

GI07

LA NUOVA SCUOLA PRIMARIA

Giovedì, 28 agosto 2003, ore 11.00

Relatori:

Simonetta Cesari, Coordinatrice Didattica Scuola Compagnia delle Opere; Isabella Resta, Insegnante di Scuola Elementare Statale; Mario Riboldi, Comitato Scientifico INDIRE.

Moderatore:

Cristina Danese, Responsabile DIESSE Settore Elementari.

Moderatore: Stiamo cercando di far arrivare altre sedie, ma come spesso accade, la scuola elementare è lasciata un po' in un angolo. Stavolta ci han messo in una piazza, ma sempre una piazza un po' d'angolo.

Benvenuti a tutti. L'incontro di oggi è un po' l'esito di tutto l'anno, che ha visto impegnati molti di noi, qualcuno in prima linea, per esempio chi ha partecipato alla sperimentazione sia materna che media.

Io sono Cristina Danese. Da quest'anno ho lavorato staccata dall'insegnamento presso DIESSE ed essendo io una maestra elementare mi sono trovata immersa nel lavoro della riforma. Soprattutto io e chi ha lavorato con me ci siamo trovati sommersi di telefonate, di richieste d'aiuto e da parte di chi faceva la sperimentazione, ma anche di chi in qualche modo cominciava a prendere confidenza con i documenti e si trovava un po' spiazzato. Inoltre ho partecipato al monitoraggio delle scuole delle Lombardia che hanno effettuato la sperimentazione, quindi lavorando con l'IRRE Lombardia. Ho avuto un certo numero di incontri in giro per l'Italia a presentar questa riforma, a parlarne ecc. Sono emersi degli aspetti interessanti nell'incontrare gli insegnanti. Da una parte un manifesto, non dico terrore, ma paura di ciò che sembrava stesse per accadere; paura condivisa anche da parte di chi ha partecipato alla sperimentazione, perché quando si inizia una cosa nuova è facile avere un po' di paura. E mi ha colpito poi riflettendo con gli altri il fatto che anni di lavoro nella scuola, impostato in un certo modo e legato ad una sorta di burocratizzazione del lavoro, ci ha reso un po' meno elastici, un po' meno disponibili al cambiamento. Per cui capisco che, oltre alla paura del nuovo, il rischio era quello di avere come prima domanda – che sono le domande che all'inizio ci si sentiva più fare – come riorganizzo, come metto insieme ciò che già stavo facendo, come faccio con i miei colleghi, chi fa il *tutor*?, insegnanti di serie A, insegnanti di serie B: tutta una serie di obiezioni che ben conoscete. Nel contempo, però, è stato molto interessante incontrare realtà molto diversificate tra loro, diversificate nel senso di ricche di esperienze, di capacità di creatività che i docenti – come sempre – dimostrano soprattutto nelle situazioni più difficili. Quindi è stata una grande occasione di incontro con la gente e di riformulazione di una possibilità di lavoro comune, di costruzione insieme di un percorso educativo che si rischia di dimenticare, presi dall'andamento della scuola, soprattutto quella statale.

E adesso io chiudo l'introduzione presentandovi i nostri ospiti, ma anche dicendovi perché abbiamo scelto l'incontro in questo modo. L'incontro è stato pensato in questo modo: di fronte al timore e alla paura del cambiamento, della possibilità che venga in qualche modo scossa e un po' distrutta l'immagine di quel che uno ha avuto finora di quel che sta facendo

abbiamo visto che il modo più interessante per far cogliere che ogni cambiamento che questa riforma può portare, può essere un momento estremamente interessante e positivo per una ripresa della domanda del perché uno fa questo lavoro e del come lo fa. Questo è più semplice, passando attraverso il racconto di esperienza in atto. Allora la scelta è stata non quelle di presentare come può essere la riforma – a parte che credo che la conosciate ormai tutti, ma di far intervenire persone che durante questo anno hanno sperimentato, vissuto sul campo questa possibilità di passaggio. Dico così perché, quando a Milano abbiamo fatto questo seminario di una giornata che inaspettatamente ha visto presenti quasi quattrocento insegnanti della Lombardia, Liguria, Piemonte, Veneto, ma un po' da tutte le parti, abbiamo utilizzato questo stesso metodo e abbiamo visto che è molto più proficuo anche nella possibilità di indicare anche una continuità di lavoro poi. Come diremo alla fine anche proponendo dei momenti di lavoro. Il Dottor Mario Riboldi, che credo sia anche abbastanza conosciuto sul territorio nazionale, Direttore Didattico della Scuola Paritaria “La Zolla” di Milano ci aiuterà a vedere quali sono le occasioni di lavoro che questa riforma ha nei suoi contenuti. Quindi proprio sottolineando, non per andare a cercare il positivo per forza, ma sottolineando quel che di positivo veramente c'è. Poi interverrà Simonetta Cesari, che è Coordinatrice Didattica della Scuola “Il Pellicano” di Bologna e ha partecipato alla sperimentazione e Isabella Resta che è insegnante elementare statale nella scuola di Varese “Circolo Secondo”, che ha partecipato alla sperimentazione. E' una scuola a tempo pieno e, nella sperimentazione effettuata è stato inserito il *tutor*, uno degli aspetti che sembra dare più problemi soprattutto nella scuola di Stato. Io adesso lascio la parola a Mario. Non riusciremo ovviamente a fare dibattito ecc. Ci sarà occasione per chi è qui nei prossimi due giorni di rincontrarci e poi vi do altre indicazioni per continuare questo incontro. Quindi buon ascolto.

Mario Riboldi: Grazie. Allora secondo quanto ha anticipato la Cristina Danese le cose che dirò non sono un'analisi dei documenti della riforma – ci vorrebbe troppo tempo per impostare un lavoro serio di analisi –, né sono un giudizio sulla riforma, perché un giudizio non preceduto da chiarezza di analisi è uno slogan. E allora, se non è un'analisi, non è un giudizio: che cos'è? Qualcosa di intermedio, uno stato di avanzamento dei lavori, lavori personali ovviamente, cioè il racconto molto semplice, l'indicazione molto semplice dei punti di lavoro che, nell'impatto con questo passaggio di riforma, mi hanno personalmente interessato. Desidero ancora premettere che questo lavoro fatto sulla riforma Moratti, fatto personalmente sulla riforma Moratti non è un lavoro intermittente – non è che mi sia venuta voglia di lavorare sulla riforma Moratti – perché, in realtà, è un lavoro che io ho ritenuto di dover fare ieri sulla proposta Berlinguer-De Mauro, l'altro ieri sui programmi dell' '85 e sugli ordinamenti del '90, cioè è una consuetudine di lavoro, un modo di stare nella scuola; il modo che io ritengo più corretto di stare nella scuola, il modo di chi è interessato al nuovo. Questo è di molti. Va detto però, senza nulla togliere a nessuno, che non è di tutti; perché nella scuola qualcuno è interessato al nuovo, qualcuno no. Non è una questione etica, anche se si dice che l'attenzione al nuovo, il desiderio e l'attitudine al cambiamento sono una delle componenti essenziali della professione docente. Ma non è una questione di etica, è una questione di temperamento: c'è chi cerca il nuovo perché ogni mattina si sveglia e pensa che è una giornata nuova; ma è anche una questione di educazione che si è ricevuta ed è una questione di amicizie che si ha la fortuna di incontrare. Alcune amicizie aprono gli orizzonti. Quando si ha un'amicizia che apre gli orizzonti non è possibile non cercare, non prestare attenzione al nuovo. Questa inclinazione al nuovo comunque paga anche se,

ovviamente – questo non l’affronto – resta poi il problema del giudizio. Attenzione al nuovo non vuol dire correre dietro a tutto il nuovo. Vuol dire essere interessati al nuovo per formulare un giudizio e trarre delle indicazioni operative che tengano conto di tutto. Ma, chiudiamo la premessa e veniamo invece alla relazione di medio termine, allo stato dei lavori.

Allora le cose che mi hanno interessato del lavoro fatto in questo periodo io le ho raccolte in quattro punti. Il primo punto che propongo alla vostra attenzione mi si è posto in realtà per ultimo in ordine di tempo, anzi proprio pochi giorni fa, quando mi è capitato di leggere il Decreto 61, la Circolare 62 e la successiva Circolare 68, che sono l’ultimo approdo degli interventi amministrativi sulla riforma. Il Decreto 61 che parla di un programma, per il prossimo anno, di alfabetizzazione informatica, di alfabetizzazione della lingua inglese per le classi prima e seconda elementare, e la Circolare 62 che spiega come ciò debba essere fatto e la Circolare 68, che si rimangia ben tre paragrafi delle Circolare 62. Ora, quando ho riletto questa cosa, che domanda mi si è posta?. Mi sono chiesto: ma che proposta di riforma è questa che procede per accelerazioni improvvise, voli alti in internet con l’immissione in rete di ambiziosi documenti che scendono nel dettaglio e negli obiettivi ecc., e poi, però, delle frenate brusche? Questo atterraggio sobbalzante – perché è un atterraggio sobbalzante, minimalista, che sembra, per il momento almeno così si dice, ridurre il tutto all’alfabetizzazione informatica? Allora che proposta è? E’ possibile lavorarci seriamente? Val la pena dedicare del tempo ad analizzare, a cercare di capire ciò che viene proposto? Certo. Guardando la panoramica degli interventi che su questo settore sono stati fatti, mi viene questo paragone: mi sembra di essere nel secolo V dopo Cristo, quando è caduto l’Impero Romano. Deve essere stata un’esperienza drammatica, perché cade l’Impero Romano e poveretti non sapevano più a che cosa aggrapparsi. Ma – ecco, questo è il punto di lavoro – che sia caduto l’Impero Romano è stato certamente un passaggio faticoso, una grossa fatica per tutti, ma non una tragedia. Se con la caduta dell’Impero Romano è arrivato poi – cito soltanto l’esempio più vicino a noi – San Benedetto e la mostra sul significato della presenza, della testimonianza benedettina oggi fino alla Cascinazza. Allora, è questo un po’ l’atteggiamento; è vero che l’impressione è che un impero stia cadendo, ma se questo impero che cade si chiama dirigismo centrale nelle riforme, si chiama una modalità di impegnare la scuola, anche la scuola elementare in riforme preconfezionate, già definite in tutti i dettagli, allora io dico: val la pena affrontare la fatica di un lavoro, che non può contare su punti solidissimi, ma perché questa prassi – che ha avuto le sue giustificazioni storiche e di cui non voglio disconoscere i meriti – lasci il posto ad un atteggiamento diverso. Allora, impegnarsi con questa riforma – questa è una considerazione di carattere generale – accettando l’imprevisto, accettando la fatica di leggere, riflettere, cercare di trarre ipotesi, anche da documenti provvisori che da un giorno all’altro si modificano, cambiano non è lavoro perso, perché è lavorare in un’ottica nuova, l’ottica - la parola è brutta ma rende bene – di una scuola dell’autonomia. Allora questo passaggio verso una scuola dell’autonomia di cui tutti sono convinti, in realtà è un passaggio da fare ancora. Nessuno, a cominciare da chi sta scrivendo i decreti, sa scrivere decreti per una scuola dell’autonomia – è un tirocinio che va fatto. Sono evidenti nei documenti contraddizioni di questo tipo. Ci sono aperture che aprono l’orizzonte e fanno dire: ci siamo; e ricadute qualche volta in un precettismo, in un dirigismo che sembra essere di vecchia maniera. Però non è possibile pretendere che dall’oggi al domani si cancelli una cultura che ha in Italia almeno la durata di cento anni e all’improvviso si impari a fare una cosa diversa. Per farla breve, sicuramente è molto più semplice per una scuola avere decreti, circolari e istruzioni ministeriali precise

che dicono: signori, da domani si cambia, si fa così. Ma questo è precisamente ciò di cui la scuola si è continuamente lamentata, giustamente lamentata, dicendo che la scuola non è il luogo per le istruzioni per l'uso. Se siamo convinti di questo, se riteniamo che le istruzioni per l'uso non solo non fanno bene, fanno male alla scuola, allora non chiediamo istruzioni per l'uso, accettiamo la fatica di ipotizzare una nuova scuola elementare, fatta anche di cose molto concrete ma capite, scelte, ragionate; non semplicemente attuate per una richiesta che ci viene dall'alto. Questo è il primo punto.

Il secondo punto. Sulla base della convinzione che la caratteristica che una riforma della scuola oggi deve avere è anzitutto un cambiamento di stile nei rapporti tra centro e scuola; sulla base della convinzione che debba esserci un cambiamento di stile, che valga la pena di stare a questa ricerca di un cambiamento di stile, il secondo punto di lavoro che mi ha interessato è la ricerca, la sottolineatura puntuale, all'interno dei documenti che mi è capitato via via di leggere, di tutte le indicazioni, le formulazioni ecc. che meglio corrispondono a questo stile nuovo. Cioè matita rossa e matita blu, in rosso ho sottolineato le cose che lasciano intravedere uno stile nuovo. Ho segnato in blu tutto ciò che appartiene invece al vecchio modo di impegnare una scuola in una riforma. Allora, che cosa ho segnato in rosso? Il rosso mi piace: le cose che mi piacciono. Ho segnato in rosso tutte le indicazioni sull'orario scolastico. Mi piacciono. Cioè l'idea che i vincoli sull'orario scolastico debbano essere espressi, detti in termine di monte ore annuo e non orario settimanale o giornaliero. L'orario settimanale o giornaliero certo una scuola se lo deve dare, ma preferisco che il Ministero dia un monte ore annuo. E poi ho sottolineato in rosso il fatto che ci siano più monti ore annui, ce ne sia uno obbligatorio, 891 ore; ce ne sia uno facoltativo o opzionale, 99 ore; ce ne sia uno non quantificato, il tempo della mensa, delle ricreazione. Perché mi piace questa formulazione? Mi piace questa formulazione perché mi consente di fare una scuola breve, una scuola lunga, una scuola lunghissima, però per aderire a ragioni individuate o a bisogni espressi; non per dovere come una camicia di forza che deve essere obbligatoriamente indossata. Questo è un esempio. Il secondo esempio riguarda quel documento amplissimo di difficile lettura che sono le indicazioni nazionali, le raccomandazioni e così via. Allora, personalmente, mi piace l'idea che si siano abbandonati i programmi e che si parli oggi in termini di profili d'uscita, di indicazioni – indicazioni – nazionali di obiettivi. Qui il discorso di fa più tecnico. Ma qual è la differenza? La differenza è questa: che i programmi - gli ultimi programmi che abbiamo avuto, quelli dell'85 ancora vigenti –, pur con tutte le affermazioni che i programmi stessi contengono sull'opportunità di distinguere: questo è obbligatorio, questo non è obbligatorio, qui scelga la maestra, qui decida la programmazione...: questo mix in realtà ha un effetto cogente. Perché nella difficoltà a distinguere ciò che devo da ciò che posso, o semplicemente mi è consigliato, tutto diventa obbligatorio. Allora questa equivocità, questa mancanza di chiarezza ha un effetto limitante sulla scuola. Diventando obbligatorio un tutto che è chiaramente ingestibile – perché tutto non lo puoi fare - allora, l'assestamento è qua e là su prassi distinte sottratte in realtà ad ogni verifica, ad ogni controllo critico. Allora il passaggio dai programmi a profili e indicazioni nazionali - non sto entrando nel merito dei profili e delle indicazioni nazionali: di questo possiamo e dobbiamo parlare e discutere, ma sto cercando di sottolineare le logiche -, allora il passaggio dai programmi ad una logica di profili e indicazioni nazionali porta chiarezza all'interno della scuola, accredita uno spazio di responsabilità, e la responsabilità con le fatiche che comporta alla scuola fa bene. Fa bene alla scuola e fa bene ai singoli insegnanti. Questo è il secondo punto. Corro perché ce ne sono ancora due.

Il terzo punto. Mi sono innamorato del portfolio, che non si chiamerà più così e quasi quasi mi spiace. Perché mi sono innamorato del portfolio? Mi sono innamorato del portfolio, perché il mio sogno è quello di mandare in pensione, ormai non anticipata, perché l'età pensionabile l'ha già raggiunta, la scheda di valutazione. Perché mandare in pensione la scheda di valutazione? Ma perché qui tutti coloro che hanno tra le mani le schede mi dicano se, girandosi tra le mani la scheda di valutazione, hanno l'impressione di avere in mano uno strumento vivo di valutazione? No, non lo è. Perché? La scheda di valutazione ha avuto un senso innovativo quando è nata: intendeva sostituire ad una logica di valutazione, che gli esperti dicevano sommativa - i voti nella pagella il sei o l'otto che avrebbero dovuto dire troppe cose per quelle che una cifra, un numero riesce e racchiudere - allora avrebbero dovuto sostituire a questo tipo di valutazione, una valutazione formativa: cioè molto più analitica, attenta ai vari aspetti dell'attività dei bambini, ed orientativa, perché l'analisi deve portare all'indicazione di una prospettiva di lavoro. Usata e pensata in questi termini come strumento delle valutazione formativa, la scheda di valutazione è andata lievitando e ha assunto le proporzioni abnormi: una specie di fungo cinese che si è moltiplicato che un po' di anni fa era diventata una montagna di registrazioni a partire dalla quale però si perdeva il bandolo della matassa; erano troppe perché l'insegnante potesse reggerle e perché il genitore o il bambino capissero qualcosa. Genitori e bambini di fronte a queste otto facciate di scheda il più delle volte lasciavano cadere le braccia. Episodio significativo, perché dimostra sperimentalmente, di fatto che quella strada non è percorribile, che la strada della valutazione formativa però interpretata in termini tecnici, come i sostenitori l'anno sostenuta, è una strada che porta al disfacimento. E allora c'è stato l'intervento del Ministro Berlinguer, che all'inizio del mandato, non per sottili ragionamenti di tipo docimologico, ma per una valutazione di opportunità, cioè per fare un favore agli insegnanti - e un favore agli insegnati l'ha fatto - ha riportato questa scheda a non sufficiente, sufficiente, distinto, cioè ha tradotto questa scheda in una cosa che è peggio della pagella. Almeno la pagella aveva dieci gradi di giudizio. Adesso hai, scartando quelli inferiori, sufficiente, buono, distinto, ottimo. Na hai quattro. Allora io dico che, se mi si apre davanti la possibilità di liberarmi di questa scheda, della quale proprio non so proprio più che cosa dire, ben venga; e una prospettiva - dico una prospettiva perché non è previsto immediatamente -, ma l'apertura di un discorso nuovo mi è parso di tracciare nel portafoglio: non nei portfoli che ho visto che rischiano di ricadere nell'errore delle prime schede, ma in questa idea che il portfolio possa essere lo strumento per una consapevolezza precisa da parte dei bambini, anche piccoli, anche quelli di sei anni, del cammino che hanno fatto e che stanno facendo. Questa idea mi piace: mi piace il coinvolgimento, non il coinvolgimento dei bambini della scuola elementare nella compilazione del portfolio, ma mi piace questa idea del coinvolgimento dei bambini, perché mi impegna a chiedermi se nel lavoro che io faccio ho sufficientemente a cuore la consapevolezza - ma concreta - che il bambino abbia chiaro che ha fatto dei passi, è diventato grande, ma non genericamente: è diventato grande perché: "so fare", "so dire". E l'altro aspetto è il portfolio come possibile strumento per un coinvolgimento nella responsabilità valutativa dei genitori. Ma come i genitori non sono chiamati a un colloquio? Sì, ma in questo colloquio la responsabilità del genitore dov'è? Io lo chiamo, gli illustro la scheda, gli prospetto tutto quello che c'è, gli do anche dei consigli, e poi gli dico: va. Se i miei consigli non sono raccolti e non sono attuati... Allora, a me piacerebbe uno strumento di valutazione nel quale, in un dialogo tra scuola e famiglia, la famiglia sia implicata nella assunzione di responsabilità concordate. Perché io sono convinto, - e questa è una breve parentesi- questo è uno dei campi, ma altri potrebbero

aprirsi: la scuola tutta, ma anche la scuola elementare deve certamente – questo è uno degli slogan della Riforma che il Ministro Moratti qualche volta con ingenuità, cioè suscitando la perplessità - allora uno degli slogan: una Riforma per riporre al centro il bambino e la famiglia. Riporre al centro la famiglia. Facciamo fatica capire che cosa c'è di nuovo in questo obiettivo, ma è un obiettivo urgente ed essenziale. La famiglia la scuola l'ha persa per strada. La sta perdendo sempre più per strada. Deve, per quel che può fare, recuperare una responsabilità da parte della famiglia. Anche qui è una constatazione, ma la famiglia di un tempo insegnava ai bambini. Genitori e nonni delle famiglie di un tempo non si ponevano problemi: ma farò bene o non farò bene? Raccontavano ai bambini la propria esperienza e insegnavano. Allora questo insegnamento integrativo da parte della famiglia, secondo me, oggi manca ed è un danno. I bambini che crescono oggi sanno poco. La colpa non è della scuola – la scuola dovrà fare le sue cose, aggiustarsi, ecc – ma non può sperare la scuola di recuperare un livello – chiamiamolo così – di istruzione adeguato ai tempi, se pensa ancora di poter fare a meno, o comunque se non cerca di riattivare un insegnamento anche da parte dei genitori: l'insegnamento. E poi non solo. Nella famiglia di ieri il genitore non aveva scrupoli a dire a un bambino: si fa così, si fa così, fai questo, non far questo, questo va bene, questo non va bene, cioè la famiglia educava. Che la famiglia – ripeto, non è un giudizio sulla famiglia – per contingenze storiche evidenti abbia visto diminuire questa capacità di educare è un grosso guaio. Tutta quella serie di problemi di bambini irrequieti, nervosi, che non stanno attenti, alla quale la scuola elementare cerca di correre dietro e organizzando e tamponando e chiamando l'esperto e il consulente e così via, hanno una loro realtà. Ma certamente – sono pronto a scommettere – questa casistica del disagio diffuso si ridurrebbe se la famiglia recuperasse la consapevolezza, la responsabilità e il gusto di educare. Ma diamo pure a questa parola il senso di indicare dei comportamenti. Allora nel portfolio io ho visto queste due opportunità: uno strumento per l'abbandono della scheda di valutazione, la corresponsabilizzazione dei bambini e un impegno operativo anche da parte della famiglia.

E poi – e qui siamo già al quarto punto – due altre parole mi hanno interessato: la “personalizzazione” dei piani di studio e il *tutoring*. Anche qui: personalizzazione del piano di studio. Ho dovuto superare il disagio dell'immagine del progetto, della proposta che traspare da alcuni dei documenti che sono diffusi, nei quali la personalizzazione diventa un po' il percorso autistico di un bambino che percorre sentieri e strade, entra ed esce...; ma, superato questo, “personalizzazione” dei piani di studio e attività di *tutoring* significano, per me, il recupero di due parole: l'attenzione alla persona e l'impegno ad un accompagnamento personale. Persona: il bambino persona. Cosa vuol dire il bambino persona? Il bambino che trova nella scuola spazio e occasione per un percorso personale, cioè per l'aprirsi di un rapporto, di interessi, di occasioni nei quali la sua persona - che è sua e basta, di ognuno – trova spazio per crescere e gusto per crescere. Così come il *tutoring* è la cura, la cura affettuosa perché questo avvenga, che non è esaurita dall'attenzione che pure la scuola elementare ha quando si impegna, si dà da fare perché tutti tengano il passo, tutti vengano dietro... La cura è qualcosa di più. Addirittura qualche volta è qualcosa di meno rispetto ad una preoccupazione che tende ad essere giocata, in buona fede dico, ma tende ad essere giocata come semplice impegno a garantire e verificare che il cammino che un bambino percorre corrisponda puntualmente al cammino che io insegnante gli ho tracciato.

Allora, ovviamente i discorsi sono ampi, ma dietro questo due parole. Mi sembra che il porre attenzione, riflettere su questi termini sia già sufficiente ad un lavoro ampio, ma direte: “ma ti sei fermato lì? Ti sei chiesto: ma la cura dei bambini, la persona dei bambini?”

No, non mi sono fermato lì, ma ho cominciato da lì. Non dal “come” si fa. Non mi sono chiesto inizialmente come si fa un portfolio, come si fa un percorso personalizzato, come si organizza il *tutoring*, perché quella è la coda. Al come si arriva dopo, ma partendo dalle ragioni. Se si parte dalle ragioni si arriva a un come, se si parte da un come senza ragioni non si arriva da nessuna parte, o anche quando per caso si arriva a qualcosa di buono, ma non se ne posseggono gli strumenti, i termini per controllarlo.

E allora io ho l'impressione che chi in questi tempi, con insistenza assillante, ad ogni tentativo di proporre una attenzione, una riflessione sulle parole, sui problemi, le questioni che ho indicato oppone il “ma ditemi come si fa”, allora, io ho l'impressione che in realtà chi chiede “ditemi come si fa” ha già deciso di non fare. O appartiene alla categoria di coloro che per temperamento, per educazione, per amicizia non hanno avuto la fortuna di essere aperti al nuovo, o perché, per motivazioni sue, rispettabili, ma comunque estranee alla riflessione sulla scuola ha già deciso che a questo lavoro non ci si sta, ad altri lavori ci si sta e così via.

Per me fare si può, anche a partire in modi diversi, ma fare si può anche in modi diversi, e soprattutto piacevolmente. Il recupero di un piacere nella professione non è un male, come dimostrano le esperienze che Donatella ed Elisabetta ci presentano, che io ho avuto la fortuna di conoscere in anticipo e che riascolto sempre con estremo interesse. Grazie.

Moderatore: Ringrazio Mario, per non solo la sottolineatura delle parole ma anche per la carica che riesce a trasmettere, di cui credo ci sia molto bisogno nella scuola. Occorre rialzare il capo chino su documenti, fogli; quindi passare dal come al perché. Siccome è interessante questa modalità, Simonetta parlerà dell'esperienza dei laboratori nella loro scuola. Sentiamo perché e come.

Simonetta Cesari: Innanzitutto bisogna che ci capiamo su cosa nella nostra esperienza intendiamo come laboratorio. Perché io userò spesso questa parola e devo dirvi in che accezione. E' una accezione molto larga, non riconducibile appena alla presenza di uno spazio strutturato, oppure a lavorare nell'aula, non è riconducibile al dividere la classe in gruppi o lavorare col gruppo intero, e neanche all'enunciazione dell'insegnante “adesso, bambini, facciamo laboratorio”; ma un'accezione larga legata alla tensione degli insegnanti a coinvolgere i bambini in esperienze che li investano interamente, che li muovano. Inizierei raccontando un'esperienza presperimentazione perché, come ha detto il Dottor Riboldi prima, non è che l'anno scorso sono usciti i decreti e allora ci è venuta voglia di provare qualcosa di nuovo, uno ha qualcosa a cui tiene, che ha visto buona per la propria scuola, e nell'esperienza della sperimentazione c'è stata l'occasione per andare più a fondo di qualcosa che c'era già, e che già ci interessava, su cui come gruppo di insegnanti ci interessava farci delle domande. E' un'esperienza semplice: cinque anni fa una quinta, bimbi un po' mossi, che non si fidavano facilmente perché avevano cambiato tre insegnanti. Io ero l'insegnante prevalente (*tutor* adesso): a me interessava metterli davanti a qualcosa che li muovesse, perché vedevo che ogni volta che gli chiedevo di fare un pelo di fatica era come se non si fidassero di nuovo di me; allora con l'insegnante di musica ci siamo guardate in faccia e abbiamo detto: ma di che cosa hanno bisogno adesso questi bambini e abbiamo fatto un'ipotesi: per motivi familiari e di interesse personale erano bambini che avevano esperienze musicali, molti di loro; e quindi l'idea è stata: li sfidiamo a conoscere Beethoven. Io e lei, lei soprattutto perché io ne so ben poco, abbiamo progettato tre settimane di laboratorio con lo scopo di conoscere questo musicista del passato, abbiamo

avuto come strumenti gli scritti di Beethoven, brani delle sue lettere o brani di contemporanei che lo descrivevano, la sua musica; e i bambini, una volta lanciato il tema, ci sono stati. Li abbiamo un po' disorientati, perché ad esempio hanno dipinto il ritratto di Beethoven con lei, e lei è una maestra di musica, e loro non capivano perché con la maestra di musica si stavano mettendo a dipingere; il primo brano di Beethoven lo hanno ascoltato con me, che ripeto ne so proprio poco, quindi mi facevano delle domande e io non sapevo mica sempre rispondere, quindi le loro domande diventavano le mie e insieme le abbiamo fatte alla maestra di musica. In queste tre settimane di mettere le mani in pasta e di ricerca insieme, sono arrivati alla fine a fare un testo su Beethoven e per la prima volta non c'è stato il problema della fatica, cioè i testi erano, dal punto di vista di un insegnante delle elementari, decenti, buoni, erano interessanti, a loro era piaciuto proprio questo lavoro! Di esempi ce ne potrebbero essere tanti, ho raccontato questo perché mi permette di trarre alcuni elementi buoni che poi nell'esperienza della nostra scuola si sono radicati e quest'anno con la sperimentazione hanno trovato una forma più definita. Il primo elemento buono è il partire dalla domanda: "di che cosa hanno bisogno adesso questi bambini", che nell'esperienza di quest'anno ha voluto dire non decidere tutto a settembre; partire a settembre con un canovaccio, è chiaro che qualcosa uno progetta, ma mantenersi la libertà di riporsi la domanda in corso d'anno e di cambiare, di scegliere, guardandoli in faccia e guardandosi in faccia, cosa fare. Secondo elemento buono, il guardarsi in faccia cioè il *team* degli insegnanti, quella volta eravamo io e quella di musica, ma nel tempo da noi si è consolidata una prassi di consiglio di classe, dove tutti gli insegnanti che operano su una classe questa domanda se la pongono e rischiano in un progetto operativo un'unità che altrimenti sarebbe solo sulla carta. Rischiano. Il terzo punto è stato il cercare qualcosa di interessante per loro, che li muovesse, per quei bambini era stato un contenuto di tipo musicale, però lo scopo è qualcosa di vero che li metta in azione, che li renda protagonisti; mi piace usare per questo la parola "laboratorio" più che parlare di piccoli progetti, perché la parola laboratorio ha in sé l'idea del lavoro, mi sembra che rimandi di più all'esperienza, a qualcosa che si fa insieme, fa venire in mente il laboratorio di un artigiano, il rumore, non c'è il silenzio in un laboratorio, ci si guarda in faccia, ci si domanda... perché si è tutti tesi a scoprire insieme qualcosa. Quando cominciarono a circolare i primi documenti nell'agosto dell'anno scorso sulla sperimentazione, ci colpì il fatto che in una proposta di riforma entrasse questa parola. Non eravamo tanto preoccupati di capire che cosa il legislatore intendesse per laboratorio, ma ci sentivamo sfidati a vedere se la nostra esperienza potesse starci dentro, anzi potesse uscirne valorizzata, quindi per noi stare alla sperimentazione ha voluto dire porci delle domande in più, e adesso che è passato un anno posso dire, ha voluto dire anche avere un'occasione maggiore di coscienza per me e per le insegnanti che vi hanno partecipato; anche solo il potere parlare a voi adesso, trovare le parole e cercare di farsi capire è il frutto di una riflessione e di un lavoro pratico e intellettuale, della riflessione sull'esperienza di un anno. Noi a settembre siamo partiti con le prime, anche se i laboratori li hanno fatti in tutte le classi, la nostra è una scuola paritaria con dieci classi, due sezioni, quindi due prime; a settembre abbiamo deciso di partire con tre laboratori: quello di psicomotricità, il laboratorio di inglese e di musica; questi sono anche i volti che i bambini nostri vedono, e cioè l'insegnante prevalente, l'insegnante di motoria, musica e inglese; anche i laboratori che sono nati in corso d'anno sono stati effettuati con queste persone, non introducendo altre facce. Psicomotricità: era un'esperienza già da alcuni anni praticata, quest'anno abbiamo deciso di cominciarla a settembre nelle prime, perché dividiamo la classe a metà, per dieci volte (prima metà classe poi l'altra metà) fa con l'insegnante

psicomotricità nel salone, e l'altra metà della classe rimane con l'insegnante in classe. Perché a settembre quest'anno? Perché ci siamo accorti che ogni prima che entra – non so se è l'esperienza anche vostra- ma ogni prima nuova, entrano come bambini che magari fanno tante cose oppure sono svelti nell'intuire, hanno tante parole in testa, fanno anche dei collegamenti abbastanza superficiali e veloci, però a volte sembrano più piccoli. Noi poi abbiamo una scuola di città, Bologna, quindi esperienze di gioco di cortile, esperienze libere difficilmente ce ne sono, sono bambini sempre molto abituati a luoghi, ambiti strutturati e per loro la psicomotricità è un regalo: sono una decina, lo spazio viene preparato dall'adulto con un angolo per il gioco senso-motorio, un angolo per il gioco simbolico, e i bambini giocano; e l'adulto sta lì e interviene continuamente rinforzando ciò che c'è di buono, e correggendo; è un'occasione per loro per crescere, per conoscere se stessi, per conoscere i nuovi compagni perché a settembre magari non ne conoscono nessuno, e a noi come scuola interessa sia che loro crescano sia che si conoscano, perché per imparare a scuola bisogna crescere, vanno di pari passo. Intanto l'insegnante *tutor* che si tiene l'altra metà della classe, nell'esperienza di quest'anno ha deciso di volta in volta come spendere quest'occasione, direi che per la maggior parte si sono svolti laboratori e attività espressive, alcune volte ci sono stati momenti di recupero, trovandosi con un gruppo ridotto era un'occasione d'oro, soprattutto all'inizio dell'anno, per rinforzare alcuni apprendimenti. Il laboratorio di psicomotricità è finito a dicembre. I laboratori di inglese e di musica invece sono continuati tutto l'anno, un'ora. Il laboratorio di inglese: intanto perché chiamarlo laboratorio? Perché in quel momento l'inglese non è una materia, ma è uno strumento per comunicare; le nostre maestre di inglese dicono –perdonate la pronuncia- che le attività che si svolgono in questi incontri sono *task oriented*, che vuol dire che l'inglese non è il contenuto ma è la forma; in quel momento si sta facendo altro: si gioca, ci si lava le mani perché c'è la mensa dopo e bisogna andare in bagno, si apre e si chiude la finestra perché c'è freddo, si costruiscono farfalline o giocattoli, tutto in lingua inglese però, perché la maestra parla solo inglese, è italiana però parla solo inglese, e i bambini almeno fino a febbraio, marzo ci credono; poi la beccano in corridoio che ha parlato in italiano con qualcuno e dopo è finita, oppure entro io che non so l'inglese e magari entro in classe cercando la *tutor*, mi trovo davanti lei, e le chiedo dov'è la maestra e lei mi risponde in inglese, io non capisco e i bambini mi traducono e mi dicono: guarda che la maestra è nell'aula di musica che sta correggendo dei quaderni. Allora, la cosa interessante è stato ed è che per i bambini, non essendo imparare l'inglese lo scopo immediato, ma fare altro in quel momento e fare qualcos'altro di bello, di divertente, in realtà imparano, non imparano in modo analitico come ho imparato io- come non ho imparato io- ma intuiscono molto velocemente il contenuto del messaggio, tanto che appunto traducono a me quello che gli è stato detto. E tutto è occasione: la pallina rimbalzina, quella di gomma che un bambino tiene sul banco, che fa tu-tum tu-tum e dà un fastidio tremendo, allora l'alternativa è per la maestra di inglese dire in malo modo in inglese “metti via quella pallina perché adesso non è il momento di usarla” e anche se non capisce l'inglese lo capisce dal tono, oppure dire in inglese “ ma bella quella pallina, di che colore è, salta, fai provare a Luigino, fai provare a Carlotta”: e i bambini capiscono e tutto è occasione. Dico una cosa che mi hanno detto è importante dire per quanto riguarda l'inglese, che non può essere tutto così, perché occorre ogni tanto focalizzare l'attenzione dei bambini sul materiale linguistico vero e proprio; a parte il fatto che ogni tanto i bambini chiedono, ma quand'è che usiamo il quaderno? perché è scuola. In realtà qualche attività più “scolastica” viene fatta per dotarli di un bagaglio di termini e di parole, per lavorare sulla memoria, ma loro sanno che stanno imparando. Quest'anno grazie alla sperimentazione li

ho spesso filmati e una delle maestre di inglese li ha fatti cucinare: hanno fatto la zuppa inglese e poi la macedonia, sempre con lei che parlava in inglese, lavorando a gruppetti, e io li ho filmati durante la macedonia, e mi sono stupita perché avevano delle facce serissime: loro sapevano che stavano imparando, non solo come si dice pera in inglese, stavano imparando a usare ad esempio il coltello di plastica per pelare la pera, che è difficilissimo, però noi non potevamo mettergli in mano un coltello vero.. ed erano veramente anche i più birichini, anche quelli che in altri campi di apprendimento sono in difficoltà ce la facevano ed erano mossi, tesi a imparare. In corso d'anno, seguendo il metodo che ho detto prima, (cioè consiglio di classe, ci chiediamo di cosa hanno bisogno adesso questi bambini), sono comparsi altri laboratori più ristretti nel tempo; ad esempio in una prima hanno fatto il laboratorio per preparare insieme le maschere di carnevale, quello è stato un laboratorio a gruppi; le insegnanti anche di musica, anche di ginnastica sono andate in compresenza qualche volta con la maestra *tutor* e anche alcuni genitori, e i bambini sono stati mossi per realizzare, accompagnati dagli adulti, un loro progetto di maschera di carnevale. Il buono è stato che -partendo da questo spunto che in realtà era venuto da una mamma, neanche tanto dalle maestre, una mamma appassionata di attività espressive- che quel lavoro ha offerto poi lo spunto per introdurre ad esempio la sottrazione come differenza, perché hanno costruito i cartelloni con gli insiemi delle maschere che erano state realizzate, i bambini si sono accorti che la maschera della volpe in un insieme non la potevano mettere tante volte, perché era sempre la volpe e quindi hanno dovuto cambiare rappresentazione, allora sono arrivati a capire che ci voleva un istogramma, e quindi facendo l'istogramma hanno trovato la differenza. Anche nell'altra prima per esempio è stato fatto un laboratorio per fare un libretto, il libro che ha raccolto l'esperienza di una gita a un mulino. Anche quello non era stato pensato subito così, è stato come un canovaccio pensato dagli insegnanti, ma che poi nella pratica ha avuto una concretizzazione diversa per ogni bambino. Lavorando a gruppetti, con l'insegnante che girava, ogni bambino ha per forza seguito i propri tempi: quello bravo che sa disegnare bene ha aiutato il compagno a fare i disegni, quello che sa scrivere meglio ha aiutato, e il bambino che fino a un mese prima non era in grado neanche di scrivere una frase corretta per la festa del papà, quella volta ce l'ha fatta (magari sarebbero stati i suoi tempi normali di maturazione), però ce l'ha fatta, ha scritto lui, ha scritto bene, ha raccontato un'esperienza in modo esauriente. Allora, tiro le fila: quali frutti chiedere a dei laboratori? Lo dico dal punto di vista di un'insegnante: intanto è un'esperienza, noi usiamo spesso questa parola, fare esperienza: per quello che abbiamo visto noi, non è appena metterli in un'attività materiale e non è che la maestra gliela fa fare l'esperienza, perché l'esperienza accade o non accade; la maestra pone le condizioni, però c'è una libertà che è quella del bambino, che si muove in queste condizioni poste, e la maestra sa che può darsi che si arrivi dove lei non voleva arrivare, che si apra qualcosa di diverso. Gli esiti sicuramente saranno differenti, supereranno le previsioni. L'altra condizione è che per l'insegnante stesso quel momento sia un'esperienza. Se- prima l'ha accennato il Dottor Riboldi- se l'insegnante è preoccupato dell'organizzazione del laboratorio e delle cose che ci farà dentro, però non è implicato tutto in quel momento, i bambini si accorgono di quel distacco, mica ci stanno tutti loro; invece qualcosa accade anche all'adulto che è lì, anche al genitore è accaduto, magari non è stato registrato sul portfolio, però un'esperienza non te la porta più via nessuno. Quindi i frutti: primo un aiuto a che accada un'esperienza e in questo allora i laboratori non sono patrimonio dell'insegnante specialista, sono una modalità interessante per tutti; secondo frutto, la personalizzazione, uso la parola dei documenti della riforma. Nel momento in cui si fa

laboratorio, ogni bambino è mosso secondo le proprie modalità, sta davanti alla realtà perché è tutto intero, è lui competente, di per sé, perché è lui, ma ciò che rivela agli insegnanti è un modo di osservare, un modo di muoversi, un'intuizione che magari nelle "normali" attività scolastiche non aveva evidenziato, e che per l'insegnante sono un patrimonio ricchissimo di spunti a cui poi attaccarsi nell'andare avanti. Appunto durante la zuppa inglese il bambino più impacciato era il più bravo; lui non la sapeva aprire la confezione di crema pasticcera, mentre il capo chef era quello che ancora magari faceva fatica a parlare; e per il futuro l'insegnante coglie quindi spunti di lavoro, coglie il modo che ha quel bambino di apprendere, qual è il canale da percorrere per arrivarci; però il buono è anche nell'immediato, perché comunque in un'esperienza che si fa insieme lì, quello che si consolida è il rapporto educativo e questo è alla base di tutto. Quindi buono sull'istante e come patrimonio di osservazioni e di conoscenza del bambino per il proseguire del lavoro didattico.

Moderatore: Grazie. E' sempre molto difficile chiedere agli insegnanti di essere sintetici, perché quando ci mettiamo a raccontare ciò che appunto accade, si vorrebbe entrare anche nei particolari perché è sempre tutto troppo interessante. Allora, non voglio mortificare Isabella; ti do il tempo che ti serve. Isabella che poi ha vissuto in maniera per certi aspetti più dura la sperimentazione, perché nello Stato non è che.. prego, Isabella

Isabella Resta:Grazie. Buongiorno a tutti. Anzitutto due premesse: una credo sia doverosa per individuarmi, collocarmi: la mia sperimentazione è avvenuta nel secondo circolo di Varese, che è ormai quasi smembrato, dal primo settembre sarà un istituto comprensivo, questo mi corre l'obbligo di precisarlo, anche Cristina ne era ignara; e la seconda è di ordine metodologico: vedo l'ora, il desiderio di pranzare è forte, però siccome la preoccupazione che mi muove è più che raccontare gli aspetti del come, che verranno fuori, è quella di consegnare un'esperienza, quindi il perché e il per chi ho accettato questa sfida, vi chiedo scusa ma resterò estremamente legata al mio scritto, cercherò di non tediare; so cosa vuol dire ascoltare a braccio come hanno fatto i miei amici che mi hanno preceduta, invece farete voi il resto. Allora, un anno fa proprio in questi giorni ricevo questa proposta di partecipare alla sperimentazione nazionale della riforma, e da subito in un sì che ho dovuto consegnare nel giro di questa telefonata, due aspetti mi trovano accogliente nei confronti di questa proposta; due aspetti che subito considero e prendo come una sfida, e sui quali dico sì, che sono i due elementi che poi sono stati i punti nodali di tutto l'impegno profuso quest'anno: la possibilità di porre realmente al centro della pratica didattica, e soprattutto della relazione educativa il bambino, e parallelamente a questo direi, la possibilità di sperimentare all'interno di questa relazione il ruolo dell'insegnante coordinatore- *tutor*, che ho assunto nella sezione che mi è stata affidata per la prima volta nella mia esperienza di insegnante. In questo modo l'atteggiamento iniziale che mi ha mossa, trascinando con me le mie colleghe, un po' scettiche inizialmente su questa cosa, l'atteggiamento iniziale è stato proprio quello di pormi davanti al lavoro che già conducevamo, perché anche qui abbiamo guardato al patrimonio di ricchezze e di esperienze metodologiche che già erano in atto nel mio plesso, ma l'atteggiamento è stato proprio partire da quello che io amo chiamare fattore originario che certamente avrebbe ridato significato a tutto il nostro impegno: la centralità del bambino, che i documenti che avevamo a disposizione dal decreto ministeriale n. 100 che attivava la sperimentazione, conclamavano a gran voce in più parti. Centralità di ciascuno dei bambini che a settembre si affacciavano per la prima volta alla classe prima e che mi

erano stati affidati, con la storia che avevano già alle spalle, le relazioni da cui provenivano e a cui appartenevano. Questa centralità è stata assunta allora non solo come principio originario e originante tutto il lavoro che ne è conseguito, ma da subito come scelta metodologica della relazione educativa. Si è trattato di partire non da un progetto formulato a priori da noi docenti, per quanto completo organizzato (la famosa programmazione educativo-didattica che non abbiamo gettato nel cestino, è stato il canale su cui iniziare questo lavoro), ma di prendere le mosse dal bambino stesso, così come si presentava ai nostri occhi fin dai primi momenti della sua esperienza con noi, attraverso i racconti che ci faceva, attraverso ciò che di lui potevamo conoscere anche grazie al colloquio con i genitori, con le famiglie. Allora affrontare l'avventura della sperimentazione nazionale, secondo questa prospettiva, ha significato da subito la riassunzione di una responsabilità educativa da parte nostra, una rinnovata consapevolezza del mio lavoro e della sua bellezza- tu dici- ma come "non l'avevi già sperimentato prima?" certo che sì, ma la sfida di cui dicevo a questo punto si è mostrata in tutta la sua interezza: o l'abbordavo così oppure sarebbe stato un essere esecutrice di un fare, di un mettere a posto una serie di istruzioni per l'uso, appunto. Quindi è stata una provocazione riassumere questa responsabilità educativa, in un rapporto triplice che è sempre proceduto così, sinergicamente: con i bambini, con le famiglie, con l'équipe pedagogica, con il *team* dei docenti con cui lavoravo. Questa provocazione ulteriore è stata poi ampiamente affrontata e assunta con il ruolo del docente coordinatore-*tutor*. Io mi muoverò su questi binari: affronteremo l'aspetto del portfolio delle competenze individuali (resto legata a questa terminologia) e il ruolo del docente coordinatore-*tutor*. Allora, attorno al bambino doveva quindi muoversi tutto il nostro lavoro e la nostra attenzione con tutti i temi che i documenti, le indicazioni, il profilo a cui si è già accennato precedentemente, ponevano, novità come il portfolio, i piani di studio personalizzati, il ruolo del docente *tutor*, la responsabilità dell'équipe pedagogica, il ruolo della famiglia. Si è trattato, però (e questa è la cosa che mi interessa porre quando parlavo di esperienza avevo in mente questo soprattutto), si è trattato di un cambiamento di posizione da subito, un cambiamento di sguardo, non di partire da ciò che avevo io in mente, io e l'équipe dei miei colleghi che mi hanno affiancato, di realizzare con i bambini secondo un progetto nel quale essi dovevano collocarsi in un modo preciso, quindi arrivare a degli esiti, arrivare a degli obiettivi. E credo che sia proprio questa l'accezione esatta del termine personalizzazione, ma cercare di consentire a ciascuno, e lo sottolineo, di accogliere e verificare la nostra proposta didattica, con l'attenzione a valorizzare e a verificare le peculiarità del singolo bambino. Allora i temi che la normativa ci poneva erano vasti per cui abbiamo detto: "affrontiamo da subito alcuni aspetti"; e quindi il portfolio, pensato e voluto inizialmente come un documento che raccogliesse gli elementi più significativi della storia del bambino nel corso dell'anno, e non solo dell'esperienza scolastica, ma anche di ciò che lui compiva a casa, con le amicizie che aveva, con le opportunità di esperienza che già aveva fatto e che ci avrebbe portato. E ci siamo interrogati su che cosa volevamo contenesse, come volevamo elaborarlo, a chi fosse utile e fruibile inizialmente, mantenendo soprattutto l'attenzione non solo sull'aspetto valutativo del documento, che comunque abbiamo mantenuto, perché è una delle funzioni che questo documento deve mantenere, ma pensando anche a un aspetto di autovalutazione del bambino e su questo abbiamo posto una grande attenzione perché ci sembra uno degli elementi di novità.

Un modello ideale a cui ci rifacevamo inizialmente era quello di un *documentetion* portfolio proprio per questo aspetto di autovalutazione che vi dicevo, perché pensavamo di poter documentare la biografia di esperienza e apprendimento del bambino, lasciando che in

questo documento entrasse la sua storia, la sua vita, ciò che egli faceva; ma allo stesso tempo di permettere a noi e soprattutto al docente *tutor* che lo seguiva l'aspetto di valutazione a confronto con la sua; abbiamo cercato di mantenere sempre questo contatto, questa compagnia di lavoro e verifica con i bambini. In questo senso anche ha giocato un ruolo importante, direi anche nuovo in questa prospettiva, il rapporto con le famiglie, che abbiamo pensato da subito di coinvolgere (anche questo è uno degli accenni i documenti della sperimentazione ci avevano segnalato); e subito di assumere quella corresponsabilità educativa che già è emersa precedentemente con l'insegnante coordinatore e *tutor* e con tutta l'equipe. Allora forti di questa idea, documentare la storia, documentare l'accaduto, abbiamo iniziato subito dalla prima sezione del portfolio che abbiamo chiamato "conoscenza del bambino", perseguita in modo ampissimo, forse a tutto oggi snelliremmo ancora di più il lavoro che ci aspetta per il futuro. Inizialmente si sono aperti i colloqui con le famiglie, singolarmente, che poi hanno avuto periodicità notevole, ogni mese noi, io soprattutto insieme ad alcune colleghe, affiancata di volta in volta da loro vedevo le famiglie con incontri con colloqui singoli, ma anche con assemblee ordinarie già in calendario nel nostro circolo e straordinarie. Durante questi colloqui abbiamo cominciato da subito a conoscerci, a conoscere il bambino, a conoscere le famiglie, e a questi ne sono appunti succeduti altri che hanno contribuito ad avere una mole di informazioni notevolissima. Devo dirlo, perché qui si è mossa una libertà come la mia, la libertà della famiglia che si è trovata nuova di fronte a questo aspetto di corresponsabilità, quindi alcuni impauriti, spaesati non ci hanno seguito fino in fondo; ma direi che globalmente questa esperienza la abbiamo verificata, questa corresponsabilità ha dato subito il suoi frutti: c'è stata e ha permesso ancora di più di avere al centro ciascuno dei bambini che avevamo davanti, ed è stato un contributo notevolissimo per arricchire di dati i profili che abbiamo cercato di delineare per ciascun bambino. Molti genitori ci hanno mostrato di avere a cuore la responsabilità educativa, anche se a volte inespressa o inconsapevole, ed è stato un compito nuovo da questo punto di vista, rendermi conto di come questa va suscitata, è compito del docente *tutor* suscitare questo aspetto, o portare alla luce, portare a coscienza questa responsabilità che a volte è un po' nascosta o non subito messa a tema. Secondo una prassi che comunque è consolidata nel nostro circolo, avevamo già incontrato a giugno le insegnanti della scuola dell'infanzia: le informazioni, le acquisizioni che abbiamo avuto da parte loro, sono state formalizzate in relazioni che poi sono entrate nel portfolio; questo materiale informativo però rischiava di rimanere un po' cartaceo e basta, riempire un faldone, allora abbiamo legato a questo strettamente l'osservazione in campo: immediatamente la relazione educativa. Ci siamo giocate da subito con i bambini, fin dai primi giorni cercando di lavorare con loro, cercando di incontrarli in momenti anche non strutturati, già anche questa è un'abitudine, una prassi del mio plesso, fare le prime due settimane di accoglienza. Anche queste osservazioni sul campo sono poi confluite in questa sezione di conoscenza del bambino di cui parlavo, e sono state significative per avere da subito un quadro delle capacità relazionali, affettive e anche di apprendimento di ognuno di loro. Un'altra parte che abbiamo inserito nel portfolio sono state le prove d'ingresso, anche queste ormai d'uso nel mio plesso. Tutta questa documentazione abbastanza ricca ci ha poi consentito di elaborare il profilo personale del bambino; questo profilo compilato con le famiglie, con i genitori; dopo questi colloqui, dopo tutta questa acquisizione di informazioni e di conoscenze previe, abbiamo stilato questo profilo che abbiamo voluto mantenere identico all'inizio e al termine dell'anno scolastico.

Vorrei sottolineare qui, fa parte dell'esperienza di cui parlavo, come l'avventura educativa è una condivisione di sguardi sul bambino, perché ci ha sorpreso constatare come la valutazione, l'attenzione, la lettura degli indicatori che avevamo espresso in questo profilo concordava più volte, noi con i genitori, eravamo quasi sempre sulla stessa linea; questo ci ha proprio resi forti del fatto che questa corresponsabilità ci è necessaria: non siamo da soli nell'avventura educativa con questi bambini. Oltre alla sezione della conoscenza del bambino, il nostro portfolio ha inserito, ha compreso le tabelle orarie, dalle quali il bambino stesso vedeva che cosa durante la settimana poteva fare, con chi lo faceva, i laboratori a cui partecipava e la stessa famiglia aveva la possibilità di avere uno sguardo completo sulla sua situazione. Oltre a questo, abbiamo lasciato dicevo prima della funzione valutativa, le prove di verifica quadrimestrali. Dico, l'ho già detto all'inizio, snelliremmo moltissimo il portfolio che abbiamo adesso a scuola, ma inizialmente ci sembrava di mantenere il già verificato, il già sperimentato. Queste prove di verifica ci hanno aiutato a mantenere desta quella funzione valutativa di cui parlavo prima, che non ci sentivamo di abbandonarle *tout court* all'inizio o di rivederle, di modificarle inizialmente così, a partire da un principio astratto. La sezione del portfolio, però, che ci è sembrata più interessante e sulla quale abbiamo cercato di lavorare a lungo, è quella che abbiamo dedicato all'autovalutazione del bambino, l'abbiamo proprio intitolato "elaborati particolarmente significativi" (poi c'è una grafica all'interno del portfolio: quello che mi piace, quello che so fare, quello che voglio conservare): si tratta di testi, di disegni, di racconti, di materiale di diverso tipo, per immagini, per foto scelti direi quasi sempre insieme con i bambini, con i genitori, con i docenti; questo è un lavoro che in un certo senso ci ha "portato via tempo" ma lo voglio dire virgolettandola al massimo quest'espressione, perché non è mai tempo portato via quello di una verifica, di una presa di coscienza di quello che io sto facendo, perché lo faccio, come l'ho fatto e a che cosa mi è servito; questo è proprio importante, l'abbiamo verificato continuamente vedendo con i bambini le loro produzioni, cosa vuoi mettere, cosa vuoi togliere, perché inserisci questo testo, perché quest'altro invece lo lasci via e perché lo vuoi ricordare. Allora questa parte raccoglie tutto ciò che al bambino è piaciuto anche conservare, perché ha fatto una certa esperienza di cui mantiene una chiara memoria, o perché semplicemente – anche questo però è un aspetto estremamente importante – ha provato gusto a fare quella cosa e allora lo vuole ricordare, vuole che sia inserito nella sua storia, nel documento della sua storia. Questa autovalutazione è stata quindi un oggetto di confronto notevole, serrato tra i bambini, tra i bambini e i docenti e a volte – perché anche questo è stato un aspetto nuovo- tra docenti, bambini e genitori. Nuovo, proprio per quello che dicevo prima perché il genitore non è abituato a questo aspetto di valutazione sinergica, la valutazione spetta a te docente, perché sei l'esperto...; invece il coinvolgimento da questo punto di vista è stato totale e abbiamo fatto un'esperienza che io definisco gratificante al massimo: quella di verificare la capacità e l'esigenza di stima che ognuno ha di sé e del suo operato; forse lo diamo per scontato nella nostra prassi educativa, nel nostro far scuola quotidiano, il bambino ha gusto per le cose che fa e le vuole stimare ed è in grado di stimarle. Questa è stata un'esperienza estremamente arricchente per me. Alcune tabelle, alcuni questionari formulati con disegni, con sezioni da colorare perché poi si tratta di bambini di prima - quindi la parte scritta è veramente minimale e legata all'ultimo bimestre dell'attività- evidenziano i livelli di gradimento delle attività, dei laboratori, dei gruppi di lavoro, e anche delle relazioni con docenti e con i bambini. Ecco questo è l'aspetto di novità che abbiamo rilevato nel portfolio, e su cui intendiamo lavorare l'anno prossimo, proprio perché riteniamo sia quello che vada più sviluppato, più sottolineato. Direi che questa

funzione autovalutativa ha uno scopo fondamentale, che è quello di aiutare il bambino ad esprimere un giudizio, dunque a fare un'esperienza, perché è questo che deve passare, questo che desideriamo che passi: che il bambino faccia un'esperienza gustosa, perdonatemi ancora l'uso di questo termine, ma a questo livello è proprio stato ampiamente verificato, un'esperienza gustosa nel suo far scuola, sulla quale impara ad esprimere un giudizio personale, e quindi che ritiene come patrimonio personale. Da ultimo – ed è anche questo un aspetto di novità sul quale si apre un campo di lavoro notevolissimo- è la sezione che abbiamo intitolato “la parola alla famiglia” ; quegli incontri frequenti hanno prodotto una serie di osservazioni, di proposte, di sollecitazioni che noi abbiamo fatto nostre e a cui abbiamo dedicato una parte del portafoglio. I genitori potevano raccontarci, segnalarci, portarci sia in forma scritta sia., cioè hanno avuto proprio la libertà massima di dirci e di accompagnarci in questo cammino di corresponsabilità con i bambini.

L'elaborazione del portfolio, da ultimo è stata –lo dicono i documenti e noi, su questo, l'abbiamo verificato ampiamente- è stata propria del docente coordinatore- *tutor* ; è un lavoro oneroso, molto, soprattutto per un aspetto, non tanto la mole del lavoro, che però attiene a un altro campo di discussione che non ci compete in questa sede, per un aspetto soltanto, se il docente coordinatore- *tutor* resta solo, il suo lavoro non ha più senso, perché questa condivisione di sguardi di cui parlavo nel corso della mia esposizione, è una condivisione del *team* docente con la famiglia; se questo aspetto manca, rimane un lavoro di compilazione.

L'altro aspetto, l'altro binario della sfida di cui parlavo è appunto la figura del docente coordinatore- *tutor*, quindi veniamo subito a questo aspetto che ci ha colti di sorpresa. Brevemente, io ho lavorato in un *team* composto di cinque docenti, quattro assegnati alle due sezioni e la quinta è l'insegnante di lingua inglese; due di noi erano *tutor* su ciascuna sezione, quindi con una prevalenza oraria su ciascuna sezione. Questo ha comportato un accorpamento disciplinare nuovo all'interno del nostro tempo pieno e un'articolazione oraria nuova all'interno delle nostre due sezioni. Ma direi che ciò non ha assolutamente intaccato il lavoro del plesso, l'organizzazione del plesso al quale siamo stati legati dalle attività di laboratorio di classi aperte che esistono già nella mia scuola. Al di là dei nostri laboratori attinenti proprio alla sperimentazione, questi li abbiamo mantenuti come collegamento con tutta la realtà del tempo pieno in cui siamo. Allora il docente *tutor*, lo sappiamo, è uno dei colleghi dell'equipe pedagogica assegnata alla classe, che ha questo duplice compito, infatti io ho sempre utilizzato il termine coordinatore- *tutor*, perché da una parte ha la funzione di coordinamento dell'equipe, dall'altra ha la funzione di *tutoring* dei bambini, di ciascuno di quei bambini che gli sono affidati . Ha a cura la compilazione del portfolio, ha a cura il rapporto con le famiglie. Allora, è un processo continuo, come vi rendete conto, di *feed-back*, di sollecitazioni, di risposte, di reazioni nel quale deve tenere presente quel triplice rapporto di cui parlavo all'inizio, e deve poterlo portare a frutto: per il bambino, perché abbiamo detto la centralità del bambino è la prima cosa che ci ha sostenuti; è lui lo scopo del nostro lavoro. Direi che questa esperienza è stata vissuta – lasciatemi la parola - con entusiasmo, ma i bambini di prima mi contagiano sempre tantissimo da questo punto di vista, tant'è che io continuo a sostenere che io farei la prima a vita; spero l'anno prossimo ma non posso per problemi di continuità. Entusiasmo proprio nell'assumere questo sguardo continuo su ciascuno di loro. Io devo dire che la mia esperienza di *tutor* ha assunto declinazioni e flessioni diverse quanto diversi erano e nuovi, tutte le volte, i bambini che avevo davanti a me. Quindi è stata varia, è stata sempre nuova, pur nella sua unicità. E devo ricordare – amo farlo con piacere- un piccolo dei miei bambini, quello anticipatorio,

uno dei due bambini che abbiamo accolto a cinque anni e mezzo nella scuola primaria, (abbiamo avuto anche questa esperienza, la nostra è stata una sperimentazione a tutto campo, su tutti gli elementi che i documenti ponevano): con lui l'esperienza di *tutoring* è stata ampiamente verificata: io ricordo la manina nella mia in tutte le esperienze nuove che facevamo, mi guardava da lontano, mi stava a fianco, mi cercava dovunque, qualunque cosa facessimo e questo dice di una relazione affettiva di cui c'è bisogno; l'insegnante coordinatore-*tutor* prima di tutto è custode di questa relazione affettiva, custode di una storia della quale, ahimè! non può ricordare tutto, ma di cui gran parte tiene per sé, custode di una relazione affettiva, custode di una crescita, allora Roberto è stato esemplificativo da questo punto di vista. Quando Roberto ha superato quella soglia necessaria di maturità affettiva per entrare nel gruppo dei suoi compagni di prima, non mi ha abbandonato, io restavo custode della sua storia, la sua manina mi ha accompagnato in modo diverso; io ho visto in lui il mio ruolo di compagno di strada, mi piace dire così, custode di un'esperienza ma compagno di strada; neanche guida, se vogliamo, è proprio una compagnia stringente a questa persona e alle sue peculiarità che man mano egli mostra di sé.

Da ultimo devo dire che la questione del punto di riferimento dell'insegnante-*tutor*, certo è legata a un numero maggiore di ore, è pensata così perché il tempo trascorso è fondamentale, ma io posso dire che non è tanto basata sulla quantità di tempo vissuta, anche se appunto è necessario, quanto proprio su questa fiducia, su questa esperienza di compagnia che ci si fa.

Voglio concludere dicendo una cosa che ritengo doverosa, anche perché è stato il punto di partenza che mi ha fatto accettare questa sfida: essa è stata possibile, pur avendo tanti aspetti abbastanza oscuri all'inizio (siamo stati un po' i pionieri: questa mole di documenti che ci sono crollati addosso tutti da leggere, da studiare ci ha spaventati), ma è stata possibile solo per un punto soltanto: la certezza di una compagnia alla quale appartengo. Riboldi inizialmente parlava di amicizia: è proprio così, sono certa di poter dire, lo consegno in questa sede, che senza quest'amicizia alle spalle non avrei avuto le ragioni per affrontare questa sfida, per rimettere in discussione perché ho ricominciato da capo il mio lavoro, quindi anche le competenze e quanto consegue, e per riporre al centro, cosa che già facevamo, questa centralità del bambino. Allora questa appartenenza a una compagnia è quello che ha dato significato, senso e scopo a questo lavoro ed è la ragione per la quale, stando ai documenti che ci verranno forniti, continuerò l'esperienza. Grazie.

Moderatore: Ringrazio ancora il Dottor Riboldi, la Dottoressa Simonetta, la Dottoressa Resta, ho deciso che tutti son dottori qui. Proprio per le ultime cose dette da Isabella che erano un po' quelle che inizialmente ha detto Riboldi, cioè l'aspetto del farsi compagnia, del lavorare insieme, in una scuola che per anni ha cercato di isolare, di rendere ogni insegnante individuo a sé, facendo finta che si lavorasse insieme semplicemente perché c'erano i *team*, un lavoro insieme, una costruzione assieme fatta su un'amicizia che è anche scelta, che condivide le ragioni, che non condivide solo il come e non parte dal come ma vuol partire dalle ragioni e dai perché per arrivare al come. Allora, l'associazione DIESSE è per sua natura uno strumento da utilizzare in questo senso: ha ragion d'essere se è il luogo in cui docenti impegnati nella scuola si mettono insieme per capire, per ridirsi le ragioni e per insieme vedere come si può al meglio rendere lavoro, carne queste ragioni.

Allora, io vi do alcune possibilità, primo passate dallo stand di DIESSE, che è all'interno della C.O.E, questa nuova sigla che vuol dire solo compagnia opere educative, di cui fa parte Libertà di educazione, di cui fa parte Di.S.A.L., la F.O.E., per conoscerci, ma

soprattutto perché stiamo riprendendo proprio anche la riorganizzazione a livelli regionali. Quindi in questo momento è la sede nazionale che si fa carico di raccogliere tutto, ma vi posso già dire che domani sera ci sarà proprio qui un consiglio nazionale con presenti tutti i responsabili regionali perché vogliamo che diventi una rete più organica; ma guardate che non basta il responsabile: se due della regione Marche, che è una regione che ho visitato e mi piace, dicono “ci mettiamo a disposizione per le maestre elementari” o per altri ordini, lo dicano, segnalatecelo, perché avere un punto di riferimento da cui partire, con cui partire è importante. Tenete conto che la sede nazionale, io ma anche Stefania che lavora in un altro ufficio, ma è lì vicino, è chiaro che Isabella è a Varese ma è quasi Milano, Riboldi..., ci aiuteremo a far sì che tutto quello che può essere utile, anche in altre parti oltre che a Milano, sia a vostra disposizione. Quindi la sede nazionale e le sedi regionali, chiamateci, visitate il sito.

Alla mia sinistra c'è un banchetto libri in cui tra l'altro troverete l'ultimo numero di “Libertà di educazione” in cui sono pubblicati parte degli atti del Convegno del 16 giugno che DIESSE ha fatto a Milano, ma anche interventi avvenuti nei seminari fatti dal coordinamento delle scuole libere; c'è parecchio materiale proprio relativo alla scuola primaria. Abbiamo voglia di lanciare quest'anno una serie di corsi di formazione interessanti e divertenti anche per i docenti. Abbiamo già avuto molte proposte da Opera d'Arte, da Alberto Villa e i suoi boys che avrete sentito cantare in questi giorni al Villaggio dei Ragazzi; ma se altri hanno da segnalare esperienze interessanti, io so che molti di voi sanno che quest'anno è stato pubblicato un libro per la prima elementare che pare che sia al primo posto nella *hit parade*, che è *Il trenino cardino...*; dicevo prima di avere incontrato tante realtà interessanti, bisogna però che ce le comunichiamo: perché che uno abbia scritto un testo, che un altro conosca possibilità di formazione interessanti, segnalatelo; usiamola, la nuova la tecnologia: da questo punto di vista facilita molto, quindi usiamo tutto quello che c'è.

Adesso, per le insegnanti dell'Emilia Romagna, ma non è vietato agli altri, è possibile, in una delle salette della CdO, quindi in zona C 5, incontrare il direttore regionale Dottoressa Stellaci, che ha piacere di incontrare i docenti dell'Emilia Romagna, della sua regione. Oggi pomeriggio, anche qui l'invito c'è l'incontro alle ore 15 sul nuovo stato giuridico, guardate che non è un aspetto burocratico, ma è un aspetto sostanziale della nostra professionalità nella scuola; bisogna ben che sappiamo come siamo collocati o come pensano di collocarci o come ci piacerebbe essere collocati prima che lo facciano senza che possiamo dire nulla. Poi ieri ho avuto il piacere di incontrare il Sottosegretario, l'Onorevole Valentina Aprea, la quale mi ha detto di dire che i decreti attuativi sono pronti e ci tiene a sottolineare che sono stati fatti pensando proprio alla possibilità che l'autonomia delle scuole sia reale, in modo tale che i punti, che noi abbiamo cercato di sottolineare oggi, possano trovare spazio, realizzazione e soprattutto quella libertà di movimento che a noi piace, che vogliamo riprendere insomma. Grazie.