

SPERIMENTAZIONE: PERCHE', COME.

(Scuola Don Milani, novembre '06)

Le riflessioni che seguono sono dettate da un' intenzione precisa:

aiutare *chi è immerso nella mischia* ad osservare con un po' di distanza la traiettoria verso cui ci stiamo dirigendo e riconsiderare le ragioni del viaggio, a tratti burrascoso, che abbiamo intrapreso da quasi due anni e formalmente da settembre, individuare i nodi critici e prefigurare strategie di intervento verso cui orientare il lavoro collettivo, oltre la revisione dei singoli componenti del dispositivo didattico.

Lo spunto contingente è dato dall'osservazione dell'intenso lavoro compiuto in questi due mesi e dalle percezioni che lo hanno accompagnato, espresse in varia forma dai protagonisti

Le ragioni di una scelta.

Perché tanto affannarsi alla ricerca di soluzioni didattiche e organizzative sempre mutevoli, oggettivamente e soggettivamente dispendiose?

A qualcuno può sembrare che il meccanismo complesso che abbiamo attivato: dalla stesura del Progetto, alla struttura di lavoro dei gruppi, alle commissioni, alla rete di coordinamento, alla comunicazione e cooperazione in piattaforma, sia fine a se stesso, ovvero miri all' autoriproduzione. Più prosaicamente persegue l'obiettivo di conservare lo status sperimentale e con esso una manciata di posti di lavoro aggiuntivi.

Le ragioni di tanto affannoso lavoro sono invece più semplici e concrete e partono da una constatazione tanto ovvia quanto implicita:

La scuola, in parte anche la nostra scuola, non riesce a raggiungere in misura adeguata i propri obiettivi formativi ed educativi, o, per lo meno, esprime un rapporto altamente sfavorevole tra risorse impiegate e risultati ottenuti. Se si considera che nel suo insieme assorbe circa il 2,5 del PIL, il problema si profila in tutta la sua consistenza sociale.

Anche rispetto al nostro microcosmo, eccezionale per storia, assetto istituzionale-organizzativo e composizione dell'utenza, le ragioni di insoddisfazione non sono poche. Non è questa la sede per ricordare i dati dell'insuccesso scolastico, rilevati in vario modo al nostro interno, e ciascuno di noi potrebbe fare agevolmente l'inventario dei *caduti, dei feriti e dei congedati senza gloria*, lungo i percorsi di apprendimento che attiviamo. Non sto ovviamente parlando di miracoli falliti, ma di obiettivi possibili disattesi.

Entro i margini che ci concede il contesto in cui operiamo come formatori, non riusciamo ad utilizzare tutti gli *spazi* utili a "licenziare" individui pienamente arricchiti – in rapporto alle condizioni di partenza – nel loro bagaglio strumentale, culturale e sociale.

Se non esistesse questo problema, che senso avrebbe dedicare tanto tempo alla ricerca di soluzioni pedagogico didattiche e organizzative alternative?

Che senso per il tempo destinato a progettare e verificare insieme?

Se riconoscessimo piena efficacia ed efficienza alla *macchina*, ad ogni primo settembre ci limiteremmo a rimetterla in moto, evitando di farci troppe domande sul suo funzionamento, di smontarla e rimontarla in un complesso e, a volte, farraginoso gioco di divisione e collaborazione nel lavoro.

Talvolta si ha l'impressione, invece, che il complicato apparato organizzativo di cui ci stiamo dotando, e la ricerca di rigore nella sua conduzione, sicuramente perfettibili, siano subiti come inutile sovrastruttura; le azioni poste in essere interpretate come una sorta di messa in scena per

giustificare agli interlocutori esterni la nostra costosa diversità. Quasi che in assenza di un committente a cui rendere conto, si potesse aderire all'ordinaria normalità.

Il fatto è che l'ordinaria normalità, fatta spesso di rituali organizzativi formali e poco concludenti, coincide con un tasso di inefficacia formativa non giustificabile solo con l'ampiezza ed estensione dei problemi da risolvere (gravità e diffusione del disagio socioculturale degli utenti, eterogeneità della loro composizione).

Dal 1976, passando per i rinnovi con modifiche dell'88 e del '96, tutto lo sforzo di innovazione dei progetti sperimentali della Don Milani, partiva in buona sostanza da questa elementare constatazione: il sistema, ancorché animato da buona volontà nei singoli operatori, non dà i frutti attesi, congruenti con le risorse a disposizione.

La scelta di imboccare la via della sperimentazione nasceva, contestualmente, dalla convinzione che esistevano margini significativi per cambiamenti in positivo e che non era giustificato il fatalismo culturale e "politico", secondo cui l'insuccesso scolastico è fuori dalle responsabilità e competenze della scuola, riflesso esclusivo di squilibri sociali incontrovertibili. Senza con ciò fare nostra l'utopia che l'istituzione possa ribaltare completamente i condizionamenti del contesto.

E l'insuccesso scolastico non era e non è ascrivibile solo alle fasce deboli dell'utenza, ma in certa misura coinvolgeva e coinvolge tutti: a meno che non si addotti come unico parametro di valutazione i risultati nella carriera scolastica successiva alla media – poco probanti, considerati i confronti internazionali – l'inadeguatezza era ed è il risultato di uno sviluppo qualitativo e quantitativo delle competenze di ciascuno, insoddisfacente rispetto alle potenzialità e ai bisogni individuali. Se non ci si ferma alla constatazione di ciò che *sanno*, sanno fare ed essere i ragazzi, alla fine del ciclo, ma si ragiona nei termini di ciò che *avrebbero potuto sapere*, saper fare ed essere e di ciò che gli sarebbe stato necessario acquisire, allora risulta evidente come i problemi interni alla scuola non siano solo il sottoprodotto dei problemi importati dall'esterno.

Il nostro attivismo professionale nasce appunto dal riconoscere margini di autonomia per l'azione formativa, spazi di intervento attivo, capacità di incidenza e potenzialità di cambiamento a fronte dei condizionamenti del contesto sociale.

Indagare sull'entità dei nostri margini di manovra e capire come occuparli efficacemente e per quali finalità (leggi Pecup), rappresenta la sostanza e il senso del nostro impegno passato e presente.

Il disorientamento e in qualche caso l'insofferenza che accompagnano a tratti il nostro agire nascono prima ancora che dalle difficoltà oggettive, dal misconoscimento del problema sottostante (entità dell'insuccesso scolastico) e della sua natura, intrinseca al sistema scuola.

Operare ai confini del sistema scolastico

Questo scenario ci accomuna a tutte le realtà scolastiche, in quanto la predisposizione sperimentale, intesa come disponibilità e pratica dell'adattamento costante, dovrebbe appartenere al bagaglio professionale di ogni docente. La scelta invece della sperimentazione *in senso tecnico* nasce da una constatazione aggiuntiva:

i vincoli oggettivi cioè il complesso degli ordinamenti e in primo luogo dello status professionale degli operatori della scuola sono troppo stretti per poter aggredire alla radice il problema. Non è un caso che molte riforme settoriali apprezzabili, dai programmi del '79 alla legge sull'autonomia siano rimaste ampiamente inapplicate.

Superare i vincoli normativi, allora, equivale a creare condizioni più favorevoli per incidere sulla realtà, per aggredire appunto il problema dell'insuccesso scolastico nei suoi aspetti sostanziali. Uscire dall'omologazione non è però un'operazione comoda e senza costi, come molti

auspicherebbero, perché lo sconfinamento oltre la normativa standard si può realizzare solo parzialmente, ovvero non è traducibile in una privatizzazione dell'istituto.

Noi rappresentiamo unicamente una variante *arricchita* del sistema scolastico nazionale, ci muoviamo contemporaneamente dentro e fuori i suoi confini; modifichiamo, ad esempio, l'organico complessivo e parzialmente le modalità di erogazione del servizio, che resta però individualmente immutato; introduciamo, in eccedenza rispetto al t.p., spazi curriculari interdisciplinari, ma dobbiamo farli convivere rigidamente coi monte ore disciplinari; tracciamo nuove competenze e nuovi compiti che configurano qualifiche di alto profilo e impegni dilatati oltre il part time, ma stato giuridico e contratto non ci riconoscono questa condizione.

Nei costi della scelta sperimentale, inoltre, va incluso il fatto che nel mandato del decreto ministeriale si concede questo parziale sconfinamento, a patto che gli esiti della nostra "ricerca" siano resi fruibili a beneficio di tutto il sistema; i costi sociali dell'operazione e gli oneri sostenuti dai suoi protagonisti devono ricadere, per una parte significativa sul sistema stesso in termini di benefici diffusi. E ciò deve avvenire in itinere e non a fine percorso.

Questa condizione spiega l'impegno sul terreno della documentazione, della valutazione degli esiti e della formazione.

Muoversi ai limiti di un sistema significa proprio muoversi nelle contraddizioni, non nel senso negativo del termine, ma in quanto non ci è concesso di adottare soluzioni già pronte e coerenti per ogni aspetto del problema, in bilico tra tradizione e innovazione. D'altra parte una collocazione "pionieristica" non può essere garantita a priori. Se mai, da parte nostra lo sforzo è quello di rimuovere le contraddizioni evitabili.

La cartina di tornasole di questa collocazione scomoda, ma al tempo stesso carica di significato culturale, sociale e politico è la concessione di una procedura autonoma di reclutamento di cui il prossimo scorporamento degli organici è l'altra faccia della medaglia. Con esso si accerta la presenza di due precondizioni per rendere operativa la sperimentazione: presenza di un patrimonio di competenze ed esperienze all'altezza dei compiti, disponibilità da parte degli interessati ad agire in un contesto fuori dell'ordinario e per certi versi non pienamente garantito da adeguatezza di incentivi.

Le criticità del sistema Milani

Ma torniamo al problema che, abbiamo visto, giustifica e alimenta il nostro operato e cerchiamo di coglierne la specificità interna alla nostra scuola, per anticipare qualche terreno su cui dirottare il prossimo impegno.

Non abbiamo infatti bisogno di attendere gli esiti delle procedure di valutazione per anticipare alcuni difetti che sono dentro il percorso stesso della sperimentazione e paradossalmente ne rappresentano un effetto involontario. I sistemi di valutazione ci aiuteranno a descrivere lo stato di cose in modo analitico, ma difficilmente ce ne potranno dare un'interpretazione.

Nell'affrontare la riflessione sulle nostre inefficienze non dobbiamo commettere l'errore di cercare le ragioni della criticità in prevalenza nei singoli segmenti del curriculum. Anzi nella specificità delle proposte disciplinari e interdisciplinari troviamo le eccellenze della nostra scuola, mentre il confronto con le altre due scuole partner è sicuramente sfavorevole se paragoniamo i tre sistemi nel loro insieme.

L'esito del processo di insegnamento-apprendimento non è garantito dalla qualità delle parti in cui si articola, la qualità delle parti – ammesso e non concesso che sia acquisita – è una condizione necessaria ma non sufficiente.

Proprio perché non concepiamo il destinatario delle azioni didattiche come un contenitore, non possiamo limitarci a controllare la natura dei singoli ingredienti che gli veicoliamo. Se il nostro interlocutore è colto nell'interesse di un individuo in cui si integrano inscindibilmente la dimensione cognitiva, affettivo relazionale e corporea, e che nel rapporto formativo non assimila esclusivamente

istruzioni e informazioni da riprodurre, ma rielabora autonomamente le sollecitazioni che il contesto gli fornisce, allora è altrettanto importante che le sollecitazioni siano tra loro compatibili, congruenti con i suoi bisogni e da lui ricevibili.

Ponendoci da questo punto di osservazione, possiamo incontrare alcuni dei punti di caduta che provo ad indicare schematicamente per aprire un confronto che scenda dalla superficie al profondo del nostro fare scuola alla Milani.

Nel percorso di analisi è importante abbandonare, per quanto possibile, l'ottica adulta del *didatticamente corretto*, per assumere quella del bambino-preadolescente che, forse, ci chiede oltre ad un curriculum interessante, un *curriculum sostenibile*, che gli lasci spazio e tempo per agire da protagonista, per realizzare il senso del cammino che gli si propone, per affrontare costruttivamente le difficoltà che incontra.

Ecco allora, se avesse voce, dove probabilmente potrebbe puntare il dito:

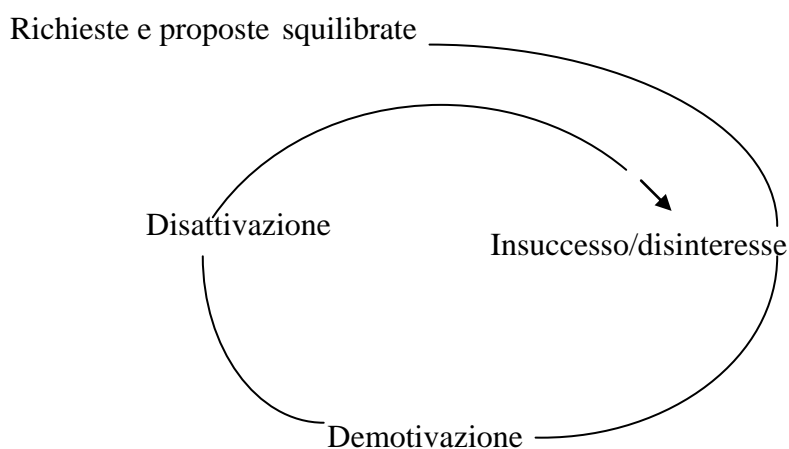
1. Il curriculum è troppo denso, ci sono troppe cose da fare e da studiare
2. Il curriculum è troppo spezzettato, l'avvicinarsi delle proposte e degli impegni, sembra seguire l'indice alfabetico di un'enciclopedia dei ragazzi, piuttosto che la naturale progressione dei problemi conoscitivi e apprenditivi.
3. Spesso mi vengono fatte delle richieste che non capisco o rispetto alle quali mi mancano gli strumenti per affrontarle. La mia inadeguatezza e il mio insuccesso, vengono sanzionati quasi senza appello, spesso pubblicamente (*quanto hai preso, che babbo che sei!*). Il fatto si ripete e cresce a spirale col crescere delle difficoltà.
A volte mi vengono fatte richieste ripetitive su questioni che già conosco e operazioni che già so compiere: fatico per niente
4. Quotidianamente mi si chiede di mantenere l'attenzione all'ascolto e alla lettura e la concentrazione nel pensare, nello scrivere e nell'argomentare in modo sequenziale e critico per tempi troppo lunghi
5. Ogni giorno mi si chiede di stare seduto per più ore consecutive, usando il corpo quasi esclusivamente per parlare su richiesta o per scrivere e disegnare
6. Non sempre gli insegnanti presidiano il comportamento dei compagni nelle ore passate a scuola e questo mi provoca inquietudine.

Traduciamo ed espandiamo:

1. **Eccessi e contraddizioni del curriculum.** Gli spazi interdisciplinari si sommano a quelli disciplinari, anziché rappresentarne un'occasione di approfondimento e integrazione. Non sostituiscono pezzi del curriculum disciplinare ma vi si sovrappongono; così le discipline invece di 10, 12 se distinguiamo scienze e geometria, diventano facilmente una ventina, considerato che molte unità di laboratorio hanno piena autonomia tematico concettuale, di codici e strumenti. Come conseguenza le discipline comprimono in un tempo ridotto le stesse cose che si fanno nell'ordinaria didattica; insieme si moltiplicano i compiti, i quaderni e le schede da conservare, i contenuti da sistemare e memorizzare.
Sul piano qualitativo si giustappungono disinvoltamente pratiche trasmissive e operativo-costruttive e in ogni caso è difficile, anche volendo, prevedere i tempi per attivare passaggi metacognitivi, cercare un contatto con le preconoscenze degli alunni, valorizzare l'errore come occasione di apprendimento. La soluzione è inevitabile. Molte proposte vengono buttate dentro "costi quel che costi", senza poter materialmente gestire adeguatamente i

processi, monitorarli, adeguarli nel ritmo in itinere. Il tutto rischia di assumere la fisionomia di una corsa in progressiva accelerazione, il ritmo non è più quello degli apprendimenti ma quello dell'insegnamento.

2. **Parcellizzazione dei saperi e dei percorsi.** La parcellizzazione dei saperi è figlia di un modello trasmissivo del rapporto di insegnamento-apprendimento; se il compito dell'insegnante è prevalentemente espositivo e quello dell'alunno riproduttivo, nulla vieta, anzi è economico e funzionale, frazionare la procedura. I capitoli dei manuali e il tempo ritmato dalle campanelle scandiscono e materializzano bene il processo, rinforzandolo. Diversamente se sto affrontando un percorso che cerca soluzioni non prefabbricate, che costruisce su tentativi ed errori, che si avvale di più strumenti di mediazione oltre il testo, che segue le modalità della ricerca, che utilizza fonti e contesti di informazione ed esperienza multipli, che comporta la costruzione di manufatti o artefatti, che utilizza la negoziazione, il confronto, la cooperazione tra pari e l'interazione con "l'esperto", in tutti questi casi la frammentazione del percorso interrompe facilmente il processo di apprendimento, perché non posso agevolmente riprendere il filo del discorso "*ripassando il capitolo precedente*". L'insegnante può e deve sicuramente individuare degli stadi nel lavoro, che tuttavia difficilmente coincidono con la scansione di due moduli settimanali. Nel gioco casuale di incastri, la giornata vissuta dell'alunno si va così impostando come un saltare nevrotico da un'area tematica e metodologica all'altra, da un tipo di impegno all'altro. Solo i più attrezzati non si smarriscono.
3. **La spirale dell'insuccesso.** Quando Don Milani stigmatizzava "le parti eguali tra diseguali" certo non pensava ad una differenziazione dei punti di arrivo, ma alle diverse modalità per raggiungerli ed è su questo terreno che rimaniamo incagliati, alimentando la *spirale dell'insuccesso*



Il modo in cui si esprime la disattivazione degli alunni cambia da individuo a individuo, oscillando tra atteggiamenti oppositivi e defilamento nella passività. Evidente l'intreccio tra eccesso e contraddittorietà di proposte, parcellizzazione e spirale dell'insuccesso.

4. **Attenzione insostenibile.** Gli ingorghi sui piani precedenti che hanno un substrato comune nella gestione impropria del tempo (troppo in poco "spazio") si traducono nella richiesta di prestazioni sproporzionate sotto il profilo dell'attenzione; l'accelerazione e i frequenti e repentini cambi di *veicolo e di marcia* possono fare solo affidamento sull'ipermobilitazione delle energie.
5. **Il primato della mente.** Rispetto alla "mortificazione del corpo", oltre all'inconfutabilità del dato quantitativo, va aggiunto che si sono ridotte, nel tempo e rispetto alle origini della Milani, occasioni importanti di utilizzo intelligente della manualità; la mentalizzazione dei processi ha assolutizzato gli strumenti della lettoscrittura, insieme al canale visivo. Il tempo,

sia pure potenziato, dell'educazione motoria finisce per assorbire su di sé tutti i bisogni di motricità, perdendo una parte della propria efficacia formativa.

- 6. Insicurezza nelle relazioni sociali.** Non riprendo qui le riflessioni avviate nel forum del Collegio sul tema dei codici di comportamento, mi limito ad osservare un aspetto. La tenuta debole degli adulti rispetto a fenomeni di aggressività strisciante o esplicita, il mancato contenimento di una competitività esasperata che si esercita, è bene ricordarlo, tra diversi, e si esprime anche in forme subdole, la discontinuità e difformità nell'esigere il rispetto delle regole, l'incertezza percepita rispetto alle soglie di tolleranza, sono tutti fattori che indeboliscono i legami con e all'interno della comunità, lasciando filtrare dinamiche da legge del più furbo e più forte, ne incrinano la credibilità e autorevolezza, anche nel momento della relazione didattica, sviliscono ogni proposta centrata sulla collaborazione e l'aiuto reciproco.

Che fare?

La natura dei problemi descritti rinforza con chiarezza la convinzione che le soluzioni non possono essere affidate separatamente né ai singoli docenti né ai gruppi.

La riequilibratura del dispositivo, il dosaggio dei nostri interventi nella loro quantità, qualità e coerenza, alla ricerca di un curriculum al tempo stesso *significativo e sostenibile* si impone forzatamente come operazione collettiva, così come la ricerca della sintonia tra educazione e insegnamento.

Coerentemente non possono in questo contesto essere azzardate, in uno sforzo individuale, vie di uscita già praticabili, ma solo traiettorie di lavoro da affidare a tutta la comunità professionale.

Un primo passo significativo è stato compiuto ridisegnando le programmazioni e iniziando a socializzarle. Al di là delle difformità (contenuti e pratiche versus competenze) e delle approssimazioni, fra queste significativamente l'indeterminatezza dei tempi di realizzazione, è evidente l'effetto affollamento di Unità, che emerge dal quadro di insieme.

Chirurgia selettiva

La prima scelta quindi non può che andare nella direzione dello sfoltimento. Il criterio per eseguire l'operazione chirurgica non è neutrale, ma implica una selezione significativa che ripropone il senso della definizione dei *profili formativi in uscita*.

Per non lasciare il ragionamento nell'astrazione, suggerisco qualche esempio sul terreno che mi è più familiare.

Se tra gli obiettivi formativi irrinunciabili si confermano le competenze di lettura e scrittura dobbiamo trovare per esse uno spazio dedicato per costruirle, rinunciando senza rimpianti ad altri percorsi riconosciuti come meno centrali.

Penso ad un *laboratorio di scrittura* dove si sperimentano tutte le fasi del processo compositivo, dall'ideazione alla revisione, dove il feed back non si riduce alla correzione una tantum, consumata nel rapporto individuale, ma prevede la possibilità di ritornare più volte sulle produzioni degli alunni, facendo toccare con mano la plasticità della lingua; laboratorio dove l'errore non è semplicemente censurato, ma utilizzato come punto di partenza, dove si può sperimentare la scrittura a più mani, dove si scrive per leggere e confrontare soluzioni alternative e possibilità diverse, dove si può giocare creativamente con parole, frasi e testi.

Penso ad un *laboratorio di lettura* dove, analogamente, la lingua non è finalizzata ad altro, assunta come strumento per veicolare conoscenze, ma oggetto essa stessa di apprendimento operativo.

Se riconosciamo l'importanza di queste opzioni, evidentemente dobbiamo ridisegnare l'insieme del curriculum "umanistico" e verificare, per fare un solo esempio, in quale misura percorsi di scrittura creativa possano migrare nella sede naturale del laboratorio espressivo. C'è posto in questo contenitore? Abbiamo il coraggio di definire delle priorità o continuiamo in modo perverso a seguire l'andazzo enciclopedico, aggiornando le voci?

Tempo per apprendere

Una seconda scelta invoca la ricerca di tutte le opportunità per conferire continuità ai processi di apprendimento, sganciandoli dall'unità oraria. L'operazione è quasi naturale per le materie letterarie e quelle scientifiche, etichette che incorporano più discipline, ma potrebbe essere estesa ad altri contesti.

Perché frazionare nell'arco della settimana Storia e Geografia, Matematica e Scienze, con gli effetti ben noti? Perché non dedicare continuativamente un bimestre (o moduli più brevi) alla scrittura, uno alla fruizione semilibera della lettura narrativa, uno alla lettura come educazione alla comprensione e allo studio, uno alla riflessione metalinguistica, magari sintonizzando la scansione con i piani di attività delle altre discipline per cercare significative risonanze, analogie e contatti in parallelo? (quando si ragiona di "grammatica" ci si coordina con L2). Pensate, tra l'altro, alla facilità con cui si potrebbero scambiare i docenti su classi parallele.

Mi rendo conto che la natura di queste proposte può sott'intendere un affidamento tecnicistico ed esclusivo del recupero dell'efficacia all'ingegneria organizzativa, occultando le altre variabili che giustamente stanno appassionando il dibattito interno e assimilando il processo formativo ad uno produttivo, con l'esclusione della dimensione relazionale.

Ma il senso dei suggerimenti è più semplicemente quello di indicare una strada verso la semplificazione e la razionalizzazione, per creare migliori precondizioni di contesto, la premessa per continuare la ricerca in altre direzioni, senza attendere una palingenesi improbabile e continuare a seminare nel frattempo troppe vittime della nostra autoreferenzialità adulta.

La pianificazione degli interventi didattici è solo uno strumento, come il portolano per un navigante; non è il fine della navigazione. La massima espressione della professionalità docente si esprime infatti proprio nella capacità di operare efficacemente sugli "imprevisti", sulle reazioni mutevoli degli alunni, piuttosto che nel rispetto cieco del piano di navigazione, nell'ignoranza e indifferenza per gli effetti che si dipanano, a volte "tragicamente", sotto i nostri occhi. Se c'è burrasca, ammaino una vela, rallento la marcia, faccio una deviazione, butto a mare le zavorre, non i compagni di viaggio e non cambio destinazione. Passata la tempesta, ricerco i punti di riferimento segnati sul portolano, ripristino la rotta.

La meticolosità delle nostre pianificazioni, dell'architettura dei saperi da promuovere nei ragazzi (il piano di navigazione), sono, ancora una volta, condizione irrinunciabile, ma devono convivere con altrettanta capacità e disponibilità a violarle.....

come in poesia.

(A cura del Coordinatore di progetto)