

Insegnando si impara

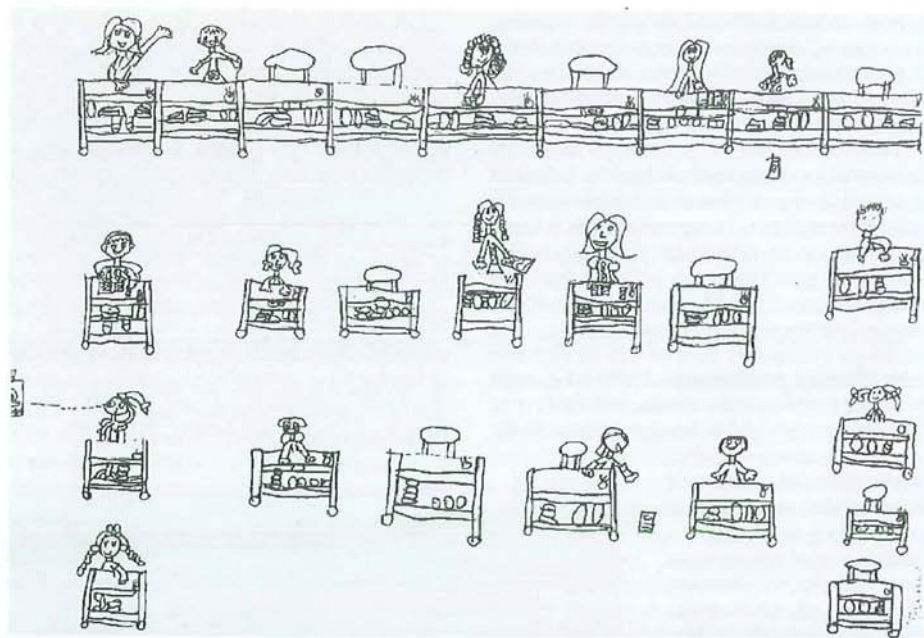
Il 15 novembre 1962 ricevetti il primo incarico triennale per la Fisica e laboratorio negli ITIS (istituti tecnici industriali statali). Mi recai con una certa emozione all'indirizzo indicato sulla nomina. Si trattava di un edificio immenso e squallido, una ex-caserma, poco distante dalla Stazione Centrale di Napoli. L'ambiente non era dei più accoglienti. Nei lunghi corridoi col pavimento sconnesso di cemento e le pareti smaltate grigie, stagnava un acre odore di creosoto proveniente da una batteria di gabinetti, se invece soffiava la tramontana lo stesso odore si infiltrava a folate nelle aule ad ogni porta aperta sbattuta dal vento. Delle scalinate di pietra grigia collegavano i tre piani superiori dell'edificio ed il seminterrato dove si trovavano i vari laboratori. [Va detto, per inciso, che almeno i laboratori del triennio erano per quei tempi discretamente attrezzati, mentre i laboratori di fisica e di chimica del primo biennio erano praticamente inesistenti].

Il solo vantaggio della vetustà di quell'edificio era lo spessore dei muri di pietra che lo rendevano fresco d'estate e non troppo freddo d'inverno. Le aule ex-dormitori, avevano però ognuna due o tre finestre altissime con inchiodate delle tavolette di legno che, qua e là, sostituivano i vetri mancanti e favorivano gli spifferi. Data la vicinanza con la ferrovia moltissimi alunni, per lo più figli di artigiani e di contadini, venivano da quei paesi, anche lontani, che oggi costituiscono lo sconfinato hinterland napoletano. Pochi erano quelli che abitavano nei sobborghi cittadini, sebbene densamente popolati: là infatti il lavoro nero minorile, e/o l'estrema povertà quasi non consentivano ai bambini di frequentare neppure l'obbligatoria scuola elementare. Gli abitanti del centro e dei quartieri residenziali mandavano i propri figli al liceo, allora unica porta d'accesso all'Università. [In quegli anni la separazione delle classi sociali, almeno al sud, era così grande da rendere inimmaginabile che un genitore laureato iscrivesse il proprio figlio ad un istituto tecnico e che un operaio lo avviasse al liceo].

Per le classi meno privilegiate la realtà più ambita era il diploma di perito tecnico commerciale o geometra che si poteva ottenere dopo 3 anni di scuola di avviamento professionale e poi 5 anni nell'istituto superiore scelto. Molti si fermavano alla fine della scuola di avviamento, spesso perché la famiglia non ce la faceva a sostenere l'onere economico degli studi e a rinunciare per 9 mesi l'anno ad un aiuto in bottega o nei campi. Quei ragazzi che, essendo riusciti a convincere i genitori, proseguivano gli studi dovevano

essere fortemente motivati per trovare accettabili la fatica del viaggio giornaliero in treno o in corriera, lo squallore dell'ambiente scolastico, la pesantezza dei programmi e dell'orario (6-7 ore giornaliere), la "non stima" ammantata di paternalistica severità degli insegnanti (spesso dei frustrati) e non ultima la durezza dei presidi cui veniva attribuito, a quell'epoca, il ruolo di monarca assoluto. Se chiudo gli occhi lo vedo il nostro preside di allora camminare nei corridoi a passetti veloci; come il primario che visita la corsia, non era mai solo: per solito lo accompagnavano il segretario e il vice-preside, due giovanotti alti e robusti chinati in ascolto verso di lui che invece era piccolo, magrissimo, anziano, sempre vesti-

to di scuro. Egli trattava i professori con gelida cortesia, riservando agli ingegneri (come lui numerosi tra i professori del triennio) non dico un rapporto cordiale ma quasi di intesa, non tra pari, ma tra individui della stessa razza. Era quello il mio primo anno di insegnamento ed un certo "timore" (non proprio reverenziale!) per l'autorità dei colleghi più anziani ed imponenti mi accomunava agli alunni con i quali si era subito stabilito un buon rapporto. Ogni giorno dedicavo molto tempo a preparare le lezioni perché avevo sempre paura di essere messa in difficoltà da qualche domanda difficile. Durante quasi tutto quel primo anno entravo in classe con lo stato d'animo di chi va ad un esame per poi tirare un sospiro di sollievo alla fine delle lezioni. "Finalmente", quando meno me lo aspettavo, mi fu fatta una domanda a cui non sapevo rispondere. Senza pensare dissi: "Non lo so, cerchiamo di capirlo insieme". Subito fui invasa da un senso di



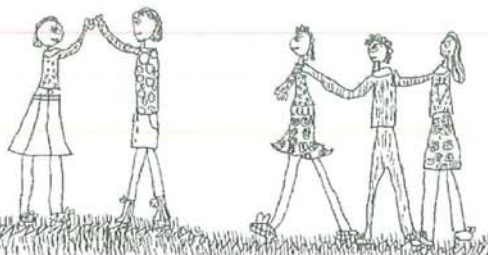
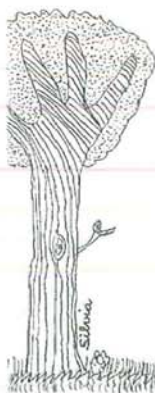
*Il rapporto di una insegnante
che si scoprì "superbiosa"*

di DONATA DE ANDREIS

grande liberazione e di profonda gioia. "Scesi dalla cattedra" non solo materialmente e ci mettemmo tutti insieme a sfogliare il libro, a cercare analogie in esercizi già svolti. Alla fine trovammo la soluzione al difficile problema posto da un alunno.

Quelle tre parole "non lo so", quella semplice e diretta ammissione di "non saper tutto" mi aveva abilitata all'insegnamento, ora potevo provare ad essere una vera "maestra". È giusto preparare le lezioni, ed avrei continuato a farlo, ma avevo capito che quello che più serve agli alunni per la conoscenza della fisica, non è ascoltare dotte spiegazioni, imparare formule o dimostrazioni quasi a memoria, ma dedurre logicamente la causa dagli effetti e viceversa, "leggere" tra le righe, non solo di un libro ma anche di un qualsiasi fenomeno, ed infine scambiare, ognuno con tutti, pensieri ed esperienza. Nell'entusiasmo del momento mi sembrò di aver scoperto chissà cosa, ma, qualche anno dopo, leggendo un libro di Tolstoj, trovai un suo pensiero, scritto oltre un secolo fa, sul mutuo insegnamento secondo cui la scuola è Scuola solo se insegnando s'impara e viceversa. La nostra quindi era solo una modesta verifica non un'invenzione! I mesi che seguirono e tutto l'anno successivo furono densi di reciproco arricchimento. All'inizio del mio terzo anno venni trasferita, dal Preside, alla succursale Vomero-Arenella; a nulla valsero le mie proteste, inutilmente invocai la continuità didattica. L'ordine era perentorio. A distanza di anni non ho mai dimenticato la generale timidezza degli alunni in contrasto soltanto apparente con una notevole vivacità intellettuale, il loro vivo, appassionato, disarmante interesse per lo studio.

Nell'anno scolastico 1970-71 passai di ruolo nella scuola media inferiore per l'insegnamento della matematica e delle osservazioni scientifiche, in un paesotto dietro il Vesuvio. La sede distaccata della scuola cui ero stata assegnata si trovava fuori dal paese, distante un paio di chilometri dalla stazione della ferrovia "Vesuvia-na". L'edificio era una vecchia masseria di campagna con l'aia in mezzo e la casa, costruita all'interno, di tufo senza intonaco. Le aule a pianterreno avevano solo una porta-finestra sul cortile, erano buie ed umidissime: in certi giorni l'acqua scorreva lungo le pareti. Le aule al primo



piano erano migliori, con più luce, ma dal tetto sconnesso pioveva in più punti, per cui bisognava tenere sempre pronti secchi e catinelle.

Gli insegnanti delle uniche due sezioni C e D di quella sede, tutti giovanissimi (io ero la più vecchia), si trovarono d'accordo (poiché non credo nel "caso", devo dire: "miracolosamente") su questioni pedagogiche di base come la validità del mutuo insegnamento e dell'interdisciplinarietà, il rifiuto della competizione e del nozionismo. Decidemmo di utilizzare al massimo il cortile esterno e così, tempo permettendo, un intero corso (I, II e III) abbandonava le buie aule portando stuoie, panche e panchette, per sistemarsi in cerchio nella grande aia.

Gli alunni delle sei classi abitavano in masserie sparse, anche lontano, molto lontano dalla scuola. Erano quasi tutti figli di braccianti agricoli (quelli che la mattina alle quattro vanno sulla piazza del paese ad aspettare chi voglia prelevarli per la giornata): alcuni, più fortunati, erano figli di poveri contadini, ex mezzadri. Ma c'era un'eccezione: il figlio del salumiere, l'unico a venire a scuola in bicicletta, il quale, sulle orme del padre, pretendeva "rispetto" dai compagni meno danarosi di lui. Lui poteva ordinar loro di portargli la cartella, di cedergli la merenda, di pulirgli la bicicletta, e tutti ubbidivano: i più grandi, spalleggiandolo; i più piccoli, senza fiatare. Ci volle un lungo, paziente, direi

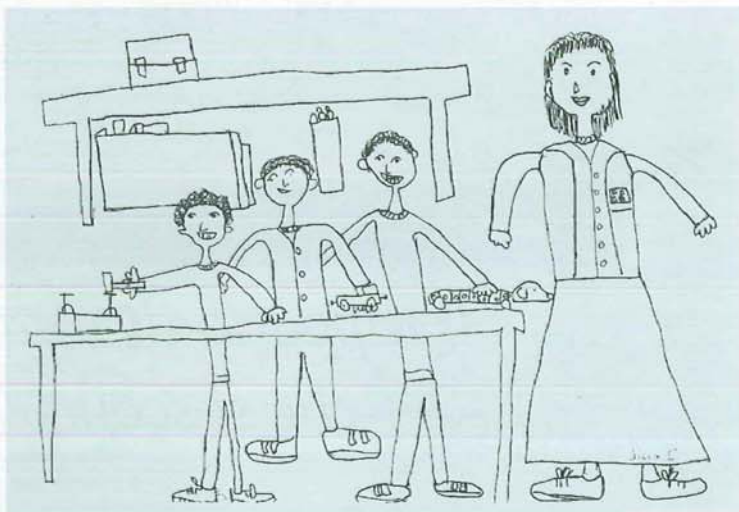
"soffice" lavoro, concordato tra tutti gli insegnanti, per evidenziare e poi analizzare con tutti i ragazzi l'assurdità della situazione, senza però demonizzare il ragazzino, resa ancora più penosa e difficile dai genitori degli alunni, che sconsigliavano i figli dal prendere posizione scontentando il loro compagno, perché ne temevano (purtroppo, non a torto) il padre, personaggio potentissimo in paese.

Per la verità, la soluzione del conflitto fu ottenuta attuando l'idea di una bimba di prima, che un giorno disse: "Maestra" - (abituati alle elementari, i bimbi delle prime classi ci gratificavano, qualche volta, col più lusinghiero dei titoli) - "vuie avite raggione. Aità è uno scostumato e i' nun voglio che m'accumanna. Voglio sta' a sentere a vuie, ma aggio paura delle mazzate. Allora aggio penzato: prima chisso parla, io gli porto la cartella, gli do 'a merenda, gli pulisco 'a bicicletta". Tutta la classe scoppiò a ridere, ma a me parve un'idea eccellente.

Il giorno dopo, la classe, divisa in tre squadre, eseguì la proposta di Anna. Aità rimase sconcertato: non disse nulla. Mangiò sei merende, e alla fine delle lezioni ripartì su una bicicletta fiammeggiante come una "Testarossa" di formula 1! Ma l'indomani arrivò a piedi e sotto al braccio, malamente nascosto dalla cartella, portava un grosso panettone. Con passo incerto si diresse verso di me, rosso in viso, buttò il panettone sulla cattedra: "Tenite, i' nun lo voglio, a mme 'o panettone nun me piace". Tirai fuori dalla borsa il coltellino svizzero ed iniziai a tagliare il panettone, per darmi un contegno e resistere alla tentazione di abbracciare il tenero ed imbronciato Aità. Nessuno dei bimbi si era mosso, né aveva fiatare.

Fu ancora Anna a trovare la cosa giusta da fare. Tirò fuori dalla tasca un cioccolatino non troppo schiacciato, andò verso Aità porgendoglielo con la mano e dicendo: "Tié, 'a cioccolata te piace? È ppe' te".

Alla omogeneità di partenza si aggiunse tra gli insegnanti lo stimolo offerto dagli alunni sempre desiderosi di nuove sperimentazioni. In una bella giornata di maggio le tre classi del corso C, sedute a terra nell'aia, su stuoie, a gruppetti di tre o quattro, stavano completando una ricerca sull'uso improprio, nel dialetto locale, dei tempi e dei modi dei verbi italiani. Il metodo era simile a quello usato alla scuola di Barbiana per scrivere "Lettere a una professoressa". Ognuno scriveva su un foglietto una frase sul tema in questione: i foglietti, anonimi, venivano



poi raccolti in un barattolo e letti ad uno ad uno, e poi divisi per argomento. Ogni pacchetto così ottenuto veniva consegnato ad un gruppetto di ragazzi che, rileggendoli insieme, dovevano ordinarli formando un discorso di uno o più paragrafi. Questi venivano poi scritti sulla lavagna e discussi da tutta la classe insieme. Nei gruppetti, alla fine, i più grandi aiutavano i più piccoli, ma spesso la "soluzione" del mosaico veniva da un "piccolo", e nessuno se ne meravigliava.

Quella mattina il lavoro procedeva spedito nel grande cortile e, nonostante la presenza di oltre cinquanta ragazzi, vi era quasi il silenzio, interrotto ogni tanto da qualche vivace ma sommissa discussione all'interno dell'uno o dell'altro gruppetto. Io stessa ero così immedensimata nel lavoro che sussultai al suono squillante del campanello del portone d'ingresso all'aula. Anche i ragazzi rimasero interdetti e quando il preside entrò con un altro signore scattarono in piedi spaventati, come chi viene colto in flagrante delitto.

Il preside era un ometto quasi inesistente, silenzioso, scialbo, che odorava di sigaretta spenta e ripeteva spesso "non voglio fastidi". E così fu: ignorò, o finse di ignorare, l'abnorme distribuzione di alunni nell'aula e, dopo aver fatto il giro delle classi, per metà vuote, ridiscese nel cortile. Il bidello che aveva seguito lui e il suo accompagnatore, capì che si trattava del censimento delle aule. I due, continuando a parlare tra loro, come erano venuti, senza salutare, se ne andarono.

I ragazzi, istantaneamente, si rimisero al lavoro. Per quanto possa sembrare incredibile, in pochi mesi, bambini che a stento sapevano leggere e scrivere si appassionarono tanto a questo, che loro chiamavano "gioco", da ottenere risultati veramente sorprendenti in tutte le materie. La "competizione" bandita e combattuta fin dai primi giorni di scuola, a maggio era completamente sconfitta e sostituita dalla "solidarietà" e dallo "spirito di collaborazione". Perfino la professoressa ed il professore di educazione fisica si erano arresi e convertiti, rinunciando all'esortazione "vinca il migliore".

Naturalmente gli insegnanti avevano da fare un grosso lavoro perché non potevano più dedurre il voto da compiti in classe che erano eseguiti in collaborazione, e che comunque restava individuale. Bisognava, lavorando insieme a loro, valutarli uno ad uno, ascoltandoli ad esempio con attenzione durante le varie fasi della scrittura collettiva.

Quell'anno imparai che, più bassa è l'età degli alunni, più importante, difficile ed impegnati-



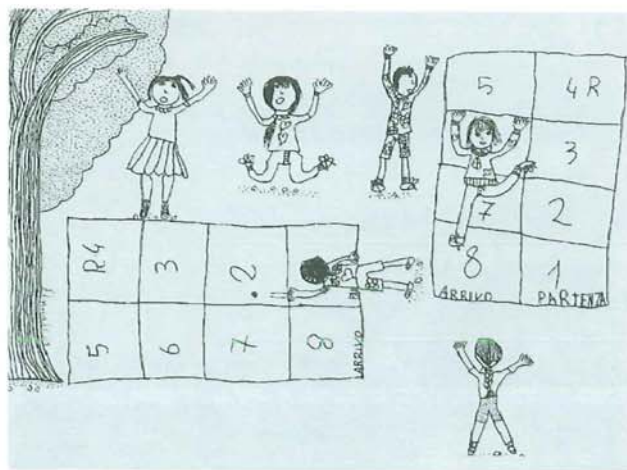
vo è essere "maestri". Ma le difficoltà e la fatica sono ampiamente ripagate dagli insegnamenti che dai piccoli ogni giorno si ricevono, sempre che si abbia l'intelligenza e la capacità di farsi rimettere in discussione da loro. E, cosa ancora più importante, in quell'anno così ricco di scoperte e di emozioni, ebbi modo di verificare quanto calore e quale profondità di legami nasca dalla pratica del mutuo insegnamento (come magistralmente Tolstoj descrive nel libro "Quale scuola").

Il 1° settembre 1976 tornai nello stesso istituto tecnico dove avevo iniziato ad insegnare quattordici anni prima. Fui assegnata alla sede staccata situata sull'alto crinale che separa Mergellina da Fuorigrotta e collega la collina del Vomero a quella residenziale di Posillipo. L'edificio scolastico, che fino a qualche anno prima era stato sede della scuola americana della NATO, era grande e moderno. La posizione panoramica e la facciata imbiancata di recente traevano in inganno circa le reali condizioni dell'edificio nel suo insieme. I servizi igienici lasciavamo molto a desiderare anche se l'odore acre del creosoto era stato sostituito da quello di un profumato detersivo. I pavimenti erano rovinati come se i ragazzi U.S.A. avessero usato pattini per

spostarsi. Il rumore nelle aule fronte strada, era insostenibile causa il traffico sempre intenso. Rumore, freddo e caldo attraversavano agevolmente le sottili pareti di quell'edificio emblematico del boom edilizio. Da anni costruttori avidi ed irresponsabili ottenevano a suon di "bustarelle", da amministratori pubblici disonesti e senza scrupoli autorizzazioni, licenze, appalti senza limiti né controlli (comunque poi, chi avrebbe controllato i controllori?). Tutti si arricchivano a scapito della qualità delle costruzioni e dei loro relativi impianti con grave danno per la mano d'opera, per lo più reclutata in nero e sotto pagata, per non parlare delle "morti bianche" assurdamente frequenti in quel

periodo. Il trasferimento della sede scolastica, da un appartamento troppo piccolo nel rione Arenella alla spaziosa ex-scuola NATO aveva consentito l'abolizione del doppio turno. Subito avevamo iniziato una lotta per ottenere la scuola aperta anche il pomeriggio per varie attività. Il terremoto del 23 novembre 1980 rese vana la nostra iniziativa, causa le molte aule in diverse scuole diventate inagibili, si tornò ai doppi turni e alle ore di 50 minuti con grave danno per i ragazzi costretti ad un vorticoso alternarsi di insegnanti e di argomenti. Non solo lo scenario architettonico di quell'istituto era cambiato, ma anche quello economico e sociale. Il tenore di vita della platea scolastica, composta al 90% da piccola borghesia, era aumentato, passando da una "dignitosa" ma molto pesante "povertà" ad un minimo di "benessere". Negli stessi anni i sindacati erano diventati "visibili" nella scuola dove si tenevano periodiche riunioni. Parallelamente i Decreti Delegati avevano consentito l'ingresso dei rappresentanti dei genitori e degli alunni nei consigli di classe e di Istituto. Il ruolo del Preside si era, almeno formalmente, molto ridimensionato rispetto a quello di "monarca assoluto" che anni prima gli veniva automaticamente attribuito.

Il primo preside che avemmo, nella sede staccata, divenuta istituto autonomo, era un ingegnere alto e dal bel portamento, di carattere autoritario, sempre fisicamente presente nella scuola. Secondo me, l'unico suo difetto veramente grave era la sua assoluta acriticità nei confronti delle oscure e spesso anche assurde circolari ministeriali. I miei ripetuti, insistenti, fastidiosi tentativi per convincerlo che il sabato fu fatto per l'uomo e non viceversa, sono tutti miseramente falliti! Ciò non toglie che la sua buona fede e la sua onestà consentissero di avere con lui un dialogo che alle volte dava buoni frutti. Ottenemmo, ad esempio, di far intervenire nelle classi persone



esterne alla scuola disposti gratuitamente non a fare conferenze, ma a rispondere alle domande dei ragazzi sui più svariati argomenti. (Cosa questa non proprio prescritta nelle circolari ministeriali!). Ricordo quando convisi Jean Goss (ex-macchinista delle ferrovie francesi, venuto a Napoli per un seminario sulla "non-violenza attiva" chiamato dalla facoltà teologica) a venire nelle ultime due ore di lezione nelle mie tre classi riunite nel laboratorio di Fisica. Jean capiva l'italiano ma parlava solo francese; i ragazzi parlavano napoletano ma il mio intervento di traduttrice ufficiale (!) fu richiesto solo sporadicamente. Al suono della campanella che annunciava il termine delle lezioni, nessuno si mosse e il dialogo continuò prima sul posto poi nel corridoio, poi per la scale, ed infine per strada! A stento, uscendo, ero riuscita a sottrarre Jean trenta secondi ai ragazzi per fargli salutare il Preside! Sebbene quanto ho raccontato corrisponda rigorosamente a verità devo tuttavia dire che momenti come quelli erano rari, la quotidianità era pesante e difficile. Alle volte entrando in classe mi sembrava di aver di fronte una squadra di piccoli robots telecomandati, tutti uguali (stesse felpe, scarpe e stessi zainetti) tanto uguali da essere anonimi. Al ventesimo anno di insegnamento mi sentivo di nuovo in difficoltà. Avvertivo un apparente consenso, un'atmosfera rarefatta ed inerte, mi muovevo e seminavo su un terreno arido e privo di "humus", spingevo senza incontrare resistenza, un muro di gomma o, almeno, così mi sembrava.

L'impiego della "scrittura collettiva" (metodo usato a Barbiana dagli alunni di don Milani per scrivere il libro: *Lettera a una professoressa*) in sostituzione dei compiti in classe, lo svolgimento del programma di fisica partendo dal concetto di energia, il mutuo insegnamento, il *no* alla delega, ecc. parevano scivolare come acqua sul vetro e, come il vetro, la mente e lo spirito dei ragazzi parevano impermeabili a qualsiasi interesse diverso da quelli omologati dal sistema, proposti, illustrati, caldeggiati dai mass media. Forse questa sorta di abulia era solo una difesa e nascondeva fragilità ed insicurezza, alla fine *paura*. Paura di ritrovarsi "persone" non più "robots", di avere un'identità un "nome". Paura di ritrovarsi soli ed emarginati; perché questa è la sorte di chi rifiuta il modello di sviluppo dominante. Una spiegazione potrebbe essere che i mutamenti economici, sociali, politici, didattici degli ultimi anni siano stati inizialmente un grosso progresso, ma poi deformati e strumentalizzati, si siano trasformati, tutti o in parte, in boomerang che sul percorso di ritorno colpivano i più piccoli, i più fragili. Per brevità faccio un solo esempio: il migliorato tenore di vita sfocia in



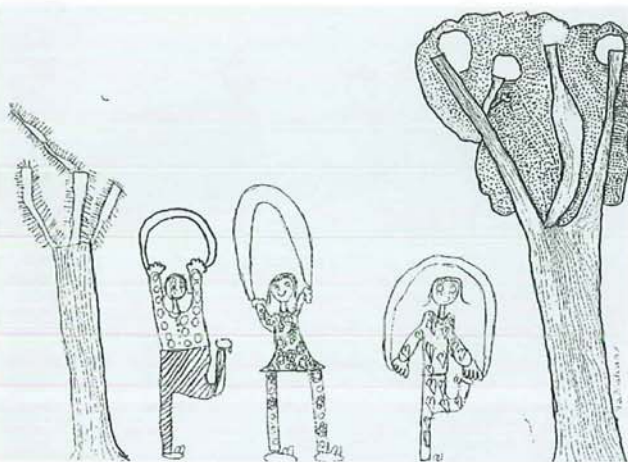
un consumismo sfrenato, il "benessere" si confonde col "benavere", vale soltanto ciò che frutta denaro. Logica conseguenza è l'imperativo categorico "usa e getta". In pratica questo percorso si traduce in: motorino a 14 anni, patente a 18; fin dall'asilo: vestiario solo "firmato", normalità sottovalutata, creatività mortificata, idealità irrisa, tenerezza bandita sul nascere. Conseguenza delle conseguenze: frustrazioni, noia, mancanza di fantasia, dipendenza e paura, tanta paura forse quella stessa provata da Adamo quando, "chiamato per nome" da Javeh si nascose dietro un cespuglio. Perché la paura porta alla *fuga*, al nascondimento nell'anonimato che falsamente solleva da ogni responsabilità individuale.

Questa analisi a posteriori, sicuramente parziale e soggettiva, mi è stata almeno in parte suggerita dal vivo ricordo di una mattina iniziata banalmente, come tante altre e conclusasi con un'esperienza molto forte e del tutto inattesa. Era un giorno della primavera 1983, alle due ore di laboratorio se ne era aggiunta un'altra: per l'assenza di un collega, ne approfittammo per portare avanti un lavoro eseguito col solito metodo dei foglietti della "Scrittura collettiva". L'argomento in esame era di grande interesse e ci teneva occupati da oltre un mese. Il tema era la

relazione tra la "freccia del tempo" ed il diverso valore "qualitativo" di una stessa quantità di energia che si trasformi. Mentre tutta la classe divisa in diversi piccoli gruppi lavorava da oltre un'ora parendo finalmente coinvolta e attivamente interessata, notai che un ragazzo solitamente tra i più vivaci e maturi sempre pronto e presente, sembrava dormire con la testa sul banco. Pensai che doveva avere qualche buona ragione e non dissi nulla. Dopo pochi minuti alzò la testa di scatto estrasse il Corriere dello Sport e si mise ostentatamente a leggerlo. Non sapevo che pensare, ero molto preoccupata ed anche i compagni cominciarono a notarlo. Mi avvicinai e gli chiesi sottovoce: "Giovanni, che cosa c'è che non va?". Fu sufficiente a farlo esplodere: "Basta, lei la deve smettere, deve fare l'insegnante e basta. Deve premiarci o punirci col voto. Io voglio 8 in fisica, anzi 9, sono il primo, il più bravo. Che male c'è?". S'interruppe un istante senza fiato. Aveva parlato a voce alta concitata. Nella classe regnava il più assoluto silenzio. Poi subito ricominciò: "Voglio..". La voce si interruppe, scoppiò a piangere. Gli misi una mano sulla spalla, non sapevo che dire, mi veniva solo da carezzargli i capelli ed avevo anch'io voglia di piangere. In classe nessuno fiata, nessuno guardava né me né lui (che sciocca ero stata a pensare che fossero robots, terreno arido senza "humus!"). Ora Giovanni si era un poco calmato ma continuava sommessamente a piangere con la testa sul banco ed io a tenergli una mano sulla spalla. "Basta, lei deve smetterla, voglio... voglio essere come i miei fratelli e mio padre, come Andrea, come tutti...". Alla fine con un debole lamento che solo io potevo sentire: "Basta, basta non ce la faccio più... ho paura... basta e... smetta di chiamarmi per nome!". Disse proprio così, come Adamo, anche lui sconvolto dall'essere "chiamato per nome". Non aveva paura di me, ovviamente, ma di se stesso e del fatto che altri avrebbero, se non si riallineava subito, potuto scoprire che era una "persona", che, a differenza dei robots, pensava, che non si era ancora omologato, che aveva scoperto dentro di sé valori e

motivazioni diverse da quelle direttamente o indirettamente proposte dal mondo degli adulti. Egli sentiva che è più facile vivere "fuori di sé" piuttosto che cercare, col rischio di trovarla (!), una propria identità e così rischiare di essere "chiamati per nome" e dover rispondere di se stessi. Dissi alla classe, di cui avevo appena capito il grado di maturità: "Per favore continuate a lavorare. Giovanni ed io scendiamo un momento al bar".

Nel rivivere i trenta anni di vita nella scuola il sentimento più forte è la profonda gratitudine per tutte le vere arricchenti amicizie che mi sono state regalate. Vorrei



aggiungere che sono grata anche a chi mi ha costretto "armata manu" a scrivere queste pagine perché proprio ora rileg-

gendole ho capito che il mutuo insegnamento non è altro che una forma di vera amicizia, come lo prova il fatto che ognu-

no dà e riceve e non è possibile sapere, e nemmeno interessa saperlo, chi ha dato di più e chi ha ricevuto di più.

Creativi nella complessità

"Educare", verbo delicato che richiama autonomia, motivazione, stima di sé, amore per il nuovo e il difficile che la generazione adulta può comunicare alla nuova generazione solo se li possiede ... dentro la scuola e fuori ...

Dentro la scuola: c'è bisogno di proposte forti, c'è bisogno di mediatori validi che credano nella propria modificabilità, nella modificabilità dei propri studenti, della scuola, della società.

Ma qual è "il sentire" dell'insegnante oggi? Quale la percezione che ha di sé e del proprio lavoro? Dalla consapevolezza della preziosa funzione che egli può svolgere nel processo di apprendimento riceve l'energia necessaria per "non abbassare il tiro".

Resistere alla tentazione di abbassare il tiro non è facile, soprattutto oggi con studenti che non hanno spesso esperienza di mediatori "sociali" efficaci, soprattutto oggi con studenti che hanno, a volte, esperienza di "surrogati" di mediazione in famiglia.

È comunque diventato coscienza collettiva il fatto che *la scuola non può permettersi scarti* (concentrati soprattutto nel biennio delle superiori), che *deve* pertanto entrare nel merito di questioni sue specifiche: *come si apprende? cosa succede quando non si apprende? Come fare per intervenire?* E ancora: *quale formazione?* ... una formazione centrata *sul processo*, sui differenti stili di apprendimento, sullo sviluppo delle abilità cognitive, sulla capacità di costruire il proprio sapere autonomamente; ... una formazione che considera lo sviluppo affettivo e cognitivo come due facce della stessa medaglia (stare bene a scuola non basta) e vede nell'interazione la strada per produrre ristrutturazione cognitiva.

Dalla scuola dei soli contenuti alla scuola *anche* dei processi ... è una tappa obbligata ... lo richiede anche il

contesto mondiale. Se il problema chiave dell'umanità è e sarà il problema della gestione delle risorse umane e ambientali (la terra è una sola) l'elemento educativo su cui far leva sarà sempre meno il contenuto, la quantità delle informazioni, sempre più la capacità di sapersi modificare, sempre più la capacità di osservare,

discriminare, sistematizzare, elaborare percezioni, trovare relazioni, usare il pensiero rappresentativo, trovare simboli sostitutivi degli oggetti per sapersi orientare, per trovare soluzioni creative alla complessità crescente.

Certo, abbassare il tiro è una tentazione quotidiana, innesca meccanismi di dipendenze comode, di abitudini vantaggiose, di complicità che si sedimentano: "poverino più di così non può fare ...". Programmi ridotti e magari già "masticati", ritmi unifor-



*Perché c'è bisogno
dell'ottimismo pedagogico
di Reuven Feuerstein*

di ESTER LOMBARDINI*