

# Introduzione

Questo lavoro nasce dal desiderio di narrare e diffondere un importante progetto attuato per un triennio in una scuola primaria e, di conseguenza, per contribuire alla possibilità di esportare in altre realtà scolastiche un'esperienza didattica particolarmente significativa e sicuramente innovativa per la scuola. Tale desiderio è sostenuto anche dalla volontà di completare un percorso progettuale senza perdere di vista obiettivi, finalità, organizzazione e quindi, dato che esso prevedeva la diffusione degli esiti, al termine di ogni anno e alla fine dell'intero progetto, non poteva rimanere disattesa proprio quella parte che spesso, nelle scuole, non trova attuazione, ma che è altresì di fondamentale importanza e che in questo progetto era, infatti, prevista. Molte esperienze «particolarmente significative» vengono fatte nella scuola, però solo raramente esse vengono riferite, condivise, diffuse, come meriterebbero. La separazione fra teoria e prassi risiede anche in tale aspetto, che può apparire secondario, rispetto allo svolgersi del progetto, ma che invece dovrebbe esserne parte integrante. Questa è la prassi. La scuola attua l'intervento educativo che, quando viene formalizzato, rimane all'interno dell'Istituto come documentazione dell'attività svolta, solo eccezionalmente esce dalle mura dell'edificio scolastico e ancor più raramente trova spazio nei libri. La teoria è un'altra cosa. Riflette su esperienze note, su eminenti nomi del passato e del presente, intreccia discipline, decostruisce il pregiudizio, dissemina e tenta ricostruzioni, metariflette. Tenta ed attua collegamenti con la pratica ma tali tentativi non assumono connotazione di consuetudine. Sollecita, stimola, orienta la pratica, attraverso modalità diversificate e soprattutto anche grazie al contributo degli ex-IRRE, per esempio, e delle agenzie formative che operano sul territorio.

Prassi e teoria: due mondi, due universi separati che trovano occasioni d'incontro in convegni, aggiornamenti, situazioni specifiche, ma poi, da questo lago dato dall'incontro, i due fiumi della pratica e della teoria escono come due emissari che percorreranno alvei separati, fino al successivo lago – se ci sarà – che di nuovo metterà in contatto l'acqua dei due fiumi, la mescolerà, ma inevitabilmente di nuovo essa si dividerà. I fiumi della teoria e della pratica non hanno ancora raggiunto il mare, l'unione, il congiungimento, la concezione di olismo. Un mare d'incertezze, disseminato d'imprevisti, ma che mira al raggiungimento di un senso, di un significato dotato di senso.

*Barbiana e il Mugello. Una scuola per l'integrazione* è un progetto triennale, voluto dal Forteto – che da molti anni si occupa di inserimento e integrazione – col supporto scientifico dell'Università degli Studi di Firenze, pensato nell'ottica del superamento del disagio, riferito a tutte le scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado del Mugello, con la finalità di migliorare le relazioni interpersonali, assumendo come canale indispensabile per l'apprendimento e come canale privilegiato per il benessere personale e la qualità della vita, quello emozionale. Coinvolge scuole, famiglie, agenzie, enti locali e territoriali e, quindi, l'Università, che al progetto ha apportato un contributo fondamentale. Il progetto, per sua natura, si articola in obiettivi contenutistici, ma che sono strumentali al raggiungimento di finalità relazionali. Appare subito evidente come esso tenti una «congiunzione», su infiniti piani: tra alunni, tra alunni e insegnanti, tra insegnanti, tra insegnanti ed educatori, tra professionisti diversi, tra scuola e famiglie, tra scuola e università, tra scuola e territorio, tra teoria e prassi. Un progetto importante che trasforma chi lo vive, alunni, insegnanti, educatori e tutti coloro che in vario modo ne sono coinvolti.

Rari i progetti così lunghi, impegnativi, riflessivi, produttivi di costruzione e coscientizzazione della professionalità docente. Ecco perché il desiderio, come insegnante, di diffondere tale esperienza: perché tutto il lavoro fatto da tante persone, con un investimento non solo economico, ma prima di tutto formativo, intenzionale, consapevole e motivato, non rimanga esperienza autoreferenziale, ma possa essere messa al servizio di altri, possa essere stimolo per nuove esperienze, possa spingere a riflettere sull'importanza di non limitarsi a *fare* l'insegnante ma sulla fondante necessità di prendere consapevolezza che bisogna *essere* insegnanti, che la professionalità

docente si intreccia fortemente ed inevitabilmente con la personalità e che su queste due dimensioni l'insegnante è chiamato a lavorare consapevolmente. Lo stesso vale per gli educatori.

Il progetto *Barbiana e il Mugello. Una scuola per l'integrazione* si è concluso ogni anno con un convegno, rispettando le linee organizzative delineate. Ma non basta. Chi ha operato in questo progetto sente il desiderio di completarlo diffondendo quanto più possibile l'esperienza, leggendola secondo le lenti della propria professionalità e personalità. Questo è il «resoconto» narrato, ma poi anche ripensato e rielaborato, dalla prospettiva dell'insegnante, anzi di un insegnante, tra quelli che hanno aderito al progetto. Esso risulterà pertanto diverso, dalla narrazione che ne può fare ogni educatore, o universitario o membro del Forteto. Tali altre letture tuttavia, non potranno mai sovrapporsi in modo identico, ma tutte si potranno affiancare per rendere possibile una «lettura» a vari e diversificati livelli, una metariflessione che possa riconnettere le parti attraverso infinite chiavi di lettura, per giungere ad un *focus* comune che coincide con l'attenzione per le dinamiche relazionali, punto di partenza per qualunque progetto educativo e Progetto di vita dotato di senso.

Due i temi principali: *in primis* una riflessione sulle *relazioni*, centro e filo conduttore di tutto il progetto, e poi una riflessione sulla separazione-congiunzione tra prassi e teoria.

La relazione è la base su cui ogni individuo costruisce la propria identità psico-pedagogicamente e socio-antropologicamente intesa. La persona è essere sociale e tale aspetto non può essere trascurato, soprattutto nella scuola, ambiente aggregante per sua natura, pertanto la scuola è chiamata a rileggere il processo formativo ponendo al centro dello stesso la comunicazione e le dinamiche relazionali, base ed essenza dell'apprendimento stesso. La motivazione – e quindi la dimensione emozionale – è il cardine attorno a cui le relazioni si instaurano e prendono forma. La qualità della vita di ogni alunno e di ogni futuro cittadino trova, nel periodo e nell'ambiente scolastico, un condizionamento potentissimo, una conformazione o uno sviluppo mentale assolutamente decisivo per ulteriori e futuri sviluppi.

Se nella prima parte il volume narra l'attuazione del progetto nella scuola, nella seconda intende riflettere maggiormente sulle relazioni, sulla motivazione, sulle conoscenze, sull'acquisizione di conoscenze e competenze, sul rapporto tra emozioni e conoscenza e sulla scuola, come sede dell'emancipazione sociale di ogni persona. Inoltre il bisogno di giustificare e legittimare una riflessione perso-

nale conduce alla scelta di inserire alcune schede di volumi particolarmente significativi con lo scopo preciso di sollecitarne la lettura e contemporaneamente convalidare il discorso portato avanti.

In genere, nei volumi che riportano anche esperienze pratiche, incontriamo prima una lettura delle riflessioni teoriche e poi veniamo condotti all'esperienza sul campo, seguendo una linearità che dà maggior rilevanza alla mente-teoria rispetto all'atto pratico e che inizia dal pensiero per scendere conseguentemente nell'azione. La pratica quindi utilizzata come esemplificazione dell'assunto teorico precedentemente sostenuto.

Ciò in realtà avviene in modo abbastanza comune e continuo, sia nella vita che sul lavoro; e anche a scuola, sia nell'insegnamento che nei momenti di formazione-confronto tra adulti, generalmente le riflessioni sulle teorie precedono quelle sulle prassi educative. Perché? Semplicemente perché è assolutamente fondamentale non agire pedagogicamente «a caso» ma seguendo un programma pedagogico-istituzionale ed un'organizzazione metodologico-didattica, che possano essere l'espletamento di, e l'incontro tra, saperi acquisiti e competenze conquistate. Tutto ciò deriva dalla cultura occidentale che, da tempi assai lontani, attribuisce forte valenza significativa alla riflessione e quindi alla teoria e pone la pratica ad un secondo livello, di attuazione della teoria stessa. Ecco che quindi, anche la lettura di testi arricchiti di esperienze pratiche, si articola muovendo dalla teoria e andando verso la pratica per poi giungere a considerazioni conclusive.

Questo lavoro è in controtendenza: trova radice nella pratica e solo successivamente riesce a ripensare e ri-definire il fondamento teorico dell'agire educativo messo in atto e non può essere diversamente dal momento che si tratta di una narrazione dell'insegnante che lavora seguendo e attuando un programma delineato e successivamente reinterpreta il processo formativo e metariflette.

L'insegnante lavora con una professionalità acquisita inizialmente a livello teorico e sulla quale si innestano nuove conoscenze e competenze che maturano continuamente nell'esperienza. Ma: gli insegnanti, una volta entrati di ruolo, come incontrano le nuove riflessioni e conoscenze che contrassegnano l'ambito pedagogico e delle scienze dell'educazione? E dal punto di vista normativo, gli insegnanti conoscono le leggi entrate in vigore dopo che essi sono stati assunti a tempo indeterminato? Quanti insegnanti hanno letto la legge sull'autonomia? C'è questa spaccatura fortissima fra la

formazione iniziale e la formazione continua che non fa altro che assecondare e mantenere la frattura fra teoria e prassi e che diventa perciò quasi un problema irrisolvibile.

Nella Prima Parte del volume vengono narrati i tre anni di progetto, perché tutto è cominciato da lì. Segue la Seconda Parte, teorica, che tenta di dare spiegazione alle prassi educative, ma che soprattutto intende riflettere sul processo formativo, sui suoi valori, sul suo attuarsi. Necessario l'appello a molti autori e al priore di Barbiana che al progetto ha dato un nome denso di significato. Così il primo capitolo della seconda parte elabora il concetto di connessioni e disgiunzioni in riferimento allo sviluppo del potenziale conoscitivo e alle dimensioni del conoscere. Il richiamo va alle neuroscienze, alla pedagogia delle emozioni, all'empatia e gli autori a cui si chiede fondamento delle proprie elaborazioni mentali sono Mariagrazia Contini e Maurizio Fabbri, che portano il contributo di quella parte della scuola di Bologna che affonda le sue radici nel problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin. Completano il capitolo alcune parti dedicate all'ascolto, all'empatia, alla comunicazione e alla relazione. Il secondo capitolo intende sottolineare lo stretto rapporto, che trova ormai significatività scientifica anche grazie al contributo delle neuroscienze, tra *emozione* e *conoscenza* – se ci riferiamo al livello teorico – e analogamente tra *motivazione* e *apprendimento* – in aderenza al livello esperienziale e personale – che aiuta a riflettere come l'insegnante non possa prescindere dal coinvolgere gli alunni, se intende sviluppare capacità di pensiero critico e divergente, se intende contribuire alla formazione dell'uomo e di un cittadino, che abbia acquisito la capacità di pensare, di scegliere, di orientarsi, di decidere: di vivere in modo responsabile, verso di sé, verso l'altro, verso il mondo. L'autore di riferimento, come schede di volumi segnalati, è Paolo Orefice che, con la teorizzazione dei *domini conoscitivi* e la successiva riflessione sulla *formazione di specie*, legittima la connessione indissolubile tra emozione e conoscenza. Sempre allo stesso Autore va il riferimento metodologico della RAP, Ricerca Azione Partecipativa, una metodologia che di per sé pone tutti i partecipanti nel ruolo di ricercatori, con competenze diversificate, ma tutte utili per contribuire a creare una comunità di ricerca in cui ognuno possa apportare il proprio contributo per poi riflettere e meta-riflettere congiuntamente, attivando un confronto costruttivo e capace di condurre a conclusioni «esportabili»: compito assai ambizioso e difficile, ma contemporaneamente necessario per amalgamare prassi e teoria.

L'ultimo capitolo riflette sulle dinamiche relazionali e comunicative che sono oggi assai problematiche. Gli insegnanti hanno capacità di ascolto ma il programma didattico, anzi ormai dovremmo dire il progetto per l'acquisizione di conoscenze e competenze, col tempo prevale sull'ascolto, e l'impegno dell'insegnante si rivolge talvolta più all'attuazione, verifica, valutazione del percorso contestutistico, che non al processo formativo degli alunni.

L'insegnante ha un compito difficilissimo non solo di attenzione, di ascolto e di cura. È soprattutto un modello e un punto di riferimento fondamentale, una delle figure educative più determinanti nella vita di ogni soggetto scolarizzato. Purtroppo la figura docente ha perso di valore, di significato, talvolta anche di professionalità ed il rapporto mancato con le famiglie contribuisce ad affossare quel rapporto che invece sarebbe indispensabile per recuperare credibilità. Finito il tempo in cui il maestro era rispettato dalle famiglie e di conseguenza dagli alunni perché riconosciuto nel suo ruolo di guida autoritaria, oggi l'autorevolezza dovrebbe andare di passo con la rispettabilità da parte delle famiglie verso la scuola tanto quanto da parte della scuola verso le famiglie e ciò è possibile solo nella misura in cui insegnanti e genitori condividono il progetto educativo, e concordano su alcune linee educative congruenti, che trovino la stessa attuazione a casa e a scuola. Il progetto in questione, dal secondo anno è riuscito a coinvolgere un gruppo di genitori che hanno fatto parte del gruppo di ricerca mettendosi a confronto e aprendo un dialogo che si è rivelato particolarmente utile per loro per conoscere meglio alcuni aspetti della scuola e alcuni vissuti dei propri figli e per l'insegnante che ha potuto collocare alcuni bambini in una visione molto più ampia e complessa da quella più frammentata che ne aveva: l'insegnante avendo la possibilità di ascoltare pareri diversi, sulle varie situazioni e sui diversi bambini, ha avuto la possibilità di rivedere il suo giudizio, anzi il suo pre-giudizio, ha potuto ri-pensare ogni alunno attraverso chiavi di lettura nuove e inedite e ha potuto capirlo meglio, non in veste di psicologa, s'intende, ma in ottica di intervento formativo.

Su tali argomentazioni aderenti alla scuola e alla professionalità docente si snoda il terzo capitolo ed i riferimenti vanno ad autori come Edgar Morin con i suoi *Sette saperi necessari all'educazione del futuro* e *La testa ben fatta*, al collocamento che il pensiero di Morin trova nelle *Indicazioni per il curricolo del 2007* e, inevitabilmente vanno alla Legge Gelmini e ad alcuni lavori nati per riflettere

in modo ancora più puntuale sulla scuola. Ecco quindi l'aggancio al volume di Franco Cambi *Odissea scuola* e al volume a più mani *Maestro unico? No grazie*, che sono un supporto indispensabile per orientarsi nel dibattito corrente. Mentre Luigina Mortari auspica una scuola della libertà di pensiero, si ricorda anche l'esemplare esperienza di don Lorenzo Milani e, con lui, una speranza per il futuro, che la scuola di massa sia anche scuola di qualità, attenta ad ogni persona, globalmente intesa, nella sua interezza, complessità, identità planetaria. Non poteva mancare una riflessione sulla scuola, sul dibattito attuale e su don Milani e Barbiana a cui questo progetto si è ispirato, con la speranza che la milaniana «pedagogia dell'emancipazione» (Cambi, 2009) possa trovare spazio nella scuola e non esserne cacciata sempre più lontano.

L.C.