ma un discorso coerente con il programma della disciplina e al tempo stesso attento al feedback degli alunni. Immagino un docente che programmi le lezioni e organizzi seriamente il suo lavoro, che abbia chiari gli obiettivi da raggiungere e i mezzi da utilizzare. Certamente la migliore lezione è quella programmata e non dettata da criteri improvvisati; ma quando si ha a che fare con esseri umani non si può prevedere tutto, anzi in molte occasioni si è costretti a deviare: essere flessibili è fondamentale quanto avere chiaro in mente dove si vuole andare.

Un'attenzione particolare, poi, andrebbe dedicata alla scelta degli strumenti di lavoro: il libro di testo -spesso adottato in base alla capacità persuasiva del promotore editoriale- non può essere l'unico strumento didattico di cui avvalersi, ma va integrato con altri supporti non necessariamente didattici, altri libri, saggi freschi di stampa, film, quotidiani, riviste e tutti i materiali che si possono proporre anche in forma ludica. Il mondo esterno deve fare il suo ingresso in aula... è come aprire la finestra per far entrare aria buona: l'insegnamento di qualità dovrebbe approdare alla vita quotidiana e non è vero che non tutte le materie si prestino, perché tutte le materie sono espressione della nostra cultura, c'entrano con la vita umana e quindi con quella dei nostri studenti e si può cercare anche col loro aiuto il collegamento tra contenuti da studiare e vita vera.

Ho visto all'opera un docente universitario di fisica che si atteneva al principio di "non parlare mai di cose che non puoi mostrare"; ne veniva fuori un insegnamento tanto spettacolare quanto rigoroso, tanto ludico quanto scientifico: un ottimo argomento per rispondere a chi ritiene che 'apprendimento' non possa far rima con 'divertimento' ma solo con 'lacrime e sangue'. Chi segue lezioni di questo genere non viene indottrinato: capisce!

Quello che parte dall'esperienza per tornare all'esperienza è un metodo capace di dare un senso al nostro lavoro, perché avrà prima dato un senso al loro studio, avrà risposto o risponde o risponderà ai loro perché, nella migliore tradizione della *quaestio* medievale. Naturalmente all'impegno del docente deve corrispondere l'impegno dello studente (sia a casa che a scuola), perché se è vero che il docente da solo non produce apprendimento, è altrettanto vero che se il docente fa poco lo studente non fa nulla.

Un altro modo per fare entrare aria buona nelle aule scolastiche può essere quello di accostare la pedagogia all'economia per analizzare le tecniche di comunicazione persuasiva.

Anche se non ne condivido affatto gli intenti manipolatori, sono i pubblicitari ad insegnarci che il "come" si dice è più importante di "cosa" si dice. Applicando questo insegnamento alla didattica, credo che possiamo migliorare la nostra comunicazione attraverso il sapiente dosaggio di *logos*, cioè i contenuti logici e razionali della lezione; *ethos*, la coerenza tra ciò che diciamo e ciò che siamo; e *pathos*, la passione che mettiamo in ciò che diciamo.

E sono ancora i pubblicitari ad insegnarci che la programmazione neurolinguistica (P.N.L.) ha individuato tre diversi stili cognitivi: il visivo, l'uditivo e il cenestesico (che si basa su sensazioni corporee, tatto, gusto e olfatto). Facendo leva sulle caratteristiche cognitive del consumatore, il pubblicitario cerca di manipolarlo per riuscire a vendergli più prodotti che può. E noi insegnanti? Non potremmo servirci dei suggerimenti della P.N.L. a fin di bene, per capire che i nostri alunni non sono tutti uguali ma hanno uno stile cognitivo e dunque di apprendimento preferito? Anziché pasticciare con test clinici per fare diagnosi gratuite ai nostri studenti, potremmo essere più efficaci garantendo la varietà dei canali di comunicazione in modo da non

privilegiare un solo stile cognitivo ma da attivarli tutti e tre alternativamente o in parallelo: i nostri alunni visivi potranno trarre beneficio dalla lettura o dalla visione di immagini, lavagne, schermi o simili; gli auditivi dall'ascolto di ciò che viene detto o letto; i cenestesici dalla sottolineatura del testo o dalla costruzione di schemi. Tutti parteciperanno alle tre modalità, traendo vantaggio da quella che sono naturalmente portati a preferire.

Oltre alle tecniche di comunicazione, la scuola può apprendere dall'azienda anche l'organizzazione, l'efficienza, la razionalizzazione delle risorse, la meritocrazia. So che alcune di queste parole nella scuola sono tabù, ma non è un caso che proprio gli economisti siano più interessati degli insegnanti alla psicologia: gli uni ne abusano, gli altri la ignorano. Gli uomini di marketing ce la mettono tutta per escogitare la strategia più efficace per indurre un certo comportamento nel cliente; mi leverei tanto di cappello per i risultati che ottengono, se non fossero dei manipolatori che considerano gli esseri umani semplicemente come potenziali consumatori. Molti insegnanti, invece, non si preoccupano di come si realizzi quella modificazione del comportamento che è l'apprendimento, perché partono dal presupposto che l'interesse ad apprendere sia appannaggio degli studenti. Se un simile atteggiamento persiste è perché nella scuola anche produttività e valutazione dell'insegnante sono tabù.

Nel mondo dell'economia se una strategia si rivela non conveniente viene immediatamente eliminata o modificata... insomma, si interviene! Nel mondo della scuola, invece, non ci si prende manco la briga di vedere se un metodo abbia funzionato o no, si continua a ripetere un'azione solo perché si è sempre fatto così. E se i risultati sono scarsi? Non importa! Mi viene in mente il passo della *Lettera a una professoressa* dove viene fatta l'originale proposta di pagare a cottimo gli insegnanti: "un tanto per ragazzo che impara tutte le materie" oppure "multa per ogni ragazzo che non ne impara una"; ciò allo scopo di costringere gli insegnanti ad escogitare il sistema migliore per non perdere neanche un alunno: solo così la scuola sarebbe "degnata d'essere chiamata scuola".

Sembra, invece, che alcune scuole abbiano stipulato un tacito accordo al ribasso, spartendosi gli iscritti secondo il modello delle "quote latte", un circolo vizioso che spiega sia l'orientamento scolastico fatto sciattamente che la didattica abbandonata a se stessa. Ma sarà sufficiente che anche solo una scuola compia la rivoluzione copernicana della didattica, per inaugurare un circolo virtuoso nel quale gli studenti sceglieranno gli istituti in base ai risultati che sono in grado di garantire. Ne deriverebbe una sana competizione tra scuole, finalmente costrette a investire sulla qualità e ad insegnare davvero, senza più indottrinare né intrattenere.

La logica del mercato può anche non piacere, ma in regime di libera concorrenza c'è poco da scegliere: farsi pagare a cottimo in base ai risultati, oppure pagare gli alunni per farsi ascoltare.

TIROCINIO: FARE SCUOLA NEL TERRITORIO

di Antonella Ventura

Penso ai miei alunni del liceo socio-psico-pedagogico. Sono in quarta ormai. Tra un anno usciranno e cercheranno di realizzare le loro aspirazioni. Se la dovranno cavare là fuori: non avranno bisogno di una testa piena di nozioni, ma di una testa ben fatta!

Già nel '600 Cartesio aveva accusato i suoi maestri di avergli dato un sapere che non gli consentiva di distinguere il vero dal falso, un sapere basato solo sui libri che non aveva utilità pratica. E allora come possiamo fare lezione su Cartesio se non abbiamo ancora imparato la lezione di Cartesio?

Bisogna aprire la mente del ragazzo per metterlo in grado di sapere chi è, dove vuole andare e come deve aggiustare la rotta per consentirgli di fare ciò che *può* quando la vita dovesse impedirgli di fare ciò che *vuole*.

Ma la scuola è ferma e non si è accorta che la società cambia più in fretta degli individui. La società non si aspetta che la scuola formi dei lavoratori "pronti per l'uso" -come accadeva in epoca industriale- le chiede invece di dotarli della capacità di essere flessibili e di seguire la formazione sul lavoro che sarà direttamente l'azienda a fornire in base alle specifiche esigenze del momento. In una società post-industriale, dunque, è compito della scuola rendere gli individui capaci di adattamento e di apprendimento in vista della precarietà del posto di lavoro. Quante cose dovrebbe fare la scuola... eppure siamo in troppi a credere che debba continuare solo e semplicemente ad istruire!

Scuola e lavoro non sono così incompatibili come potrebbe sembrare: la scuola è una metafora del lavoro perché chiede ai suoi allievi che producano dei risultati e li retribuisce attraverso le valutazioni; il lavoro è sempre più una metafora della scuola per la formazione continua che richiede.

La scuola ha difficoltà a diventare parte attiva dell'ambiente in cui è inserita. E' al territorio che dobbiamo rivolgerci per trovare le risorse necessarie ai nostri alunni: usciamo dalle aule e guardiamo alla società civile! Liberiamoci del pregiudizio che il territorio sia solo un teatro di vicende storiche; qualunque insegnante -di qualunque materia- può

sfruttarne i preziosi giacimenti di conoscenza per far percepire concretamente agli studenti le relazioni tra i diversi saperi.

Questo è un modo per realizzare quell'interdisciplinarietà che Morin suggerisce e la programmazione Brocca prescrive per il biennio conclusivo dei corsi "sperimentali" (area di progetto). Trovo che il sistema migliore per aprire la scuola al territorio sia quello di realizzare attività di tirocinio e stage che possano essere integrate con quelle della scuola: il tirocinio per far sperimentare sul lavoro cose precedentemente apprese in teoria, lo stage per far imparare cose nuove direttamente sul lavoro. Tirocini e stages consentono alla scuola di accompagnare la teoria con la pratica, di rompere l'immobilità didattica dovuta alla chiusura al mondo esterno e, allo stesso tempo, aiutano l'allievo a conoscere da vicino una professione stimolandolo a confrontarsi con problemi nuovi e ambienti formativi diversi.

All'inizio di quest'anno scolastico ho studiato il territorio per scovare qualcosa di didatticamente valido e burocraticamente attuabile e infine ho organizzato un tirocinio -a costo zero- presso una scuola dell'infanzia.

Anche se si tratta di un'attività pratica, il tirocinio necessita di una preparazione teorica e di un continuo monitoraggio. Con una serie di lezioni su alcuni temi legati all'infanzia, ho preparato i miei alunni che poi si sono tuffati nel tirocinio vero e proprio sotto la guida degli educatori che li hanno coinvolti nella normale attività didattica della propria struttura. Per tre mesi, una volta alla settimana, i tirocinanti hanno partecipato alle attività didattiche, ludiche e ricreative di bambini tra i 3 e i 6 anni.

Dirò solo che le finalità e gli obiettivi sono stati pienamente raggiunti e che l'attività è stata molto apprezzata da tutti i soggetti coinvolti; per il resto lascio la parola ai tirocinanti perché nessuno meglio di loro può spiegare il significato dell'esperienza vissuta:

"Quest'anno stiamo facendo la cosa più grossa che abbiamo mai fatto: il tirocinio all'asilo. In questo tirocinio siamo noi che usciamo dalla scuola per andare a osservare i bambini all'asilo, andiamo per imparare e per capire che ciò che studiamo sui libri ha un riscontro nella realtà".

"Il tirocinio è stato molto produttivo e formativo grazie a tutte le attività svolte durante le ore a disposizione. Questa esperienza ci ha

fatto toccare con mano il lavoro dell'educatore. Il fine è quello di interessare e rendere il più possibile partecipe il bambino".

"Era la prima volta che facevo quest'esperienza e quindi non proponevo suggerimenti perché a me sembrava tutto perfetto. E' stata un'esperienza molto bella e utile per capire molte più cose su come comportarsi con i bambini".

"L'esperienza di tirocinio è stata molto utile sia nel far crescere l'autostima di noi stessi e anche, perché no, un maggior senso di responsabilità, sia per capire meglio e "ritornare" nel mondo dell'infanzia, fatto di esplorazione ma soprattutto di giochi. Nelle attività un po' più teoriche (come la lezione di inglese), è molto difficile tenere concentrati e attenti i bambini, soprattutto perché sono distratti da altro; mentre in quelle più manuali stanno composti, si sbizzarriscono nella loro creatività, infastidendosi anche quando non riescono a portare a termine il lavoro come vorrebbero".

"Mentre in alcune attività come la pre-scrittura il lavoro era individuale, altre attività hanno richiesto maggiore attenzione da parte dei bambini e maggiore impegno da parte di noi tirocinanti, in quanto sia per la realizzazione delle ghirlande, sia per il laboratorio sui cinque sensi il lavoro è stato più collettivo e quindi bisognava cercare di far lavorare tutti con il fine di realizzare quello che si era proposto con gli sforzi e l'impegno di tutti i bambini. Personalmente ho potuto notare proprio dalla differenza tra lavoro individuale e lavoro collettivo, come in quest'ultimo ogni bambino esprimesse se stesso con le proprie preferenze come nella scelta dei colori, dei sapori, con gli atteggiamenti, etc. E lo stesso per quanto riguarda le capacità a seconda della differenza di età".

"Ero a loro disposizione quando finivano il materiale per fornirgliene dell'altro e, se all'inizio si limitavano solo a chiedere materiale, poi hanno iniziato a chiedermi se li aiutavo a rifinire alcune cose del loro lavoro, però ho solo fatto vedere loro come dovevano fare: la prima volta facendolo assieme e poi hanno provato loro da soli. Li elogiavo e mi complimentavo con loro usando frasi come: "sei bravissimo", "hai fatto molto bene", oppure "hai visto come ce l'hai fatta anche da solo". I bambini erano molto affettuosi, volevano sempre il bacino del saluto quando si andava via. Gli educatori erano sempre a nostra disposizione

qualsiasi cosa noi gli chiedessimo. E' stata un'esperienza veramente bella, che mi rimarrà nel cuore".

"Il nostro comportamento deve essere per loro un modello, loro si devono fidare di noi. E loro si fidano. Eseguono le nostre istruzioni, ci rispettano, ci chiamano maestra. Ho notato un notevole impegno e coinvolgimento dei bambini che sono rimasti quasi esaltati dopo aver visto il proprio lavoro ultimato. Anche se qualche volta mi sono sentita dire "non ce la faccio", è stato facile incoraggiarli e aiutarli. Il tempo era poco, per questo ho cercato di imparare il più possibile".

"E' stata un'esperienza molto bella che mi ha insegnato moltissimo. Il laboratorio dei cinque sensi, in particolare, è stato bello e coinvolgente anche per noi, è stato il giorno in cui mi sono divertita di più. Anche ai bambini è piaciuto molto".

"Ho visto che i bambini erano molto contenti dell'attività che stavano svolgendo e questo mi rendeva felice anche perché mi rendevano partecipe dell'attività. Come esperienza è stata molto bella ma troppo corta. Spero che il prossimo anno si ripeta con i bambini più piccoli della classe primavera".

"Adesso ci lasciamo alle spalle un'esperienza diversa che ci ha aiutato a crescere, ad assumerci delle responsabilità ma anche delle sicurezze, utili per la nostra formazione di persone come prima cosa e magari di educatori in futuro. Giocavano, cantavano e ballavano tutti insieme ad eccezione di qualcuno che magari doveva essere "spinto" per unirsi al gruppo. Nel loro gruppo sono tutti uniti, stanno insieme, senza stare a guardare come uno ha i capelli, la marca delle scarpe, annullano le differenze che nella società degli adulti sono enormemente diffuse e forse in questo siamo noi che dobbiamo imparare da loro".

"Per quanto mi riguarda è stata la più bella esperienza scolastica vissuta in questi quattro anni e di certo è l'unica cosa che mi ha fatto venire la voglia di continuare in questo percorso di studi. E' stato motivante e incentivante e ha contribuito, con le forti emozioni provate, a darci una buona dose di autonomia e autostima".

antonella.ventura@tiscali.it

QUANDO IL PROF NON CONOSCE IL POF

a cura di Antonella Ventura

antonella.ventura@tiscali.it

Lamentopoli. Così si potrebbe chiamare il mondo della scuola. Perché noi insegnanti non facciamo che lamentarci: del ministro, del dirigente, della disorganizzazione e dello stipendio. E ancora: degli alunni, dei loro genitori, della scarsa educazione e dell'indisciplina. Di solito scarichiamo sui ragazzi la responsabilità della loro poca voglia di studiare e sui colleghi degli anni precedenti la responsabilità della loro impreparazione; poi però -immancabilmente- l'università scarica su di noi la responsabilità del loro analfabetismo.

Non ignoro il problema della bassa motivazione degli insegnanti ma, come ci insegna Bonhoeffer, ad ognuno viene affidato un posto di guardia da difendere e noi dobbiamo presidiare il nostro anche se altri non difendono il loro. E se lo facciamo noi, anche i nostri alunni un giorno lo faranno. L'alternativa ce l'abbiamo sotto gli occhi: la scuola come porto franco della morale.

Intanto continuiamo a sperare in una riforma risolutiva che però non risolverà nulla a causa della nostra mentalità. Perché la mentalità, si sa, è radicata nella cultura e non si cambia con le riforme. Ma questo non deve diventare l'ennesimo alibi per lasciare tutto com'è, altrimenti dovremmo chiudere i battenti e lasciare a casa i nostri giovani italiani: se li grattino i loro genitori una buona volta!

La nostra scuola non ha nemmeno 100 anni: siamo ancora in tempo per tentare di cambiarla dal basso, sfruttando le potenzialità della legge sull'autonomia che dopo 10 anni è rimasta in gran parte inattuata.

Il mio primo pensiero va al Piano dell'Offerta Formativa, meglio noto come POF: trenta, quaranta o cinquanta pagine per presentare la scuola all'utenza, la sua storia, i suoi indirizzi, le risorse di cui dispone, i criteri che regolano le scelte operative, le finalità e gli obiettivi che si propone di raggiungere, il profilo dello studente che intende formare, nonché tutto l'insieme di scelte educative, didattiche e organizzative operate dai docenti, i criteri di valutazione (degli alunni) ed i progetti da attuare. E' proprio la scuola dell'autonomia a prevedere tutto ciò: a stabilire cosa sia e a cosa serva il POF, a prevedere che sia il Collegio dei docenti ad elaborarlo e il Consiglio di istituto ad adottarlo. Questo accade in tutte le scuole.

Ma in molte scuole troppi docenti ignorano tale prezioso documento perché se pochi hanno partecipato alla sua stesura, molti non l'hanno mai letto né consultato.

Teoricamente il POF rappresenta un'utile guida per chi siede dietro il banco, ma anche un promemoria fondamentale per chi siede dietro la cattedra. Praticamente, invece, il nuovo insegnante che ne fa richiesta è guardato con sospetto: manco arrivato, già s'impiccia! Non c'è dunque da stupirsi se la Magna Carta della scuola non viene applicata. Un peccato di omissione compiuto fuori dall'aula e dalla vista degli studenti,

ma i cui effetti poi arrivano fino all'aula ed agli studenti. Il cerchio si chiude come un boomerang che ci arriva sul muso.

Tutto ciò accade davvero a Lamentopoli. E se continua ad accadere è perché non si riflette sulle conseguenze della navigazione senza bussola. Ma si può fare il proprio lavoro senza orientamento? Certo che si può, nessuno mi licenzia, però non basta arrivare in classe con un bel monologo di 60 minuti per essere autorevoli e credibili. L'autorevolezza e la credibilità dovrebbero essere conquistate sul campo dimostrando sicurezza e idee chiare su ciò che si vuole fare e dove si vuole arrivare. Questo riguarda il singolo docente.

Ma prima di arrivare al singolo bisognerebbe ricordare che la vera forza i docenti ce l'hanno in gruppo, riuniti in Consiglio di classe, altra carta che viene giocata poco perché la collegialità annega dentro una tazzina di caffè: tutti al bar a parlare e sparlare.

Formalmente il Consiglio di classe è sovrano ma, ignorando il POF, non fa che affidare la didattica al caso. Ogni insegnante va per conto proprio interpretando il principio della libertà di insegnamento come libertà di improvvisazione. E i ragazzi? Cosa ci possiamo aspettare se siamo più disorientati di loro? Se non sappiamo in che direzione dobbiamo andare, come facciamo a convincere i nostri alunni a seguirci? Loro, è inevitabile, assimilano ciò che vedono: otto, nove o anche dieci docenti diversi e disuniti che parlano otto, nove o dieci lingue diverse. Non mancano certo docenti intraprendenti, ma i loro sforzi scoordinati si risolvono in uno spreco di risorse e di energie che li lascia con un senso di frustrazione e di impotenza. E' forse questo lo spirito adatto per formare dei giovani? Si possono raggiungere in questo modo gli obiettivi dichiarati nel POF e approvati dal Collegio dei docenti?

Tutti dobbiamo attivarci per migliorare la qualità del servizio che offriamo: non aspettare passivamente la fantomatica riforma risolutiva, ma darci una mossa per riuscire a diventare una squadra e decidere cosa far fare ai nostri alunni anziché passare le riunioni a raccontarci cosa i nostri alunni riescono a fare a noi.

Il primo passo può essere quello di acquisire professionalità: leggere i documenti che regolano il nostro lavoro, evitare di dissipare il tempo delle riunioni in chiacchiere e non usare la simpatia come criterio per decidere se essere collaborativi o no.

Il passo successivo dovrebbe essere quello di accettare che il senso che noi diamo alla scuola non coincide con quello che le danno i nostri studenti: non è necessario che sia lo stesso perché la relazione educativa abbia successo. Gli alunni aspettano che qualcuno fornisca loro un senso. Credono che siamo noi a doverglielo fornire. Ed io credo che abbiano ragione. Noi siamo lì per aiutare loro a crescere e loro vogliono crescere!

Un altro passo è quello di coordinare l'azione didattica in modo da venire incontro alle esigenze delle nuove generazioni, disattivando quel pilota automatico che ci porta a far lezione sempre nello stesso modo prescindendo da chi abbiamo davanti.

L'ultimo passo sarà quello di chiedere alla politica di intervenire per garantire che le potenzialità della scuola vengano adeguatamente sostenute. Solo così si potrà

salvaguardare la varietà della cultura, quella cultura che attraversa anche i libri di testo ma poi -a prescindere da noi- li supera, quella cultura che sgorga anche da facebook ma poi -tramite noi- deve andare oltre per dare valori e ideali ai ragazzi che presto -con o senza di noi- diventeranno uomini.

INTEGRAZIONE E' PARTECIPAZIONE

di Antonella Ventura

Già nei principi fondamentali della Costituzione italiana viene sottolineata la necessità di intervenire per rimuovere tutti gli ostacoli che limitano lo sviluppo dell'individuo e ne impediscono la partecipazione alla vita sociale. La scuola è istituzionalmente destinata a questo compito e forse l'ostacolo maggiore con cui deve fare i conti è la disabilità.

Gli alunni diversamente abili, al pari degli altri, hanno il diritto di realizzare autentiche esperienze di apprendimento all'interno dell'istituzione scolastica; la scuola, chiusi i ghetti delle classi differenziali, ha il dovere di integrarli al suo interno. Non si tratta semplicemente di accettare che frequentino le lezioni insieme ai normalmente abili, ma proprio di includerli e farli sentire inclusi: non basta che si trovino nella classe, occorre pure che si sentano della classe.

Ma concretamente, come vengono integrati questi ragazzi nella scuola superiore? La risposta non è semplice come la domanda perché troppo spesso si tende a confondere l'*accogliere* con l'*integrare*. Ad accogliere si fa in fretta: la scuola superiore accoglie volentieri gli alunni diversamente abili, non tanto perché non può rifiutare loro l'iscrizione, ma soprattutto perché la loro presenza serve a ridurre il rapporto alunni/classe e consente di fare più classi. Più classi significa più risorse: a questo punta ogni scuola. In questo senso l'accogliere esprime l'aspetto puramente quantitativo della questione, a cui però non ci si può fermare: anziché sfruttare l'handicap per appropriarsi delle risorse ad esso destinate, la scuola dovrebbe far proprio il valore dell'integrazione per lavorare seriamente sulla qualità della didattica (ma questo richiede impegno senza ricompense tangibili).

Ricordo benissimo lo slogan preferito dai miei docenti del corso di specializzazione per insegnanti di sostegno: *l'insegnante di sostegno è specializzato, deve essere di sostegno all'intera classe e non deve assolutamente diventare l'insegnante personale dell'alunno disabile che è una risorsa per tutta la classe!* Ascoltavamo affascinati ma nessuno di noi ha mai osato chiedere la traduzione in pratica di quelle parole. E nessuno di loro ha mai pensato di spiegarci come passare dalla teoria all'azione: come si fa a sostenere un'intera classe? Boh! Io non l'ho capito per anni. Ecco perché avevo deciso di non diventare insegnante di sostegno rinunciando al vantaggio di lavorare sotto casa: meglio la certezza del pendolarismo che il rischio dell'alienazione. I lunghi viaggi in macchina hanno favorito le mie riflessioni pedagogiche. E col tempo ho capito.

Normalmente i ragazzi diversamente abili entrano in contatto per poche ore alla settimana con docenti specializzati nel sostegno, più a lungo con i vari docenti curricolari e sempre col gruppo classe in cui dovrebbero essere integrati. Talvolta i vari docenti credono che sia l'insegnante di sostegno a dover fare tutto e finiscono per adottare una tattica coerente con la logica dell'accogliere, per cui l'alunno diversamente abile non viene visto né da loro -per i quali è un disturbo- né dai suoi compagni -per i quali è un alieno.

Credo che nei primi livelli di istruzione le cose vadano meglio perché tutti i maestri hanno seguito un percorso formativo omogeneo che li rende capaci di fare un lavoro di squadra. I livelli di istruzione successivi, invece, sembrano rinunciare alla didattica per concentrarsi solo sulla socializzazione. E' vero che alcuni handicap sono così gravi da rendere frustrante anche per il ragazzo qualsiasi tentativo di insegnamento, ma è vero pure che la maggior parte dei ragazzi diversamente abili che proseguono nella scuola superiore sono in grado di seguire un insegnamento più o meno semplificato.

E' questa la cosa più difficile: semplificare! Rendere semplice un argomento, infatti, richiede tempo e impegno (e nessuna ricompensa!), ma possiamo farci aiutare dai colleghi di sostegno. Oltre a sfruttare una risorsa, daremo concretezza al già citato e misterioso concetto di "sostegno all'intera classe" e daremo anche qualcosa da fare al povero alunno disabile che altrimenti finisce per annoiarsi e isolarsi sempre più. Meno grave è l'handicap, maggiore è la sofferenza: più il ragazzo è consapevole dei suoi limiti, più avverte la diversità dai suoi compagni. Questa diversità non si può

eliminare, ma la si può compensare facendogli fare gli stessi argomenti degli altri: se in classe si parla di Socrate, lui non può lavorare su Topo Gigio! Non capirà la differenza tra dialettica ed eristica, ma capirà cos'è un dialogo. Se ciò che diciamo ai suoi compagni torna con ciò che appiccichiamo sul suo quaderno, aumentiamo la probabilità che si senta parte della classe.

Qualche anno fa sono arrivata in una piccola classe dove c'era una ragazza con un lieve ritardo dell'apprendimento. Ho iniziato a proporle dei lavoretti per saggiarne le competenze in attesa dell'insegnante di sostegno che, quando finalmente è stato nominato, ha ritenuto inadeguati i miei materiali dicendo che l'alunna non era in grado di fare questo e quello; ho quindi frenato e mi sono rimessa alle indicazioni del collega che l'aveva già seguita l'anno prima e sapeva il fatto suo. Ma dopo tre mesi di lavoro abbiamo dovuto constatare che eravamo fermi ai livelli di partenza. Bisognava cambiare qualcosa. Ho modificato quindi i materiali che davo alla ragazza per renderli ancora più aderenti agli argomenti curricolari; dato che la mia materia era filosofia, avevo deciso di selezionare per lei le biografie e gli aspetti più concreti del pensiero degli autori, ovviamente lasciando fuori la metafisica. D'ora in poi la ragazza avrebbe introdotto i nuovi filosofi leggendo a voce alta le biografie semplificate e fornite in forma cartacea esclusivamente a lei. Il mio ruolo sarebbe stato quello di valorizzare in tutti i modi quel materiale: lo arricchivo con dei commenti già durante la lettura e facevo continui riferimenti ad esso anche durante la trattazione della metafisica quando evidenziavo la relazione tra vicende personali e pensiero degli autori. Quando il discorso si faceva troppo complesso, la ragazza si esercitava per le verifiche completando dei questionari appositamente predisposti per lei.

Questo lavoro con le biografie doveva servire: alla ragazza, perché potesse partecipare in prima persona all'attività didattica; a tutta la classe, come sguardo d'insieme e motivazione all'ascolto dell'unità didattica, e in particolare agli alunni più deboli -presenti in ogni classe- che si sarebbero avvantaggiati del lavoro così semplificato (ufficialmente presentato per la compagna disabile ma elegantemente utilizzabile da chiunque ne avesse bisogno). Sapevo che la semplificazione avrebbe avvantaggiato i normalmente abili non meno dei diversamente abili, ma non pensavo che avrebbe avvantaggiato anche me. Quei materiali, infatti, contenevano in filigrana la struttura dell'unità didattica che intendevo sviluppare e mi consentivano di monitorare l'andamento del lavoro ed anche il rispetto dei tempi programmati.

All'inizio la classe era un po' insofferente per la lettura stentata della ragazza, poi ha vinto la curiosità per le biografie e alla fine qualcuno le chiedeva di consultare il quaderno. Lei era felice di partecipare e di essere cercata, era sempre più motivata e la sua autostima cresceva giorno dopo giorno. A fine anno il suo livello di autonomia era tale che manifestava disagio quando l'attenzione del docente di sostegno era focalizzata solo su di lei. Il momento più significativo è stato durante la lettura finale del programma di filosofia, quando ho assistito ai suoi interventi spontanei sul lavoro svolto e ho visto che i compagni -artefici inconsapevoli di quel progresso- la guardavano con occhi nuovi.

antonella.ventura@tiscali.it