



Apprendimento e democrazia: un percorso di esplorazione

Apprendimento e democrazia: un percorso di esplorazione

Una ricerca sulle pratiche democratiche nella scuola



a cura di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti

FONDAZIONE MARIO DEL MONTE

Nota per il lettore

Questo volume contiene il risultato del Progetto di ricerca biennale “Apprendimento e democrazia” promosso dalla Fondazione Mario del Monte con il patrocinio ed il contributo degli Assessorati all’Istruzione della Regione Emilia–Romagna, della Provincia e del Comune di Modena.

Alla ricerca, che si è svolta tra il 2005 e il 2007, hanno partecipato insegnanti di Istituti Secondari di secondo grado di Modena e provincia insieme alle loro classi.

Il volume è suddiviso in quattro parti:

- nella prima si dà conto della continuità con il progetto precedente del 2002, *Dentro la democrazia scolastica: ascoltare la quotidianità*, delle motivazioni del presente progetto e si racconta in un diario sintetico il percorso di formazione realizzato con gli insegnanti nel primo anno e quello di ricerca sperimentato nelle classi nel secondo anno;
- nella seconda sono spiegati sia il tema oggetto dell’indagine sia il significato e le motivazioni delle voci utilizzate per indagare le caratteristiche che definiscono un contesto democratico per l’apprendimento; inoltre sono qui presentate le analisi sui materiali prodotti da studenti e insegnanti nel corso della ricerca;
- nella terza sono presentate le riflessioni e le valutazioni di insegnanti e studenti, oltre alle conclusioni a cui si è giunti attraverso l’analisi di tutti i materiali. Nella postfazione l’intera ricerca viene considerata secondo uno sguardo pedagogico di carattere generale;
- nella quarta sono riportati alcuni esempi dei diversi tipi di materiali prodotti da studenti ed insegnanti che sono stati oggetto di analisi.

A questo volume è allegato un secondo dedicato a Cristina Nocetti, una delle insegnanti che avevano promosso, insieme ad altri, il progetto del 2002 e che è nel frattempo venuta a mancare.

Il libro contiene, nella prima parte alcuni scritti di Cristina, nella seconda, a cura di Carmine Lazzarini, un’analisi puntuale dei materiali autobiografici prodotti dagli studenti nel percorso di sperimentazione, seguita da una breve trattazione delle principali teorie della mente del Novecento.

Apprendimento e democrazia: un percorso di esplorazione

Una ricerca sulle pratiche democratiche nella scuola

a cura di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti

Patrocinio e contributo di:

*Assessorato scuola, formazione professionale, università, lavoro, pari opportunità,
Regione Emilia-Romagna*

Assessorato all’istruzione e formazione professionale, Provincia di Modena

*Assessorato all’istruzione e politiche per l’infanzia, autonomia scolastica, rapporti con
l’università, Comune di Modena*

INDICE

La ricerca “Apprendimento e democrazia” è stata promossa dalla “Fondazione Mario del Monte” con il patrocinio e il contributo di:

Assessorato scuola, formazione professionale, università, lavoro, pari opportunità, Regione Emilia-Romagna

Assessorato all’istruzione e formazione professionale, Provincia di Modena

Assessorato all’istruzione e politiche per l’infanzia, autonomia scolastica, rapporti con l’università, Comune di Modena

Hanno partecipato al progetto gli insegnanti:

Elena Arabini, *Istituto Professionale “F. Corni”* (primo anno)

Alberta Barbieri, *Liceo Scientifico “Wiligelmo”*

Pierangela Baldo, *ITIP “E. Fermi”*

Giovanna Brugnacchi, *Liceo Classico “S. Carlo”*

Elisabetta Bulgarelli, *ITI “Selmi”*

Paola Gibertini, *Liceo Scientifico “Tassoni”*

Antonella Kubler, *Liceo Scientifico “Wiligelmo”*

Agata Maugeri, *Istituto Professionale “Spallanzani”, Monteombraro*

Luisa Menziani, *Liceo Scientifico “Wiligelmo”*

Gian Paolo Mignani, *Liceo Scientifico “Wiligelmo”*

Giovanna Morandi, *Liceo Socio-psico-pedagogico “A.F. Formiggini”, Sassuolo* (secondo anno)

Daniela Mussini, *Liceo Scientifico “Wiligelmo”*

Paolo Nocetti, *Liceo Scientifico “Tassoni”*

Giordano Riccò, *Istituto Tecnico “G. Guarini”*

Margherita Zanasi, *Istituto Professionale “C. Cattaneo”*

Hanno coordinato il progetto e curato la stesura del report:

Gianna Niccolai, *Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari*

Anna Maria Pedretti, *Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari*

Hanno collaborato alla stesura del report:

Adriana Barbolini, *Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari*

Barbara Sangiovanni, *Università di Milano - Bicocca*

Alessia Vitale, *Università di Milano - Bicocca*

Hanno dato la loro consulenza scientifica:

Vando Borghi, *Università di Bologna*

Laura Formenti (nel secondo anno), *Università di Milano - Bicocca*

Carmine Lazzarini, *Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari*

Maura Striano (nel primo anno), *Università di Firenze*

Segretaria del progetto:

Lalla Reggiani

RINGRAZIAMENTI

Questa ricerca non sarebbe stata possibile senza la disponibilità degli insegnanti che per due anni ci hanno seguito nella realizzazione del progetto e hanno messo a disposizione tempo e risorse per percorrere nuovi sentieri.

Vogliamo ringraziare anche i dirigenti degli istituti interessati per aver accolto la nostra iniziativa. Soprattutto il nostro ringraziamento va agli studenti che, con la loro partecipazione, hanno dimostrato di avere colto il significato di questo progetto e ci hanno con generosità affidato i loro pensieri, le loro emozioni e le loro riflessioni, con il coraggio di mettersi in gioco.

Presentazione <i>di Paola Manzini, Silvia Facchini, Adriana Querzé</i>	Pag.	7
---	------	---

PARTE I Mappe di viaggio *Riflettere in corso d’azione*

1. Le coordinate del percorso <i>di Vando Borghi</i>	“	11
2. Diario di un itinerario <i>di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti</i>	“	15

PARTE II Esplorazioni sul terreno *Prove pratiche di democrazia nella scuola*

1. Un terreno insidioso <i>di Vando Borghi</i>	“	25
2. Qualche bussola per cercare <i>di Vando Borghi</i>	“	28
3. Ricognizione sui termini <i>di Adriana Barbolini</i>	“	31
4. Su e giù per i diari degli studenti <i>di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti</i>	“	37
5. Il timoniere riflessivo: posture e procedure nei diari degli insegnanti <i>di Barbara Sangiovanni e Alessia Vitale</i>	“	70

PARTE III Sguardi dall’alto *Riflettere alla fine del percorso*

1. Ripensando al viaggio: gli insegnanti <i>di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti</i>	“	93
2. Ripensando al viaggio: gli studenti <i>di Adriana Barbolini</i>	“	99
3. Indicazioni e non ricette <i>di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti</i>	“	109

POSTFAZIONE

Con-vivere nel conversare: vissuti e parole per una educazione alla politica <i>di Laura Formenti</i>	“	135
---	---	-----

PARTE IV

Note di viaggio

Una selezione dei materiali

Premessa	“	146
Che cos'è per te la democrazia nell'apprendimento?	“	147
Dai diari degli studenti	“	154
Dai diari degli insegnanti	“	174
Dalle valutazioni finali degli studenti	“	185

Scelta e sistemazione dei materiali

a cura di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti

PRESENTAZIONE

Il rapporto fra apprendimento e democrazia è antico. Oggi tale nesso appare cruciale per l'educazione e la formazione dei nostri giovani, i quali vivono in un contesto sociale che evoca sistematicamente i valori della partecipazione e della libertà di espressione, ma non sempre è capace di trasmettere il significato concreto delle pratiche di democrazia.

Per questo, se vogliamo che abbia senso, agli occhi dei ragazzi, il richiamo al pluralismo, all'impegno civile, alla legalità, al senso di responsabilità, al rispetto di leggi e regolamenti, crediamo sia necessario permettere loro di esplorare in modo tangibile la ricchezza della democrazia, a partire da quel contesto privilegiato che è il mondo della scuola, offrendo ambienti e strumenti per veicolare e valorizzare le voci e le istanze di cui sono portatori.

A questa convinzione si è ispirato l'impegno di Regione Emilia-Romagna, Provincia di Modena e Comune di Modena nel sostenere il progetto biennale "Apprendimento e democrazia", promosso dalla Fondazione Del Monte e giunto, con questa pubblicazione, ad un primo, importante, momento di documentazione e divulgazione.

In particolare, come si evince dal testo, nell'ultimo anno scolastico il progetto è consistito in un percorso di ricerca-formazione che i docenti hanno fatto insieme alle loro classi, sulla base di indicatori di presenza o assenza di democrazia all'interno delle attività didattiche.

Tra gli indicatori generali di democrazia nell'apprendimento sono stati privilegiati la trasparenza e l'universalismo (cioè l'attenzione a esplicitare chiaramente i patti e a garantire uguali diritti per tutti), le pratiche di co-costruzione delle conoscenze, il rapporto di fiducia reciproca tra studenti e insegnanti, la problematizzazione dei saperi e delle discipline, la valorizzazione delle conoscenze di partenza individuali: punti di riferimento indispensabili non solo nelle aule scolastiche, ma in tutti i luoghi di una società attraversata da dinamiche di trasformazione profonde, dove mutano le condizioni e i soggetti dell'inclusione sociale e dove si rafforzano sia la necessità di garantire a tutti e a tutte l'accesso all'istruzione sia l'esigenza di acquisire ed elaborare collettivamente il sapere (che oggi appare più che mai condizione imprescindibile per l'esercizio pieno della cittadinanza).

"Apprendimento e democrazia" ha inoltre riaffermato due idee che ci stanno molto a cuore: innanzitutto la convinzione che il funzionamento del sistema dell'istruzione e il buon esito di qualunque processo di riforma della scuola non

possono che nutrirsi del protagonismo dei suoi attori e della relazione, anche dialettica, ma proficua e centrale, fra insegnanti e studenti; in secondo luogo la certezza che il futuro della scuola italiana e la sua qualificazione passano attraverso il sostegno ad una professionalità docente vissuta in una dimensione di ricerca e arricchita dall'accentuazione della collaborazione e cooperazione fra insegnanti, in un quadro che assicuri le condizioni del pieno sviluppo dell'autonomia degli istituti scolastici in termini di risorse, di forme organizzative, di progettualità educativa.

Da qui il sostegno ad iniziative come questa, ad un percorso di formazione/ricerca/azione che ha promosso un confronto, da parte del docente, con i colleghi prima e gli studenti poi, sui percorsi di democrazia che attraversano l'educazione, sul diritto di accesso ai saperi, sui processi di costruzione sociale delle conoscenze, su un'idea dell'apprendimento che riconosca, valorizzi e permetta l'interazione degli stili e delle competenze individuali, favorendo la crescita dei soggetti interessati e del più complessivo contesto di apprendimento.

“Apprendimento e democrazia” è stata e deve continuare ad essere, mediante questo volume, un'opportunità per riprendere a riflettere e confrontarsi apertamente sul valore della sperimentazione di metodologie creative di insegnamento e di apprendimento. È tramite esperienze come queste, infatti, che la scuola può avviare una riflessione aperta e coraggiosa, può “guardarsi dentro”, ragionare, anche criticamente, sul proprio stato di salute e riproporsi come luogo per eccellenza di costruzione della cittadinanza e della coesione sociale.

Una scuola, quella che esce da “Apprendimento e democrazia”, che dimostra vitalità e volontà di non abdicare ad un ruolo formativo primario e che, rispetto alle esigenze di formazione delle giovani generazioni, si chiede quali conoscenze siano necessarie per interpretare in modo critico, responsabile e propositivo le domande e le sfide della società globalizzata. Nessuno ha ancora la risposta, ma siamo sicure che la democrazia, fuori e dentro la scuola, è il miglior mezzo per raggiungerla.

Paola Manzini, *Assessore scuola, formazione professionale, università, lavoro, pari opportunità, Regione Emilia-Romagna*

Silvia Facchini, *Assessore all'istruzione e formazione professionale, Provincia di Modena*

Adriana Querzè, *Assessore all'istruzione e politiche per l'infanzia, autonomia scolastica, rapporti con l'università, Comune di Modena*

PARTE I

Mappe di viaggio

Riflettere in corso d'azione

1. Le coordinate di un percorso*

Nel dare conto, cinque anni fa, di un primo tratto di strada del viaggio che è poi proseguito nel modo che raccontiamo in questo volume, Mario Benozzo (insegnante, Assessore all'Istruzione del Comune di Modena e... tanto altro) identificava con lucidità il territorio da esplorare:

“La scuola è, senza dubbio, il momento e lo spazio nel quale i ragazzi trascorrono un tempo rilevante della loro vita dal punto di vista della quantità e della qualità; è anche il luogo in cui direttamente e, ancora più indirettamente, la democrazia viene interpretata, definita, tematizzata, discussa, a partire non da una sua definizione astratta ma dalle forme concrete e dalle pratiche nelle quali prende corpo. Soprattutto attraverso la qualità delle relazioni che si vivono, si giunge a dare un'una propria valutazione della democrazia scolastica”¹

Allora, quel gruppo di lavoro coordinato appunto da Mario, cercò di compiere un primo sforzo di comprensione, mettendo a fuoco il tema del rapporto tra scuola e democrazia nell'esperienza quotidiana che di esso ne facevano insegnanti e studenti. Nella discussione su come affrontare quel complesso terreno prese corpo una condivisa insoddisfazione per le modalità più convenzionali di condurre una ricerca o di fare formazione nel contesto scolastico; modalità che spesso tendono esplicitamente o implicitamente a ridurre il ruolo degli attori stessi della scuola a meri 'informatori' (per la compilazione di questionari di cui altri hanno deciso obiettivi, struttura, etc.), oppure a passivi destinatari di saperi precostituiti altrove (magari sulla base di quegli stessi questionari). Emerse invece il desiderio di *tenere il più vicino possibile lo spazio della riflessione e quello dell'azione*. Nessun desiderio di narcisistico protagonismo, nessuna condanna manichea dei saperi accademici. Più semplicemente, maturò la convinzione, supportata del resto da molta ricerca e da autorevoli studi epistemologici, che lo sforzo di tenere connessi, invece di scinderli sistematicamente, questi due spazi – quello dell'esperienza e quello della riflessione su di essa – potesse avere un duplice vantaggio. Da un lato quello di arricchire la riflessione con materia-

* di Vando Borghi

li, stimoli e conoscenze che altrimenti difficilmente avrebbero potuto trovare spazio in percorsi di ricerca o di formazione strutturati secondo le modalità prevalenti cui si accennava prima, nelle quali le decisioni rilevanti, circa cosa è pertinente o cosa non lo è, cosa è significativo o meno, sono sostanzialmente delegate (ai tecnici, agli specialisti, ai saperi esperti); dall'altro, quello di favorire forme di riflessione che potessero più facilmente trasformarsi in auto-riflessione, cioè che potessero più efficacemente creare le condizioni per intervenire sulle proprie pratiche. Qualche tempo fa, nel discutere il rapporto tra conoscenza e politiche, sempre in gioco nei processi di riforma, Guido Armellini² esprimeva questo stesso punto con parole ancora più chiare:

“In una recente intervista Roberto Maragliano, già coordinatore della ‘commissione dei saggi’ che ha contribuito a ad avviare la riforma Berlinguer, ha affermato: “Come i tranvieri non possono fare la riforma dei trasporti, così gli insegnanti non possono fare la riforma della scuola. (...) La riforma Berlinguer è stata fatta a pezzi dagli insegnanti, che come tutte le corporazioni italiane tengono famiglia” (...) Io – commenta Armellini – sono un insegnante e “tengo” famiglia numerosa. Riconosco volentieri che questi due handicap mi impediscono una visione distaccata e panoramica dei problemi scolastici, paragonabile a quella di un docente universitario, che per di più insegna una disciplina minacciosamente denominata “Tecnologie dell’istruzione e dell’Apprendimento”. Credo però che non si debbano sottovalutare le competenze dei tranvieri, che, se svolgono con coscienza, intelligenza e magari anche con passione il loro lavoro, possono farsi delle idee non banali sul traffico, sugli orari, sulle condizioni che favoriscono o sfavoriscono una buona qualità dei rapporti tra viaggiatori, guidatori e controllori, e così via. È una forma di sapere non formalizzato e non riconosciuto, che ha però il pregio di scaturire da esperienze vissute con piena partecipazione della propria corporeità e soggettività. (...) Anche dalle condizioni apparentemente più povere e subalterne possono scaturire intuizioni, conoscenze, trucchi, che si rivelano utili all’intera società”

Si tratta di un tema oramai ampiamente argomentato negli ambiti più disparati della progettazione sociale. In termini concreti, significa che è destinato ad un nulla di fatto (se non addirittura a produrre effetti perversi) ogni tentativo di calare meccanicisticamente dall'alto interventi di mutamento e innovazione istituzionale costruiti trascurando il ruolo attivo – e le conoscenze che da esso si generano - di coloro che quotidianamente danno forma concreta a quelle stesse istituzioni - quell'insieme di attori, estremamente vario e diversificato al suo interno, che compone la *street-level bureaucracy*,³ cioè gli operatori che entrano quotidianamente in contatto e in relazione con i destinatari dei servizi di quelle stesse istituzioni e organizzazioni.

In termini più complessivi, significa che senza una effettiva e concreta validazione dell'esperienza che i soggetti fanno dei propri problemi e del proprio modo di farvi fronte, senza il riconoscimento della pertinenza e della rilevanza delle conoscenze che quella esperienza effettivamente produce, non si genera alcuna “capacità di aspirare”⁴, cioè non si promuove (o non si consolida) alcuna

coscienza delle proprie possibilità e competenze, e alcuna propensione al miglioramento delle stesse.

Si tratta di un progetto che, fin dall'inizio, si è orientato in base a due assi di lavoro. Il primo assumeva come ipotesi la figura dell'*insegnante come ricercatore*, individuando in essa un obiettivo duplice, metodologico e di merito, finale e strumentale al tempo stesso. Infatti, la possibilità di interpretare il ruolo di insegnante come attività intrinsecamente di ricerca, il terreno della pratica didattica quotidiana non solo come spazio di esercizio di indispensabili routine, ma anche di indagine e di produzione di conoscenza sui contenuti e sulle forme (in una parola: sulle pratiche) degli apprendimenti, costituiva in primo luogo un obiettivo in sé, da contrapporre ad ogni concezione riduttiva e asfittica dell'insegnamento. Inoltre, la figura dell'insegnante-ricercatore rappresentava a sua volta il presupposto indispensabile per affrontare il secondo asse del progetto, che abbiamo di fatto già indicato all'inizio di queste note: al centro dell'interesse dei promotori del progetto era stato fin dall'inizio posto il tema della *democrazia nel contesto scolastico*, secondo le modalità prima richiamate. Su questi assi si è mossa sia la prima attività di indagine, sia la seconda che qui presentiamo: se la prima si era incaricata di condurre una prima sperimentazione, tesa ad analizzare il tema del rapporto tra democrazia e scuola in senso generale, e a sondare la effettiva praticabilità del progetto così come lo abbiamo delineato, la seconda indagine, che qui è documentata, è un tentativo ambizioso di entrare ancora di più nel dettaglio, cercando di porsi il problema della democrazia in relazione all'attività didattica in senso stretto: cosa significa insegnare in modo democratico? come è possibile fare della democrazia un elemento delle pratiche didattiche e della relazione tra insegnante e studente, ancor prima che una materia dell'insegnamento stesso? e, all'opposto, in che modo determinate routine educative possono avere caratteristiche intrinsecamente non democratiche, o essere percepite come tali da studenti (o da insegnanti)?

Gli insegnanti che hanno partecipato a tale percorso, dunque, si sono impegnati a “riflettere in corso d'azione”. Un terreno, quello della riflessione in corso d'azione, che esige approcci specifici. Non a caso, nell'introdurre il percorso di lavoro di cui diamo conto con questo testo, abbiamo usato soprattutto termini come indagine e progetto: essi evocano appunto uno sforzo di tipo sperimentale, esplorativo, cui non è possibile applicare una procedura standard prestrutturata volta alla soluzione di un problema già chiaramente delineato; al contrario, l'indagine pratica o progettuale, in quanto avviene in un contesto di elevata incertezza, in cui è all'opera una pluralità di rappresentazioni della situazione e di motivazioni all'azione, si caratterizza per il fatto che “gli sforzi cognitivi dei progettisti sono dedicati alla definizione del problema”⁵. In tale contesto, l'efficacia del percorso intrapreso non è tanto da cogliersi relativamente alla capacità dei ricercatori di produrre rappresentazioni in grado di rispecchiare fedelmente una realtà data. Anche perché la natura della realtà sociale è quella di dipendere fortemente dalle osservazioni e dalle definizioni che ne vengono date. Piuttosto, tale efficacia va cercata nella capacità (o meno) dell'indagine di enfatizzare il

carattere *generativo* dell'agire, vale a dire "la capacità di rompere contesti e di attivarne di nuovi"⁶: è in questo senso che l'azione esplorativa, come quella cui ha cercato di dar corpo il progetto qui illustrato, "è sia un tentativo di esplorare la situazione per ottenere informazioni, sia una mossa orientata a modificare la situazione"⁷.

Quello che abbiamo delineato qui, in fondo, non è altro che la descrizione di un progetto che, invece di sfuggirla o di trattarla riduzionisticamente, si sforza di riconoscere ed assumere la natura complessa del terreno su cui si collocano i propri obiettivi di lavoro: un terreno, cioè, in cui sono inappropriati stili d'azione e modelli di intervento fondati su una razionalità meccanicistica e lineare, poiché ci si confronta con problemi "aperti", rispetto ai quali non è possibile un mero calcolo ed un esame sinottico di tutte le possibili soluzioni alternative e delle relative conseguenze; in cui gli attori in gioco (singoli o collettivi) sono in grado di apprendere, e in cui questi stessi attori costruiscono e si servono di linguaggi o sistemi simbolici evoluti. Parliamo cioè di sistemi le cui parti sono dotate di una insopprimibile autonomia, e in cui le definizioni di realtà attraverso cui gli attori danno senso alla loro esperienza sono parte costitutiva della realtà di quegli stessi sistemi. Ogni tentativo di banalizzarli, trattandoli come sistemi semplici, come meccanismi caratterizzati da relazioni lineari ed univoche sui quali è possibile intervenire trascurandone le caratteristiche appena enunciate è destinato al fallimento.

L'auspicio è che tale sforzo sia stato anche all'altezza di quello che H. von Foerster⁸ ha indicato come l'imperativo etico connesso a questa impostazione epistemologica: "Agisci sempre in modo da accrescere il numero delle possibilità di scelta".

NOTE

¹ Vd. *Dentro la democrazia scolastica: ascoltare la quotidianità*, Quaderni dell'Associazione Mario Del Monte, n.1, p. 12; il testo è scaricabile sul sito della Fondazione Mario Del Monte, www.mariodelmonte.it

² G. Armellini, *I veri insegnanti, i veri studenti*, in *Lo straniero*, n. 21, marzo 2002, p. 57.

³ Cfr. M. Lipsky, *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*, Russel Sage Foundation, New York, 1980.

⁴ A. Appadurai, *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in R. Vijayendra, M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action*, Stanford University Press, 2004.

⁵ G.F. Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1993, p. 122.

⁶ L'agire generativo "è un processo dinamico di sperimentazione pratica", che riesce nella misura in cui, gradualmente, produce l'attivazione di un nuovo contesto formativo, mettendo in discussione "almeno alcuni degli assetti istituzionali e dei presupposti cognitivi su cui è basato lo *status quo*", (G.F. Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1993, p. 87-8)

⁷ G.F. Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1993, p. 100.

⁸ H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma, 1987, p. 233.

2. Diario di un itinerario*

"Considero questa tra le esperienze che mi hanno cambiato di più, sia in termini di provare la 'fierezza del nostro lavoro di docenti', sia nella riflessione sull'importanza della co-costruzione delle conoscenze"
(dalle valutazioni di un'insegnante)

Strumenti di viaggio

Lo studioso Donald Alan Schön, che si è occupato di formazione professionale degli insegnanti basata su una epistemologia della pratica, sostiene la necessità di una profonda revisione dei modelli fino ad oggi utilizzati in questo campo. È opportuno, secondo lui, disegnare nuove tipologie di percorsi formativi per "insegnare ad apprendere" il sapere professionale come sapere empiricamente situato, sostenuto da forme di "razionalità riflessiva", indispensabili alla costruzione e all'uso di conoscenze e allo sviluppo di competenze che nascono dall'agire e che in esso si traducano in modo funzionale¹.

Su questi presupposti abbiamo iniziato una riflessione con un gruppo di quindici docenti di varie scuole superiori di Modena e provincia, realizzata in dieci incontri che si sono tenuti tra dicembre 2005 e maggio 2006. Per quanto attiene le scelte metodologiche, l'obiettivo era quello di dotare il gruppo di ricerca di una strumentazione minima che consentisse da un lato di mettere a fuoco e indagare le proprie pratiche educative ed i relativi presupposti cognitivi, dall'altro di compiere un percorso di indagine finalizzato a far emergere anche il punto di vista altrui su queste stesse pratiche.

Per favorire tale riflessione, abbiamo utilizzato in prevalenza l'approccio autobiografico attraverso il quale gli insegnanti hanno potuto sperimentare uno spazio aperto al dialogo, alla discussione, all'approfondimento nel quale raccontare e confrontarsi sulle pratiche educative abitualmente poste in essere nella loro professione, diventando perciò osservatori e "ricercatori di se stessi", anche in riferimento ai personali processi di apprendimento.

Abbiamo scelto questa metodologia poiché essa si propone come un metodo concreto di esercitare la soggettività in modo che generi apprendimento e cambiamento e si configura come un vero e proprio paradigma pedagogico di emancipazione e promozione dell'intelligenza, come viene sostenuto da vari studiosi

* di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti, con il contributo di Vando Borghi

che se ne sono occupati nelle sue implicazioni teoriche e l'hanno sperimentata in contesti diversi². Essa si fonda sul concetto che ogni esperienza può diventare una *narrazione*, una storia raccontabile in prima persona che permette di rispondere al bisogno di trovare i modi più appropriati per documentare a se stessi e agli altri non solo i fatti e gli accadimenti del proprio percorso di vita ma, soprattutto, il senso e i significati che ad essi lo stesso narratore può attribuire³.

Si tratta, dunque, di una metodologia che autorizza la narrazione di sé, delle proprie emozioni, dei propri pensieri nel vissuto professionale di ciascun educatore; in tal modo il racconto della propria esperienza cognitiva e professionale diventa *un testo* che può essere oggetto di analisi. Ciò favorisce la presa di distanza dall'esperienza stessa, la possibilità di rileggerla in modo critico, di valorizzarne gli aspetti positivi e di correggere quelli negativi. Insomma, per dirla con Duccio Demetrio, l'approccio autobiografico permette una "*interpretazione dell'agire professionale come percorso esistenziale da ricondurre, oltre che ad aspetti teorici e operativi, a dimensioni affettive, emozionali, soggettive che attraversano i contesti lavorativi e che contribuiscono alla soddisfazione, al disagio, all'interesse e alla caduta di motivazione nelle professioni docenti ed educative*"⁴.

Al fine di realizzare il successivo percorso di indagine, abbiamo privilegiato un "approccio metodologico di tipo qualitativo" che ha poi operativamente portato ad attingere ad un repertorio ampio e diversificato di tecniche. Senza dilungarci eccessivamente su tali aspetti, possiamo qui riprendere i riferimenti principali utilizzati per la conduzione della ricerca sul campo.

In primo luogo, si è fatto specificamente riferimento ad un insieme di indicazioni e di strategie di ricerca, riconducibili alle tecniche proprie dell'approccio etnografico – più precisamente, dell'"osservazione partecipante"; all'epistemologia dei "mondi possibili" ed alle tecniche dell'"ascolto attivo"; e, infine, alle modalità dell'indagine pratica come componente dell'attività progettuale. Si tratta di strumentazioni indispensabili per uno sforzo, quale quello che il progetto qui presentato intendeva appunto compiere, di de-naturalizzazione di contesti e processi organizzativi ed istituzionali che gli attori, in essi da tempo immersi, tendono inevitabilmente ad assumere come dati⁵

Primo anno

Prima tappa: una ricognizione teorica

Nei primi tre incontri abbiamo riflettuto assieme agli insegnanti sui temi dell'apprendimento e della democrazia al fine di chiarire meglio il confine tematico della ricerca. I nodi teorici più importanti che abbiamo affrontato sono stati quelli relativi alla possibile interazione tra democrazia e apprendimento e ad alcune teorie sul ruolo formativo dell'insegnante come, ad esempio, quella di "autopoiesi", elaborata da H.R. Maturana e F.J. Varela⁶. Secondo questi studiosi l'attività cognitiva è *costruttiva* e *autostrutturante*, cioè riproduce continuamente se stessa a livelli crescenti di complessità, in risposta ai problemi che l'ambiente (natura-

le, sociale, culturale) le pone in continuazione. Da qui una serie di conseguenze, di cui la più rilevante è la seguente: difficilmente si può insegnare direttamente qualcosa ad un altro; in realtà lo si aiuta a *inter-agire col proprio mondo*, a *ri-elaborare* partendo dal contesto in cui si trova collocato, secondo i suoi stili cognitivi. In questa fase propedeutica abbiamo affrontato con i docenti anche il tema della ricerca da realizzare in seguito con gli studenti; a tale scopo, sono state sinteticamente richiamate alcune tra le principali strumentazioni metodologiche messe a punto nell'ambito degli approcci etnografici alla ricerca sociale, con particolare attenzione al metodo dell'"osservazione partecipante" e alle tecniche dell'"ascolto attivo" a cui abbiamo precedentemente accennato.

Seconda tappa: autobiografia cognitiva e professionale

Negli incontri successivi abbiamo condotto un *laboratorio autobiografico*, con l'obiettivo di stimolare la propensione all'autoriflessività da parte dei partecipanti in quanto adulti che svolgono un lavoro educativo.

L'utilizzo del racconto di sé era volto a sviluppare e potenziare la capacità di ascolto e a fornire gli strumenti per la costruzione di una relazione educativa più efficace, attraverso la rivisitazione della propria storia cognitiva e professionale. Il narrare inoltre ha facilitato la comunicazione della propria visione della vita, del proprio pensiero e del proprio sentire: la narrazione infatti avvicina le persone, crea legami emotivi, permette quindi un migliore apprendimento, rendendo il sapere formativo.

Durante i primi tre incontri abbiamo lavorato sugli aspetti principali dell'*autobiografia cognitiva* e questo ha consentito ai docenti di ripercorrere la propria storia, relativamente alle conoscenze e alle abilità acquisite, per giungere ad una maggiore consapevolezza dello stile di apprendimento personale e di quali cambiamenti esso ha portato; infatti si realizza un *apprendimento significativo* solo nel momento in cui si attua una trasformazione che modifica in qualche modo il rapporto tra se stessi e il mondo.

Gli insegnanti hanno narrato, sulla base di stimoli specifici e con la *garanzia dell'anonimato* e della *sospensione del giudizio* (elementi metodologici imprescindibili dell'approccio autobiografico), episodi legati alla loro storia di apprendimento sia scolastico che extrascolastico, quindi relativi non solo alla costruzione di un sapere, ma anche di un saper fare e di un saper essere.

Rievocare, raccontare, riflettere sulla propria storia cognitiva ha significato inoltre fare un'operazione mentale di *metacognizione*, in quanto la mente è stata, insieme, soggetto e oggetto della conoscenza; e ciò è stato realizzato utilizzando anche linguaggi metaforici e iconografici.

Negli incontri successivi abbiamo ripercorso la *storia professionale* degli insegnanti sia attraverso scritture individuali sia per mezzo di colloqui a coppie, lavori di gruppo e discussioni collettive sui testi prodotti.

I primi stimoli di rievocazione hanno riguardato le esperienze iniziali di insegnamento e su quelle narrazioni si è aperto un confronto che ha facilitato la creazione di un clima di ascolto reciproco e di scambio di esperienze, reso più proficuo dall'atteggiamento non valutativo.

Entrando maggiormente nel merito delle *pratiche didattiche*, i docenti hanno ricostruito e narrato esperienze significative che hanno costituito per loro un apprendimento sul piano della professione, sia attraverso episodi in cui sono riusciti a risolvere una situazione difficile, sia ricordando esperienze in cui invece la difficoltà non è stata superata.

In generale gli insuccessi narrati non si riferiscono mai all'ambito dell'apprendimento disciplinare, ma a problemi di relazione con studenti problematici o scarsamente motivati allo studio. Nel momento dell'insuccesso appare evidente anche la *solitudine* dell'insegnante di fronte a un problema che non sa o non è in grado di affrontare da solo. Sono invece più frequenti le esperienze di successo quando vengono messi in atto comportamenti di dialogo, di confronto e di collaborazione (con studenti, genitori e colleghi) che sono peculiari di un atteggiamento democratico.

Sempre nell'ambito della didattica, l'ultimo ma significativo lavoro di scrittura è stato quello relativo alla descrizione di una *pratica* utilizzata abitualmente e identificata come *democratica*, per la quale è stato importante mettere in luce le azioni degli insegnanti in classe. I tipi di attività individuati sono stati vari, ma ha prevalso il colloquio con gli studenti, sia quando formalizzato nella conversazione/discussione, sia quando legato a esperienze di laboratorio o interrogazioni.

Altre azioni individuate come democratiche sono quelle che si riferiscono all'esplicitazione dei criteri di valutazione, di scelta del programma e della metodologia. Attraverso questo atteggiamento di *trasparenza* si sviluppa infatti un maggior senso di responsabilità non solo negli studenti, ma anche negli insegnanti stessi.

Terza tappa: la democrazia nell'apprendimento

Gli insegnanti hanno lavorato in gruppo, in base ad una griglia di analisi, sui testi relativi alle pratiche didattiche e si sono confrontati collettivamente; poi insieme abbiamo ricavato, come prima indicazione di ciò che può significare la democrazia nell'apprendimento, delle categorie di azioni che mirano alla realizzazione di:

- una *relazione improntata alla reciproca fiducia*, in modo da permettere una libera espressione di sé, senza timore di mettersi in discussione, sia da parte degli insegnanti che da parte degli studenti;
- una *partecipazione* reale degli studenti aprendo discussioni e confronti anche tra di loro, attraverso l'*esplicitazione* dei criteri di valutazione e delle scelte dei contenuti;
- un *approccio problematico* e non dogmatico ai saperi in modo da permettere agli studenti sia di trovare strategie personali nella soluzione dei problemi sia di motivare le loro scelte in modo ragionato;
- un atteggiamento di *attenzione all'individualità dello studente* che passa attraverso la considerazione della sua persona, anche al di fuori del contesto scolastico, per un recupero di quei saperi che fanno parte del suo vissuto.

Abbiamo dedicato gli ultimi incontri a un momento di *riflessione conclusiva* sul percorso svolto sia riguardo al ruolo dell'insegnante, sia riguardo alle prospettive della ricerca da condurre nelle classi nel successivo anno scolastico. Dopo che gli insegnanti hanno scelto delle metafore per definire l'idea che ciascuno ha del proprio stile di insegnamento, c'è stata una discussione collettiva che ha permesso di arrivare ad una definizione condivisa.

Inoltre ci è sembrato utile proporre un breve questionario di valutazione complessiva dell'attività di formazione da cui sono emersi due elementi che tutti hanno riconosciuto come centrali:

1) la *valenza della riflessione autobiografica* come stimolo alla conoscenza di sé e del proprio modo di agire sul piano professionale, che significa, in qualche caso, conferma di comportamenti, in altri invece avvio al cambiamento;

2) l'importanza di realizzare un *confronto vero tra colleghi* e di riflettere insieme sull'identità docente.

Agli insegnanti abbiamo infine chiesto di stendere, durante l'estate, un testo che prevedesse anche un'*ipotesi di ricerca* per sperimentare una pratica di insegnamento/apprendimento democratico, da realizzare nel secondo anno del progetto⁷.

Secondo anno

Il progetto nel secondo anno si è caratterizzato per la *sperimentazione* che i docenti hanno fatto, insieme alle loro classi, di un percorso di ricerca sul nesso tra apprendimento e democrazia con l'uso delle due metodologie di tipo qualitative già ricordate: "l'approccio autobiografico" e "l'osservazione partecipante"⁸.

Prima tappa: progettarsi ricercatori

Nei mesi di ottobre e novembre 2006 abbiamo effettuato tre incontri per preparare la ricerca/azione da condurre nelle singole classi nel periodo gennaio – marzo 2007.

Siamo partiti dall'analisi, dalla discussione e dal confronto sulle proposte di sperimentazione elaborate dai singoli docenti durante i mesi estivi. Alla fine, al di là della specificità delle diverse discipline, è stato messo a punto un percorso comune che ha tenuto conto dei seguenti punti:

- motivazione dell'attività agli studenti e centralità della riflessione metacognitiva
- opportunità della sperimentazione, da parte degli studenti, di un breve percorso di narrazione autobiografica, prima di iniziare l'attività di osservazione
- scelta dell'oggetto della ricerca, non solo legato ai contenuti disciplinari, ma anche ad altri momenti della vita scolastica
- utilizzo di un diario, come strumento di osservazione per insegnanti e studenti

Abbiamo pertanto deciso che ciascun insegnante avrebbe cominciato con la *presentazione del tema* della ricerca agli allievi, in modo da farli riflettere sul binomio democrazia / apprendimento per coinvolgerli con maggiore consapevo-

lezza nel lavoro successivo; subito dopo, un breve *percorso di autobiografia cognitiva* come momento di autoriflessione sulle modalità, i tempi e i maestri della loro storia di apprendimento, condotto secondo le modalità della sospensione del giudizio, della garanzia dell'anonimato e della discussione aperta all'interno della classe.

Inoltre si è stabilito che l'attività prescelta come *oggetto dell'indagine* fosse descritta dagli insegnanti e dagli studenti secondo una griglia di osservazione simile; in particolare, per gli studenti è stato predisposto un diario da compilare individualmente e da consegnare in busta chiusa all'insegnante che, alla fine del periodo di sperimentazione, ce lo avrebbe passato. L'anonimato era la condizione indispensabile per garantire che il pensiero dei ragazzi fosse libero da condizionamenti.

All'interno del diario erano contenute due indicazioni per aiutare gli studenti nella compilazione: una sollecitazione di scrittura iniziale affinché riflettessero sul significato da loro attribuito al concetto di *democrazia nell'apprendimento* e uno schema-guida per l'osservazione dell'attività.

Questo schema prevedeva una descrizione puntuale delle azioni, dei comportamenti dei soggetti coinvolti e delle emozioni provate, nonché l'esplicitazione degli aspetti democratici dell'esperienza. Sulla base di queste indicazioni di carattere generale, ogni insegnante ha elaborato un più preciso e dettagliato progetto di sperimentazione⁹.

Seconda tappa: sperimentare insieme

Tra il mese di dicembre 2006 e il mese di marzo 2007 gli insegnanti hanno realizzato la sperimentazione con le classi, secondo i singoli progetti che si sono diversificati in base alla disciplina insegnata, al loro ruolo nella realtà scolastica e alle caratteristiche della classe.

La maggior parte ha scelto come oggetto l'agire dell'insegnante secondo le modalità abituali della sua didattica disciplinare: lezioni frontali, esercitazioni, correzione compiti, verifiche, analisi testuali, attività di laboratorio, pratiche sportive, visioni commentate di film. Alcuni invece hanno deciso di mettere sotto la lente dell'osservazione alcune pratiche non consuete come il lavoro di gruppo, la controversia su un autore, oppure la trattazione di argomenti non strettamente curricolari come la lettura di immagini o l'ascolto di canzoni. In tre casi il percorso di autobiografia cognitiva, dilatato nel tempo, ha assunto importanza predominante ed è diventato l'oggetto stesso della ricerca.

Quattordici sono stati gli insegnanti che hanno effettuato la sperimentazione, mentre le classi coinvolte sono state dodici, poiché in due casi si è deciso di lavorare con la stessa classe. Complessivamente hanno partecipato al progetto tre classi Quinte, quattro classi Quarte, tre classi Terze, due classi Seconde.

Tra la fine di febbraio e i primi di marzo abbiamo fatto due incontri per confrontare le esperienze già realizzate o in corso e per definire le modalità della ricerca vera e propria, cioè come analizzare i materiali prodotti (diari degli insegnanti e degli studenti). A tal proposito, abbiamo individuato degli *indicatori* di presenza o assenza di democrazia nell'apprendimento, anche tenendo conto

delle osservazioni fatte dagli insegnanti stessi alla fine dell'anno di formazione. Definire insieme degli indicatori ha consentito al gruppo di lavoro di realizzare una griglia di analisi condivisa e un linguaggio comune che rendessero confrontabili i materiali prodotti.

Quelli che seguono sono gli indicatori individuati, come possibili dicotomie in relazione tra loro secondo un *continuum*:

- *visibilità / segretezza*
- *co-costruzione / trasmissione*
- *problematizzazione / aporeticità disciplinare*
- *riconoscimento / misconoscimento*
- *fiducia / sfiducia*
- *universalismo / arbitrarietà*¹⁰

Terza tappa: analizzare, confrontare, condividere

In seguito gli insegnanti si sono suddivisi in gruppi per analizzare insieme i propri diari di osservazione e ricavarne la presenza o meno di indicatori di contesto democratico; abbiamo scelto questa modalità per aiutarli ad assumere, attraverso un confronto tra di loro, un atteggiamento da osservatore esterno, proponendo uno sforzo di straniamento, rispetto ai contesti familiari, così da leggere le proprie pratiche come fossero "resoconti di una tribù sconosciuta".

Questa parte del lavoro non è stata del tutto completata perché, dopo l'analisi, non si è potuti arrivare, per gli impegni scolastici dell'ultima parte dell'anno, ad una sintesi condivisa attraverso un confronto tra tutti. La necessità di avere, rispetto al materiale prodotto, uno sguardo pedagogico esterno ha suggerito di coinvolgere un gruppo di ricerca dell'Università Bicocca di Milano per l'analisi dei diari. Le ricercatrici hanno puntato lo sguardo soprattutto "sulle posture dell'insegnante e sulle operazioni mentali che sottostanno al processo di insegnamento/apprendimento".

Parallelamente noi abbiamo analizzato i diari degli studenti, secondo la griglia concordata e le modalità della ricerca autobiografica, in modo da preparare una *restituzione* alle singole classi che siamo andate a riportare agli studenti, alla presenza dell'insegnante, a partire dalla fine di aprile e fino al termine delle lezioni¹¹. I momenti in cui le diverse classi hanno ascoltato quanto emerso dai loro testi sono stati un'ulteriore occasione formativa in un contesto di riflessione metacognitiva sul fare scuola / apprendere a scuola al di fuori dello svolgimento dei contenuti programmatici; gli studenti hanno discusso, soprattutto in relazione agli indicatori di apprendimento democratico, mostrandosi interessati e coinvolti ed intervenendo con osservazioni puntuali e acute.

Alla fine di ogni incontro, dopo la discussione e il confronto, abbiamo chiesto ai docenti e agli studenti una valutazione scritta sull'esperienza che è stata anch'essa oggetto della nostra analisi complessiva. Abbiamo ritenuto importante dare ancora una volta voce ai protagonisti della ricerca perché l'incontro di restituzione spesso ha costituito un momento di crescita di consapevolezza e di

chiarificazione dell'intero progetto e perché era necessario raccogliere, in drittura d'arrivo, la percezione che i singoli hanno avuto dell'intero percorso, rendendo in questo modo più oggettiva la valutazione dell'esperienza stessa.

NOTE

¹ Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Dedalo, Bari 2005. Cfr. anche Santoianni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Bari 2003

² Per approfondire le problematiche legate al pensiero narrativo e al metodo autobiografico come strumento di autoformazione e di autoriflessione rimandiamo a: Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997; Demetrio D. *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1995; Demetrio D., *Ricordare a scuola. fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari 2003; Fabbri L. *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma 1999; Knowles M. S. *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano 2000; Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Studio, Milano 1998; Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, R. Cortina, Milano 1998

³ cfr. *Adulti* n.4, ottobre 1996 (*Il metodo autobiografico*), Guerini e Associati, Milano

⁴ Demetrio D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari 2003

⁵ Si tratta di metodologie e approcci ai processi istituzionali che attingono ad un repertorio bibliografico oramai assai ampio ed eterogeneo. Per orientarsi nello studio dei *processi organizzativi ed istituzionali* cfr.: L. Bifulco, *Che cos'è una organizzazione*, Carocci, 2003 e O. de Leonardis, *Le istituzioni*, Carocci, 2001. Per quanto riguarda le problematiche intrecciate all'*indagine come progettazione* in ambienti organizzativi e complessi: G.F. Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, 1993. Sull'*approccio etnografico* all'analisi della realtà sociale e organizzativa: A. Bruni, *Lo studio etnografico delle organizzazioni*, Carocci, 2003; G. Gobo, *Descrivere il mondo*, Carocci, 2001. Sull'*ascolto attivo* e sulle realtà organizzative come processi che istituiscono la realtà su cui poi agiscono: M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, 2004; K. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, 1997. Il volume di M. Sclavi, *A una spanna da terra*, Feltrinelli, 1989 è un esempio assai efficace di cosa si possa intendere per indagine tesa a far emergere i presupposti cognitivi e i modelli relazionali di diverse realtà scolastiche e differenti modalità didattiche. Infine, il testo di M. Rossi Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, L'Ancora del Mediterraneo, 1999, offre molti spunti di riflessione, anche di ordine metodologico rispetto agli obiettivi sopra illustrati.

⁶ H.R. Maturana, F.J. Varela, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, tr. it., Marsilio, Venezia 1988.

⁷ Per una trattazione più ampia ed esauriente di ciò che è avvenuto nell'anno di formazione, cfr. *Apprendimento e democrazia. Diario del primo anno*, ed. MEMO / Fondazione Mario del Monte, Modena 2006

⁸ I docenti che hanno effettivamente realizzato la sperimentazione sono stati quattordici, poiché uno di loro, per motivi legati all'organizzazione scolastica, non ha continuato il percorso.

⁹ I progetti elaborati dagli insegnanti sono consultabili nel sito www.ted.scuole.provincia.modena.it

¹⁰ Per una trattazione più ampia del significato dei termini qui semplicemente elencati, si rimanda al capitolo *Qualche bussola per cercare*, Parte II, pagg. 28 e ss.

¹¹ Non è stato possibile incontrare le studentesse di una sola classe perché impegnate in uno *stage* di fine anno.

PARTE II

Esplorazioni sul terreno

Prove pratiche di democrazia nella scuola

1. Un terreno insidioso*

Fin dall'inizio del percorso, uno dei fili di riflessione, in parallelo ad altri, ha riguardato un problema evidente di tutto il progetto: cosa dobbiamo cercare? che cosa indica la presenza o meno di un approccio democratico all'attività scolastica? o meglio, quali elementi possono darci informazioni sul grado di democraticità intrinseco a determinate attività didattiche?

In realtà, si tratta di un problema costitutivo della ricerca sociale in generale: salvo che non ci si abbandoni alla convinzione ingenua che la realtà "parla da sé", il problema della costruzione degli indicatori, cioè della traduzione da parte dei ricercatori di un concetto sintetico ed astratto in un insieme di fattori il cui stato sia empiricamente rilevabile è un passaggio ineludibile di qualsiasi indagine. Il progetto su "Apprendimento e Democrazia" ha però presentato alcune problematiche ulteriori su cui vale la pena soffermarsi brevemente, in quanto sono destinate a ripetersi laddove si voglia ripercorrere strade simili.

In primo luogo, il solo fatto di proporsi di approfondire il rapporto tra democrazia e apprendimento costituisce un problema. Quel rapporto appare infatti risolto alla fonte e quindi non solleva interrogativi e questioni. Per ragioni opposte, quel problema pare derubricato dai luoghi di costruzione della conoscenza (non solo la scuola, ma anche l'università). Una parte degli attori lo risolve nel senso che considera evidente il carattere democratico della relazione educativa: essa è regolata fin nei minimi particolari (programmi, circolari, indicazioni dei dirigenti scolastici, etc.) da istituzioni che sono diretta espressione della democrazia; l'attività docente è sottoposta a varie istanze di controllo ed i ruoli di ciascun attore sono chiaramente strutturati all'interno di un contesto organizzativo e istituzionale che costituisce un esempio eminente della democrazia moderna, vale a dire la scuola di massa.

Un'altra componente significativa del mondo scolastico lo risolve, all'opposto, considerando semplicemente ozioso ogni tentativo di interrogarsi sul rapporto tra democrazia e apprendimento: la relazione educativa è per definizione non democratica poiché essa consiste nel rapporto tra un soggetto competente che possiede le conoscenze e un soggetto non competente cui quelle conoscenze devono essere tra-

* di Vando Borghi

smesse. La relazione educativa può variare sul piano delle qualità caratteriali ed emotive dei soggetti che la agiscono, ma ogni tentativo di uscire da quello schema (da parte dell'insegnante o dello studente) è un tentativo indebito e fallimentare di sottrarsi al proprio ruolo naturale e dunque al proprio dovere.

Una terza componente, forse quella maggioritaria, oscilla tra queste due polarità opposte o le combina in vario modo a seconda delle circostanze. Il risultato, ad ogni modo, è comune in tutti e tre i casi: sollevare la questione del rapporto tra democrazia e apprendimento risulta innaturale.

Un secondo fattore di difficoltà, complementare a quello appena presentato, è meno specifico al contesto dell'indagine, ma ha comunque estrema rilevanza. Come ogni azione sociale, a maggior ragione se interna ad un contesto organizzativo, anche la pratica educativa si compone di routine. Esse hanno una enorme valenza, stabilizzando connessioni tra conoscenza e azione di sperimentato successo e consentendo così grandi risparmi cognitivi. Tuttavia, proprio per la facilità con cui possiamo ricorrere ad esse, tendono a divenire opache, poco visibili, assumendo un'aura di naturalità indiscutibile e rendendo difficile ogni tentativo di ricercare altri modelli di connessione e di interazione tra conoscenza e azione. Con maggior dettaglio, le routine sono la base stessa della nostra competenza all'azione, ma "sono anche all'origine di un tipo particolare di incompetenza – precisamente a ristrutturare i contesti formativi dell'azione, gli assetti istituzionali e gli schemi cognitivi all'interno dei quali esse vengono formate o praticate"¹.

Il problema che il nostro progetto ha deciso di approfondire si configura appunto come un esempio di questa specifica incompetenza di cui soffre ogni agire professionale - e non solo - e anche per questo il gruppo di ricerca ha dovuto sottoporsi ad un grande lavoro per argomentare la legittimità e articolare il senso profondo di un tale percorso di ricerca e di formazione. Ha dovuto cioè impegnarsi a fondo per rendere le proprie routine oggetto di riflessione, per trasformare ciò che solitamente è assunto come naturale e quindi invisibile in artificiale e pertanto visibile. La posta epistemologica di questo progetto è in effetti proprio questa: vedere il proprio modo di vedere.

Infine, un terzo punto che va sottolineato è a sua volta connesso ai precedenti, potremmo anzi dire che ne costituisce la traduzione su scala biografica di ciascuno dei partecipanti al progetto stesso. Il rischio cui inevitabilmente va incontro un percorso di ricerca che si propone di indagare il rapporto tra democrazia e pratiche dell'insegnamento è, infatti, quello di incontrare resistenze autodifensive. Travisando il senso dell'indagine, i soggetti coinvolti possono interpretarlo come un percorso sfociante in un giudizio sulle persone e sul loro modo di agire (democratico; non democratico). Effettivamente, si tratta di un lavoro di formazione e ricerca in cui la disponibilità a mettersi in gioco, a riflettere sulla relazione tra se stessi e la propria attività professionale, tra le proprie pratiche didattiche ed il modo in cui esse sono interpretate dagli studenti sono il presupposto stesso del progetto.

Ma il terreno di lavoro del progetto non è quello della personalità degli attori coinvolti, bensì quello dei dispositivi, dei modelli relazionali, degli strumenti mate-

riali e immateriali di lavoro, delle pratiche che gli attori riproducono. Naturalmente ogni attore sociale interpreta personalmente questi strumenti e questi modelli, e in tal senso è innegabile un coinvolgimento emotivo, personale appunto, nel momento in cui li si sottopone ad analisi. Come abbiamo detto, è una ricerca in cui ci si mette in gioco (ma non dovrebbe essere così per ogni vera ricerca?); eppure l'oggetto di riflessione – quelle pratiche, che rimandano a quei modelli e a quegli strumenti cognitivi – è il prodotto di una storia collettiva, di un processo di istituzionalizzazione e di oggettivazione. È il percorso attraverso il quale quei modelli e quegli strumenti si ripresentano agli attori con la forza dell'oggettività, sotto forma di contesto formativo assunto per dato e naturale ad essere indagato, sottoposto a revisione, per poter far emergere e sperimentare altri modelli, strumenti e pratiche.

Ad essere chiamati in causa, sebbene attraverso uno sforzo che si compie sul piano personale, sono pertanto degli artefatti sociali e non delle caratteristiche personali. Nonostante la distinzione sia chiara e rigorosa, dal punto di vista teorico, occorre anche qui un percorso di lavoro finalizzato a renderne consapevoli tutti gli attori del progetto (una consapevolezza, tra l'altro, mai da darsi per definitiva).

2. Qualche bussola per cercare*

Seguendo l'approccio esplorativo che anima tutto il progetto nel suo insieme, abbiamo provato allora a mettere a fuoco alcuni strumenti d'analisi che potessero funzionare, in via esplorativa appunto, da indicatori di presenza / assenza di democrazia nel lavoro didattico. Sono strumenti che combinano diverse fonti e che rimandano sia al mondo della ricerca sulle organizzazioni complesse e sulle istituzioni, sia alle riflessioni emerse nel corso stesso di realizzazione del progetto. Nessuna pretesa di esaustività è alla base della griglia analitica che ne risulta², e anzi la speranza è che questo lavoro sia in grado di stimolare ulteriori riflessioni e nuove idee di ricerca e di approfondimento.

Proviamo ora a dare una sintetica illustrazione degli indicatori, sottolineando immediatamente la natura idealtipica delle polarità di cui essi si compongono: le situazioni reali, infatti, non sono mai collocabili in modo univoco su una delle due polarità, ma si presentano sempre come una combinazione spuria da collocarsi lungo una data posizione, più prossima ad un estremo o all'altro del continuum che quelle polarità evocano:

- *visibilità / segretezza*: la democrazia si caratterizza in primo luogo per la visibilità cui sono esposte non solo le problematiche che l'interazione sociale inevitabilmente produce, ma anche i criteri stessi con cui quelle problematiche sono trattate. In che misura questo principio può essere anche un criterio guida dell'organizzazione di contesti d'azione finalizzati all'apprendimento? in che misura, all'opposto, quei contesti tendono a riprodurre pratiche e modelli d'interazione in cui prevale la segretezza, la non visibilità dei criteri di impostazione e di scelta concernenti la relazione d'apprendimento? La strategia adottata relativamente al continuum 'visibilità / segretezza' ha chiare implicazioni, inoltre, sulla possibilità (o meno) degli attori di costruirsi una propria interpretazione dei temi e dei relativi criteri di trattamento e di impostazione – cioè: quanto più visibili sono le premesse di una determinata impostazione, tanto più è possibile per gli altri attori dell'interazione metterle a confronto con un proprio punto di vista - e pertanto sulle condizioni effettive di scelta concernenti il continuum successivo;
- *co - costruzione / trasmissione* della conoscenza; se assumiamo il criterio di visi-

bilità come un primo fattore di democrazia, dobbiamo riconoscere l'effetto di validazione di tutti gli attori coinvolti nella relazione educativa che esso produce; una validazione che può trovare la sua più immediata conseguenza pratica nel processo stesso di costruzione della conoscenza. Gli interrogativi, a tale proposito, sono allora: in che misura tale processo si configura, di volta in volta, come una effettiva co-costruzione del sapere? come è possibile dare corpo ad una interazione in cui tutti gli attori sono portatori sia di domande che di risposte, di risorse e di competenze proprie e pertanto attivabili in quello stesso processo? in che modo è possibile sperimentare una relazione educativa nella quale le modalità di ricezione ricevono almeno altrettanta attenzione delle modalità di trasmissione dei saperi? All'opposto, quanto invece l'interazione educativa si riduce a mera trasmissione di conoscenze interamente predefinite, supposte indipendenti dal modo in cui i destinatari ne fanno esperienza? alla definizione di questi ultimi come passivi contenitori di cui va saltuariamente verificata la capacità di riprodurre le risposte attese? a luogo in cui rimane spazio soltanto per le "domande illegittime" – cioè quelle domande "di cui si conosca già la risposta" – laddove invece "l'istruzione consiste nell'imparare a fare domande legittime", domande le cui risposte siano ignote³? Si tratta di un terreno assai complesso, delicato; eppure molto importante per qualsiasi tentativo di interrogarsi sul rapporto tra democrazia e apprendimento⁴. Molti dei punti seguenti, di fatto, costituiscono un'ulteriore specificazione di questa tematica;

- *problematizzazione / problematicità disciplinare*; si tratta di una specificazione ulteriore del precedente indicatore, nel senso che l'apertura ad un approccio di co-costruzione della conoscenza implica come primo passo la disponibilità a ripensare l'impostazione delle materie stesse d'insegnamento a partire dai soggetti e dai contesti concreti in cui tale pratica si realizza. Nell'impostazione opposta i criteri di rilevanza formulati a priori risultano del tutto indipendenti dalla relazione con l'interlocutore, e in effetti non subiscono alcuna trasformazione a seguito della relazione stessa. Naturalmente, l'approccio aperto alla problematizzazione delle discipline non corrisponde ad un banale adattamento della costruzione di conoscenza e di competenze secondo una logica "domanda/offerta" del tutto inappropriata ai temi in questione; all'opposto, significa disporsi all'esplorazione e all'innovazione che derivano da un ascolto attivo dei soggetti con cui si entra in relazione, e proprio rispetto a questo è evidente una stretta connessione con l'indicatore successivo:
- *riconoscimento / misconoscimento*; ogni contenuto comunicativo è veicolato entro una forma relazionale che ne determina in gran parte il senso (il paradosso è appunto la contraddizione che si genera tra questi due livelli della relazione comunicativa). Pertanto l'esperienza del riconoscimento – cioè la disponibilità a tenere conto dell'insopprimibile autonomia dell'interlocutore e del valore di tale autonomia come punto di partenza per ogni atto educativo – o, al contrario, di misconoscimento – vale a dire, la considerazione dell'interlocutore soltanto in base a quei tratti che ne confermano la classificazione che ne abbiamo dato a priori (il pre-giudizio), e quindi la negazione della sua complessità – costituiscono una esperienza decisiva rispetto a tutti i contenuti ed i significati

* di Vando Borghi

che si intendono eventualmente veicolare in quella stessa relazione;

- *fiducia / sfiducia*: se l'esperienza di riconoscimento / misconoscimento è un fattore basilico, fondante (o meno) la relazione stessa, la presenza o l'assenza di fiducia costituisce una condizione (o l'assenza di essa) indispensabile al consolidamento e alla riproduzione della qualità di tale relazione. Così come nel mondo economico e sociale l'assenza o l'indebolimento della fiducia intensificano la conflittualità ed erodono le basi stesse del legame sociale ed il loro ancoraggio istituzionale, allo stesso modo negli spazi educativi in cui non circola fiducia risulta impossibile compiere investimenti cognitivi, alimentare curiosità e coltivare creatività;
- *universalismo / arbitrarietà*; infine, questo ultimo indicatore ci riporta all'inizio della illustrazione degli indicatori utilizzati, laddove abbiamo parlato di visibilità delle scelte e delle questioni che emergono nell'interazione, nonché dei criteri di trattamento delle questioni stesse. La natura democratica del contesto d'azione, infatti, non è riconducibile soltanto a tale visibilità, ma è legata anche all'effettivo universalismo delle norme e delle modalità d'azione praticate; l'arbitrarietà, anche quando esibita e come tale visibile, e anche se non intenzionale, rischia invece di minare alla base quel percorso di validazione di tutti gli interlocutori a partecipare attivamente alla relazione educativa di cui sopra abbiamo accennato.

È chiaro come, così formulati, tali indicatori – alcuni più, alcuni meno – possano risultare applicabili preminentemente all'azione degli insegnanti. Vale la pena fermarsi a riflettere qualche istante su questo punto. Infatti, l'oggetto d'analisi rispetto ai quali essi sono stati pensati e discussi, non è un attore (l'insegnante, piuttosto che lo studente), bensì un processo: il processo che prende la forma della relazione educativa. Si tratta perciò di indicatori relazionali e la verifica della loro efficacia euristica e dei loro limiti dovrà essere svolta in relazione a tale obiettivo: la capacità o meno di cogliere determinate caratteristiche di natura processuale. E tuttavia non va dimenticato che, sebbene l'insegnante sia solo uno dei diversi attori della relazione educativa, egli è tale perché più degli altri porta il peso e la responsabilità della relazione e delle condizioni della sua riproduzione.

NOTE

¹ G.F. Lanzara (2003), *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, pp. 64-5.

² Si tratta della griglia riportata nel capitolo *Diario di un itinerario*, Parte I, pag. 21

³ H. von Foerster (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma, p. 130. Domenico Starnone, raccontando la sua esperienza di studente e di insegnante (*Solo se interrogato*, Feltrinelli, Milano, 1995) dice qualcosa di simile laddove scrive: "Ciò che appartiene alle aule non ha punti interrogativi veri. Alla scuola non si rivolgono domande. Appena apri bocca, mette voti".

⁴ Alcuni esempi concreti di come queste considerazioni generali si traducano in metodologie più precise si trovano nel volume di Marianella Sclavi (2006), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano (cfr. in particolare il cap. 12, "Ernesto va alla guerra (una buona insegnante è sempre un po' antropologa)").

3. Ricognizione sui termini*

“La scuola di oggi è molto più democratica di quella di un tempo, ma per renderla ancora più democratica occorre colmare quella distanza che c'è tra professori e studenti, ampliare quella parte della lezione dedicata all'alunno per risvegliare in lui la passione per la scuola”.
(dal testo di uno studente)

All'inizio delle attività del progetto “Apprendimento e democrazia” gli insegnanti, nel primo incontro con le classi, si sono confrontati con gli studenti sul significato dei due termini in questione, invitando i ragazzi a esprimere le loro idee. Nell'intenzione di arricchire la discussione, i docenti hanno anche riferito i risultati di un dibattito sugli stessi temi a cui essi stessi avevano partecipato nel corso della propria formazione. Successivamente, gli studenti sono stati sollecitati a scrivere, in forma anonima, le loro considerazioni. Per aiutarli nella riflessione è stata messa a loro disposizione una griglia che introduce una serie di affermazioni con la frase: “*Secondo noi insegnanti la democrazia nell'apprendimento è: ...*” e termina con una domanda diretta: “*E secondo te?*”.

Gli studenti hanno risposto con la stesura di testi che, pur non essendo sempre ampi, sono tuttavia pertinenti e significativi, in cui ciascuno ha avuto modo di esprimere liberamente le proprie idee. Fin dalla prima lettura di queste riflessioni, che sono sembrate sincere e immediate, è parso chiaro che i ragazzi hanno avvertito, nella modalità e nei temi della proposta, un autentico interesse per le proprie opinioni. A conferma di ciò, molti hanno sottolineato come sia stato importante potersi esprimere in modo anonimo su argomenti così impegnativi.

Nella griglia i docenti dichiarano: “*Democrazia nell'apprendimento è attenzione a garantire uguali diritti per tutti e a esplicitare chiaramente i patti, sono le pratiche di co-costruzione delle conoscenze, è il rapporto di fiducia reciproca studenti/insegnanti, si individua nella problematizzazione delle discipline, si concretizza nella valorizzazione dei saperi di partenza individuali*”. Gli insegnanti elencano e suggeriscono una serie di principi e di modalità, finalizzate ad ottenere un insegnamento democratico, che rappresentano nel complesso un'idea alta del fare scuola e che tutti si augurano rispecchino la prassi quotidiana. D'altra parte non si può ignorare che anche per un insegnante determinato e

* di Adriana Barbolini

tenace può essere difficile attenersi linearmente.

Per gli studenti, invece, in che cosa consiste un apprendimento democratico? Quali sono le condizioni che lo favoriscono o quelle che lo ostacolano? Che valore si dà ai concetti espressi dagli insegnanti?

Sul tema “democrazia nell’apprendimento” le riflessioni degli allievi si focalizzano principalmente sulle caratteristiche dell’istituzione scolastica, sul ruolo dell’insegnante, sulle modalità della lezione e della valutazione, che vengono analizzate con spirito critico. In molti casi, inoltre, emerge il problema del rispetto reciproco nella relazione: molti studenti lo riconoscono come un elemento fondamentale e necessario nel facilitare il successo dell’educazione e dell’apprendimento.

L’istituzione scuola

Nello svolgimento dei programmi di storia, fin dalle scuole elementari, gli studenti sentono parlare di democrazia, da quella greca a oggi e, attraverso i secoli, ne studiano le diverse forme, ultima quella della Costituzione italiana. Ma molto raramente si approfondisce con loro il tema della democrazia nella scuola.

Entrando allora nel vivo delle scritture, quali sono per gli studenti i presupposti della democrazia a scuola? Molti pensano alla scuola come un luogo dove si deve trovare una condizione di partecipazione e di uguaglianza per tutti:

“Democrazia è fare in modo che tutti possano studiare e tutti possano dire la loro, è trasparenza nei rapporti e nei giudizi, è partecipazione e collaborazione”;

“La democrazia è avere uguali poteri, senza essere costretti a subire chi ne abusa (i prof) perché sicuri del fatto che la loro posizione li autorizza a dettare legge senza portare rispetto a chi hanno davanti”.

C’è chi articola maggiormente il suo discorso riconoscendo l’esistenza di spazi istituzionali riservati all’esercizio della democrazia, ma esprime qualche riserva sulla qualità delle persone:

“Apparentemente la scuola può dirsi democratica: attraverso la concessione di assemblee di istituto, elezione di rappresentanti è possibile fare sentire anche la voce di coloro che costituiscono l’ambiente scuola. Le possibilità ci sono tutte, ma se abbiamo davanti una persona che non è democratica ogni sforzo è vano. La democrazia va cercata nelle singole persone”.

C’è anche chi fa proposte concrete:

“La scuola dovrebbe promuovere una giornata all’anno in cui si discute sui problemi dell’istituto a scopo migliorativo”.

L’insegnante

Nel volume *Una nuova identità docente. Come eravamo, come siamo* (Demetrio D., Bella S., a cura di, Mursia, Milano 2000) vengono tracciate le biografie professionali di un certo numero di docenti che hanno risposto a una serie di domande sulle motivazioni che li hanno portati a insegnare, ripercorrendo la propria professione tra ieri e oggi. Dalle loro storie gli autori del libro hanno

ricavato alcune tipologie di docenti, attraverso le testimonianze di ciò che li ha appassionati nella professione, di quali sono stati gli aiuti che hanno ricevuto negli anni, dei problemi che hanno incontrato.

Oggi, attraverso i testi degli studenti delle scuole superiori che hanno aderito al progetto, è possibile individuare alcune caratteristiche della professione docente da un altro punto di vista, quello degli studenti, capaci di tenere conto di come gli adulti sono in classe e di indicare quando un insegnante si comporta in modo democratico. La ricerca, infatti, ha puntato il dito sulla scuola e sulla quotidianità del suo agire: l’insegnante di cui si parla è quello sulla cattedra, la cui voce e i cui comportamenti hanno un peso e un’importanza reali sulla vita quotidiana degli studenti.

L’analisi riconosce come elemento di democrazia lo spazio che l’insegnante lascia alla libera voce degli studenti:

“Quando i prof ci fanno discutere in classe su problematiche attuali facendoci esprimere liberamente le nostre opinioni senza giudicarle come giuste o sbagliate”;

“Quando durante la lezione si possono fare tante domande e la prof risponde colmando la nostra curiosità”;

“Quando l’insegnante coinvolge il più possibile gli alunni alle lezioni e cerca di far valere il suo ruolo nella classe rapportandosi nel modo giusto con essa”.

Ma i ragazzi desiderano anche esprimere il loro disappunto quando qualcosa non funziona e lo fanno senza mediazioni e con un linguaggio diretto:

“A scuola dovrebbero essere gli studenti a usare i prof, a chiedere, non il contrario. Vorrei meno obblighi per il prof di finire il programma, ma la possibilità di cambiarlo in base agli interessi della classe o ai suoi”;

“La democrazia a scuola non è molto rispettata, l’insegnante esercita un ruolo, porta una maschera, alza un muro con i propri studenti, raramente manifesta umanità, racconta di sé, anche chi è diverso ha come scopo far assimilare più notizie possibili della materia”.

In questa situazione le conseguenze possono essere quelle di una vera rottura nella relazione:

“Nell’apprendimento occorre che, chi si mostra, l’insegnante, debba essersi tolta quella superiorità di ruolo che è parte del mondo degli adulti, e capire cioè che mostrarsi duri e autoritari non può portare altro che a un allontanamento da parte degli studenti”.

Un buon numero di studenti sa andare oltre le critiche e suggerisce stili di comportamento più aperti alla relazione:

“L’insegnante dovrebbe rinunciare al suo atteggiamento spesso autoritario e dovrebbe interessarsi alle persone anche attraverso dibattiti, anche se non pertinenti la sua materia”;

“L’insegnante dovrebbe discutere e decidere con gli studenti i programmi, deve accettare le critiche e cambiare i suoi metodi se gli allievi non si trovano bene”;

“È diritto dello studente fare domande e chiedere spiegazioni, non è democratico l’insegnante che lo nega”.

La lezione

Nella scuola di un tempo non c'era alternativa: in classe la lezione frontale era l'unica forma di trasmissione del sapere. Il bravo insegnante affascinava con i suoi discorsi colti e sapienti, mentre gli studenti apprendevano senza mettere in discussione il suo ruolo, anche se non mancavano critiche e malumori che, tuttavia, il più delle volte non venivano esplicitati. Frequentemente, poi, l'insegnante si rivolgeva agli studenti dando del lei: questo collocava entrambi in un ruolo ben preciso e manteneva le distanze.

Nella scuola oggi si respira un altro clima, sono cambiate le aspettative dei giovani che arrivano alle superiori con una esperienza che li ha resi più sensibili e attenti al modo di fare dell'insegnante. Probabilmente hanno sperimentato nella scuola elementare o media metodi di lavoro che li hanno coinvolti, o forse nella società si respira un atteggiamento diverso riguardo al fare scuola; sono infatti frequenti le richieste e i richiami che vengono rivolti a una istituzione che è rimasta indietro e che appare spesso disorientata su come svolgere il proprio ruolo.

A questo proposito, le pagine scritte dagli studenti contengono frequentemente elementi di riflessione che essi sottopongono alla nostra attenzione con una vasta scelta di annotazioni su come sia o su come dovrebbe essere una lezione democratica :

“È democratico porre delle domande e avere delle risposte che non siano le frasi del libro, ma pensieri del professore che cerca di renderli agevoli a te”;

“... quando a scuola puoi scegliere, insieme agli insegnanti e ai compagni gli argomenti più interessanti da trattare”;

“Ritengo più efficace la lezione in cui l'insegnante divaga e si allontana dagli schemi tradizionali, in cui riesce ad allentare l'attenzione, si accorge della stanchezza”.

Per contrasto più volte vengono chiaramente indicati gli aspetti che rendono una lezione non democratica:

“Non è democratico quando apprendere significa ascoltare la lezione di un professore che parla a raffica, non ti coinvolge, non chiede le opinioni dei suoi studenti o semplicemente non cerca il loro sguardo complice”;

“Alle medie e alle superiori gli studenti sono costretti a subire interminabili lezioni di una straziante immutabilità. Gli insegnanti non si aggiornano e trasmettono le conoscenze senza preoccuparsi del metodo. Le lezioni si riducono a monologhi”.

La valutazione

Ogni percorso didattico ha il suo momento conclusivo nella valutazione degli apprendimenti, ragione per cui ogni insegnante scandisce le tappe del suo lavoro con momenti di verifica dei risultati. Gli studenti, che pur sono al centro di questo procedimento, al tempo stesso sono esclusi quando vengono decisi i criteri di giudizio: a molti essere valutati troppo frequentemente non piace, temono anche la parzialità di giudizio di chi esamina, visto che non sempre i criteri della valutazione sono chiari e affermano:

“Sono del parere che il nostro sistema scolastico dia troppa importanza alla valutazione continua dello studente, sia troppo asfissiante e risulti alquanto stressante”;

“La parzialità si riscontra maggiormente nelle interrogazioni o nei compiti senza punteggi che lasciano il giudizio all'arbitrarietà dell'insegnante”;

“In un sistema scolastico improntato sulla democrazia credo che la trasparenza dei criteri di valutazione sia di fondamentale importanza”.

Ma non si punta il dito solamente verso le modalità: in parecchi casi sono gli insegnanti stessi che vengono messi in discussione per il modo in cui valutano:

“Ho l'impressione che il nome su un compito in classe conti parecchio”;

“Molto spesso vengono usati due pesi e due misure anche nei richiami verbali e si viene molto più rimproverati che incitati allo studio”.

Uno studente suggerisce un possibile rapporto di causa-effetto tra quantità e qualità:

“Data la miriade di compiti in classe e interrogazioni a cui vengono sottoposti gli alunni, esiste il rischio che essi si preparino preoccupandosi solo delle valutazioni e non pensino a studiare per arricchire la propria cultura”.

Il rispetto

Quello della relazione è forse il tema su cui si concentra la maggiore attenzione degli studenti quando all'inizio dell'attività riflettono, sulla base delle loro esperienze, su cosa è un apprendimento democratico. Si osserva immediatamente che per loro spesso “relazione” si identifica con “rispetto”; accade infatti che molti a scuola percepiscano un clima di scarso rispetto tra insegnanti e studenti. Questo diventa un fattore di disagio ed è il motivo per cui ripetutamente nei loro scritti sottolineano la necessità di instaurare un rapporto di “rispetto reciproco”, perché “il rispetto verso tutti migliora il clima della classe” e per tutti si intende “non avere discriminazioni di origine, razza...”. Si desidera che la “trasparenza nei comportamenti e nella valutazione” diventi una regola universale della convivenza. Alcuni sostengono che:

“È democratico tenere come obiettivo una completa libertà di confronto e un rapporto più umano tra studenti e insegnanti”.

Già in queste affermazioni affiorano alcune idee significative che in altri testi sono espresse con maggiore ampiezza e precisione. C'è ad esempio chi racconta un'esperienza positiva:

“Alle medie sono riuscito a legare con tutti i miei compagni di classe e avevo dei prof che ti erano amici, avevano creato un legame di amicizia con ciascuno di noi”.

Visto che sono gli studenti a scrivere, è ovvio che lo sguardo sia puntato sull'insegnante e che sulla sua immagine si concentrino la maggior parte delle osservazioni. Ma cosa si vuole dagli insegnanti? Ecco una prima idea:

“Un professore non è soltanto una fonte di sapere, ma dovrebbe essere anche un educatore e come tale aprirsi agli studenti. Gli insegnanti tendono a chiudersi a riccio appena gli scappano dette cose riguardanti il loro privato: lanciano il sasso e nascondono la mano. Per fortificare il rapporto insegnante-studente

occorre fare sì che lo studente si ritrovi in una delle mille sfaccettature che una persona può avere”.

Ed ancora:

“L’essere aperto alla mente dello studente, l’essere democratico e creare un rapporto sano e intenso (per quello che la scuola permette), sono i primi requisiti che un professore al giorno d’oggi dovrebbe avere per essere veramente un ottimo insegnante”;

“I docenti non sono in grado di assumersi la responsabilità di allontanarsi dal programma che devono seguire, non hanno il coraggio di sacrificare parte del tempo che hanno a disposizione per instaurare un dialogo costruttivo con i ragazzi”.

Ma buona parte del problema sta nell’organizzazione delle lezioni, è infatti per terminare il programma che le ore diventano pesanti e aride, non lasciano spazio né alla riflessione, né all’approfondimento:

“C’è chi lamenta il problema dell’incomunicabilità tra studenti e insegnanti dovuta a lezioni in cui l’insegnante prende la parola per tutta l’ora senza coinvolgere la classe attraverso dibattiti, preoccupato, alla fine, solo della comprensione tecnica dei termini. È frequente poi sentire che, con una certa incoerenza, lo stesso si lamenta della poca partecipazione degli studenti”.

Alcuni studenti sembrano avere chiaro il problema e per questo essere in grado di avanzare idee e proposte:

“Al fine di un apprendimento democratico sono molto importanti le discussioni, i dibattiti interni alla classe su temi di interesse pubblico che possono portare ad una crescita interiore”;

“Propongo di promuovere e incentivare momenti di dialogo nelle lezioni, con lo scopo di stimolare l’apprendimento diretto da parte degli alunni”;

“Si potrebbe ampliare la parte della lezione dedicata all’alunno”.

Ad alcuni non sfugge che relazione e rispetto richiedono che ci sia reciprocità di intenti e di responsabilità e si rivolgono così ai loro compagni:

“La democrazia è un rapporto di dare e avere con gli insegnanti. Se loro accolgono le nostre richieste in cambio si aspettano giustamente rispetto e correttezza da parte nostra”;

“Un ottimo punto di partenza per tendere a un apprendimento democratico è instaurare un rapporto di rispetto tra docenti e studenti, ma anche tra gli stessi allievi; questo insieme al corretto svolgimento del proprio ruolo”.

4. Su e giù... attraverso i diari degli studenti*

*“... è utile perché finalmente qualcuno ascolta i problemi che ci sono all’interno della scuola”
(dal diario di uno studente)*

Strumento fondamentale della ricerca, come già raccontato nella prima parte di questo volume, è stata la scrittura di un *diario di osservazione* dell’attività appositamente stampato e consegnato a tutti gli studenti delle dodici classi partecipanti al progetto con la garanzia dell’anonimato e della non valutazione. Anche se gli studenti erano liberi di scriverci o meno, tuttavia esso era stato presentato come importante per poter effettuare la ricerca, tanto che era previsto un tempo specifico, alla fine di ogni lezione, per la sua compilazione secondo una griglia predisposta. Inoltre anche gli insegnanti dovevano compilarne uno e ciò poneva entrambi in una condizione di parità rispetto alla metodologia.

Non tutti hanno restituito il loro diario, ma complessivamente quelli raccolti sono stati 219 su 253 studenti, per un totale di circa 1030 pagine; questi dati testimoniano quindi un alto grado di partecipazione da parte dei ragazzi.

Come leggere i diari

Le difficoltà nell’analizzare il ricchissimo materiale ricavato dai diari degli studenti sono state molteplici. Ci siamo trovate di fronte ad una differenza quantitativa e qualitativa delle scritture, dovuta anche ai diversi contesti nei quali gli insegnanti hanno scelto di sperimentare l’attività di osservazione: insegnanti titolari sulla classe o di sostegno o addirittura esterni, materie scientifiche o umanistiche o tecnico-pratiche, classi unicamente femminili oppure miste, studenti del mattino e studenti dei corsi serali, livelli di preparazione culturale e di abilità acquisite tra loro assai differenti, durata della sperimentazione da un minimo di due a un massimo di nove ore.

Abbiamo trovato anche delle differenze dovute all’età: studenti di classi seconde o terze e studenti delle ultime due classi delle superiori, in qualche caso già proiettati verso il pensiero degli esami o la scelta dell’Università.

Così leggere più di mille pagine ha significato trovarsi davanti un materiale molto ricco, ma anche molto diverso ed eterogeneo. I ragazzi, pur con una sche-

* di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti

da di osservazione contenuta nella prima pagina, quando hanno avuto il diario tra le mani lo hanno utilizzato in modi assai diversi, non sempre pertinenti rispetto alla richiesta e hanno scritto un po' di tutto: osservazioni precise e puntuali, resoconti dettagliati dei contenuti disciplinari, sfoghi personali (la tentazione del diario come strumento di scrittura di sé è sempre fortissima!) sia sui propri problemi che sul rapporto con il mondo intero.

Alcuni diari si limitano a poche righe sintetiche, altri sono arrivati fino all'ultima pagina; osservazioni profonde e piene di coinvolgimento emotivo si intersecano con piatti resoconti di spiegazioni di contenuti oppure con scherzose prese in giro di compagni e sbrigative affermazioni senza motivazione.

In alcune situazioni, poi, quando la qualità delle osservazioni riguarda quasi l'intera classe, ci siamo chieste da che cosa dipendesse: da una difficoltà nella comunicazione sul progetto e dalla convinzione con cui è stato proposto? dalle strategie più o meno efficaci di coinvolgimento? dalla chiarezza dell'insegnante sugli obiettivi e sulle modalità della sperimentazione? dal grado di maturità degli studenti? dalle condizioni in cui l'insegnante ha lavorato? Domande a cui non siamo in grado di dare una risposta sicura e che restano aperte.

Al di là dei problemi che ci ha posto come ricercatrici trovare una chiave di lettura che tenesse conto di tutti, questa varietà ha costituito anche la caratteristica specifica e la ricchezza della ricerca in quanto ha dato voce non solo ai ragazzi più bravi, più motivati, più maturi, più riflessivi e attenti, ma anche a quelli che, per ragioni diverse, si trovano al limite o fuori dalla cornice, secondo una felice espressione utilizzata da un'insegnante¹. Per questo anche nelle situazioni in cui la stragrande maggioranza degli studenti aderisce alle proposte o considera positivamente determinate azioni dell'insegnante, abbiamo ritenuto opportuno riportare sempre sia pure una singola voce fuori dal coro, di aperta critica o in netta opposizione immotivata; è un'attenzione che rientra nella metodologia della ricerca qualitativa e, in particolare, dell'approccio autobiografico secondo il quale abbiamo lavorato.

Per riuscire a leggere tutta questa produzione, è stato necessario procedere per tentativi ed errori, discussioni e confronti in modo da giungere alla definizione di criteri che andassero al di là della specificità delle singole situazioni e, nello stesso tempo, consentissero una lettura trasversale e comparabile. Importante è stato anche definire con chiarezza il nostro atteggiamento come ricercatrici facendo una lettura dei testi non valutativa e analizzando i diari per quello che vi era scritto, senza forzature né interpretazioni soggettive, ma suffragando ogni affermazione con citazioni letterali.

Si è così giunti alla stesura di una *griglia di analisi* basata sulle seguenti voci:

- l'*atteggiamento* nei confronti dell'attività proposta o del progetto in generale, distinto secondo i diversi gradi di adesione: da una totale e incondizionata accettazione ad un netto rifiuto, passando attraverso una esplicitazione di

critiche costruttive;

- la *descrizione* dell'attività con particolare attenzione ai comportamenti propri, dell'insegnante e dei compagni, e con riferimento alle emozioni provate;
- la *presenza/assenza* di elementi (indicatori) che possono definire un contesto di apprendimento democratico;
- la presenza di eventuali *episodi significativi* in relazione agli indicatori precedentemente individuati;
- il *senso democratico* dell'esperienza, quando esplicitato;
- le *riflessioni* sul percorso nel suo insieme.

Dentro e fuori dalla cornice

Il primo elemento che si è preso in considerazione è stato l'atteggiamento esplicitato nei confronti dell'attività proposta o del progetto in generale, cosa che avviene nella maggior parte dei casi; nei diari in cui non lo troviamo c'è spesso una descrizione dettagliata e precisa di tutte le fasi dell'attività, il che può essere letto comunque come dimostrazione di una presenza consapevole e di partecipazione.

Mi chiamo fuori

Assai limitata è la percentuale di coloro che mostrano un rifiuto, meno del 10% del numero complessivo degli studenti coinvolti. A volte ciò è legato al tipo di attività proposta, come per chi scrive:

“Non è stata un'attività molto entusiasmante, anzi non lo è stata per niente. Spossante + che altro...”;

“... fare un'ora che considero inutile mentre dovrebbe coinvolgere i ragazzi, ma in realtà è solo un'ora di atroce sofferenza”;

“In classe stiamo parlando delle democrazia didattica: 4 stupidate come sempre”.

Il rifiuto può derivare da particolari comportamenti dell'insegnante che vengono criticati:

“Il prof ha cominciato ad alzare la voce e credo che questo non sia produttivo perchè ci intimorisce... è difficile entrare nel vivo della materia e, con questo atteggiamento, il prof non ci viene certo incontro”.

Altre volte si manifesta l'idea di una totale mancanza di fiducia nell'istituzione scuola, nella possibilità che si possa realizzare qualsiasi cambiamento e quindi che questo tipo di progetto possa avere qualche utilità. È una posizione di “exit” che viene espressa con parole di rottura e di contestazione che diventa globale e forse corrisponde ad un bisogno di assolutizzare e di estremizzare, senza sfumature, tipico dell'età giovanile:

“La lezione di 'sto tipo è 1 po' troppo filosofica, poi mi rompo che mi devo scervellare x capire, ascoltare, stare al passo e in contemporanea scrivere gli appunti [...] Mi piacerebbe una scuola come piace a me... 1 luogo in cui fare solo bordello, fare le verifiche creative, dare spazio solo agli alunni a sparare

¹ Vedi, Parte III, capitolo *Indicazioni non ricette*, pag. 129

cagate, fare solo le cose che so fare...”;

“... mi sembra che questo progetto sia piuttosto inutile perchè, nonostante tutto quello che possiamo dire o proporre, le cose non cambieranno e noi saremo più liberi solo quando ci libereremo dalla scuola”;

“Questo quadernetto è motivo di irritazione per me perchè dietro al buonismo di chi lo ha ideato la verità è che le cose non cambieranno. Questo essenzialmente perchè i professori e/o quelli che si chiamano e autodefiniscono adulti non hanno la minima intenzione di fregarsene dei miei (studente) problemi e/o interessi”.

Infine c'è qualcuno che ironicamente scrive:

“Questo lab mi sembra democratico dato ke la prof comanda e noi lavoriamo e scriviamo; cn solo alcuni spazi ad interventi. Qst lab lo kiamerei ‘Tirannia ed apprendimento’”.

Ci sono in pieno

In molti diari (più della metà) troviamo un atteggiamento di sostanziale adesione all'attività proposta in tutte le fasi da parte di chi sinteticamente dice: *“Mi sono trovato sempre a mio agio”* e da parte di chi la giudica *“interessante e ricca di idee”*, oppure *“istruttiva e fondamentale per la mia esperienza”*, oppure ancora scrive: *“l'attività mi ha galvanizzato”*. Qualcuno fornisce una motivazione un po' generica:

“La prof ci introduce questo progetto ‘Democrazia e apprendimento’. Noi contenti di fare qualcosa di diverso ascoltiamo ciò che dice”.

Alcuni studenti, nella fase iniziale, notano come il comportamento dell'insegnante e della classe sembri più o meno influenzato dalla consapevolezza di essere dentro ad un progetto basato sul metodo dell'osservazione:

“Silenzio e attenzione... hanno regnato nell'aula per tutto il corso della lezione. Chissà, probabilmente, oggi la prof è stata motivata da questo progetto... potesse esserci tutti i giorni... forse il latino lo capirei meglio”;

“L'atteggiamento dell'insegnante è stato un po' modificato dalla consapevolezza del progetto e con una rigidità forse maggiore ed una formalizzazione eccessiva... anche noi studenti del resto abbiamo prestato maggiore attenzione e ci siamo impegnati nell'essere più precisi”;

“L'insegnante non si è x nulla fatta influenzare dalla consapevolezza che noi alunni, dopo, avremmo criticato in maniera più o meno positiva la sua lezione... “.

L'atteggiamento di piena adesione si manifesta relativamente a diversi aspetti; uno riguarda l'interesse verso i temi o i contenuti proposti:

“Mi hanno interessato molto i temi trattati, sono temi profondi di cui mi piace parlare, perchè si conoscono meglio le persone e ogni tanto è bello parlare di cose serie oltre che di cavolate”;

“Mi sono stupita, ci sono stati lavori molto belli che non mi sarei aspettata di vedere. È stata un'esperienza piacevole, un modo diverso di fare lezione e ogni tanto ci vuole... un modo per liberare la nostra creatività e fantasia in un campo abbastanza sconosciuto”.

In un caso si arriva ad un vero crescendo di adesione:

“È stata veramente una lezione bellissima... Oggi è stato veramente bellissimo, forse più di ieri... è stata una lezione indimenticabile... Oggi forse è stata

la lezione più bella fra quelle fatte fino ad ora... insomma è stata un'esperienza e una lezione veramente COSTRUTTIVA!!!”.

In particolare, nelle classi in cui l'attività di sperimentazione ha coinciso con il percorso di autobiografia cognitiva, molte sono le osservazioni che indicano interesse e partecipazione:

“Sono stata coinvolta in prima persona e mi sono messa in discussione, dovendo riportare le mie esperienze e i miei pensieri; ciò mi è sembrato costruttivo e valido”;

“Credo che sia stata un'attività interessante perchè sono stata spesso sottoposta alla richiesta di una riflessione personale”;

“Ritengo che queste autoanalisi siano positive. Fanno ragionare noi e aiutano gli insegnanti a comprenderci”.

Infine, in un diario troviamo una riflessione che allarga il discorso dalla democrazia nella scuola all'intera collettività:

“Penso che il tutto possa rivelarsi interessante, in quanto ritengo che, svolta in modo approfondito, possa essere utile per migliorare non solo noi stessi, ma, più in concreto, la società che ci circonda dentro la quale dobbiamo convivere cercando di migliorare”.

In evoluzione

Si può parlare di adesione anche da parte di quelli che inizialmente manifestano qualche riserva nei confronti della proposta perchè non hanno capito bene o le modalità di svolgimento o le finalità del progetto:

“Ero un po' titubante, ma ora questo lavoro mi ha coinvolto molto, [anche perchè]... la prof ci ha pilotato in una maniera egregia”;

“Anche se all'inizio pensavo che si trattasse del solito esperimento degli adulti colti sugli studenti, ora penso che sia bello...”;

“La spiegazione non è stata chiarissima, non ho capito molto bene cosa dovremo fare, ma tuttavia mi interessa questo progetto”.

Altre riserve riguardano l'utilità della ricerca e mostrano un atteggiamento forse determinato da una attenzione iniziale un po' superficiale o da una comprensione parziale di ciò che si sta facendo; poi la curiosità, l'interesse prendono il sopravvento, insieme all'idea della possibile opportunità di approfondire la riflessione e di acquisire conoscenze:

“Penso che questa attività, anche se in principio mi era sembrata abbastanza inutile, sia stata particolarmente interessante e divertente”;

“Nella prima parte di questo incontro non sono stata molto attenta forse perchè avevo altri pensieri, poi ho pensato che era meglio sfruttare queste ore di comunicazione e di conoscenza reciproca su democrazia e apprendimento”;

“... io inizialmente non ne avevo voglia e in più credevo che fosse inutile farlo, poi ho visto che potrebbe servire”.

Avrei qualcosa da dire

Circa un quarto degli studenti, pur con una sostanziale adesione alla proposta, esprime qualche considerazione critica o avanza dei suggerimenti che mettono

in luce in che modo, secondo loro, avrebbero potuto essere migliorate o modificate le modalità del percorso; è l'atteggiamento di chi non rifiuta il progetto nel complesso, ma offre spunti di cambiamento e di riflessione costruttiva.

Questo riguarda per la maggior parte non il progetto in generale (che prenderemo in considerazione più avanti), ma due aspetti dell'attività didattica osservata: il tipo di contenuti proposti e la metodologia utilizzata. Per questo motivo, a volte, le osservazioni fanno riferimento a momenti specifici oggetto della sperimentazione, come la lezione frontale, le correzioni di compiti, il lavoro di gruppo:

“Ho compreso meglio grazie specialmente alla spiegazione chiara dell'insegnante che molto spesso però la butta lì, senza collegarla a una frase o a un testo. Le spiegazioni, allora, viaggiano nella mia mente come tante piccole nuvolette che non si incontrano mai e che quando lo fanno non producono altro che tempesta”;

“Il prof è andato troppo veloce! Poi alla lavagna c'è andato il più bravo della classe, ha guardato il testo del problema e con una frase ha finito il problema! Io non ho capito... Non si può fare così. Dovrebbero dividerci per bravura, non per età”;

“Dal mio punto di vista attività di gruppo volte al coinvolgimento degli studenti dovrebbero essere incluse nel programma scolastico e non viste come attività aggiuntive che gravano sul già pesante carico di compiti a casa degli studenti”.

Sulla scrittura autobiografica, in particolare, troviamo, accanto ad una sostanziale positività, alcune considerazioni critiche:

“... sinceramente alcune consegne non mi sono piaciute, avrei preferito delle tracce più libere e più stimolanti riguardo a quello che portiamo nel nostro cuore (sentimenti) e nel cervello (ricordi)”;

“Lo scrivere i testi in classe [invece che a casa] credo che abbia messo fretta allo svolgimento delle argomentazioni”;

“È stata un'attività abbastanza divertente, anche se non è stato facile scegliere... e soprattutto la cosa più difficile è motivare le proprie scelte...”.

Nonostante le difficoltà, quando si riesce c'è soddisfazione:

“... ho trovato molto difficile eseguire il compito perché non è semplice descrivere, più o meno dettagliatamente, un ricordo, un'esperienza personale... tutto sommato è stato interessante, sono riuscita ad esprimermi al meglio”.

Anche se più volte nei diari abbiamo trovato, come diremo più avanti, osservazioni sull'importanza della scelta di non valutare, necessaria per garantire a tutti spontaneità di espressione e libertà di pensiero, alcuni vedono proprio in questa assenza un elemento di debolezza in quanto può incidere sul senso di responsabilità degli studenti:

“Mi è piaciuta molto come esperienza, ma onestamente sono sicura che, se la prof non ci avesse fatto la verifica alla fine, non avremmo lavorato tanto come abbiamo fatto”;

“Cosa credete di ottenere? Pensate veramente che un progetto che un prof non controlla verrà consegnato svolto adeguatamente?”.

Incrociare gli sguardi

Una delle richieste del diario era di descrivere l'attività, nelle azioni e nei comportamenti di tutti i soggetti coinvolti. In alcune classi in particolare gli sguardi corrono, si incrociano e spesso si fermano sull'insegnante che non sempre ne è consapevole, preoccupato com'è di tenere sotto controllo gli studenti e di svolgere bene la lezione. Ai ragazzi invece non sfugge nulla e diversi diari raccontano ciò che accade davanti ai loro occhi con molti particolari e in modo vivace, forse anche perché raramente ciò viene loro richiesto:

“... ero più concentrato nell'osservare la prof che muove le mani e ti fissa strano... fa troppo ridere quando fa quei gesti strani con le braccia...”;

“La prof girava tra i banchi con l'intenzione di tenerci sotto monitoraggio facendoci notare con più risolutezza tutti i passaggi dell'esperimento”;

“Spesso capita che alzi la voce perché si innervosisce anche quando non ce n'è bisogno. Penso comunque che sia consapevole di questa parte del suo carattere e cerca di migliorarlo. Ne è stata una prova il fatto che abbia partecipato al corso di 'Apprendimento e Democrazia' e ci abbia reso partecipi”.

In particolare viene descritto, con un certo brio, un episodio chiamato “stacchetto introduttivo” che mette in luce una caratteristica dell'insegnante, che qualcuno definisce “rigore”: quella di essere sempre puntuale all'inizio dell'ora di lezione:

“Questa mattina il prof X ha compiuto la sua entrata eroica e si è presentato in classe quando stava ancora suonando la campana del cambio d'ora, interrompendo così il prof di F che stava ancora finendo di spiegare. I due (che naturalmente sono in buonissimi rapporti) si sono guardati attentamente negli occhi con un'aria di sfida. Ed il prof di F* ha continuato inesorabile a finire il suo discorso per altri 5 minuti con X in piedi di fronte a lui che continuava ad osservarlo attento”*

A volte lo sguardo si allarga dal docente ai compagni e a se stessi:

“... la prof quando parla gesticola con le mani, fa come dei cerchi con le braccia, cerca gli occhi di chi l'ascolta... la X si è svegliata e chiede spiegazioni... la prof rispiega...OOOOH adesso sì che ha e ho capito, alla X gli si sono illuminati gli occhi, io inizio a prendere appunti decentemente”;

“I rapporti con l'insegnante sono decisamente amichevoli e si lascia scappare sorrisi sinceri e solari. Alcuni si fanno trasportare dal loro essere a proprio agio con battute e uscite comiche, quasi mai inopportune. Spesso si interviene e spesso si viene 'spiegati'”;

“Io non dico niente cercando solo di capire, assorto un po' nei miei pensieri e annuendo troppo spesso alle domande rivolte a tutta la classe dal prof...” e più avanti “... i soliti compagni fanno domande su cose non capite, mentre io e molti altri rimaniamo zitti annuendo ancora una volta, secondo un'espressione del prof stesso, come 'cagnolini ubbidienti’”.

Il quadro generale della classe viene così descritto in qualche diario:

“Chi ha compreso subito (pochi secondo me), chi non ha compreso affatto,

ma non lo ha dato a sapere, e chi, non avendo compreso, invece, non ha esitato a chiedere spiegazioni”;

“L’insegnante spiega e fa schemi alla lavagna. I compagni prendono appunti e fanno domande, io prendo appunti”;

“... guardandomi intorno, ho potuto vedere che alcune mie compagne erano ben barricate per poter utilizzare i propri bigliettini... Anche a me sarebbe piaciuto avere dei bigliettini, ma per conforto, perché sono una persona un po’ ansiosa”.

Rispetto al clima di classe, in alcuni diari si leggono delle osservazioni che testimoniano qualche difficoltà nel mantenere l’attenzione a causa di una relazione tra i pari un po’ troppo vivace:

“Ci sono stati alcuni cali di attenzione dovuti al lancio di gomme e, dopo un quarto d’ora di lezione, l’esplosione della penna dell’alunno X... la mia partecipazione è andata via via calando (come sempre) in quanto all’inizio il coinvolgimento è maggiore... poi, dopo aver capito e aver ricevuto una gomma lanciata in fronte, l’attenzione ha subito un grande calo...”;

“In generale la classe si dimostra, come al solito, poco interessata e rumorosa. Malgrado il mio interesse la lezione risulta fastidiosa per le costanti interruzioni e rumore...”.

Il clima può essere allegro e gioioso anche perché, al di là delle attività didattiche, ci sono momenti in cui si manifestano buone relazioni tra gli studenti:

“L’atmosfera della classe era abbastanza ‘gioiosa’ e rilassata perché la nostra compagna compiva gli anni, diventando maggiorenne... sono molto contenta perché le ho preparato una torta e dopo l’intervallo, le faremo tutti una sorpresa. Anche questi sono bei momenti e la scuola comunque offre un luogo di ritrovo”.

Provare emozioni

Molti diari riportano le emozioni provate in classe durante le attività proposte e, per lo più, si tratta di emozioni positive che spesso sono espresse in modo un po’ sintetico con parole come “Mi sono sentito coinvolto”, ma a volte sono maggiormente spiegate:

“Spontaneità, novità, emozioni, vergogna, timidezza, interpretazione, sentimento: questi sono gli ingredienti che hanno contraddistinto questa nuova attività del prof di italiano”;

“Le emozioni sono state tante, ma quella che mi ha coinvolta di più è stata quella di sorpresa e stupore quando le sostanze prendevano colore!”;

“Le sensazioni sono a tratti molto sgradevoli: riuscirò a scavalcare quei muri alti come un castello fatti di genitivi, dativi, ablativi, legati insieme solo da un sottile strato di malta?”.

Dove il rapporto con l’insegnante è più “caldo”, le emozioni espresse sono in prevalenza legate all’interazione reciproca che suscita sentimenti del tutto contrastanti e tali da incidere sull’apprendimento:

“Il fatto che non intervengo spesso è dovuto alla mia timidezza che, devo ammettere, è presente soprattutto nelle ore di mate... Penso sia così perché ho

sempre paura di sbagliare e matematica è la materia in cui è più facile sbagliare qualcosa!...” e ancora “... Quando sono alla lavagna, mi sento spesso in soggezione e mi viene un momento di vuoto...”;

“Sono sincera: non ho chiesto spiegazione al prof per paura che si arrabbiasse davanti ad una domanda forse banale...”, anche se più avanti riconosce: “Oltre al timore di come poteva reagire il prof, si aggiunge anche il mio orgoglio: a volte faccio fatica ad ammettere uno sbaglio o di non aver capito...”.

Questa esplicitazione dei propri sentimenti porta la stessa ragazza a delle riflessioni conclusive: “... Non dovrei avere il timore di chiedere spiegazioni al prof, altrimenti non si crea quel filo diretto che dovrebbe esserci. Oggi era un po’ agitato e ciò ha influenzato il mio comportamento”.

Quando l’attività da osservare ha coinciso con il laboratorio di autobiografia cognitiva, numerose sono le frasi dei diari che riportano le emozioni provate proprio in relazione alla scrittura di sé e al ricordare episodi del proprio passato:

“Mi sento triste... guardarsi dietro spesso non è piacevole... anche X è triste. Ciascuno di noi porta le sue cicatrici...”;

“È stata un’esperienza che mi è piaciuta molto perché per la prima volta ho ragionato e ripensato a cose della mia infanzia...” e ancora “... è come se mi fossi liberata in un foglio di tutte le tensioni, le critiche o le lodi che non ho mai detto a nessuno dei miei professori. È stato bellissimo”;

“Ricordarsi e mettere a fuoco i propri sentimenti e le proprie emozioni non è stato facile. Trascrivere quello che alberga nelle proprie menti è la cosa più difficile da fare. Ma, mentre scrivevo, risentivo quelle emozioni e mi sentivo bene come quando era successo veramente”.

Pensieri vaganti

Ma ci sono anche descrizioni di come ciascuno ha vissuto l’attività in termini di emozioni e pensieri non sempre collegati a ciò che si stava facendo; sono pensieri in libertà, pensieri vaganti che attraversano le menti che apparentemente seguono, o almeno così sembra all’insegnante, mentre invece sono lontanissime:

“Quasi alla fine dell’ora ho cominciato a fare finta di ascoltare, fisicamente mi trovavo nel banco in prima fila, ma mentalmente pensavo già alla puntata di “Uomini e donne” che vedrò, a msn, al mio ragazzo, alla partita, al compito, alle prossime interrogazioni e a chi me l’ha fatto fare di scegliere un liceo”;

“Questa volta proprio non ho ascoltato niente... ormai ci sono le vacanze di Natale e penso solo a quello... ho pensato alla mia migliore amica che ieri ha preso la patente... poi ho iniziato a pensare a quanto sono indietro con i regali... poi ho pensato alla festa del mio compleanno tra sei giorni... oggi pomeriggio ho la visita dall’oculista per la patente ed ho tanta paura di non vedere le lettere...”;

“... alternavo momenti di intensa attenzione a momenti di svago mentale, vagando nei miei pensieri... tra vari sbadigli, cerco di fare attenzione...”.

C’è anche chi, con un po’ di ironia, accennando al progetto, afferma:

“... con questa storia del pensare alla propria mente mentre apprende mi sa che mi sono persa metà della lezione!...”.

Qualcuno, anche se la sua mente spazia in tante direzioni, riesce comunque a seguire la lezione, ad apprendere:

“Sono state due ore interessanti... è una bella giornata, alcuni ragazzi stanno guardando la mia Vespa... un mio compagno molto simpatico non riesce a tacere neanche ‘per un secondo’... un amico continua a parlarmi... ieri sono andato a comprare delle maglie hip-hop e non riesco a togliermi dalla mente un ritornello di una canzone. Tuttavia sono riuscito a capire il complicato procedimento”.

Bussole per orientarsi

Nell’analisi del ricco e vario materiale offerto dai diari, uno dei criteri che ci siamo date è stato quello di individuare le espressioni che facessero riferimento agli indicatori di apprendimento democratico precedentemente presentati².

Rintracciare, all’interno delle pagine scritte dagli studenti, espressioni che potessero essere riferite con sicurezza a quegli elementi che definiscono la presenza di un contesto democratico nell’apprendimento è stato un lavoro complesso e difficile. Non abbiamo lavorato su numeri e dati, ma sulle parole scritte di persone e le parole si prestano sempre a interpretazioni diverse o presentano varie sfaccettature; importante è accettarle senza valutarle, cercando solo di ricondurle a quegli ambiti che permettano di riconoscerle come indicative di contesto democratico. Questo confine sfumato dipende sia dalla stretta interconnessione tra un indicatore e l’altro, sia dalle diverse rappresentazioni che ogni studente ha della democrazia nell’apprendimento

Alla fine il criterio di scelta è stato determinato dalla nostra conoscenza di tutto il contesto in cui è svolta l’osservazione: i diari dei singoli studenti, quello dell’insegnante e il tipo di attività oggetto della sperimentazione.

Visibilità / Segretezza

Complessivamente non sono molte le osservazioni esplicite relative al criterio della **visibilità**, ma il fatto che diversi diari descrivano l’attività in tutte le sue fasi può costituire una conferma implicita della presenza di questo indicatore. Inoltre si troveranno alcune annotazioni che ne testimoniano l’importanza in un episodio significativo riportato più avanti e relativo al comportamento trasparente dell’insegnante in un momento di discussione.

Poche espressioni fanno riferimento diretto alla chiarezza del professore nello spiegare il percorso di ricerca e le sue finalità:

“Oggi l’insegnante ci ha spiegato durante l’ora di italiano come si sarebbe sviluppato questo progetto. Ci ha raccontato le sue esperienze dell’anno precedente, in seguito ha delineato i punti fondamentali del lavoro che avremmo svolto”.

Alcune annotazioni indicano invece qualche difficoltà in quanto il progetto non risulta chiarito a sufficienza:

² Vedi Parte II, capitolo *Qualche bussola per cercare*, pag. 28 e ss.

“Nonostante la lunga premessa, non mi è stato reso chiaro il procedimento che andremo a intraprendere, tuttavia sono interessata al progetto”;

“... sarebbe stato interessante sapere quali sono le finalità di questo progetto”.

Questo criterio risulta importante anche nel dimostrare l’attenzione con cui il docente chiarisce gli scopi e le modalità delle lezioni:

“Una premessa pedagogica... poi i riferimenti agli autori... e leggiamo sulla scheda dataci dalla prof per poter seguire. Ma c’è qualcosa che non riusciamo bene a capire... ; ci soffermiamo: sì perché le cose vanno capite bene seguendo con attenzione anche in momenti particolarmente difficili”;

“Prima di procedere a questi esperimenti, la prof ci ha spiegato ciò che dovevamo fare; come fare... Ci è stata data una fotocopia dove avevamo le varie tappe da seguire...”.

Trasparenza anche per quello che riguarda la valutazione delle verifiche:

“La prof ci ha spiegato il metodo secondo il quale ha valutato i compiti...”;

“La prof ci ha dato le verifiche fatte ieri, elencandoci ad uno ad uno gli errori commessi e successivamente ci ha dato i voti”.

Co-Costruzione / Trasmissione

Nelle attività di sperimentazione descritte, troviamo aspetti legati sia alla trasmissione sia alla co-costruzione delle conoscenze. Per quanto riguarda la trasmissione, perchè si realizzi un apprendimento significativo, è importante l’efficacia della metodologia adottata, mentre per la co-costruzione entrano in gioco il coinvolgimento, la partecipazione, la libera espressione delle idee e il confronto.

Circa metà delle attività osservate si riferisce alla lezione frontale; è un momento di **trasmissione**, dove non c’è un particolare scambio con i compagni o la possibilità di fare esercitazioni pratiche, ma è necessario seguire con attenzione la spiegazione per costruire la conoscenza con l’aiuto dell’insegnante. Su questa situazione di apprendimento le osservazioni sono molto diverse.

All’interno di questa modalità, alcuni diari riferiscono il ruolo di facilitatore del docente che elabora alla lavagna uno schema riassuntivo dei concetti spiegati mentre gli studenti copiano:

“Il nostro prof ha parlato della Rivoluzione francese e ha fatto uno schema alla lavagna per farci capire meglio e tutti dicevano che lo schema è fatto bene... Legge dal libro il capitolo da esporci”.

Questo stesso metodo, che per alcuni può essere efficace, in altri fa nascere dei problemi di comprensione:

“... uno schema alla lavagna alquanto strano... non riuscivo a starci dietro, faceva una freccia di là e una di qua. Sembrava un ‘rebus’...”.

Alcuni diari mettono in evidenza l’efficacia delle lezioni in cui l’insegnante utilizza anche strumenti per facilitare l’apprendimento:

“La prof si è preoccupata di darci i suoi appunti da integrare, in questo modo potevamo interagire meglio durante la lezione senza preoccuparci di stare concentrate a scrivere”;

“L’uso della lavagna luminosa, secondo me, è stato utile... perché permette

al prof di mostrarci le particolarità delle immagini e degli schemi del testo che stiamo seguendo”.

Efficaci risultano anche alcune metodologie che mirano al coinvolgimento e alla partecipazione:

“Ho capito... facendo l’esercizio insieme... ascoltando come analizzano una frase i miei compagni e come la prof ci consiglia...”;

“La prof ci lascia interagire con esempi e nostre idee... ci lascia fare e brigare sulla lezione [...] abbiamo il nostro spazio, lo spazio per le nostre idee e per i nostri commenti”.

Nonostante questa impostazione metodologica e tutta la buona volontà mostrata dall’insegnante, c’è comunque chi rifiuta di farsi coinvolgere:

“La prof ci lascia parlare sforzandosi disperatamente di farci capire nonostante la nostra testa dura... si ostina a farci fare i collegamenti, non si vuole arrendere all’idea che noi studenti sappiamo le cose solo per l’interrogazione”.

L’efficacia didattica del modo di condurre la lezione anche nel momento della spiegazione frontale viene messa in luce nei diari di altre classi in materie completamente diverse:

“La prof è brava a insegnare e lo dico perché ho la consapevolezza che nelle sue ore apprendo di più che in altre: lei riesce a mantenere il silenzio e quindi l’attenzione... inoltre interroga abbastanza frequentemente cosicché noi siamo obbligati a studiare con regolarità”;

“Il professore spiega in modo molto chiaro, soffermandosi più volte sulle cose più importanti da sapere per risolvere gli esercizi ed eventualmente sulle cose non capite... Si sforza sempre di rendere comprensibile a tutti quello che spiega e, se qualcuno rimane indietro nel ragionamento o chiede dei chiarimenti, è disposto a ripetere”.

In un’altra classe questo momento è considerato diversamente dagli studenti. Per alcuni diventa decisivo per la comprensione dell’argomento:

“La prof ci ha spiegato cosa significa idrolisi ecc... i miei compagni come me ci siamo guardati sbalorditi e confusi, ma la prof con le sue spiegazioni ce le ha rese semplici... ho notato che la classe era più attenta e intenta a capire. Eravamo più un gruppo in quel momento, pronti ad aiutarci”.

Per altri la difficoltà non sembra sormontabile:

“La prof si è lanciata in una spiegazione alquanto caotica... praticamente non ho fatto altro che ricopiare in silenzio ciò che veniva scritto alla lavagna, senza realmente capire qualcosa dell’argomento, eccezion fatta per alcuni confronti con la mia compagna di banco (che manco lei tra l’altro sembra aver compreso molto)”;

“L’insegnante ci ha provato a spiegare un argomento così difficile ma, a mio parere, non c’è riuscita. Non ho capito e appreso niente... se la prof ci avesse coinvolto di più mi sarei sforzata di capirla”.

Alcuni diari notano altri elementi che facilitano l’apprendimento:

“Oggi la prof ha spiegato con un linguaggio molto scientifico ma comprensibile... è stata paziente e ha spiegato un paio di volte prima che tutti avessero capito”;

“La prof ha chiesto chi aveva avuto dei problemi, quindi ci ha chiamati alla lavagna per correggere”.

Non per tutti però questa metodologia risulta efficace quando la richiesta appare eccessiva:

“L’unico problema è la quantità di informazioni che dobbiamo assimilare in così poco tempo; soprattutto in matematica, poi, gli argomenti si succedono senza tregua...”.

I momenti di **co-costruzione delle conoscenze** si possono rintracciare quando si dà spazio alle ipotesi e alle osservazioni dei ragazzi anche durante la lezione frontale, come in questi casi:

“C’è stata una buona partecipazione anche da parte di chi stava al posto, con suggerimenti sui modi diversi di procedere e richieste di chiarimenti... a cui l’insegnante ha puntualmente risposto”;

“[L’insegnante] ci permette di discutere, dire le nostre opinioni e osservazioni liberamente: cosa molto utile nella matematica”.

In un diario troviamo però, a questo proposito, una considerazione che contiene una critica ad un atteggiamento dell’insegnante tanto aperta al dialogo da non rendersi quasi conto dell’inutilità dei suoi sforzi rispetto all’impegno di alcuni studenti:

“Al contrario di altri, la prof non guarda solamente alla quantità di cose insegnate, ma tiene anche molto a farci capire bene... ma a volte è un po’ eccessiva, in quanto, invece di andare avanti, ci perdiamo in chiarimenti dovuti solo alla negligenza di qualche alunno disattento che tanto non ascolta neanche se l’argomento viene rispiegato”.

Anche i momenti in cui tra compagni c’è confronto e discussione, se pur un po’ disordinati, possono essere quelli in cui si realizza una co-costruzione di conoscenze attraverso la partecipazione:

“... ogni persona, anche se sovrapponendosi l’una con l’altra è riuscita ad esprimere un proprio parere... in ogni caso è interessante aver ascoltato il parere di tutti”.

I compagni, inoltre, possono rivestire un ruolo importante come facilitatori e stimolatori, al di là degli insegnanti, quando c’è una buona relazione all’interno del gruppo classe:

“Nel corso dell’esperimento di laboratorio abbiamo, tra noi compagni, avuto modo di confrontarci e aiutarci... abbiamo svolto un buon lavoro grazie alla cooperazione reciproca”;

“... questa esperienza mi è piaciuta anche perché a me piace studiare insieme ai compagni perché si impara inoltre qualcosa di nuovo”.

Infine qualcuno sintetizza così il concetto generale:

“... qualunque attività anche la più brutta quando si fa insieme ad altri amici è sempre molto bella lo stesso”.

Si costruisce insieme la conoscenza durante attività diverse, come la visione di un film:

“La prof ha ascoltato tutti... e insieme a noi ha codificato la pellicola aggiun-

gendo anche cose di cui eravamo inesperti e spiegandoci ogni parte”.

La scelta di proporre materiali che hanno un forte impatto emotivo sugli studenti e la disponibilità ad accogliere l'espressione del loro coinvolgimento pare un metodo estremamente efficace:

“... c'è stata condivisione di un sentimento comune di tristezza e di impotenza di fronte a certe foto”;

“Le fotografie che ci sono state proposte mi hanno fatto riflettere: trasmettono emozioni forti e i loro commenti sono talvolta superflui... Sono convinto che d'ora in poi starò più attento nel prestare attenzione alle foto che mi passano sotto gli occhi”.

Riconoscimento / Misconoscimento

Il **riconoscimento**, inteso come momento di attenzione e valorizzazione dell'individuo e delle sue abilità o capacità, può essere espresso sia riferendosi a se stessi sia agli altri. Quando si scopre di saper fare qualcosa, di essere tenuti in considerazione, aumenta la stima di sé:

“Io mi sono sentita più grande perché spiegavo agli altri il procedimento...”;

“... nella 2^a parte ho dovuto spiegare io ai miei compagni... che bello! Mi ha fatto credere in me stessa”;

“Mi sono inserito bene nella discussione, raggiungendo alcuni spunti suggeriti grazie al mio intervento”.

C'è poi riconoscimento degli altri quando si sottolinea come i contributi dati dai compagni alla lezione possano diventare strumenti per l'acquisizione di conoscenze; in un contesto democratico, ciò significa il rispetto delle competenze degli altri, il riconoscimento di saperi e abilità diverse dalle proprie, come si racconta in alcuni diari:

“Mancano solo pochi giorni e ci sarà l'interrogazione e questo ripasso è stato molto utile, anche perché, spiegato da una nostra compagna, la terminologia appare più semplice, meno complessa”;

“Vorrei comunque fare un ringraziamento per la mia compagna che se non ci fosse non ci salterei fuori”;

“... sono venute fuori considerazioni veramente interessanti... a cui non avevo minimamente pensato, mi hanno fatto molto riflettere (in senso positivo)...”.

Nel lavoro di gruppo poi c'è modo per gli studenti di mettere in luce e far apprezzare certe qualità o abilità che nella normale attività non vengono riconosciute e valorizzate:

“Nel complesso è stata un'attività piacevole da guardare perché ha fatto scoprire dei talenti nuovi in ognuno di noi”;

“Certi di noi hanno messo in scena delle conversazioni molto curate e interessanti e in questo modo hanno dimostrato anche delle doti di recitazione nascoste”.

In questo riconoscimento, che costituisce anche una scoperta delle capacità che emergono in relazione ad attività di discussione o di risoluzione di esercizi, è coinvolto spesso anche l'insegnante il cui atteggiamento viene riportato:

“... credo che il prof sia stato contento del mio intervento in cui ho spiegato come il problema andava risolto. Sono stato felice perché sono stato l'unico a usare quel metodo (corretto)”;

“Mi sono sentito coinvolto e interessato e mai in difficoltà nel comprendere cosa si diceva e nell'intervenire con proposte che l'insegnante giudica interessanti e corrette... Alcuni compagni, narrando ciò che le foto rappresentavano, hanno veramente sfiorato il poetico, hanno interpretato a fondo le foto, sono andati ben oltre la propria esperienza ed hanno saputo immaginare tutto il contesto”.

Infine un diario dà conto di un atteggiamento che punta a valorizzare l'apporto di uno studente e contribuisce alla sua crescita personale:

“... mi ha particolarmente colpito... l'alta considerazione che le prof hanno attribuito al termine che ho suggerito le prime lezioni: **CONSAPEVOLEZZA** [...] riflettendoci su, posso comprendere il significato di quella parola che la prima lezione avevo menzionato senza tuttavia comprenderla pienamente”.

A volte, proprio la mancanza del riconoscimento delle differenze e delle valenze individuali (**misconoscimento**) porta a creare un clima di classe più difficile e meno spontaneo a causa del comportamento poco rispettoso di alcuni compagni:

“Alcuni dei miei compagni, come sempre, facevano battutine e risatine su chi andava alla lavagna perché loro si credono molto più intelligenti degli altri”.

Il giudizio degli altri può pesare fino ad essere vissuto come un disconoscimento della persona:

“Il coinvolgimento, la partecipazione e l'interesse da parte mia ci sarebbero se non fosse che ho una classe... che non ti valorizza per quello che sei, ma si diverte solo a criticarti e a sfotterti se sei diverso da loro – e questo vale sia per i maschi che per le femmine”;

“Io ho scritto le mie opinioni in modo serio, invece X scriveva delle sciocchezze. Io ho preso in giro X tutto il tempo rinnegandole la libertà di parola e l'intelligenza...”.

Fiducia / Sfiducia

L'atteggiamento generale con cui, come abbiamo già osservato, molti studenti accettano l'attività e la partecipazione al progetto in tutte le sue fasi, confermato anche dall'alto numero di diari compilati e consegnati, ci sembra testimonianza di un clima di classe dove esistono rapporti di collaborazione sia nei confronti dell'insegnante che all'interno del gruppo dei pari. Questo si può far rientrare nell'indicatore di contesto democratico chiamato **fiducia** che presenta molte sfaccettature e ha a che fare con la qualità della relazione educativa.

C'è fiducia quando l'insegnante mostra attenzione ai bisogni dello studente sia come persona che per quanto riguarda le sue modalità di apprendimento; c'è fiducia quando l'insegnante è disponibile ad ascoltare le opinioni, le domande, i dubbi e a dare risposte; c'è fiducia quando lo studente si sente libero di esporre le sue difficoltà, le sue perplessità, le sue idee senza alcun timore.

Alcuni insegnanti, già nel modo di stare fisicamente in classe, si pongono in un atteggiamento di maggiore relazione:

“Un aspetto democratico che ho notato è che la prof non sta seduta alla cattedra, ma spiega in piedi. Questo annulla in parte la distanza che può creare la cattedra. La professoressa cerca di interagire con tutti, anche con quelli più ‘assenti’... ”;

“Grande la prof che è venuta davanti alla cattedra (come una di noi!!). La cattedra fa paura”.

Anche il comportamento improntato al colloquio e alla disponibilità è apprezzato dai ragazzi che infatti annotano:

“Ho sentito una forte complicità all’interno della classe con il prof. Con lui c’è stato uno scambio di battute che ha reso allegra e piacevole la lezione”;

“... è molto bello e divertente fare lezione con lei. Ti mette a tuo agio e ti dà la possibilità di intervenire anche con domande stupide o che a volte non riguardano proprio l’argomento che sta spiegando”;

“... la prof ci ha seguiti bene e ci ha fatto sentire a nostro agio in tutti gli incontri... usa metodi e linguaggi vicini a noi, comprensibili e corretti; mi sento coinvolta nelle attività svolte e ho potuto lavorare anche di fantasia! Con questa prof non ci si può sentire trascurati!”.

Vengono inoltre valutati positivamente i momenti in cui l’insegnante si mostra attento ai bisogni della classe:

“Mi sento partecipe della lezione, in quanto la prof chiama a turno noi alunni alla lavagna e ci corregge personalmente. Inoltre passa tra i banchi a controllare come sta reagendo all’esercizio la classe”;

“La prof è stata in gamba a capire che dopo le vacanze pochi si ricordavano qualcosa e a perderci un po’ di tempo a rispiegare. Inoltre ha cercato di capire i nostri dubbi ed è stata disposta a discutere”;

“La prof inizia riprendendo il contesto storico già spiegato la lezione precedente... per le persone che non c’erano; questo è democratico perché, sebbene le persone assenti dovranno procurarsi autonomamente gli appunti, la prof rispiega a grandi linee per facilitare la comprensione dell’argomento odierno”.

Ciò porta a partecipare più attivamente anche le persone riservate:

“Addirittura ho fatto una domanda al prof (io non faccio mai domande). Mi ha risposto col suo solito tono di voce un po’ burbero e spaccatimpani, ma almeno ho capito cosa non avevo capito!”.

C’è attenzione ai bisogni degli studenti anche nel metodo che viene utilizzato per scegliere la data del compito in classe:

“Ho molto apprezzato che il prof ha cercato di farci capire il suo punto di vista... ma alla fine ha lasciato a noi la scelta della data in base alle nostre esigenze. Ho apprezzato molto questo gesto perché di solito gli insegnanti si comportano come se la loro materia fosse l’unica e non tengono conto delle nostre esigenze”.

Altro momento ritenuto democratico si ha quando l’insegnante lascia una pausa di cinque minuti tra un’ora e l’altra di lezione:

“Come suo solito ci ha fatto fare l’intervallo di 5 minuti. Penso sia una cosa

molto democratica e di buon senso staccare un attimo la testa da ciò che si sta facendo: permette di seguire meglio la lezione successiva”;

“...l’aspetto più democratico di questa lezione è stata la pausa che permette sia a noi che al prof di riposarci un momento e ricominciare entrambi con più interesse e partecipazione. La stanchezza in matematica è veramente micidiale!”.

Nel diario di uno studente della stessa classe troviamo la descrizione del clima di fiducia e di confidenza tra studenti e professore che si può creare in momenti come questo:

“Dopo la prima ora di lezione, ci ha lasciato un piccolo intervallo per ristorarci e, mentre noi responsabilmente tenevamo il volume basso e uscivamo verso i distributori o i gabinetti, egli, il prof, ha avuto un’interessante conversazione con uno dei ragazzi su la contemporanea popolarità dell’opera, notando che i ‘tenori di una volta’ scarseggiano e finendo poi per scoprire che il ragazzo ha una grande passione musicale ed una particolare sensibilità verso la tromba”.

A conferma della validità di questo atteggiamento che tiene conto degli studenti e della loro difficoltà di prolungata concentrazione, troviamo in alcuni diari osservazioni che rilevano una scarsa attenzione dell’insegnante per questo problema:

“La mia attenzione per la prima ora era abbastanza elevata, poi, quando anche il mio compagno di banco ha raggiunto il massimo della sopportazione, l’interesse è cominciato a calare; come in tutto il resto della classe...” e ancora “... è stato un po’ pesante perché quasi due ore di mate sono massacranti...”;

“Verso la fine dell’ora casino generale della classe, segno che tutti non ne potevano più (la lezione è durata 1h 45’)”.

In relazione alla verifica, momento dedicato espressamente ad una valutazione e quindi meno collaborativo, in alcuni diari si fa riferimento a un clima di fiducia tra gli studenti e l’insegnante che viene incontro alle loro difficoltà:

“Ero molto agitata per questa verifica... comunque la prof mi ha aiutato cercando di farmi capire ciò che dovevo inserire e quello, invece, che non è corretto...”;

“... consegna delle verifiche, tre tracce, e tutte accessibili; e io quale faccio? La due o la tre? ‘Prof?’. ‘Se non sai proprio decidere puoi fare la tre che è più particolare...’. Ok. ... Beh, sono contenta per il mio compito, ho fatto bene a fare il tre!”.

Denunciano ancora una mancanza di reale attenzione ai bisogni (dei singoli studenti o dell’intera classe) quei diari che annotano:

“Non ho trovato giusto che la prof abbia dato molti esercizi per dopodomani. Secondo me avrebbe dovuto darci un po’ di tempo per organizzarci meglio”.

Quando l’insegnante non tiene conto dei diversi ritmi di apprendimento, per gli studenti risulta più difficoltoso seguire la lezione e capire:

“Ho avuto un po’ di difficoltà a seguire la lezione perché il prof va un po’ veloce e quindi certe volte non riesco a stare molto attenta...” e più avanti “... A volte non riesco a seguire perché il mio compagno alla lavagna, aiutato un po’ dal prof, andava troppo veloce nella risoluzione del problema”;

“... [l’insegnante] va un po’ troppo di fretta e poi se le chiedi qualcosa ti risponde: ‘Ma come?! Non te l’ho già spiegato?!’ È ovvio che se non ho capito, con le dovute maniere me lo rispieghi...”;

“Non l’ho vista molto come democratica questa lezione: la prof spiega, se capisci, bene, se non capisci, te ne vai a lezioni private prima di trovarti con brutti voti nelle verifiche. In una classe c’è chi apprende più o meno velocemente...”.

Quando invece l’insegnante, con il suo comportamento, non tiene conto delle possibili reazioni emotive degli studenti e delle loro caratteristiche individuali, contribuisce a determinare un clima che per alcuni, dal carattere più timido ed introverso, risulta pesante e poco produttivo:

“... spesso il prof si fa prendere dall’ansia e dal nervoso e urla spesso anche alle persone più sensibili e che si emozionano facilmente...” e più oltre “... a volte mi accorgo che si ha un certo timore ed imbarazzo ad esporre i propri dubbi al professore perché lui si lascia trascinare dalla sua impulsività, aggredendo chi pone la domanda”.

In questo tipo di situazione c’è qualcuno che soffre di una mancanza di riconoscimento del proprio impegno, come notano i seguenti brani:

“Quando vado alla lavagna, ho sempre paura di sbagliare e di essere sgridato dal prof che in realtà credo, e spero, che mi stimi...”;

“Io sono andata a fare un esercizio alla lavagna e [l’insegnante] ha solo criticato e non appaga gli sforzi che uno fa per imparare la sua materia...”.

Universalismo / Arbitrarietà

Numerosi sono i brani che indicano con chiarezza criteri di **universalismo** come elementi che favoriscono l’apprendimento in un contesto democratico. In parecchi casi si tratta di osservazioni che riguardano un’attività condotta in modo da permettere a tutti di partecipare sentendosi sullo stesso piano:

“... questo confronto ci ha reso tutti uguali, potendo dire con libertà quello che pensavamo, è stato un esercizio democratico”;

“Nel laboratorio si nota molto il rapporto di uguaglianza fra studenti, perché tutti chiedono consiglio a tutti, e tutti danno consigli a tutti, anche e soprattutto se l’insegnante non vuole”;

“... noi studenti eravamo consapevoli che tutti eravamo stati messi davanti alla stessa cosa. Inoltre avevamo la possibilità di avere diverse interpretazioni e allo stesso tempo individuare emozioni”.

Uno stratagemma nella conduzione dell’attività, che è visto come espressione di democrazia, è la sistemazione in cerchio delle sedie:

“Ci siamo messi in cerchio, quindi tutti allo stesso livello”;

“...è stata democratica perché ognuno ha potuto dire quello che voleva e poiché eravamo in cerchio eravamo in grado di comunicare allo stesso modo”.

L’attenzione a garantire uguali diritti per tutti viene riconosciuta in un diario relativamente alle modalità di preparazione di una verifica:

“È stato molto democratico il fatto che la prof abbia pensato di prepararci a questa verifica con calma dandoci delle tracce simili. In questo modo non ci siamo trovate smarrite davanti al foglio. Poi ha dato la possibilità a tutti di pre-

pararsi e si è offerta di leggere gli svolgimenti per vedere se avevamo capito come si facevano”.

In una classe in particolare troviamo la descrizione di una pratica abituale che gli studenti identificano come democratica; essa si riferisce alla consuetudine dell’insegnante di chiamare alla lavagna a rotazione, secondo l’ordine alfabetico, cosa che permette a tutti gli studenti, a turno e senza discriminazioni, di trovarsi a tu per tu con la difficoltà di un problema e di provare a risolverlo:

“Il metodo di scelta degli alunni per la correzione del compito mi sembra molto democratico perché il prof ci chiama alla lavagna seguendo l’ordine alfabetico: in questo modo si evita che siano sempre le stesse persone a correggere i compiti”;

“... si dà la possibilità a tutti di partecipare alla lezione, anche a quelli più timidi e meno bravi che forse non sarebbero mai andati alla lavagna se il prof avesse accettato solo i volontari”.

Ma c’è anche una voce dissonante:

“... capita a tutti di fare un esercizio, anche a quelli che non studiano nulla e che quindi passano delle ore prima che riescano a finire l’esercizio. Penso che sia democratico mandare tutti alla lavagna, ma talvolta è controproducente”.

L’uso dell’anonimato e l’assenza di giudizio, per quanto riguarda la narrazione dei propri vissuti e la manifestazione di idee personali, permette a tutti di godere di uguali diritti in quanto l’espressione di sé e dei propri pensieri diventa più libera:

“...l’attività... è stata molto interessante e piacevole. Innanzitutto perché non c’erano giudizi: era tutto molto libero e questo rendeva maggiormente serena l’atmosfera in classe”;

“... l’insegnante ha permesso a tutti di esprimere i propri giudizi e considerazioni e ce lo ha fatto fare inoltre in modo anonimo così che nessuno fosse bloccato dal dire ciò che veramente pensava a causa della vergogna o della possibilità di venir mal giudicato dagli altri o dall’insegnante stessa”.

In un altro diario si critica il fatto che l’insegnante legga alla classe parte di scritti autobiografici, nonostante l’anonimato, perché ciò viene comunque a ledere i diritti dei singoli:

“Sinceramente credo che, anche se un testo fosse anonimo, non bisognerebbe evidenziare gli aspetti emersi maggiormente. L’autobiografia diventa comune a tutti nel momento in cui lo vuole l’autore del testo: non deve essere una costrizione”.

Quando invece il comportamento dell’insegnante non sembra tener conto del criterio di universalismo, troviamo poche annotazioni critiche, ma molto specifiche, che si possono riferire all’indicatore **arbitrarietà**. A volte riguardano situazioni di trattamento privilegiato nei confronti di qualche compagno:

“... di solito, se alla lavagna si sbaglia un calcolo o non si ricorda una formula, il prof si arrabbia non poco ed alza la voce, mentre oggi, con quella che è considerata un po’ la sua preferita, non ha detto niente nonostante abbia sbagliato parecchie cose”;

“Meno male che per lei democrazia significava esserci un rapporto di fiducia reciproca. Talvolta sembra addirittura che faccia delle preferenze. Vi giuro che non lo penso solo io, solo che probabilmente quasi nessuno lo scriverà perché si ha paura che si capisca chi l’ha scritto”.

In una classe in particolare alcuni contestano che sia il docente a scegliere l’attività:

“Quando ci viene imposto di fare qualcosa che non ci va, come ad esempio l’attività di oggi, non ci impegniamo e cerchiamo solo di perder tempo”.

Altre volte viene contestato il fatto che, in palestra, la formazione delle squadre sia decisa sempre dagli stessi compagni, dando così testimonianza di un comportamento di arbitrarietà nel gruppo dei pari:

“Le squadre sono state fatte come al solito da quei tre che più o meno le fanno sempre, le persone chiamate per prime sono scelte in base al grado di simpatia”;

“... quando giochiamo a squadre, o comunque dobbiamo fare dei gruppi, ci sono sempre ‘i preferiti’, cioè quelli che vengono scelti per primi perché più ‘quotati’, magari perché più bravi e atletici, o magari semplicemente più simpatici”.

Presenza / Assenza di responsabilità individuale

Gli indicatori di un contesto democratico fino ad ora esaminati hanno messo in evidenza soprattutto il rapporto studente-docente, ma nei diari troviamo anche parecchie osservazioni sulle dinamiche di classe. Anche se non era previsto dalla “griglia di analisi” iniziale, non ci è sembrato corretto non tener conto di tutte quelle osservazioni che possono essere ricondotte ad un indicatore di presenza / assenza del senso di **responsabilità individuale** il quale incide, in maniera più o meno determinante, sulla vita della classe, sulle relazioni tra compagni e, pur se in modo indiretto, sulla possibilità di apprendere.

Infatti il clima in cui gli studenti lavorano, che in un caso viene definito “caos multiforme”, sembra a volte costituire un ostacolo all’apprendimento; si evidenzia così una difficoltà nella relazione tra coetanei causata appunto da una mancanza di autocontrollo da parte di alcuni:

“... Devo fare uno sforzo di attenzione ed anche di lucidità, perché la lezione è continuamente disturbata e io sono stanca”;

“Mamma mia, sono stanca, in classe uno parla sopra all’altro... mi viene il nervoso”;

“La prof... è stata interrotta più volte dalla confusione di alcuni di noi che, dopo essere stati ripresi, si giustificavano usando come scusa che non avevano capito...”.

Da quello che scrive una studentessa sembrano dimostrare scarso senso di responsabilità anche coloro che non sfruttano le possibilità che una lezione impostata sulla libera discussione può offrire e non partecipano:

“Come succede quasi sempre nella nostra classe, quando inizia una discussione, io e poche altre ci lasciamo un po’ prendere la mano e iniziamo a esporre le nostre idee anche abbastanza animatamente, mentre il resto della classe

o fa altro o discute con la compagna di banco, ma non espone le proprie idee... c’è la possibilità di esprimersi se uno ha il coraggio, la voglia e la voce per farlo”.

La presenza o assenza del senso di responsabilità individuale diventa ancor più evidente nei momenti in cui si svolgono attività di gruppo dove ciascuno si mette in gioco e il suo apporto è determinante per la buona riuscita del lavoro finale. Tante sono le osservazioni che saranno riportate nel paragrafo in cui vengono riferiti episodi significativi legati a questo tipo di attività: infatti lavorare assieme presuppone sempre la partecipazione responsabile di tutti i componenti del gruppo. Lavorare insieme richiede inoltre il riconoscimento degli altri nella loro diversità, come per chi scrive, parlando di un’attività di “cooperative learning”:

“Questo metodo può essere molto utile e mi piace. L’unico difetto è che bisogna saper aspettare anche le persone più in difficoltà e soprattutto non lasciarle indietro fregandosene”.

Il discorso della responsabilità individuale entra particolarmente in gioco durante le verifiche, che sono i momenti in cui gli studenti si sentono maggiormente scoperti e dove i comportamenti dei cosiddetti “furbi” sono spesso criticati in nome di un senso più generale di giustizia:

“C’è sempre chi fa il furbo... bigliettini, suggerimenti (ma la democrazia dov’è?)... ci sarà di sicuro chi andrà a leggere gli appunti per integrare un po’ il compito (anche qui in quanto a democraticità...)”;

“Alcuni a differenza mia ci sono rimasti male, dopo aver preso un brutto voto, dando la colpa alla prof dicendo: ‘Lei non ha spiegato bene, non si capisce’. Questa è una reazione comprensibile se proviene da un ragazzo/a che si impegna, ma da uno/a che è sfaticato o meglio svogliato è eccessiva”.

In questa situazione, proprio a sottolineare comportamenti diversi, c’è chi si autodenuncia, quasi con un senso di sfida, scrivendo nel proprio diario:

“Io ieri ho copiato tutti i procedimenti di tutti i problemi, poi l’ho tenuto sotto durante la verifica e l’ho copiato pari pari. Ho anche passato un problema risolto ad un compagno. Beh, comunque questa democrazia mi piace!”.

Se l’insegnante non sanziona tali tipi di comportamento, coloro che fanno responsabilmente il loro dovere avvertono il senso di un’ingiustizia subita per il fatto che non è garantita una condizione di parità:

“Non mi sembra molto giusto nei riguardi degli altri ignorare chi copia o ha i bigliettini: c’è chi si fa il mazzo quotidianamente e si trova lo stesso voto, o inferiore, di uno che ha tutto il libro nell’astuccio (e il prof lo sa...). Non c’è niente di democratico in ciò perché se le verifiche sono accessibili a tutti, bisogna premiare e punire”.

Il comportamento dell’insegnante che non rinuncia al ruolo di chi alla fine, dopo aver ascoltato i pareri di tutti, prende la decisione viene apprezzato in quanto fa rispettare regole uguali per tutti in modo da far crescere il senso di responsabilità:

“Una volta presa la decisione, questa non si cambia più. Penso che questo, anche se può sembrare rigido, sia giusto perché è importante saper affrontare

gli ostacoli e non aggirarli posticipando nel tempo”.

L’atteggiamento mostrato da alcuni compagni fa scrivere in un diario delle riflessioni su come una scarsa responsabilità individuale verso il lavoro scolastico porti ad una mancanza di democrazia definita *“in un senso opposto a quello tradizionale”*, perchè è dello studente nei confronti dell’insegnante. Questo avviene durante una spiegazione, quando *“... molti compagni erano intenti a ripassare (o a fare bigliettini) per la verifica delle ore successive”*. Ciò spinge l’osservatore a fare una riflessione più ampia:

“... questo non è solo una mancanza di rispetto per chi si impegna o per gli insegnanti... ma anche per loro stessi. Cosa si va a fare a scuola infatti se non per imparare?”.

Quel giorno è successo che...

Nella griglia di osservazione non era richiesto agli studenti di riportare episodi particolari, ma li abbiamo ricavati dalla lettura per mettere in evidenza quei comportamenti più facilmente ascrivibili a qualche indicatore di democrazia.

Evidenziare tali episodi ci ha permesso di vedere in modo più concreto, nelle azioni dei soggetti coinvolti, la vita della classe e la presenza di situazioni che favoriscono o meno l’apprendimento e la democrazia. Inoltre la descrizione di questi momenti testimonia come ci sia sempre una soggettività nel modo di osservare e recepire ciò che avviene in un contesto in cui agiscono più persone.

Lavorare insieme

Nei diari di quattro classi ci sono annotazioni relative al lavoro di gruppo che possiamo considerare come un episodio significativo in quanto mette in luce alcune dinamiche che hanno a che fare con indicatori di contesto democratico.

In generale troviamo molte osservazioni che danno delle valutazioni positive su questa attività, soprattutto perchè c’è la possibilità di confronto nel gruppo dei pari ed è un momento di partecipazione democratica, di scambio e quindi di **co-costruzione** dei saperi:

“Ho apprezzato molto questa attività e la modalità della divisione in gruppi è stata molto utile per confrontarsi e ascoltare vari pensieri”;

“Questa è stata l’attività più interessante del progetto, infatti ci siamo confrontati sulle nostre idee di democrazia e apprendimento”;

“Il portavoce di ciascun gruppo ha esposto il lavoro suo e dei suoi compagni, ed insieme abbiamo confrontato tutto quello che è emerso... il lavoro è stato gradevole e c’è stata abbastanza partecipazione di tutti”.

In un diario c’è una testimonianza che dà all’attività in gruppo un significato molto ampio, che investe l’ambito dell’apprendimento sotto tutti i punti di vista:

“... ho imparato qualcosa in più sia in campo di studio che in campo psicologico, cioè ho riflettuto sul rispetto, la tolleranza; sembrerà strano, credo che personalmente non avevo tutti questi requisiti morali e li ho sviluppati e mostrati meglio durante questa esperienza”.

Ma viene apprezzato anche il fatto che, con questa metodologia, si può lavorare in modo più personale e creativo, cioè facendo leva sulla valorizzazione delle abilità individuali (**riconoscimento**):

“Il chiederci di fare un dibattito su un morto non è una cosa facile; bisognava trovare qualcosa dentro ognuno di noi, lavorare con la farina del nostro sacco, raccogliere le idee e buttar giù qualcosa”.

Questo tipo di lavoro, che risponde ad una proposta specifica di ideare una controversia con una tesi a scelta su un autore, dà la possibilità agli studenti di acquisire nuove conoscenze e approfondire gli argomenti in modo piacevole e motivante:

“L’attività è risultata ‘inaspettatamente’ interessante... ha reso lo studio più motivante e piacevole”;

“... siamo riusciti in un modo piacevole ad apprezzare, ad approfondire e a conoscere meglio certi aspetti di un uomo così emblematico come Leopardi”.

Altri, infine, mettono in evidenza la possibilità di sviluppare una migliore relazione all’interno del gruppo dei pari:

“... una delle cose fondamentali che questa attività ci ha dato è l’opportunità di conoscere meglio i compagni del gruppo con i quali si è lavorato insieme e indirettamente tutti gli altri tramite le rappresentazioni... non c’è stata competizione, per lo meno da parte mia, anche perché tutto ciò è stato fatto in maniera abbastanza scherzosa e l’attività non era considerata molto importante”.

Sull’efficacia del lavoro di gruppo non tutti però la pensano allo stesso modo; c’è, ad esempio, chi lo considera una perdita di tempo:

“... i lavori in gruppo non mi hanno mai entusiasmato più di tanto e li ritengo essere solo una perdita di tempo; difatti non riesco a concentrarmi molto e mi viene da parlare... non ho colto l’utilità di tale esercizio”.

Quello che comunque emerge in tutte le osservazioni è il peso che assume l’elemento della **responsabilità** individuale quando ci si trova in una situazione di lavoro collettivo che per funzionare ha bisogno della partecipazione e dell’impegno dei singoli. C’è chi ne sottolinea la mancanza nel comportamento di alcuni compagni:

“... ho avuto molta difficoltà a concentrarmi in quanto nel mio gruppo due miei compagni hanno preferito ripassare per una verifica (cosa a parer mio molto piena di non rispetto)”;

“... non è stato il lavoro appassionante... a parte me... e altri due che mi aiutavano, gli altri due non partecipavano al lavoro”;

“Ha lavorato solo X e anche male perché Y lo picchiava col righello di ferro e X ha bestemmiato”.

Un’altra situazione (che fa riferimento sempre all’indicatore della responsabilità) è quella relativa al comportamento di un gruppo di studenti che i compagni definiscono *furbi*, che ha lavorato con scarso impegno, non presentandosi nel momento stabilito secondo il sorteggio, ma:

“... si esibiscono per ultimi... con un lavoro uguale a quello fatto da un altro gruppo in dieci ore rubate allo studio certamente più utile per le verifiche... Loro hanno copiato in struttura, argomento e disposizione facendolo in

due ore dell'insegnante X, senza che lei se ne 'accorga'. E infine prendono lo stesso voto”.

Questo episodio è oggetto di riflessione da parte di chi scrive:

“Fatto sta che, a mio avviso, il ridursi a fare le cose sempre all'ultimo minuto e giusto perché 'dobbiamo farle' è per me sintomo di mediocrità e poco rispetto per gli altri, specie se mentre gli altri spongono si passa il tempo a studiare altre materie”.

In alcuni diari di una classe, che ha osservato nelle ore di educazione fisica lo svolgimento di una partita, si trova ricordato un episodio che riguarda l'espulsione di uno studente *“dal terreno di gioco per atteggiamento particolarmente falloso. Pensava di giocare a rugby, ha confuso la sfera arancione con quella ovoidale!”*. Questo fatto focalizza nuovamente il tema della democrazia in relazione al comportamento di alcuni compagni e la loro mancanza di senso di **responsabilità**:

“C'è chi fa il buffone e ci fa ridere ma ferma anche il gioco che così diventa ancora più noioso... poca democrazia nei confronti dei compagni nel momento in cui impedisco loro di fare lezione”;

“... è risultato abbastanza evidente come il gioco riesca sempre con l'essere impostato su quelle 3 o 4 persone più interessate a far punti che a divertirsi”.

In un'altra classe emerge un episodio che si riferisce alla formazione dei gruppi dove non si rispetta un principio di equità e pertanto non ne viene capito il criterio; ciò può essere letto come una mancanza di **visibilità** (cioè di chiarezza nei comportamenti da parte dell'insegnante), ed anche come una carenza di **universalismo** (in quanto non sono garantiti gli stessi diritti e doveri per tutti):

“Il mio gruppo è stato inizialmente svantaggiato perché, per qualche ragione a me ignota, era composto da soli 3 membri, mentre gli altri comprendevano almeno 7 persone l'uno”;

“Penso che i gruppi siano stati divisi in modo disomogeneo: vi erano gruppi da 7-8 persone e altri da tre, nei quali c'era o chi non lavorava o chi lavorava molto”.

In conseguenza di ciò, alcuni ragazzi del gruppo “svantaggiato”, dopo avere denunciato l'iniquità della suddivisione, ne rilevano i risultati positivi:

“... siamo riusciti a concludere il lavoro ancor prima degli altri... abbiamo appreso che il numero non conta, conta solo l'abilità dei singoli membri del gruppo”;

“Sono sempre stata contraria al lavoro di gruppo proprio per questo motivo: se si è in troppi c'è sempre chi ne approfitta e non fa nulla. Se invece si è in meno si lavora meglio e più velocemente”.

Ma guarda il prof!

Gli atteggiamenti dell'insegnante diventano, nelle osservazioni di tre classi, episodi significativi che testimoniano il clima generale e il modo in cui si svolge la vita quotidiana; tutti hanno a che fare con l'indicatore **fiducia/sfiducia**.

In un caso, in particolare, la docente si presenta come il primo referente per le alunne che spesso nei loro diari parlano di lei. Interessanti sono tre episodi che

testimoniano la presenza di una relazione improntata alla fiducia che implica il rispetto reciproco e l'attenzione ai bisogni degli studenti.

Il primo prende spunto da un banale incidente per ampliare il discorso con riflessioni significative che mettono in luce l'importanza di una relazione rispettosa dello studente come persona. La prof si è tagliata un dito e scherzosamente esclama:

“E adesso cosa scrivete su questo diario: la prof mangia la torta e si taglia un dito?’. Sembra futile riportarlo. In fondo però questo rappresenta uno spunto utile per sottolineare l'aspetto quotidiano della lezione che, con i suoi imprevisti e i suoi aneddoti, non è solo una lezione frontale... spesso ci si trova a chiacchierare con i prof di quello che facciamo quotidianamente, delle nostre passioni, delle nostre mete e anche loro si rivolgono a noi allo stesso modo. A mio parere questo è un esempio di grande democraticità in quanto rappresenta un 'mettersi allo stesso livello', un'eliminazione temporanea della gerarchia scolastica”.

Il secondo episodio nasce da una discussione tra alcune ragazze e l'insegnante sul problema della eliminazione delle occhiaie e viene diversamente interpretato; c'è chi critica il fatto che la prof non intervenga per sanzionare le studentesse che fanno queste digressioni e chi invece osserva come sia importante alternare momenti di concentrazione e di studio con momenti di pausa che favoriscono la ripresa dell'attenzione:

“Molte volte... pretendere silenzio assoluto e attenzione a tutti i costi può produrre l'effetto contrario, in quanto dopo un po' molti si perdono nei loro pensieri. Un momento di pausa, magari anche scherzoso, può servire anche per 'staccare' un attimo dalla lezione e riprendere poi a seguirla con più partecipazione”.

Sempre ad un clima di fiducia, che evidentemente nella classe è molto presente, possiamo ascrivere il terzo episodio che riguarda quello che succede quando, mentre le studentesse sono impegnate in una verifica, l'insegnante lavora con una ragazza *“diversamente abile”* che è rimasta senza l'insegnante di sostegno. Alcuni diari riflettono sulla capacità dimostrata dalla docente di relazionarsi con lei:

“La prof aveva un atteggiamento perfetto con lei, ridevano e lavoravano. La prof ha detto che tre anni fa è stata insegnante di sostegno e di esperienza ne ha!”.

Anche in un'altra classe, negli episodi raccolti, centrale è l'attenzione sull'insegnante.

Il primo riguarda la spiegazione di un argomento fuori programma richiesto dagli studenti su sollecitazione di un altro insegnante e può essere collegato ad un atteggiamento di disponibilità verso le richieste degli studenti:

“Ho molto apprezzato il fatto che il prof all'inizio dell'ora ha risposto ad una domanda su un teorema che non c'entra con il programma che stiamo facendo. Poteva benissimo dirci di arrangiarci. Invece si è dimostrato molto disponibile... questo dimostra la sua apertura verso un dialogo”.

Di segno opposto possiamo considerare invece altri episodi che si riferiscono

tutti a situazioni tra loro simili, in cui a prevalere è però la tensione, la paura di sbagliare:

“Il prof mi ha chiamato alla lavagna (senza voto) a fare un esercizio che un po’ stentatamente ho fatto. In realtà, anche se non mi dava il voto, ero nervosa e un po’ angosciata perché, non essendo molto brava in matematica, avevo paura di non riuscire a fare l’esercizio e che il prof si arrabbiasse”;

“Una mia amica ha chiesto un chiarimento. Però aveva cancellato i calcoli che aveva fatto, per questo motivo il prof ha alzato la voce e non l’ha aiutata, ma è tornato alla cattedra senza neanche ascoltarla”;

“Il prof si è alterato!!! Nonostante credo si fosse impegnato di restare calmo in questo periodo di osservazione, ha sbraitato contro una ragazza molto brava perché non si ricordava le formule e si è arrabbiato anche con noi”.

Infine nella terza classe la mancanza di attenzione ai bisogni dello studente e la sottovalutazione delle possibili difficoltà di apprendimento è documentata da chi scrive: *“Una cosa mi ha dato fastidio: la prof, prima di inaugurare questa lezione, ha affermato: ‘Vedrete, questo argomento non vi risulterà difficile’... Immaginatevi voi come si è potuto sentire un ragazzo che, ricordandosi di questa frase, ha concluso la lezione con ancora più confusione...”.*

Di tutt’altro avviso è un altro studente che invece riporta un episodio in cui la stessa insegnante viene incontro alle necessità della classe:

“...eravamo tutti tesissimi perché la prof ci aveva avvertito che ‘interrogava a tappeto!’ ... la prof ha notato questa situazione, in più, io, le ho fatto notare che nessuno aveva assimilato l’argomento..., così lei ha fatto una scelta, secondo me democratica nei nostri confronti, decidendo di non interrogare, ma di ripassare”.

Chi decide e cosa?

In diversi diari di una classe è riferito un episodio che ha coinvolto tutti: si tratta della discussione che parte dalla richiesta di chiarimenti sul nesso tra la visione di un film, proposto all’interno dell’attività, ed il progetto. Ne segue un dibattito sui criteri delle scelte programmatiche effettuate dell’insegnante che alcuni vedono come *“una sorta di costrizione del docente sugli studenti”*. Altri invece osservano che il potere di decidere è legato alla specificità dei diversi ruoli all’interno della scuola, affermando che:

“... tutto ciò è implicito del rapporto comunque distinto tra allievo e docente. Il rispetto deve essere reciproco, ma il docente compie naturalmente un ruolo superiore rispetto allo studente”;

“Noi non potevamo scegliere il film da vedere: alla fine è l’insegnante che ha autorevolezza nella scuola”.

Questo episodio ci pare indicativo del fatto che gli studenti abbiano ben compreso sia le finalità di tutto il progetto sia la metodologia seguita tanto che, nel momento in cui qualcosa sfugge alla loro comprensione, c’è chi si incarica di farlo presente e di porre la questione che viene immediatamente accettata dall’insegnante come oggetto di discussione, secondo un criterio di **visibilità**; ciò favorisce un apprendimento consapevole:

“L’apprendimento consiste... soprattutto nel sapere e nell’aver saputo individuare i nodi cruciali che hanno portato l’insegnante alla scelta di mostrarci e quindi condividere il film”.

Risalta nella descrizione di questo episodio un clima di classe dove domina la **fiducia** reciproca, lo scambio e la partecipazione democratica di tutti, insegnante compresa, come osservano alcuni:

“... sono emerse delle cose interessanti, soprattutto perché la prof non è minimamente intervenuta ed è tutto uscito spontaneamente”;

“Oggi sono rimasto in silenzio non per volere mio o solo per ascoltare, ma perché ho potuto notare che ciò che pensavo era proprio quello che molti dicevano”.

Oggi sono io l’insegnante

In una classe alcuni diari esprimono un apprezzamento dell’abilità di uno studente che non soltanto ha capito l’argomento della lezione, ma riesce a trasmetterlo ai compagni. Questa osservazione viene fatta sia da chi ha spiegato che da chi ha ricevuto la spiegazione: da qui traspare la presenza dell’indicatore democratico del **riconoscimento**. L’essere valorizzati porta ad un maggiore coinvolgimento e partecipazione alle lezioni ed anche ad una gratificazione che è di stimolo all’impegno:

“Io spiego a X qualche cosa tra una battuta e l’altra... [...] ... ho spiegato a 6-7 persone diverse la stessa cosa, tant’è che X ha capito tutto”;

“Oggi la prof è servita a poco perché il vero prof è stato Y perché a me e a Z ha spiegato tutto lui... alla fine ho capito bene l’argomento... grazie a Y!!!!”.

Dov’è la democrazia?

Nella griglia di osservazione contenuta nei diari c’era una domanda che richiedeva agli studenti di esplicitare in che cosa l’attività appena svolta potesse essere ritenuta democratica; molti hanno scritto alla fine di ogni lezione dei commenti che evidenziano il senso dell’esperienza relativamente ai propri criteri di apprendimento democratico.

Assai numerose sono le annotazioni che individuano come democratica quell’attività che ha permesso agli studenti di esprimere liberamente, senza alcun timore, i loro pensieri, le loro opinioni e le loro ipotesi di soluzione ai problemi: l’espressione è ancora più libera se avviene in un clima di assenza di valutazione. Si tratta per lo più di momenti di discussione collettiva o di confronto, anche all’interno del laboratorio di autobiografia cognitiva:

“È stato democratico perché abbiamo parlato tutti come in parlamento”;

“Io mi sono sentita abbastanza coinvolta in questa attività e penso che sia un esempio di Democrazia, in quanto ognuno può esprimere la propria opinione senza che nessuno lo influenzi e senza temere il giudizio altrui”.

Altre volte ci si riferisce ai momenti in cui vengono corretti collettivamente gli esercizi:

“... sicuramente democratica l’attività della correzione dei compiti, perché ognuno può dire civilmente la propria versione della frase”;

“Sono stata partecipativa perché ho esposto i miei dubbi e le mie idee; per questo motivo la lezione è stata democratica”.

Il diritto ad esprimersi è accompagnato dalla consapevolezza che esso deve essere garantito a tutti, perché ciascuno deve potersi confrontare con gli altri e partecipare alle diverse attività, dando il suo personale contributo alla lezione. Essere posti in una stessa condizione in modo che tutti abbiano uguali diritti e uguali possibilità rappresenta l’essenza del criterio di presenza di democrazia che abbiamo definito **universalismo**:

“... è stata democratica xché ognuno è allo stesso livello di tutti gli altri compreso l’insegnante”;

“L’attività, anche se ci è stata imposta, è stata abbastanza democratica: c’è stata una discussione in cui tutti potevano partecipare e non ci sono state imposte definizioni precise, ma abbiamo deciso noi come definirle”;

“L’attività fatta oggi mi sembra democratica perché in un mondo che fugge, che scappa al nostro controllo e dove noi ci dobbiamo affannare a stargli dietro, mi sembra democratico dare a ognuno il proprio spazio per riflettere su ciò che ci sta intorno”.

In particolare, per un’attività di laboratorio in una materia scientifica, così si osserva:

“Questa attività la possiamo definire democratica proprio perché tutti sono partiti con le stesse informazioni... ed era uguale per tutti, senza differenze”;

“Per me questa è stata un’esperienza democratica perché tutti hanno avuto la possibilità di capire l’esperienza e di fare domande alla prof su eventuali dubbi”.

A riprova di quanto queste affermazioni sostengono, troviamo chi identifica l’assenza di democrazia proprio nel momento in cui il diritto di partecipare non è garantito nello stesso modo per tutti:

“L’attività non è affatto democratica perché sono solo pochi quelli che giocano e monopolizzano la partita, i più forti, i più idioti e sempre gli stessi”.

Il fatto di essere coinvolti nella lezione, protagonisti delle diverse attività, porta spesso ad un confronto con i compagni che produce una conoscenza condivisa, una **co-costruzione**, un altro importante aspetto dell’apprendimento riconosciuto come democratico. In alcuni casi ci si riferisce ad attività che coinvolgono tutta la classe; in altri a momenti nei quali i ragazzi lavorano in gruppo:

“Penso che l’attività sia democratica nella modalità in cui è stata attuata dalla nostra docente: il confrontarsi, il non sentirsi escluso è per me molto democratico. Molti di noi hanno espresso sensazioni simili; emozioni comuni (e paure comuni) spesso sono uscite fuori dalle nostre riflessioni”;

“L’attività è stata democratica perché vi era un reciproco ascolto e, a mio parere, interessante e costruttiva perché all’interno del gruppo abbiamo discusso e confrontato le nostre opinioni”;

“... l’attività in gruppo è stata in tutto e per tutto democratica: la scelta del-

l’argomento, il modo in cui esporre l’elaborato, l’assegnazione delle parti... tutte le decisioni sono state prese in comune accordo”.

La stretta relazione tra partecipazione, co-costruzione e democrazia viene confermata dal fatto che, quando sembra che la partecipazione sia scarsa, anche il senso della democrazia viene a diminuire:

“La lezione oggi è stata relativamente democratica perché non tutti hanno partecipato o perché non erano interessati o perché avevano già capito tutto”.

In diversi casi è l’atteggiamento dell’insegnante che favorisce la co-costruzione:

“È stata sicuramente un’attività che si può definire DEMOCRATICA, dal momento che tutti noi abbiamo interagito con l’insegnante e quindi ci è stata data l’opportunità di esprimere il nostro giudizio e le nostre opinioni su concetti importanti quali quelli affrontati”;

“La lezione è stata democratica soprattutto perché la prof ha ascoltato le opinioni di tutti accettandole senza criticarle, inoltre rispondeva alle domande per chiarire meglio gli argomenti trattati o semplicemente rispondeva alle curiosità”;

“Penso che questa attività sia stata democratica nel momento in cui abbiamo fatto esercizi insieme e prof e alunni hanno lavorato insieme”.

Quando invece l’insegnante dimostra minor attenzione alla relazione con gli studenti, si mette in luce una carenza di democraticità:

“Non penso sia stata una lezione democratica perché la prof ha spiegato e noi preso appunti, ma non è successo altro”.

A proposito della costruzione delle conoscenze, ci sono parecchie riflessioni sul ruolo dell’insegnante di cui viene apprezzata la disponibilità e l’apertura al dialogo, in qualche caso il fatto che si mescoli agli studenti “proprio come una di noi”, ma di cui spesso si sottolinea la differenza rispetto al ruolo dello studente:

“La prof è parecchio democratica: ci dà solo le linee generali, il resto lo scegliamo noi. Resta comunque il fatto che non possiamo sempre decidere quello che vogliamo fare”;

“L’attività è stata democratica nel rispetto dei ruoli insegnante – studente e per la possibilità di poter esprimere i propri dubbi senza temere il giudizio altrui”;

“La lezione è democratica perché l’insegnante riesce ad avere un rapporto di fiducia con i ragazzi senza dover rinunciare alla sua professionalità”.

Proprio in riferimento al ruolo specifico dell’insegnante, c’è chi ritiene che non sia democratico da parte del docente “... non richiamare chi parla: disturba l’attenzione altrui”; si percepisce perciò una richiesta di maggiore autorità:

“... tutto ‘sto casino. Non so come fa la prof, ma se fossi io la prof ci avrei messo una nota e mandate dalla preside”.

La differenza di ruoli viene ritenuta da uno studente la causa più importante dell’impossibilità di realizzare una condizione di democrazia nella scuola:

“Ribadisco che una lezione non potrà mai essere democratica perché ci sono e ci saranno sempre ruoli specifici, dove l’insegnante insegna e gli alunni devono imparare e studiare!!!”.

C'è democrazia anche quando si esprime la consapevolezza di aver acquisito una nuova conoscenza:

“... è stato un apprendimento democratico perché ho imparato qualcosa di nuovo [...] la lezione è stata democratica perché sono riuscita a capire”;

“È stato interessante capire come è bello apprendere con la musica. Bisogna proporre anche in altre occasioni queste attività. Mi sono piaciuti i temi trattati nelle canzoni”.

A riprova, si ribadisce questo concetto sottolineando, in altri momenti: *“... per me questa lezione non è stata democratica perché non ho imparato nulla di importante”.*

Infine, si considera democratico anche il fatto di essere giunti ad una migliore conoscenza di sé e dei compagni:

“Abbiamo potuto ampliare le nostre conoscenze sugli altri... e questo apprendimento reciproco non può che portare ad un miglioramento del nostro livello di democrazia”;

“L'attività è stata affrontata in maniera democratica perché ciascuno di noi si è sentito partecipe dei pensieri e dei ricordi degli altri e personalmente l'ho apprezzato molto”;

“L'attività di scrittura di testi autobiografici è democratica perché mi dà la possibilità di esprimere le mie emozioni, non solo quelle più superficiali e spontanee, ma anche quelle più profonde e intrinseche del mio cuore”.

La costruzione di conoscenza che avviene attraverso il confronto porta anche ad acquisire una maggiore consapevolezza di sé e dei propri limiti e ad apprezzare le capacità degli altri, quindi ad un **riconoscimento**:

“Molti compagni hanno fatto lavori migliori del mio, e io mi sono sentito coinvolto, ma forse meno soddisfatto del mio lavoro nel confronto con gli altri: cose che succedono! E anche questo è democratico in un certo senso...”.

Uno sguardo retrospettivo

Nelle pagine di diversi diari troviamo, spesso alla fine, delle riflessioni generali su tutta l'attività che cercano di mettere in evidenza la ricaduta che il progetto ha avuto, quello che gli studenti pensano di aver imparato, ma anche gli aspetti critici.

Al di là di ogni considerazione di merito, ci sembra interessante riportare le parole di una studentessa che sintetizza quello che, anche nel nostro intento, era lo scopo principale dell'attività di ricerca, cioè quello di dare visibilità a ciò che accade dentro la scuola ascoltando direttamente le voci di studenti e insegnanti:

“... è utile perché finalmente qualcuno ascolta i problemi che ci sono all'interno della scuola”.

Le osservazioni critiche riguardano in qualche caso la mancanza di chiarezza sulle finalità del progetto per tutti i soggetti coinvolti:

“... Il progetto mi è sembrato interessante perché permette a noi alunni di chiarirci le idee su alcuni concetti. Non ho compreso del tutto, invece, l'utilità

che questo avrà per gli insegnanti”.

In altri, è stata la situazione specifica della classe, impegnata nella preparazione all'esame di maturità, che ha portato ad annotare l'aggravio di lavoro dovuto al progetto:

“... tirando le somme del lavoro, oltre ad essermi abbastanza piaciuto, esso ha sottratto del tempo prezioso per le materie scolastiche, dal momento che quest'anno c'è l'esame di maturità. Infatti come ogni anno ci siamo ridotti a fare tutti i compiti in classe negli ultimi giorni del quadrimestre e, aggiungendo le ore dedicate al progetto, avremmo potuto (FORSE) diluire le verifiche prima della pausa natalizia”.

Infine in un diario, accanto ad espressioni di apprezzamento, emerge una considerazione che mette in luce come sia difficile, in un'età molto giovane, capire che la democrazia nell'apprendimento implica senso di responsabilità e non solo affermazione del diritto alla libertà individuale:

“... ottimo, è veramente molto interessante e mi piace veramente molto quest'idea per alcuni motivi:

- *si perde un po' di scuola*
- *si cambia argomento*
- *c'è la possibilità di scrivere e discutere di un argomento che, anche se sembra così estraneo a noi, invece ne siamo viva parte*
- *mi ha fatto riflettere sul fatto che senza la democrazia non ci sarebbe ordine né legge giusta e che l'apprendimento non può andare d'accordo con la democrazia; soprattutto durante l'adolescenza chi vorrebbe studiare quando può 'cazzeggiare'?”.*

Pochi i giudizi completamente negativi nei quali la critica non è stata supportata da motivazioni costruttive:

“Questa attività ci è stata imposta e a me non è piaciuta e non mi è nemmeno sembrata così democratica, dato che, se avessi potuto scegliere, non l'avrei svolta”;

“Se fosse veramente democratica, forse non dovrete neanche chiedere l'età e il sesso e il nickname...(e la scrittura)”;

“... non mi sono sentito coinvolto e in più la democrazia non è nata... o non capisco io o l'attività è superflua”.

La maggior parte degli studenti danno un giudizio positivo sul percorso svolto; per alcuni la soddisfazione di aver partecipato ad un progetto che ha offerto loro un'opportunità particolare è tale che sentono il bisogno di esprimere il loro ringraziamento:

“Infine posso solo ringraziare la prof per averci permesso di fare questa attività, perché mi ha aiutato molto”;

“Grazie per avermi dato la possibilità di riscoprire me stessa... e il coraggio di parlarci sinceramente... Grazie!”.

Parecchie sono le considerazioni che mettono in evidenza come, proprio attraverso il progetto, si sia potuta attivare una conoscenza che ha generato un cambiamento:

“Molto positivo, lo rifarei volentieri. Credo di aver imparato di più così che

in mille ore di lezioni teoriche, dove la prof spiega e io prendo appunti...complimenti!!!”.

A volte si tratta della consapevolezza di essere giunti, in qualche caso attraverso l'uso del diario, a una crescita personale e a una scoperta del proprio mondo interiore. Ciò si è realizzato soprattutto nelle classi in cui l'attività da osservare era quella di scrittura autobiografica:

“È triste che queste lezioni siano terminate, è stato divertente scoprire ‘se stessi’, dopotutto è servito a questo ‘IL PROGETTO’, ad aiutarci a parlare con noi stessi, a scoprirci... ed è servito molto... tanto che ora tengo un mio diario personale, dove ogni giorno scrivo quello che mi passa per la testa...”;

“Devo aggiungere che, me ne sono accorto adesso, mi sto appassionando alla scrittura... questo diario trovo che possa avermi aperto il cuore ed adesso mi sento addirittura più sicuro di me, so qualcosa di più e posso tornare a sguazzare allegramente nella conoscenza”;

“Il percorso fatto è stato magnifico e ha portato i suoi frutti anche dentro di me... ho imparato a soffermarmi un po' di più, a rispettare opinioni differenti con più tolleranza e, perché no, a volte anche a farle mie”.

Un altro esito positivo riguarda il miglioramento della relazione all'interno della classe, determinato dalla pregnanza del confronto e dal coinvolgimento anche emotivo:

“Credo che questa attività, nel complesso, sia stata alquanto democratica, piena di confronti e dibattiti; penso inoltre che sia stato un bene per me, ma anche per tutta la classe, chiarire questi concetti, per una migliore convivenza”;

“... è significativo perché abbiamo potuto conoscere diverse esperienze compiute da ciascuno, potendo alle volte dividerne l'emozione e l'opinione.... Tramite questo progetto siamo di nuovo riusciti a porci l'uno all'ascolto dell'altro... capacità da qualche tempo persa”.

La possibilità di esprimersi in forma anonima nelle scritture, così come l'assenza di una qualunque forma di giudizio, è stata vista come ulteriore condizione che ha favorito la libertà di manifestare i propri pensieri:

“... penso che sia molto utile questo progetto perché permette a tutti di esprimere i propri pensieri e le proprie opinioni ANONIMAMENTE... perché è questo il ‘nostro’ problema, ABBIAMO PAURA DI ESPRIMERCI fino in fondo... ed è un male, perché a volte diciamo qualcosa, ma ne pensiamo un'altra...”.

In alcuni casi è stato apprezzato, come elemento di democrazia, il coinvolgimento dell'insegnante che può essere anche trascinatore quando rende esplicita la sua convinzione in ciò che sta proponendo:

“Ho apprezzato molto gli sforzi dei miei compagni e dell'insegnante nel cercare di catalogare più pensieri, opinioni ed eventuali critiche sull'attività e ritengo che la democrazia sia già insita nel poter condividere opinioni ed esperienze, in questo caso il film, condiviso dalla professoressa e da noi, personaggi e protagonisti dei Diari”;

“Voglio sottolineare che le professoresse si sono secondo me impegnate a fondo in questa esperienza e ci hanno creduto fino alla fine... riuscendo così a

coinvolgermi fino in fondo e credo che [questo] valga anche per gli altri”.

Altre riflessioni riguardano la consapevolezza di essere giunti ad un chiarimento dei due termini “apprendimento” e “democrazia” e della loro interazione. Questo ha portato a fare delle considerazioni interessanti sul senso della democrazia all'interno dell'istituzione scuola, sul riconoscimento della specificità del diverso ruolo docente/discente e sull'importanza dell'efficacia della metodologia adottata, al di là di etichette puramente esteriori:

“Questa attività mi è sembrata democratica perché le prof ci permettevano di dire quello che pensavamo; inoltre ho capito che, per avere una democrazia, non è necessario che tutti siano sullo stesso piano, ma basta rispettare i diversi ruoli. Prima di questa attività non pensavo minimamente alla democrazia in classe, ma ora riesco a collegare le due cose e riesco a vedere la democrazia e l'apprendimento... anche in una lezione di matematica o latino”;

“Penso che questa esperienza sia stata positiva perché mi ha fatto capire che non sempre ciò che è democratico è bene e ciò che è autoritario è male, perciò prima bisogna pensare alle conseguenze del metodo che si vuole utilizzare, più che alla sua democraticità o meno”.

La riflessione approfondita sul tema in oggetto ha portato uno studente ad esprimere una considerazione un po' pessimistica sulla possibilità di realizzare un vero apprendimento democratico nel momento in cui viene collegato alle capacità individuali:

“L'apprendimento democratico, purtroppo, non solo è adatto a gente matura, ma anche, e solo, a gente che capisce ciò che il prof spiega...” e più avanti: “... in matematica la democrazia è basata più sul comportamento dell'insegnante che sull'apprendimento. Un insegnante può essere democratico nello scegliere la data del compito o in cose di questo tipo, ma se prova a farci ragionare e il nostro ragionamento non è sufficiente, l'unica soluzione è ‘incolcarci’ le cose”.

Infine, partendo dal concetto di apprendimento democratico, c'è chi allarga la riflessione ad un confronto tra scuola e società, individuandone gli elementi comuni:

“Nella scuola non c'è così tanta libertà di scelta come c'è nella democrazia; anche perché nella democrazia scegli quale sarà la tua ‘guida’, invece nella scuola no. Però ci sono dei principi come la fiducia, la tolleranza e il rispetto che sono presenti in tutte e due le realtà”.

5. Il timoniere riflessivo: posture e procedure nei diari degli insegnanti*

*Il compito democratico è generare un conversare
la cui area di accettazione sia talmente ampia
da comprendere tutti in un progetto comune
segnato da un desiderio essenziale di convivenza
che è il nostro ambito di libertà e il nostro riferimento
per agire con responsabilità sociale.
(Humberto Maturana)*

Premessa teorica e metodologica di analisi dei materiali

Quando la scrittura diventa tempo per sé

Scrivere vuol dire prendere tempo, un tempo dedicato alla cura di sé, in una regione nella quale il raccontarsi diviene un luogo intimo in cui si raccolgono le idee e si concede spazio alle parole e alle emozioni che contraddistinguono il vivere quotidiano.

I tempi dell'attività professionale, invece, sono spesso serrati e carichi di immagini e pensieri che giacciono sotto il peso dell'urgenza operativa, in cui non trova spazio la riflessività, la comprensione del proprio agire. In questa direzione, l'attività diaristica è uno strumento cognitivo che vive all'interno di questi territori, generando "una dimensione caratterizzata dalla lentezza, ritagliata all'interno del vissuto quotidiano frenetico in cui non è previsto il momento riflessivo".¹ L'azione di scrivere, ritagliando un tempo per sé, attraverso una disposizione al raccoglimento, rende possibile l'attuazione di una attività *conversativa* con se stessi, nella quale i saldi confini di senso tracciati del proprio agire lavorativo possono essere rimessi in discussione, alla ricerca di nuove significazioni e nuovi sensi. Dedicare tempo alla scrittura vuol dire, infine, rinnovare "la curiosità verso di sé, in un processo che porta ad una sempre più approfondita metaconoscenza".²

Riflessività e Metacognizione

Annotare riflessioni, scrivere lettere nella cultura ellenistica era ritenuta un'attività cognitiva fondamentale per documentare materiale di cui altrimenti si

* di Barbara Sangiovanni e Alessia Vitale

sarebbero perse le tracce. Il documentare ciò che accade nella pratica quotidiana, così che possa essere presentificata in un secondo momento (metacognizione), è ciò che permette di costruire una relazione, allo stesso tempo, riflessiva e conversazionale con se stessi.

Se l'atto di pensare – ricorda Donata Fabbri – è manipolare delle parole³, giocare con i concetti, l'atto metacognitivo ci chiede uno spostamento di livello di pensiero, appunto, detto *meta*, dove la nostra attenzione è posta su *come* manipoliamo le parole, su *come* giochiamo con i concetti, su *come* costruiamo il nostro sapere. Questa analisi vuole vertere in queste due direzioni di senso, riflessiva e metacognitiva, al fine di fornire nuovi stimoli per ri-pensare il proprio operato nel contesto scolastico.

La metodologia

Il nostro lavoro ha dato volutamente maggior rilievo alle posture dell'insegnante e alle operazioni mentali che sottostanno al processo di insegnamento/apprendimento. L'indagine si è mossa attraverso un processo che:

1. individua e dà voce, attraverso i verbi, alle posture e alle azioni degli insegnanti e degli studenti;
2. si interroga sulla natura del referente dell'azione (insegnante, studente, classe) e se questi ha caratteristiche di unicità (per esempio un nome proprio, una caratteristica particolare che lo contraddistingue da tutti gli altri) o di indeterminatezza (per esempio il vedere la classe come una massa magmatica indefinita, dando maggiore visibilità al gruppo più che al singolo);
3. ricerca le teorie locali democratiche espresse dagli insegnanti.

La nostra riflessione tenta di risalire, attraverso le scritture degli insegnanti, alle mosse cognitive, alle operazioni mentali che individuano l'atto educativo democratico. La scrittura aiuta questo obiettivo di *focalizzazione* cognitiva, pur nel ricordare il presupposto secondo il quale le "narrazioni non parlano da sé, ma richiedono sempre un'interpretazione"⁴. La nostra interpretazione ha seguito perciò un *focus paradigmatico* al fine di individuare le regolarità tematiche e linguistiche presenti nei testi, come per esempio la ripetizione di verbi (punto 1). Il passo successivo è stato quello di isolare il testo in segmenti, andando alla ricerca degli attanti, cioè dei diversi soggetti-in-azione nel corso della narrazione (punto 2)⁵. Partendo dal presupposto che le nostre trascrizioni sono già qualcosa di diverso rispetto alla realtà da cui sono state tratte⁶, la parte conclusiva della nostra analisi ha messo in luce le molteplici teorie locali circa il valore e il concetto di democrazia (punto 3) degli insegnanti. È bene qui precisare che per teorie locali intendiamo "sistemi coerenti di concettualizzazioni, di strategie e di azioni, atte a fornire spiegazioni soddisfacenti, sia dal punto di vista cognitivo che da quello morale, estetico e pratico, del mondo nel quale si vive e si opera"⁷.

Nella parte seguente, rispetto ad ogni categoria descritta, riportiamo tutti i frammenti che abbiamo trovato nei diversi diari degli insegnanti attraverso il criterio di saturazione della metodologia narrativa⁸.

Azioni, operazioni, procedure per un insegnamento/apprendimento democratico

Le posture dell'insegnare

Leggendo i diari degli insegnanti, abbiamo messo in luce la ricchezza delle strutture operative che sono sottese a tre principali categorie:

- a. verbi percettivi che indicano come l'insegnante si percepisce rispetto al proprio operato;
- b. verbi procedurali che mostrano come l'insegnante racconta il suo "fare";
- c. verbi riflessivi che rinviano a come l'insegnante dà significato al proprio agire.

a. I verbi percettivi

Percepire, sentire, emozionarsi

"Se nella percezione abbiamo uno stato di attenzione che precede la 'cosa', nella sensazione lo stato di attenzione segue la 'cosa'. Se nel primo caso si ottiene l' 'oggetto', nell'altro si ottiene il 'soggetto'. Segue la 'cosa' in vari modi. C'è un succedere come ricevere, che è la sensazione, ma anche come emettere, che è l'emozione, e c'è il doppio passaggio, che lega soggetto e oggetto, nell'impressione. Non si confonda quel 'sentire' con i sensi, per esempio, di Alcmeone di Crotona, i canali sensori ereditati dal filosofo greco. È la sensazione della sensibilità, come capacità non solo di operare in quel modo, ma di discernere fra le varie vie percettive [...]". Questa osservazione di Ceccato mette in luce le sottili differenze di significato connesse ai verbi percepire e sentire e come l'emozione si intreccia rispetto a queste azioni. Sentire, percepire, emozionarsi, avere la sensazione, avere l'impressione sono, infatti, tutte operazioni cognitive che rinviano alla sfera emotiva del processo di insegnamento-apprendimento:

"Durante la lezione percepisco il succedersi degli stati d'animo dei ragazzi, che passano dall'attenzione, alla fatica, allo sforzo per proseguire, a volte all'abbandono e poi alla ripresa; percepisco la tenuta che portano avanti con sforzo, a cui segue il crollo, quello oltre al quale sarebbe inutile chiedere ulteriore concentrazione. Cerco di assecondare queste fasi di «tirare» sulla fase di concentrazione e dell'applicazione, poi mollo quando sembra il momento. Insomma, quello che sento è soprattutto quello che «succede» nella classe";

"È vero: avevo detto loro che senza una minima continuità non avrebbero potuto dare senso al lavoro, non avrebbero avuto gli strumenti per farlo e che erano quindi «fuori». Adesso ho la certezza di avere fatto un errore gravissimo. Cerco di aggiustare alla meglio dicendo che sì, in teoria è così, ma che, insomma, provassero ugualmente a salire sul treno in corsa. Ho la netta percezione di avere fatto un gran pasticcio";

"Io mi sono sentita «al mio posto», emozionata ma altrettanto disposta a mettermi in gioco; sono stata felice di parlare con loro, di ascoltarli, di rispondere

alle loro curiosità e alle loro domande: ricordavano ancora il mio motto, che «non ci sono domande stupide, solo le risposte possono esserlo»";

"Io mi sento a mio agio in queste circostanze, perché vivo la fiducia degli studenti in un confronto rispettoso e avverto la loro disponibilità a parlare di «cose vere»";

"Mi sento in consonanza con lei e libera di esprimermi, così come con gli studenti";

"C'era molta attesa di queste interrogazioni, le prime del nuovo quadrimestre, per cui ho sentito l'obbligo morale di farne almeno due per non far sgonfiare la tensione con un rinvio";

"Continuo ad avere l'impressione che tutto fili un po' troppo liscio, e che prima o poi succederà qualcosa che romperà quest'atmosfera idilliaca (in particolare mi aspetto che alla verifica saltino fuori tanti problemi che ora sembrano non esserci)";

"Mi sono sentita sostanzialmente seguita...";

"Inizio a spiegare e provo la sensazione poco rassicurante che l'argomento scelto [...] sia più ostico del previsto";

"Ma questa volta non posso esserne sicura. Ecco, capita quello che temevo: il non avere un registratore vocale mi mette nella condizione di non ricordare una cosa avvenuta. Ho però la netta sensazione che fosse qualcosa di divertente. Domani chiederò agli studenti di ricostruirla";

"Alla fine dell'ora di lezione mi pare di avere avuto pochissimo tempo per lavorare, di avere sbagliato di grosso nel preventivare le cose da fare, e ho la netta sensazione che, nell'affanno, molte cose non hanno funzionato";

"Nella classe mi sento a mio agio, perché trovo interesse, motivazione e partecipazione";

"Ho avuto subito l'impressione che fossero molto ben disposti. Il loro comportamento nelle due ore successive (le ultime due del sabato!) lo ha confermato pienamente";

"Nel complesso, ho l'impressione – non certo una scoperta – che i ragazzi si muovano, anche come aspettative, all'interno di un orizzonte limitato e privato, abitato soprattutto da famiglia, amici, svaghi.".

Le emozioni del rapporto emotivo-affettivo sono anche le emozioni del conoscere che generano continue nuove esperienze di sé e del mondo¹⁰:

"Emotivamente io sono molto coinvolta dai loro dubbi e dalle loro conquiste che, grazie alla modalità aperta di cui sopra, posso seguirne passo passo";

"È arrivato il momento in cui devo mettermi in gioco io e sono emozionata";

"Io, come spesso succede, sono molto coinvolta emotivamente dalle interazioni che si verificano durante una lezione";

"Io provo piacere quando riesco a sintonizzarmi con i ragazzi [...]".

Percepire, sentire ed emozionarsi sono verbi che si muovono tra un processo auto-riflessivo ed uno etero-riflessivo, in un continuo innovarsi e rinnovarsi dello sguardo rivolto verso se stessi e verso gli altri. Quanto tutto ciò entra in gioco nella relazione di apprendimento democratico?

Modi dell'essere

“Si può stare nell’orizzonte del vissuto, e quindi dell’irriflesso, o decidere di avere esperienza della vita della mente, il che implica il farsi presenti con consapevolezza il divenire della vita interiore”¹¹. In questo bellissimo passaggio, Luigina Mortari ci ricorda l’importanza di definire il proprio modo di essere nel mondo, di dare significato all’esperienza che viviamo, imparando ad essere consapevolmente presenti nella relazione con sé stessi e con gli altri:

“Sono piuttosto galvanizzato: sono reduce da una splendida vacanza, e sono curioso di vedere come andrà l’osservazione”;

“Sono curiosa di sapere cosa ha scritto, chi ha scritto, soprattutto perché dalla discussione sulla seconda struttura autobiografica non sono riusciti a trovare delle conclusioni comuni, quelli che non chiacchieravano degli affari loro continuavano ad elencare altre esperienze di insegnanti anti-democratici”;

“Ero molto contenta di come lavoravamo attivamente in silenzio”;

“Sono stato tranquillo, forse un po’ annoiato”;

“Sono tranquillo come sempre in questi giorni”;

“Il clima è sereno e anch’io mi sento tranquilla”;

“Sono stata ferma nel dirgli che le spiegazioni verranno domani con la correzione e che l’attività era stata strutturata in un certo modo secondo certi tempi”;

“Ora, però, sono angosciata”;

“Come sono demoralizzata. Al termine dell’ora raccolgo pochi fogli [...]”;

“Sono un po’ sconsolata perché non viene data importanza al diario”;

“Sono stato bene. «Mi piacevo».”.

I modi d’essere rispecchiano i posizionamenti relazionali ed emozionali presi dagli insegnanti rispetto alla classe. Che posto vanno ad occupare nella dimensione della progettazione delle pratiche democratiche? Si compongono ed integrano o si perdono nel mare dell’accadere quotidiano?

Scoraggiarsi, pentirsi, dispiacersi

Leggendo i diari riflessivi, emerge la confidenza, quasi tattile, che gli insegnanti posseggono rispetto alla propria sfera emotiva. Essa appare essere allo stesso tempo fonte di risorse e difficoltà, oltre che componente in gioco nelle dinamiche interpersonali che connotano la prassi democratica:

“Mi sono scoraggiata inizialmente con le proteste di alcuni (uno) che diceva che non si capiva niente”;

“[...] io spiego ai ragazzi di essermi pentita di avere scelto due immagini entrambe tragiche...”;

“Mi dispiace un po’ della scelta dell’argomento e mi auguro che la prossima lezione riesca meglio”.

Spazientirsi, Irritarsi, Faticare

L’essere capaci di sentire su di sé l’irritazione, la fatica, il perdere la pazien-

za nel processo di insegnamento-apprendimento ci ricorda come queste azioni entrino in circolo nella relazione educativa. Come è possibile viverle senza ovattarle o amputarle ma provando ad accoglierle?

“Una ragazza fa una domanda che mi irrita, ma credo di essermi controllato (ho un problema con lei: dice cose totalmente assurde con grande tranquillità e quando la correggo si offende). D’altro canto DEVO farle capire MOLTO nettamente che sta dicendo delle idiozie”;

“Io mi spazientisco ma senza esagerare”;

“Passiamo a fisica: su richiesta di uno studente rifaccio un esercizio già fatto (ma mi secca e si vede!). Una ragazza chiede chiarimenti su una cosa che io consideravo già assodata, le rispondo ma non riesco a convincerla. A questo punto perdo il controllo della classe: io cerco di chiarire ma solo pochi mi ascoltano; gli altri parlano degli appelli, delle varie cose che sono saltate fuori (quindi parlano di fisica) ma, come dire, in modo del tutto indipendente da me”;

“ [...] chiedo scusa per essermi innervosita a causa delle interruzioni”;

“Ho faticato un po’ a tenere l’ordine, il silenzio, ma quando ce l’avevano l’attenzione era totale, tra curiosità e interesse”;

“Tuttavia ritengo, anche in casi in cui mi lascio essere più partecipe, di dover mantenere un autocontrollo che mi consente una visione più equilibrata delle cose”;

“Oppure lo spaesamento dipende dai ragazzi, dal loro modo di seguire la lezione, a volte come registratori passivi di contenuti, che prestano attivamente attenzione a ciò che stai dicendo solo quando ti fermi e chiedi il loro intervento. È quel loro andare in automatico che a volte mi irrita”.

Ordine e disordine sono due facce della relazione democratica, ma come comportarle senza farle infrangere l’una sull’altra?

b. I verbi procedurali

Gli insegnanti hanno dedicato ampio spazio nei loro diari a indicare le particolari procedure del proprio agire scolastico. Di seguito indichiamo alcune delle azioni che maggiormente ci hanno colpito rispetto al territorio della democrazia, evidenziando, in particolar modo, quelle operazioni cognitive che l’insegnante racconta di fare in classe.

Spiegare

“Nella spiegazione del Dharma non c’è spiegare né insegnare; nell’ascolto del Dharma, non c’è udire né raggiungere. Poiché la spiegazione non spiega né insegna, come può essere paragonata alla non spiegazione? Poiché l’ascolto non ode né raggiunge, come può essere paragonato al non ascolto? Eppure, la non spiegazione e il non ascolto ammontano ancora a qualcosa. Quanto a voi che vi trovate qui e mi ascoltate mentre spiego, come eviterete questo errore?”¹². Questo paradosso buddista mostra bene la situazione dell’insegnante a cui vengono continuamente richieste spiegazioni e continuamente ne dà, dimenticando l’aspetto illusorio di spiegazione come pura e semplice esposizione dei fatti. Qual è, infatti, il processo cognitivo sotteso all’azione di spiegare? Da un punto di vista eti-

mologico, spiegare deriva dal latino *spiègo* e possiede tra le sue accezioni il “mostrare come una cosa è strutturata” e, riflessivamente, è il “chiarire il proprio pensiero”. L’azione di spiegare ha dunque questa duplice natura tale per cui è da considerarsi come operazione complessa che andrebbe “dosata con cura” nel suo utilizzo proprio perché generatrice di un movimento dinamico “tra dire all’altro” e “chiarire a se stessi”:

“Si passa alla spiegazione: presento la nuova costruzione, do qualche appunto da scrivere nel quaderno, con esempi, costruisco gli appunti man mano che spiego e gli esempi vengono pensati insieme”;

“Spiego la parte teorica, poi chiamo una ragazza alla lavagna a fare l’esercizio. La correggo (gentilmente!) quando dimentica un passaggio importante”;

“Concludo la spiegazione della parte di teoria utilizzando un lucido. I ragazzi ascoltano con attenzione e sembra che non ci siano problemi di comprensione. Escono (secondo la normale turnazione) tre ragazzi a fare gli esercizi alla lavagna. Tutti e tre riescono a svolgere il problema senza eccessive difficoltà. Faccio qualche (poche) integrazioni”;

“Io spiego i gesti tecnici, invito gli studenti a ripeterli per raggiungere un discreto livello di padronanza. Spiego le regole del gioco”;

“Spiegando gli equilibri coinvolti sentivo di spiegare qualcosa di nuovo che non poggiava sulle basi precedenti (equilibri degli a. deboli e basi deboli)”;

“Gli spiego che l’espressione è volutamente scandalosa ma che dice la verità”.

Chiedere

Chiedere implica il so-stare nella e sulla domanda:

“Chiedo se l’argomento è stato capito, dico le mie impressioni sull’andamento della lezione e sulla loro ricezione, che mi è parsa positiva”;

“Chiedo ai ragazzi di concentrarsi più che altro sui primi sei- sette capitoli e di cogliere in quelli i momenti in cui si trovano descrizioni fisiche o psicologiche dei personaggi”;

“Chiedo loro di fare fotocopia dei brani che hanno scelto in modo da portarli ritagliare”;

“ [...] chiedo loro di prestare attenzione durante le due ore di oggi oltre al contenuto anche alla modalità della spiegazione, a come viene percepita, allo stato d’animo e alle sensazioni che si provano: interesse, noia, soddisfazione [...]”;

“Chiedo ai ragazzi di scrivere su di un foglio le cose che hanno imparato che ritengono più significative”;

“Chiedo, allora per la prima volta, alla collega della lezione successiva, di lasciarmi qualche istante per concludere più decorosamente”;

“ [...] chiedo la massima spontaneità nella stesura”;

“Chiedo ai compagni se qualcuno ha capito e vuole provare a rispondere”;

“Chiedo loro di trovare qualche aspetto della realtà che ha le caratteristiche di un campo di forze”;

“Chiedo alle ragazze di sedere, vorrei iniziare”.

L’azione del chiedere si muove tra l’imporre una presa di posizione da parte dell’altro ed il saper sostare nell’attesa di una risposta. Può essere interpretata come un’azione generatrice di tempo riflessivo.

Proporre

Il gesto del proporre trova la propria genesi nel desiderio di tradurre il proprio pensiero in azione. A volte sconfinava nel chiedere ed altre volte si concede all’essere meticciano con la risposta che incontra nel contesto in cui si offre:

“Propongo il primo esercizio”;

“Arriva l’intervallo e dopo questo propongo loro di collaborare allo “spoglio” dei fogli”;

“Propongo di fare un cartellone con i loro disegni, ma la cosa viene rifiutata”;

“Invito i ragazzi a provare a prendere appunti che battezzo lì per lì interattivi: non tanto quello che dico, ma le loro reazioni a quello che dico, o anche le loro divagazioni”;

“È una cosa che faccio abitualmente perché mi sembrerebbe scortese, per esempio, cancellare semplicemente davanti ai miei alunni le cose che ho scritto alla lavagna per altri ragazzi, pure di Quinta, che vedo solo un’ora alla settimana”;

“Poi propongo di rispondere anche io, e in due modi diversi”;

“Propongo di essere più precisi”.

Correggere

Gran parte dell’attività scolastica ruota intorno all’errore¹³ e alle diverse posizioni che le persone assumono rispetto ad esso. A fronte di un atteggiamento diffuso che concepisce l’errore come un disturbo dell’apprendimento, gli scritti degli insegnanti mostrano, invece, di lavorare sull’errore costruttivamente e di farlo insieme ai ragazzi:

“Correggiamo alla lavagna gli esercizi dati ieri per casa. Vengono due ragazze secondo l’ordine alfabetico, come facciamo abitualmente in questi casi. Io intervengo spesso per integrare e chiarire. Poche domande (credo che molti abbiano già fatto gli esercizi e capito tutto)”;

“Chi ha sbagliato o ha dimostrato di non studiare è stato corretto o ripreso senza inutili colpevolizzazioni, ma con fermezza”;

“Quando uno sbaglia, dal momento che noto che la difficoltà è generalizzata (l’argomento è l’uso personale o impersonale del verbo videor), mi soffermo a riprendere gli esempi e a far ripercorrere loro il ragionamento”.

Procedere

Procedere appare intrecciato tra l’abitudine dell’agire lavorativo e la predisposizione di tempi e luoghi affinché tutti i membri del sistema possano trovare il proprio spazio di espressione:

“Innanzitutto si procede alla correzione degli esercizi svolti per casa, a uno a uno, come al solito: dubbi, correzioni, conferme”;

“Procedo scrivendo alla lavagna un verbo nella forma del gerundio (declinato) e, accanto, nella forma del gerundivo”;

“Procediamo come al solito. Vado alla lavagna e appunto in ordine sparso le considerazioni che fanno gli studenti. Io fungo da coordinatore della discussione: quando è il caso approfondisco, rispondo a domande, integro considerazioni, metto a confronto prospettive diverse, a volte se i ragazzi si arenano lancio provocazioni o stimoli, formulo domande vere e proprie. I ragazzi possono iniziare in modo libero, dalle cose - le più varie - che li hanno colpiti: sappiamo per esperienza che alla fine del lavoro tutti gli interventi trovano una collocazione/integrazione ordinata e il loro senso”.

Disporre - predisporre

Disporre spazi. Danilo Dolci era solito girare per le scuole di Italia incontrando giovani. Una volta acquisita la disponibilità di alcune classi, chiedeva ai ragazzi di mettersi in cerchio, come faceva sempre. [...] Nelle classi Danilo faceva mettere i bambini o i ragazzi in cerchio, talvolta proponeva una delle sue poesie, e infine chiedeva ad ognuno: “Qual è il tuo sogno?”¹⁴. La tecnica del *circle time* come metodo per mettere gli studenti a loro agio era poco conosciuta ai tempi di Dolci, mentre oggi:

“Li ho invitati a disporsi in cerchio spiegando loro che così si creava una situazione di maggior dialogo... Ho incominciato a raccontare loro che cosa abbiamo fatto l'anno scorso, con quali risultati, con quale metodologia...”.

Così come la necessità di una disposizione del gruppo diversa da quella scolastica:

“Invito la classe a dividersi in quattro gruppi i cui componenti dovranno confrontare le fotografie portate cercando di individuarne le eventuali caratteristiche comuni, le differenze, stendendo qualche nota di commento complessivo che un rappresentante riporterà a tutti: questi si formano in modo “automatico”, per vicinanza di banchi, senza che nessuno degli studenti si alzi per raggiungere compagni lontani da lui. Di fatto lo spostamento si limita ad una semplice rotazione di schiena”.

L'attenzione posta sugli spazi si riflette sulla predisposizione dei tempi:

“Ho predisposto un tempo di un'ora e mezza. Nella prima mezz'ora consegno e commento un compito in classe [...]. Poi avvio il lavoro con una chiacchierata con la classe”;

“Abbiamo predisposto un'ora. Inizio con la «restituzione» degli esercizi del giorno precedente. Commentando i loro scritti faccio riferimento anche all'esperienza mia dell'anno precedente”;

“Ora i ragazzi hanno tutti davanti le fotocopie che ho predisposto per loro”;

“Appoggio tutte le mie cose sulla cattedra, mi siedo un momento per compilare il registro poi mi alzo. Faccio sempre lezione in piedi, mi muovo nel breve spazio che separa la cattedra dai loro posti, qualche volta mi avvicino agli ultimi, per curiosare sui banchi - c'è sempre di tutto! - e rispondere alle loro domande”.

c. I verbi riflessivi

“L'operazione di riflettere consiste nel porre nel campo delle emozioni i fon-

damenti delle nostre certezze, esponendoli ai nostri desideri, in modo da poterli mantenere o rifiutare rendendocene conto”¹⁵. Abbiamo scelto di individuare questa categoria, quella dei verbi riflessivi, poiché rinvia alla dimensione metacognitiva del processo di apprendimento-insegnamento. Gli insegnanti, durante la scrittura, hanno esplicitato, alcune volte ripetutamente nel testo, convinzioni, dubbi, attese, posizionamenti rispetto al proprio modo di agire in classe.

Crederci

“Penso che tutto sommato sia assai più salutare credere che l'universo fisico sia illusorio e che la mente sia reale anziché credere che la mente sia un'illusione e l'universo fisico una realtà. Ma naturalmente, nel complesso, nessuno dei due atteggiamenti è giusto. Ma credere nella realtà della mente è già qualcosa di meglio che credere nella realtà dell'universo fisico (Bateson)”¹⁶

“Credo di aver «esplicitato chiaramente» i «fatti», le regole da rispettare per entrambi i ruoli (stud/docente): collaborazione volontaria / anonimato e valutazione dei prodotti”;

“A parte le chiacchiere iniziali e le risatine sull'individuare chi aveva scritto dell'una o dell'altra esperienza di apprendimento, credo si siano interessati alla restituzione degli scritti in “quella volta che ho imparato... Io spiegavo / leggevo la mia griglia e loro seguivano attenti o scherzando, ma sembra che anche quando chiacchierano siano in grado di seguire...”;

“La fiducia tra di noi credo sia intonata: la problematizzazione verrà nei prossimi incontri”;

“Questo (...) non credo che scriverà niente sul diario, anche solo per ripicca”;

“Credo di stimolare la problematizzazione della disciplina oltre che del modulo sulla riv. francese”;

“Credo che abbiano seguito e che siano attratti da questa “ricerca”;

“Credo di avere dedicato tempo sufficiente alla preparazione di questo momento (la prima simulazione della prova d'esame): ne abbiamo discusso in classe e abbiamo analizzato insieme alcune tracce”;

“Credo che sia sciocco e poco democratico fare loro intendere che avrà prestazioni eccellenti chi non ha mai studiato e ha difficoltà di espressione linguistica”.

Il credere sprigiona idee e ipotesi esplicite o latenti. Quando questi pensieri guidano e lasciano respiro ad una pratica democratica e quando invece diventano ingombranti per la sua costruzione?

Domandare-Domandarsi. Interrogare-Interrogarsi

“Le domande non sono già risposte (è acerbo maieuta chi lo crede) ma talora un invito a disgelarci o interrogare quanto sembra ovvio, un'espressione di curiosità nata dall'esigenza di sapere, un modo di cercare per sapere, può sortirne una proposta di studio”¹⁷. È l'atto di domandare – a se stessi, agli altri – che ha colpito la nostra attenzione nella lettura dei diari, quel conversare interrogativo e continuo tra sé e sé o tra sé e gli altri e che qui di seguito riproponiamo:

“Come mi sono sentita? Io mi sento a mio agio in queste circostanze”;

“Come hanno reagito? Mi sembra che la cosa sia piaciuta”;

“Mi assalgono i dubbi. L’argomento che ho scelto di trattare, disequazioni prodotto e fratte, è forse troppo impegnativo?”;

“Cosa significa per noi il binomio “Apprendimento e Democrazia? In particolare che senso può avere parlare di democrazia nell’apprendimento?”;

“Insisto: come rendere più democratico l’apprendimento? Intanto penso che formulata così è una domanda da prof. Se voglio che mi rispondano devo usare il lessico giusto che rifletta la loro prospettiva. Cerco allora di spostare l’attenzione principalmente su cosa significa “democratico”;

“Cosa significa per voi pensare? [...] “si può capire senza pensare?”;

“Come potremmo rendere più efficace e più democratico il nostro lavoro in classe? Perché? Da dove viene questa fragilità? Perché il Platone fatto con me è così diverso da quello studiato in filosofia? Da dove viene questa rigidità?”;

“Che cosa c’è di democratico in tutto ciò?”.

Le posture dell’insegnare si concludono con il gesto del domandare, con la ricerca curiosa di uno specchio in cui guardare le proprie pratiche. Gli studenti, e non solo, con le loro posture nell’apprendere, in questa ricerca sono stati una risorsa attraverso cui osservarsi con un nuovo sguardo.

Le posture dell’apprendere

La lettura dei diari ha mostrato che, spesso, i commenti degli insegnanti rispetto alle azioni degli studenti sono contrastanti ed opposti. Possiamo ritrovare queste contrapposizioni nella stessa pagina di diario, certe volte anche nella stessa proposizione. Per tale motivo, ci siamo interrogate su come restituire questo processo cognitivo.

Siamo giunte a pensare che un criterio logico ci avrebbe permesso di ragionare su questi temi con una luce diversa. Abbiamo pensato così di leggere le posture dell’apprendere secondo due prospettive: Staticità e Dinamismo, Affermazione e Negazione, attraverso l’approccio che Keeney ha individuato sotto il nome di Complementarietà Cibernetiche¹⁸. Questo approccio che invita ad abbracciare entrambi i lati di qualsiasi distinzione, concependoli come parti complementari e non disgiuntive, offre l’opportunità di considerare le distinzioni non come rappresentazioni di un dualismo o-o, di una polarità (staticità/dinamismo – affermazione/negazione) ma di vederne il processo che porta da un lato all’altro così che “le coppie – poli, estremi, modi, lati – siano connesse, pur rimanendo distinte” (Varela)¹⁹. In questo caso, dunque, proponiamo un esercizio logico: quello di provare a leggere e rileggere le diverse frasi, una volta in senso oppositivo, quindi legandole attraverso il o/o e, in un secondo tempo, attraverso la congiunzione e.

Staticità e Dinamismo

“Alcuni erano contenti.”/“Qualcuno era preoccupato del modo di commentare la griglia iniziale”;

“Qualcuno era indifferente, non aveva proprio alcuna intenzione di scrivere”/

“Mi hanno incoraggiato le richieste di continuare dei soddisfatti”, “I ragazzi stanno abbastanza attenti, partecipano alla discussione”;

“ [...] i ragazzi mi paiono basiti.” / “Gli studenti sono molto attenti e interessati”;

“I ragazzi ascoltano con attenzione” / “[...] Pochi mi ascoltano, gli altri parlano a gruppetti delle varie cose che sono saltate fuori (quindi parlano di fisica) ma, come dire, in modo del tutto indipendente da me”;

“Uno degli studenti che non è riuscito a terminare il problema, voleva che gli spiegassi immediatamente quale fosse l’errore concettuale che aveva fatto. Al mio rifiuto perché la correzione doveva essere per il giorno dopo e in quel momento dovevamo scrivere nel diario, si è arrabbiato dicendo che lui aveva diritto al chiarimento del suo dubbio e che del diario non gliene importava. [...] Lui ha continuato a ripetere i suoi diritti e si è preparato con la giacca per uscire.” / “Gli alunni si mettono docilmente al lavoro [...]”;

“I ragazzi hanno partecipato con entusiasmo e serietà offrendo molti spunti.” / “I ragazzi sono perplessi, non sono abituati a una cosa come questa più di quanto lo sia io”;

“Loro sono d’accordo.” / “Discutono, anche animatamente sui testi da selezionare, non sempre tutti sono d’accordo su un testo”;

“Alcuni studenti sono perplessi.” / “Sorriscono convinti”;

“Sono rimasti increduli davanti allo strumento «diario», cioè alla possibilità di scrivere in esso tutto quello che vogliono...” / “Approvano e si dedicano all’esercizio per una mezz’ora circa”.

Affermazione e Negazione

“I ragazzi sono d’accordo, o almeno, non mostrano fastidio per l’iniziativa”;

“Amano terribilmente chiacchierare.” / “[...] quelli che non chiacchieravano degli affari loro continuavano ad elencare altre esperienze di insegnanti anti-democratici”;

“[...] Loro seguivano attenti o scherzando, mi sembra che anche quando chiacchierano siano in grado di seguire...”;

“Hanno capito, mi sembra, che stiamo veramente costruendo insieme questa “ricerca.” / “Non hanno capito il perché del brain writing”;

“Hanno preso gusto alla cosa!” “La cosa sembra loro divertente e si applicano all’esercizio con impegno.” / “Non rifiutano in linea di principio un impegno severo e anche stressante [...], ma raramente arrivano al piacere di apprendere”;

“Successivamente, quando hanno cominciato, li ho visti riflettere e poi scrivere con attenzione.” / “Qualcuno non riesce a “scavare” nella memoria del vissuto... e/o non vuole “scoprirsi”;

“Se ne scusano: sono consapevoli che è poco ma non si sentono capaci di fare di più”.

A quali condizioni è possibile per un insegnante tenere insieme queste complementarità e comporle mentre insegna?

Relazioni democratiche: i posizionamenti raccontati dagli insegnanti

L'azione di scrivere e di pensare può sembrare un'operazione solitaria che invece non esiste senza un interlocutore tale per cui pensare è sempre pensare-con-altri²⁰. I diari analizzati mostrano la posizione dell'insegnante nel suo relazionarsi con:

1. la classe
2. ogni singolo allievo
3. altri colleghi

In che senso possiamo parlare di relazioni democratiche a scuola?

Allo sguardo degli insegnanti la classe appare come un'entità omogenea e indistinta oppure un'insieme di soggetti in cui ciascuno è portatore del proprio patrimonio umano, culturale, sociale? Nel processo di apprendimento/insegnamento come si declina una relazione democratica in classe? E con ogni singolo allievo?

a. Insegnante - classe

“Nutro verso questi ragazzi sentimenti di riconoscenza per essere stati nei miei confronti accoglienti, collaborativi e ben disposti a caricarsi di un grosso lavoro e a volte mi sembrano riconoscenti dei progressi ottenuti”;

“Infatti gli sguardi degli studenti non sono tra quelli che più mi danno soddisfazione e mi rincuorano (comprensione, soddisfazione di aver capito e desiderio di verificarlo), ma rimangono perplessi, interrogativi ed anche delusi per non essere riusciti a capire fino in fondo”;

“I ragazzi insistono col manifestare la loro sfiducia”;

“La classe scoppia in una risata fragorosa”;

“In classe stanno aspettando me con i «compiti» del giorno”;

“Ridacchiano, parlano d'altro, con una certa fatica due di loro cercano di richiamare gli altri al fatto che devono pur tirar fuori qualcosa”;

“Anche altri ragazzi di altri gruppi ridono, ma in modo diverso; sono risate che escono dal loro confronto, dal guardare la foto buffa del compagno, dal ricordo di quella situazione”;

“I ragazzi possono iniziare in modo libero, dalle cose - le più varie - che li hanno colpiti”;

“La classe ha appena terminato una verifica di matematica. [...] Molti ragazzi sono scoraggiati in quanto sicuri che il compito è andato male.[...] Aspetto che alcuni escano (non hanno potuto fare l'intervallo), ritornino, si sistemino. Altri hanno ancora sul banco il foglio di brutta a quadretti e parlotano con il compagno, chi più pacatamente spiegando qualcosa, chi con l'espressione sconvolta dalla conferma degli errori fatti”;

“Nel frattempo i ragazzi mi hanno chiesto di vedere altri libri che avevo portato e si stanno deconcentrando, o meglio, si stanno concentrando ognuno sulla foto che li colpisce tra le centinaia che si trovano a GUARDARE per la prima volta”;

“La presenza dei ragazzi in classe è abbastanza vivace ma, ancora una volta, una buona parte di loro non ha svolto a casa l'attività richiesta”;

“Per gli studenti è un po' come la vigilia di una lunga festa: saranno effervescenti e io spero di riuscire a lavorare”;

“La classe ascolta educatamente ma non interviene”;

“Gli studenti mi hanno seguito e spesso annuivano; abbiamo riso e conversato, e concluso con qualche riflessione; qualcuno ha assunto un atteggiamento sia fisico che mentale di max rilassamento”;

“Hanno lavorato seriamente sulla riflessione, sulla definizione di appr./dem. E hanno esposto oralmente le loro conclusioni: le rileggerò...”;

“Parte pratica = gli studenti lavorano con un certo grado d'impegno, maggiore forse di altre volte, ma li vedo lo stesso un po' indecisi su cosa privilegiare: lavorare in funzione della vittoria, oppure stare attenti a raccogliere mentalmente informazioni da scrivere poi?”;

“Sono loro a ricordarmi che lo scritto annunciato è oggi”;

“Mi rassicurano: lavoreremo bene, non devo preoccuparmi!”;

“[...] attingo ancora pericolosamente al capitale di fiducia che mi hanno accordato in questi anni [...] Propongo di fare un cartellone con i loro disegni, ma la cosa viene rifiutata”

b. Insegnante - allievo

“Se il rapporto tra due persone pur vicine – dice Dolci – è distratto, sfocato, soltanto alcuni attimi talora inserito, queste, in quanto non valorizzano il loro potenziale rapporto, non crescono. Ci si nutre – e dunque si cresce – solo attraverso intimi rapporti”²¹. La conoscenza accurata degli atteggiamenti degli studenti, in particolare di alcuni di loro, chiamati per nome ripetutamente nel testo, hanno messo in luce l'intimità, la vicinanza della relazione, quel prendersi cura che si è andato costruendosi nel tempo.

“L'ho abbracciata con lo sguardo e le ho detto che va bene così!”;

“È venuto poi S., alunno intuitivo, che però ha commesso un errore di calcolo algebrico”;

“[...] appoggia addirittura la testa sul banco, come se dormisse. È un atteggiamento che a volte assume, più per giocare che per reale disinteresse ma non nascondo che in questo caso mi indispettisce. Lo richiamo e si risistema prontamente”;

“Delle altre due ragazze prive di fotografia [...] una quasi non reagisce, (non mostra mai pubblicamente alcun tipo di emozione anche se si è aperta abbastanza nelle scritture autobiografiche anonime), l'altra è impacciata, come spesso capita anche in altre occasioni durante le quali nasconde le sue difficoltà dietro vari malesseri fisici”;

“In questi giorni è piuttosto triste e questo le impedisce di mettersi in gioco fino in fondo”;

In alcuni casi, il tema del riconoscimento è al centro della relazione apprenditiva. È un riconoscere pubblicamente, di fronte al consesso della classe, l'operato del singolo:

“Un ragazzo suggerisce un metodo al quale io non avevo pensato, e lo dico pubblicamente”;

“[...] mi fa notare che due anni fa quando spiegai la differenza tra pensiero divergente e convergente avevo proprio utilizzato quell’immagine. Non lo ricordavo, la ringrazio definendola <La mia memoria didattica>”;

“Poi avvicinandomi ai banchi ho modo di sentire S. che spiega ai compagni di fianco e anche alle compagne dietro alcuni passaggi: è molto chiaro e gli dico che è un ottimo insegnante”.

c. Insegnante - insegnante

La relazione tra colleghi è poco presente negli scritti degli insegnanti. Solo in rarissimi casi si esplicita l’importanza di lavorare insieme con sentimenti di intesa, di riconoscenza e di mutuo supporto. Solo alcuni insegnanti si interrogano su quanto tutto ciò possa contribuire nel *generare una scuola come luogo di apprendimento e palestra di democrazia*:

“Con la collega c’è intesa e questa attività ha consolidato un modo comune d’intendere il nostro lavoro e il nostro rapporto con i ragazzi. Mi sento in consonanza con lei e libera di esprimermi, così come con gli studenti. Per me questi momenti sono quelli più fondanti di una scuola come luogo di un apprendimento e palestra di democrazia”;

“A. è molto brava, ha esperienza di lavoro di gruppo, ed è riuscita a far sì che i ragazzi amino coltivare interessi ad ampio raggio e che si sentano liberi di esprimersi su tutto”;

“Ci siamo conosciute meglio e scoperte in sintonia sulle scelte di fondo. Mi ha aiutato nei mesi in cui ho avuto meno tempo”;

“La scuola sembra fare di tutto per costruire le conoscenze per compartimenti stagni e i ragazzi, almeno quelli che conosco io, vanno in confusione non appena si affronta un tema che hanno già sviluppato in un’altra disciplina con modalità e prospettive diverse. Perché? Da dove viene questa fragilità? Perché il Platone fatto con me è così diverso da quello studiato in filosofia? Da dove viene questa rigidità? Forse da noi insegnanti, dal fatto che non abbiamo mai occasioni di confronto, che siamo troppo individualisti”.

d. Allievo-allievo

In ultimo abbiamo preso in considerazione la relazione allievo-allievo in quanto, per noi, particolarmente significativa rispetto ad un contesto apprenditivo democratico. Sotto il vigilante sguardo degli insegnanti, infatti, gli allievi mostrano di discutere appassionatamente, alcune volte in modo tagliente, o ironico, o collaborativo, dando voce a pensieri e sentimenti inespressi:

“Alle sue spalle il gruppo dei fedelissimi segue sul monitor con curiosità mentre Matteo parla inarrestabile come un fiume in piena”;

“Spesso intervengono in modo tagliente con il solo scopo di ferirsi”;

“Si alzano subito diverse mani. A turno ciascuno interviene, ma solo dopo che tutti avevano espresso il loro parere”;

“Come al solito alcuni ragazzi si spostano di banco: due compagni molto

amici che durante le lezioni sono dislocati lontani tra loro si avvicinano”;

“Ha aperto la discussione una ragazza che ha giudicato il quadro che risultava a colpo d’occhio “egoista”. Invitata pressantemente dai compagni a precisare il suo pensiero, ha richiamato l’attenzione sulla parola da lei proposta [...]”;

“Molti ragazzi discutevano o facevano commenti sul disegno dei compagni mentre avrebbero dovuto badare al proprio”;

“Sono molto presi dalla cosa”.

Le teorie locali rispetto al concetto di democrazia

La teorizzazione – ricorda Piaget – traduce in termini di concetti e di dottrine ciò che si è scoperto sotto forma di azioni. È la comprensione di ciò che si è scoperto. L’azione precede sempre, in ogni campo, la tematizzazione e la concettualizzazione, che vengono in un secondo tempo²².

Questo è il procedimento metodologico che abbiamo seguito fino a questo punto. La lettura e l’analisi dei diari ci ha portato a riflettere sulle teorizzazioni – le teorie locali di democrazia e apprendimento – formulate dagli insegnanti durante il loro agire educativo. Abbiamo individuato un percorso cognitivo di ri-strutturazione di azioni, pensieri, stili di insegnamento a partire da una presa di consapevolezza del proprio modo di esserci in classe e nella relazione, in assonanza e dissonanza rispetto ad un modello educativo democratico ideale per cui:

Democrazia nell’apprendimento è:

- far emergere e valorizzare le singolarità esistenziali e i saperi individuali

“[...] credo si sia instaurato un rapporto di fiducia (la mia posizione non può comunque nuocergli, i patti sono chiari dall’inizio) e che essi sentano concretamente il mio impegno a far emergere e valorizzare le loro singolarità esistenziali e i loro saperi individuali. Hanno capito, mi sembra, che stiamo veramente costruendo insieme questa “ricerca” e forse tra le mie soddisfazioni e il mio impegno c’è un’ombra di timore per quel che riguarda la restituzione finale: avrà avuto un senso per loro tutto ciò? Glielo chiederò...”;

“Penso che l’attività sia democratica sia perché cerca con il metodo di partire dal passato e tornare al presente, avendo analizzato prima i concetti chiave dell’oggi, una problematizzazione del sapere storico, sia perché cercando di farli riflettere sul presente valorizzo le loro idee”.

- aver imparato qualcosa che può essere insegnato ad altri

“Invito chi vuole a venire con me, M. e l’altro collega di informatica alla data fissata nel pomeriggio per l’allestimento del piccolo laboratorio. E., A. e mi sembra anche C. alzano la mano. Altri non possono perché abitano fuori Modena. Una volta sistemato ci andremo con tutta la classe. Mi sembra che un po’ di spirito pionieristico dia coesione al gruppo. D. dice che lei ha imparato

ad usare MSN Messenger da sola e potrebbe insegnarlo agli altri. Le dico che ci sarà molto utile per contattarci anche al di fuori dell'orario scolastico. Questo mi piace molto, mi sembra democratico”.

- rispettarsi reciprocamente, essere disponibili, ascoltare attentamente

“[...] mi chiede come possa essere democratico il fatto che io abbia loro imposto quel film. Rispondo precisando che nel rapporto discente/docente c'è sempre un'asimmetria di partenza alla quale non si può rinunciare (per insegnamento democratico dobbiamo intendere il rispetto reciproco, l'atteggiamento di disponibilità ed ascolto attivo....). Per esemplificare aggiungo: “Pensate che tempi occorrerebbero perché ciascuno di voi potesse far vedere agli altri il suo film...”. Ma visto che poi tutti conveniamo che sarebbe molto bello cerco un altro esempio che porti l'acqua al mio mulino: «Pensate se alla mattina entrassi in classe e vi dicessi: Che cosa dite di fare oggi? Quale opera di quale autore vorreste che vi illustrassi?». Sorridono convinti”.

- saper domandare, procedendo per tentativi ed errori, fino a trovare una strada percorribile insieme

“Le domande, anche insistenti, di chiarimenti, sono per me un buon indicatore di democrazia. Mi costringono a cercare altre parole, a tentare incursioni nel loro vissuto, a visualizzare un concetto o un contenuto ricorrendo all'immagine di un film, a un programma televisivo, qualsiasi cosa va bene, purché si crei il “contatto”. La lezione diventa un procedere per tentativi ed errori, finché non si trova una strada percorribile insieme”.

- mantenere l'autocontrollo

“Tuttavia ritengo, anche in casi in cui mi lascio essere più partecipe, di dover mantenere un autocontrollo che mi consente una visione più equilibrata delle cose. In sintesi, io rimango (e questo mi piace e lo trovo assolutamente democratico) dentro al mio ruolo di conduttore esterno. Questo mi permette di conservare una sana e distaccata empatia”.

- insegnare indirettamente l'imparzialità

“L'arbitraggio di solito lo faccio io, come in questo caso. È un importante momento di apprendimento democratico, nel senso che l'adulto si mette in gioco come conduttore imparziale che di conseguenza insegna indirettamente l'imparzialità (cioè non dice «TU, devi essere imparziale» ma dà l'esempio in prima persona), insegna il rispetto delle regole e l'attenzione nella gestione dei rapporti di forza”.

- istituire la nostra “Scuola Ateniese”

“Come mi piacerebbe istituire, come già avviene in certe università, la nostra «Scuola Ateniese». Uno spazio temporale in cui gli studenti, a turno, presentano i loro progetti, le loro riflessioni”.

- dedicare tempo

“Che cosa c'è di democratico in tutto ciò? Credo di avere dedicato tempo sufficiente alla preparazione di questo momento (la prima simulazione della prova d'esame): ne abbiamo discusso in classe e abbiamo analizzato insieme alcune tracce. Certo è che in questa occasione emergono in modo chiaro le diversità, ognuna di loro è chiamata a rielaborare in modo autonomo le conoscenze apprese nelle discipline, in forma scritta. Credo che sia sciocco e poco democratico fare loro intendere che avrà prestazioni eccellenti chi non ha mai studiato e ha difficoltà di espressione linguistica”.

- prendere consapevolezza di sé

“Democrazia è anche consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti. Un discorso che poche ragazze vogliono sentire. E qui devo dire, mi trovo d'accordo con quanto sostiene P. Mastrocola nel suo «La scuola raccontata al mio cane» a proposito della scuola del sorriso permanente, la scuola che non deve frustrare, che deve accogliere... frutto di quell'eccesso di codice materno 'tipico, secondo lo psicanalista D. Lopez, delle relazioni affettive del mondo contemporaneo' ”;

“Democrazia in questa attività è: da parte dei ragazzi acquisire la consapevolezza che non serve copiare, ma occorre avere un deposito di conoscenze a cui attingere e scegliere, soprattutto, ciò che mi permette di sostenere un discorso competente e coerente. Da parte mia non assillarli con controlli polizieschi, lasciare che si confrontino ogni tanto, trasformare ogni richiesta individuale di aiuto in un'occasione di chiarimento collettivo”.

Democrazia nell'apprendimento non è:

- anarchia

“Ho detto anche che erano liberi di accettare o no la mia «offerta» di lavoro: ovviamente rifiutare significava andare a lavorare con la prof che mi aveva dato l'ora: democrazia non può essere anarchia...”.

- imposizione (di contenuti, tempi, atteggiamenti)

“Durante la lezione si è anche presentata l'opportunità di farmi notare in modo «scherzoso» come sia strano considerare «democratiche» certe mie imposizioni nelle scelte di argomenti, tempi di cui sopra”;

“Prima ora di lezione. [...] arriva con i pasticcini. Mi chiedono di potere festeggiare il suo compleanno. - No, mi spiace ragazze - c'è il progetto... poi non abbiamo tempo... festeggerete nelle prossime ore. Pessimo inizio di apprendimento e democrazia.”;

“Scherzo spesso sul mio atteggiamento ma li faccio riflettere: secondo me, 'poco democraticamente' ”;

“La stretta tabella di marcia di oggi non deve aver dato idea di un approccio democratico”;

“Anche se, all'inizio, per l'ansia di dover svolgere il programma sono stata con loro molto meno «democratica» del solito, e non ho dedicato tempo a

costruire un rapporto, a presentare ciò che intendo fare e ad ascoltarli, ma ho chiesto a studenti che ancora non mi conoscevano di avere fiducia in me ed ho in pratica imposto argomenti, tempi e modi”.

- un progetto pensato in solitudine

“Penso che il progetto che avevo elaborato inizialmente e che prevedeva la realizzazione di un WIKI del lessico da noi usato in Telematica non era per niente democratico anche se il Wiki, come strumento, intrinsecamente lo è, per il semplice fatto che il progetto l’avevo fatto io sola senza minimamente confrontarmi con loro”;

“Ho deciso cosa fare la prossima volta, ho parlato solo io, ma molto ‘più democraticamente’ loro erano liberi di intervenire, e sicuri di essere ascoltati”.

- non-ascolto

“Evidenzio però che non mi sembra democratico il loro modo di comportarsi. Parlano uno sull’altro. Non si ascoltano tra loro. Spesso intervengono in modo tagliente con il solo scopo di ferirsi. Dico che le regole servono per permettere a tutti di fare sentire la propria opinione. In ogni attività è importante organizzarsi perché il lavoro sia produttivo”.

Abbiamo rilevato come aspetto fortemente significativo di questa analisi la formulazione costante, da parte degli insegnanti, di teorie su cosa è possibile considerare come apprendimento democratico e cosa no. In alcuni passaggi ciò è accaduto in forma più esplicita, in altri meno, rimane comunque l’impressione che questo dispositivo formativo non solo abbia portato a riflettere sull’azione educativa ma anche a teorizzare ed esplicitare una propria visione di ciò che connette apprendimento e democrazia.

* * * *

Quali forme assume la democrazia nella relazione educativa tra insegnante e studente? E tra colleghi?

Questa domanda ha accompagnato il nostro pensiero durante l’analisi, ora focalizzato sulle posture, ora sui posizionamenti raccontati dagli insegnanti. Le parole dei diari, infatti, in un senso esperienziale e autoriflessivo, hanno mostrato la disposizione, da parte degli insegnanti, a mettere in atto un processo di conoscenza e di ri-conoscenza, che passa attraverso la fiducia reciproca tale per cui un insegnante può esclamare “Non ci avevo pensato!” rispetto ad un modo diverso di interpretare il sapere da parte di uno studente. Il tema della reciprocità nell’apprendimento democratico, evidenziata solo in alcuni testi, dall’uso del noi (insegnante e allievo/i) – come soggetto dell’azione di insegnare-apprendere – ci sembra uno degli spazi di azione su cui continuare a lavorare per co-costruire una cultura che connetta apprendimento e democrazia.

NOTE

¹ Demetrio D. (a cura di), *L’educatore autobiografo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d’aiuto*, Unicopli, Milano 1999, p. 60

² Demetrio D. *op.cit.*, p.61

³ Fabbri D. *Inseguire il pensiero* in Amietta P.L., Magnani S., *Dal gesto al pensiero. Il linguaggio del corpo alle frontiere della mente*, Franco Angeli, Milano 1998, p.18

⁴ Poggio B., *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci editore, Roma 2004, p.115

⁵ Poggio B., *op.cit.*, p.119

⁶ Poggio B., *op.cit.*, p.127

⁷ Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, formazione, organizzazione*, Guerini & Associati, Milano 1993

⁸ Poggio B., *op.cit.*

⁹ Ceccato S. *Itinerarium mentis in Deum. Quadro sacrale operativo* in Amietta P.L., Magnani S., *Dal gesto al pensiero. Il linguaggio del corpo alle frontiere della mente*, Franco Angeli, Milano 1998, p.295

¹⁰ Iori V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività.*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1996, p.152

¹¹ Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano 2002, p.226

¹² Cleary Th., Cleary J.C. (a cura di), *La raccolta della roccia blu*, vol.III, Ubaldini Editore, Astrolabio, Roma 1979, p.113

¹³ Albanese C., Bettarini C., Corsetti M., D’Attila a., Ruffilli L., Simeone L.C., *I modi dell’imparare*, Carocci Editore, Roma 1999, p.135

¹⁴ Novara D., *Ognuno cresce solo se sognato*, Edizioni La Meridiana, 2005, p.36

¹⁵ Maturana H., Davila X., *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Eleuthera, 2006, p.62

¹⁶ Keeney B.P., *L’estetica del cambiamento*, Astrolabio, Roma 1985, p.76

¹⁷ Dolci D., *La struttura maieutica e l’evolerci*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1996, p.234

¹⁸ Keeney B.P., *op.cit.*, p.105

¹⁹ Keeney B.P., *op.cit.*

²⁰ Mortari L., *op.cit.*, p.103

²¹ Dolci D., *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo ad un mondo non violento*, Armando, Roma 1985, p.161

²² Piaget J., *Intervista su conoscenza e psicologia*, Saggi Tascabili Laterza, Roma-Bari 1978, p.92

PARTE III

Sguardi dall'alto

Riflettere alla fine del percorso

1. Ripensando al viaggio: gli insegnanti*

“Mettermi in gioco, uscire dalla routine dei ruoli consolidati e delle situazioni protette... mi ha incuriosito e stimolato...”
(dal diario di un insegnante)

Gli insegnanti che hanno aderito al progetto hanno avuto modo di fare le loro valutazioni in diversi momenti, sia all'interno del percorso di formazione che durante l'attività di ricerca.

Alla fine del primo anno gli aspetti da loro ritenuti più significativi sono stati fondamentalmente due: la riflessione autobiografica e il confronto tra colleghi. La narrazione del percorso cognitivo e professionale, intesa come stimolo alla conoscenza di sé e del proprio modo di agire come docenti, in qualche caso ha significato conferma di comportamenti, in altri invece avvio al cambiamento, come scrivono due docenti sottolineando concetti tra loro correlati:

“Ripercorrendo il mio cammino di apprendimento scolastico ed extrascolastico, la mia storia cognitiva e professionale, mediante l'evocazione delle emozioni e la narrazione autobiografica, ho raggiunto una maggiore consapevolezza della mia storia, come esempio di percorso di apprendimento possibile anche per altri”;

“... la partecipazione al progetto di formazione si è collocata in sintonia con un mio modo di essere e di cercare... in quanto mi ha aiutato, in questo mio personale cammino, a prendere consapevolezza di alcune esperienze che mi hanno formato - penso alle attività che abbiamo svolto sulla nostra personale storia di apprendimento... - e di alcune strategie e metodologie che adotto nella prassi didattica più o meno consapevolmente e/o che potrei adottare in futuro, per migliorare il mio lavoro”.

Sull'importanza di aver realizzato un contesto di scambio e di riflessione comune sull'identità docente per stimolare il cambiamento, è significativa questa testimonianza:

“Siamo partiti da quello che siamo (delusi, ottimisti, sfigati, ecc.), da quello che facciamo (insegnante in un liceo, in un istituto professionale, ...), dalla storia che abbiamo alle spalle (prime esperienze da supplenti, storia personale di

* di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti

apprendimento, qualche accenno alla situazione familiare). Abbiamo messo il “fuoco” sulle idee di ciascuno, ci siamo ascoltati e confrontati e anche i formatori, credo, hanno imparato dagli allievi. C’è stata, dunque, la creazione di un contesto formativo in cui le conoscenze erano poste, tutte, sullo stesso piano, in cui emozioni e cultura avevano uguale rilevanza. C’è stato scambio, confronto, ascolto. Abbiamo, dunque, io credo, appreso, gli uni dagli altri, democraticamente”.

Quando anche la parte sperimentale del progetto si è conclusa, c’è stato un nuovo momento di riflessione e di valutazione da cui sono emerse molte considerazioni positive. I docenti hanno ribadito l’importanza del confronto avuto con i colleghi sia durante gli incontri di formazione che, in alcuni casi, nella realizzazione della sperimentazione:

“L’aspetto più positivo per me come insegnante è stato quello di poter lavorare in un gruppo in tranquillità, in modo da focalizzare senza forzature i concetti più importanti”;

“Quello che mi è piaciuto di più in questo percorso biennale è stato proprio lo spazio di discussione e confronto, la percezione di avere a disposizione tempo riconosciuto professionalmente per una ricerca comune. Questo è ciò che manca alla nostra professione oggi, mentre dovremmo considerarci ed essere considerati prima di tutto dei ricercatori”;

“Lavorare insieme è stato molto bello, è stata una scoperta. Mi ha dato la voglia di mettermi in gioco: si è aperto un mondo nuovo”.

Lo sguardo

Un altro aspetto valutato positivamente è il fatto che gli studenti abbiano tenuto un diario che ha permesso agli insegnanti, nel momento della restituzione finale, molto apprezzata da tutti, sia di fare una sintesi di tutto il percorso per chiarirne fino in fondo il senso complessivo, sia di far emergere dinamiche di classe a volte conflittuali e non sempre esplicitate; quest’ultimo fatto è stato valutato utile per dare l’opportunità di migliorare le relazioni all’interno della classe:

“... importante il momento finale della restituzione che ha permesso di chiudere in qualche modo il cerchio, di arrivare a condividere tra studenti, insegnante e chi ha esaminato i diari la finalità ultima dell’esperienza che era stata condotta”;

“Sono molto contenta degli esiti, soprattutto perché oggi il ‘conflitto’ che è nato ha prodotto dei risultati importanti sul piano della relazione”;

“Mi ha colpito... la possibilità che ha dato di scoprirsi come gruppo classe, pur anche negli aspetti negativi delle relazioni. [...] È stata anche occasione di chiarimento, di discussioni aperte in classe, sviluppate in occasione della presenza di un mediatore...”.

Ripensando alla restituzione, una docente scrive: *“Ho scoperto il loro sguardo”;* infatti è stato proprio in quel momento che alcuni docenti si sono resi conto di come gli studenti li guardino, di quanto ad essi non sfugga nulla di gesti, espressioni, stati d’animo, parole, atteggiamenti. Questa consapevolezza ha dato

in molti casi delle conferme importanti del loro agire; spesso si tratta di conferme positive tanto che parecchi di loro utilizzano il termine *“gratificazione”* quando si riferiscono al momento in cui sono venuti a conoscenza delle parole degli studenti:

“... [mi ha] gratificato sapere che le mie aspettative, la mia “visione” del lavoro in classe trova una discreta corrispondenza nella visione dei ragazzi. Mi ha colpito la quantità di osservazioni, spunti di riflessione, rimandi che può suscitare la scrittura, il tenere un diario di apprendimento”;

“Sono stata gratificata dai diari dei ragazzi. Mi hanno stupito la loro creatività, spontaneità ed anche una certa serietà”.

In altri casi, attraverso la scoperta dello *“sguardo”* degli allievi, alcuni insegnanti hanno capito l’importanza che i ragazzi possono dare a comportamenti che a loro sembravano scontati o non intenzionali:

“L’esperienza mi ha fatto riflettere... su certi atteggiamenti che ho o cose che dico mentre faccio lezione: ad esempio quando, credendo di incoraggiare, dico che la lezione sarà facile e invece scoraggio chi fa fatica a capire”;

“Sono rimasto stupito che alcuni miei comportamenti che io davo un po’ per scontati (tipo chiamare alla lavagna a fare esercizi in ordine alfabetico) siano stati da tanti di loro percepiti come elementi importanti di democrazia”.

Gli apprendimenti

Questi sono sicuramente apprendimenti significativi che si aggiungono ad altri che derivano dalla partecipazione all’intero progetto che ha portato, in alcuni casi, a un vero e proprio cambiamento, anche a proposito della necessità di dare più spazio alla partecipazione degli studenti e di ascoltarli di più per poter realizzare una co-costruzione delle conoscenze:

“Considero questa tra le esperienze che mi hanno cambiato di più, sia in termini di provare la ‘fierezza del nostro lavoro di docenti’, sia nella riflessione sull’importanza della co-costruzione delle conoscenze: fare un lavoro con gli studenti, promuovere una vera e propria attività laboratoriale. Ho imparato che devo far scrivere di più gli studenti, che ne hanno bisogno”;

“Ho imparato che devo dare più spazio al loro intervento, alla co-costruzione. Ho capito che gli studenti hanno delle aspettative su noi insegnanti e io mi devo attivare anche per rispondere a queste aspettative. Ho scoperto il loro sguardo”;

“Condivido con i miei colleghi, compagni di questa esperienza, la soddisfazione di sentirmi ‘cambiata’ e per il futuro più prossimo l’importanza di dare maggior spazio all’intervento e alla partecipazione degli studenti per una vera co-costruzione di conoscenze”.

Un altro insegnante riflette anche di quanto sia importante la presenza di visibilità, uno degli indicatori di contesto democratico, per costruire una migliore relazione con gli studenti:

“L’esperienza mi ha confermato che la trasparenza paga sempre; coinvolgere i ragazzi nelle decisioni..., oppure spiegare perché si prende una decisione piuttosto che un’altra, o al limite esplicitare che si preferisce non dare spiega-

zioni (ad esempio per questioni di privacy dei compagni), in genere rende tutto più liscio: anche se magari i ragazzi non condividono, il fatto di vedersi coinvolti e rispettati aiuta molto a migliorare il clima”.

Ci sembra di poter dire che gli apprendimenti non riguardano solo la relazione con gli studenti o alcuni aspetti delle loro pratiche didattiche, ma ce ne sono stati altri che hanno a che fare con la partecipazione al progetto nel suo insieme. C'è chi apprezza di aver sperimentato una metodologia di ricerca qualitativa e chi sottolinea la necessità di porsi in un atteggiamento di confronto democratico con gli studenti e di continua verifica dei propri comportamenti:

“Ho appreso e approfondito un metodo di ricerca qualitativa che mi convince sempre di più. L'attività è seria, complessa, articolata. Il metodo è produttivo”;

“Sostanzialmente direi che ha confermato il mio metodo di insegnamento, comunque è stimolante e necessaria una continua autoverifica, cioè il mettersi in discussione”;

“L'attività... mi ha rafforzato nella convinzione che l'apprendimento, perché sia formativo e veramente “utile” alla crescita personale, all'auto-conoscenza e al rapporto tra sé e gli altri, debba essere profondamente democratico [...] Condividere idee (senza prevaricare), rispetto, ascolto, capacità critica, introspettiva, conoscenza... ritengo che questo (e molto altro) sia il senso del nostro lavoro”.

Ci sono poi altre osservazioni che entrano nello specifico dei temi oggetto della ricerca e riflettono sul loro senso arrivando ad una vera e propria scoperta:

“Mi ha colpito la necessità di approfondire il legame tra la democrazia e l'apprendimento come veicolo del benessere scolastico”;

“Mi hanno interessato e successivamente appassionato tanti aspetti di cui ignoravo l'esistenza ... e quel binomio – Apprendimento e Democrazia – che inizialmente mi appariva un po' velleitario e vuoto di contenuti si è rivelato un terreno fertile di idee su come innovare il modo di fare scuola”.

In pochi resta la delusione di non essere riusciti fino in fondo a cogliere la possibilità di concretizzare il nesso tra apprendimento e democrazia:

“... mi ha deluso... il fatto di essermi trovata alla fine con le stesse sensazioni che avevo in partenza: a cercare la democrazia e a fare delle riflessioni con gli studenti su concetti così poco tangibili si naufraga un po' nell'intangibilità, nell'effimero. Il dibattito si rivolta e si arrotola su se stesso, anche se... questa esperienza mi ha dato qualche nuovo modo di interpretare ciò che faccio”.

Sempre sul tema della democrazia un altro insegnante pone una questione diversa e avanza una critica non tanto in riferimento al confronto delle idee, che giudica la parte più interessante del progetto, quanto piuttosto dal punto di vista del “quadro ideologico”. Afferma infatti: “In poche parole, mi sembra che, tanto nel concetto di democrazia che in quello di istruzione, scuola o addirittura cultura si sottovaluti la realtà del conflitto... e parlo di un conflitto non preventivamente addomesticato da istruzioni per il negoziato...”.

Le ricadute

Le valutazioni che gli insegnanti hanno espresso riguardano non solo l'esperienza che hanno vissuto loro stessi come professionisti, ma anche la ricaduta che l'esperienza ha avuto sugli studenti in relazione alla partecipazione, all'interesse e persino alla utilità:

“Buono il rapporto di fiducia che si è instaurato: ho visto volti interessati e qualcuno falsamente distratto; qualche atteggiamento superficiale, qualcun altro intimamente coinvolto”;

“Questo lavoro ha funzionato come sostegno alla motivazione che negli ultimi tempi è aumentata anche in persone che prima erano più disinteressate”;

“... l'esperienza in sé è stata importante perché è servita a sciogliere alcuni nodi. Alcune delle persone che io meno conoscevo (essendo insegnante di sostegno) sono venute fuori attraverso questo progetto”;

“Esperienza positiva, anche in relazione all'indirizzo di studi dove io insegno che ha permesso alle studentesse di sperimentare una ricerca di tipo qualitativo che presenteranno anche all'esame di stato”.

Ci è sembrata poi particolarmente interessante l'osservazione di un'insegnante in quanto ribalta il modo consueto di partecipare degli studenti: non sono stati i più bravi ad attivarsi di più, forse perché il quadro di riferimento non era quello in cui di solito sono chiamati ad agire:

“Mi è piaciuta moltissimo tutta l'esperienza; è stata un'attività che si sosteneva da parte di tutti. I miei studenti hanno identificato l'insegnante come “allenatore”, cosa che non mi sarei aspettata. I più bravi hanno mantenuto un atteggiamento di scarso impegno (avrebbero preferito fare questa attività in altre materie e non nella mia), mentre si sono attivate maggiormente le persone con più difficoltà”.

Tra dubbi e speranze

Quando si partecipa come docenti ad un'esperienza significativa che ha lasciato il segno, in cui si è stati molto coinvolti e della quale si sono visti i risultati positivi nella relazione con i propri studenti, si sente fortemente la necessità di non lasciarla isolata e infruttuosa ma, al contrario, di trovare spazi, modi e tempi per poterla riproporre.

Questo desiderio di portare semi di cambiamento dentro la scuola contrasta con una visione più pessimistica che qualche insegnante e qualche studente hanno a volte espresso e che ha a che fare con la percezione che la scuola, per sua natura, sia refrattaria ad ogni cambiamento. Così, alle parole sfiduciate di uno studente che afferma: “Mi ha deluso e mi delude ADESSO il fatto che tutte le congetture sulla democrazia e sull'apprendimento non cambieranno mai nulla. L'insegnamento sarà sempre imposizione e servizio statale, dallo stato per lo stato”, possiamo accostare una riflessione piuttosto amara di un'insegnante: “[Sento] la frustrante consapevolezza di quanto sia difficile ‘esportare’ l'idea di una scuola che educa prioritariamente all'acquisizione della propria dignità umana e della individuale responsabilità sentimentale, sociale, civile e culturale rispetto ad una azienda formativa funzionale (in

mille aspetti) al mondo del mercato globale”.

Al di là di queste considerazioni, tuttavia il coinvolgimento degli insegnanti e la soddisfazione di aver partecipato emergono dalle numerose proposte che sono state avanzate nell’ultimo incontro, nello spirito di non lasciare che l’esperienza rimanga senza seguito.

Innanzitutto una esigenza molto sentita è stata quella di dare visibilità al percorso coinvolgendo e sensibilizzando altri colleghi, ma soprattutto i dirigenti scolastici che normalmente non valutano gli insegnanti come risorse. In questo modo si potrebbero organizzare altri percorsi di formazione con l’uso della metodologia autobiografica oppure riproporre questa esperienza con altre classi e in collaborazione con docenti di materie diverse.

Altri insegnanti propongono poi di prevedere spazi e tempi appositi per svolgere un’attività di formazione con gli studenti, ad esempio come attività alternativa all’ora di religione, oppure come attività iniziale di accoglienza nelle prime classi o come orientamento alla fine del ciclo scolastico. In particolare una docente afferma: *“Mi piacerebbe avere ulteriori opportunità di incontro sull’argomento scuola come organizzazione per studiare come innovare la scuola nel suo complesso, e nel suo rapporto con il territorio, abbattendo il muro di auto-referenzialità che l’ha sempre circondata”.*

Infine possiamo concludere riportando le parole di una insegnante che, nel riferire il suo giudizio sull’esito del progetto relativamente ai suoi studenti, ci testimonia come l’idea di non lasciar morire questa esperienza sia passata anche nei ragazzi che l’hanno vissuta, magari con opportuni aggiustamenti:

“I ragazzi sono stati coinvolti e interessati. A mio avviso il progetto è andato molto bene. Gli studenti hanno chiesto: perché non si fa sempre? Perché non si fa anche in altre materie?”.

2. Ripensando al viaggio: gli studenti*

*“Questa esperienza mi ha convinto che dobbiamo ancora crescere, ma che, se vogliamo, possiamo essere persone civili in grado di stare al mondo”
(dalla valutazione di uno studente)*

Il progetto si è concluso con un incontro tra le ricercatrici e le classi che hanno seguito il percorso come restituzione dei risultati della lettura trasversale dei diari scritti dagli studenti. A questi ultimi è stato chiesto di esprimere individualmente una valutazione scritta dell’esperienza.

Allo scopo di rendere più agevole la stesura dei testi è stata proposta una traccia aperta con alcune domande utili alla riflessione, anche se non vincolanti. Complessivamente sono stati 210 gli studenti che hanno consegnato la propria valutazione del percorso.

I testi, anonimi, sono stati analizzati secondo un criterio di trasversalità: sono così emerse tematiche, riflessioni, giudizi, critiche e proposte.

A una prima lettura è stato confortante scoprire che, attraverso giudizi motivati, la quasi totalità degli studenti ha apprezzato il percorso che li ha impegnati su problematiche difficili e inconsuete:

“La cosa che mi ha maggiormente stupita è che questo progetto, a differenza di altri, viene seguito passo dopo passo nella sua crescita. Non viene abbandonato a se stesso, ma continuamente accompagnato”;

“La cosa che mi ha colpito di più è che questa tipologia di progetto ci sia stata proposta da una prof: non immaginavo che esistessero progetti di questo tipo e che gli insegnanti ci si interessassero”;

“Ora, a esperienza conclusa, devo dire che ha portato a risultati positivi; anche se non avrà riscontri notevoli nella situazione della scuola in generale, penso abbia dato almeno a noi la possibilità di riflettere su noi stessi e sulla nostra vita scolastica”.

Sebbene di scuole e di età diverse, gli studenti hanno espresso una valutazione spesso ben articolata; talvolta sono giunti a una analisi critica e speculativa sui problemi sollevati nelle diverse attività, altre volte hanno manifestato i loro desideri di cambiamento con affermazioni che testimoniano la soddisfazione per

* di Adriana Barbolini

il fatto che qualcuno, dall'esterno della scuola, si sia interessato ai temi specifici legati all'apprendimento:

“La cosa che mi ha colpito di più di questa esperienza è averla fatta, è stata una cosa molto interessante e produttiva, che forse può servire a colmare lacune o divari che ci sono tra il mondo dello studente e quello del professore, in modo di cercare di cambiare la scuola in generale”;

“La cosa interessante è che qualcuno si interessi all'apprendimento degli alunni, secondo me è importantissimo accertarsi che chi ha seguito la lezione abbia capito”.

Solo in una classe si è trovato un più alto numero di valutazioni negative che giudicano il progetto *“poco interessante”* o *“una perdita di tempo”*. In generale questo giudizio non è stato motivato, ma c'è anche chi scrive: *“Secondo me questa esperienza è stata inutile perché le persone non hanno ancora trovato un punto d'incontro e quindi non vedo democrazia...”*. Viene da pensare che in quella classe ci siano state ragioni particolari che hanno determinato una minore adesione alla proposta.

Voci diverse sono invece quelle di coloro che, in un rendiconto articolato, hanno saputo evidenziare sfaccettature ed osservazioni che esprimono l'analisi critica di chi esamina attentamente ciò che vive:

“Questo è stato un esempio di come siano presenti grosse diversità all'interno di un gruppo che ha vissuto le stesse esperienze scolastiche e risulta difficile, ovviamente, conciliare democrazia con diversità”;

“Beh, è stato confermato che così com'è adesso la scuola non piaccia a molti. Ci tengo a precisare che io non sono totalmente contrario alla scuola, ma penso che andrebbe cambiata perché così com'è non funziona correttamente: troppe costrizioni e troppa poca libertà di opinione. Mi ha appagato di avere fatto un buon lavoro, di avere avuto un certo successo nell'esperienza fatta”.

Temî emersi

Nella complessità del mondo giovanile, dove un anno di “anzianità” fa differenza, è sembrato logico e naturale trovare, anche all'interno di pareri sostanzialmente uniformi, differenze attribuibili alla maggiore o minore autonomia di giudizio oppure a esperienze personali diverse. Ci sono poi classi che esprimono, per la loro particolare fisionomia, valutazioni complessivamente omogenee: a volte prendono in considerazione principalmente la figura del docente, altre il progetto in generale, o ancora fanno riferimento a una specifica attività, o hanno lo sguardo rivolto alle dinamiche di gruppo. A grandi linee le valutazioni positive mettono in luce, come aspetti più significativi dell'esperienza, i seguenti temi:

- Soddisfazione per essere stati presi in considerazione come soggetti della ricerca
- Importanza di poter esprimere liberamente riflessioni ed emozioni e di sentirsi ascoltati in assenza di valutazione

- Acquisizione di un atteggiamento democratico attraverso il confronto e il rispetto della diversità dei ruoli
- Scoperta della validità della scrittura autobiografica e del diario di osservazione
- Progressivo aumento della conoscenza di sé e crescita personale, percepite come conseguenza del mettersi in discussione, attraverso un atteggiamento di maggiore autoriflessività
- Approfondimento del significato complesso dei termini “democrazia” e “apprendimento”, proposti dal progetto.

Sentirsi soggetti della ricerca

Essere adolescenti non è per niente facile: il corpo e la mente si protendono verso la maturità, ma non è chiaro, e nessuno dice, quando si possa dire di aver raggiunto una tale maturità. Gli adulti, inoltre, si comportano spesso in modo poco comprensibile per i giovani, e sono talvolta contraddittori nel valutare la loro capacità di affrontare le esperienze e di esprimere giudizi, ragione per cui i ragazzi si sentono poco stimati. In questo caso, invece, gli studenti che hanno partecipato alla ricerca si sono confrontati con adulti che, dopo averli coinvolti su questioni impegnative, hanno tenuto conto di ogni loro osservazione e hanno prestato loro ascolto. Alla fine del percorso tanti esprimono la loro soddisfazione :

“Grazie a questa ricerca mi sono ricreduto su alcune teorie riguardo alla scuola perché finalmente qualcuno si è interessato a conoscere le nostre idee e i nostri problemi nell'ambito scolastico, mai nessuno lo aveva fatto prima d'ora almeno in questa scuola”;

“Mi ha gratificato per il fatto di essere stata presa in considerazione come soggetto sperimentale di una ricerca vera e propria”.

Gli studenti esprimono anche la consapevolezza di aver fatto parte di una ricerca seria:

“Questa attività mi ha interessato e coinvolto e nei giorni in cui ero stanco ho cercato di partecipare lo stesso, perché mi sembrava un atteggiamento di serietà e di rispetto nei confronti di chi ha speso tempo ed energie su questo progetto”;

“Ciò che mi ha colpito è stato l'impegno di questa associazione nello svolgere l'indagine sull'apprendimento in modo qualitativo”.

Non manca poi chi collega il successo dell'esperienza alle persone che dall'esterno l'hanno resa possibile e sa mettere in relazione i risultati con il metodo che li ha prodotti:

“Mi ha sorpreso e allo stesso tempo stupito la dedizione e la professionalità da parte delle ricercatrici nella realizzazione del progetto, complessivamente ho un giudizio molto positivo sull'esperienza”;

“Mi ha colpito il fatto che i nostri diari siano stati analizzati approfonditamente e su di essi sia stata fatta un'analisi completa. Mi è piaciuto anche il dibattito che si è venuto a creare in classe e ritengo che tali momenti di discussione siano molto costruttivi e essenziali nel nostro cammino di crescita culturale”.

Esprimersi liberamente e sentirsi ascoltati

Quando un insegnante si rivolge alla classe, spesso si accorge che gli studenti sono distratti. È difficile capire se sono attenti anche quando i loro occhi sono puntati alla cattedra, tanto che a volte si ha il sospetto che il pensiero non corrisponda agli sguardi. Di rado si può avere una spiegazione di questi atteggiamenti dai diretti interessati, che temono di essere giudicati e credono di non poter parlare liberamente senza rischiare di urtare l'insegnante e di non essere capiti. È un problema dal duplice aspetto: per l'insegnante si tratta di valutare, cosa non facile, se stesso come comunicatore, ma anche di esercitare un ruolo critico verso i contenuti e gli strumenti che sta proponendo alla classe. Per gli studenti è diverso, per loro l'atto dell'ascoltare passa non solo attraverso l'interesse per la lezione, ma anche attraverso il rapporto che si è istituito con l'insegnante e la percezione di sentirsi sempre valutati e giudicati.

Appare fondamentale il tema della relazione personale e professionale alla quale gli studenti attribuiscono, con sfaccettature anche critiche, un valore rilevante per il loro concetto di apprendimento democratico.

Ma come è stato l'ascolto degli studenti durante le ore dedicate alla ricerca? La maggior parte ha prestato attenzione. Lo dicono i commenti finali nei quali vengono declinate le motivazioni: l'essere stati coinvolti nel progetto con la richiesta di collaborare e l'utilizzo di metodologie insolite. Dalle loro osservazioni si ricava inoltre che l'attenzione dedicata è diretta conseguenza dell'essersi potuti esprimere liberamente e dell'essere stati ascoltati:

“Mi ha sorpreso il rapporto tra l'insegnante e noi studenti. Quasi totale libertà di parola, di opinione, di pensiero; infatti noi, con le nostre prof non siamo abituati ad avere questa libertà e siamo sempre costretti a stare in silenzio, spesso minacciati con pesanti punizioni”;

“Questa attività è importante perché fa tirare fuori agli studenti quello che realmente pensano”.

L'assenza di valutazione piace perché libera la parola, elimina le reticenze, permette sia commenti che altrimenti sarebbero ritenuti imprudenti, sia confronti con la quotidianità:

“Mi è piaciuto inoltre il fatto che non siamo stati giudicati per quello che abbiamo scritto”;

“È stata un'esperienza interessante perché capace di porre a confronto pensieri e convinzioni differenti, grazie al vantaggio di scrivere in modo anonimo”;

“Ho apprezzato molto la libertà di espressione concessa agli studenti e l'astensione da parte degli esaminatori di una critica diretta ai diari”.

In qualcuno nasce una “perplexità” per la possibilità di conciliare una democrazia in cui ciascuno si esprima senza timori e una prassi scolastica dove tutto viene valutato:

“L'esperienza è stata sicuramente interessante per la totale assenza di giudizio, qui nasce la mia perplexità: come può un'attività che si propone la democrazia nell'apprendimento conciliarsi con una realtà (scolastica e non) in cui si è sempre sotto giudizio?”.

Confrontarsi apertamente

L'aspetto dell'attività che gli studenti valutano più positivamente è l'aver reso possibile un confronto tra di loro attraverso momenti di dibattito e, fatto per molti nuovo, ciò è avvenuto anche con gli insegnanti, osservati in un ruolo diverso, certamente apprezzato. Importanti si sono rivelate le occasioni e le modalità in cui questo confronto si è svolto, perché agli studenti è stato possibile esporre a voce alta, “*guardandosi negli occhi*”, opinioni e giudizi.

E, mentre spesso si pensa che, tranne rare eccezioni, gli studenti siano svogliati, poco impegnati, superficiali, al contrario quelli che hanno partecipato a questo progetto hanno dimostrato di aver apprezzato i momenti di dibattito, di aver gradito che la classe si sia trasformata in luogo in cui esprimere e confrontare il proprio pensiero con quello dei compagni. Non solo, anche gli insegnanti sono stati ascoltati e riconosciuti nel loro ruolo.

A questo punto si potrebbe pensare che, dopo aver dato un contentino ai professori, dietro a queste dichiarazioni si celi una certa soddisfazione per aver finalmente trovato a scuola il tempo per chiacchierare ed evitare una ben più impegnativa lezione curriculare. Ma non è così perché, leggendo i testi, vengono via via messi in evidenza i valori che chi ha scritto ha attribuito a questi momenti:

“È stata un'esperienza interessante, non me l'aspettavo, mi ha gratificato perché mi ha permesso di interagire con i miei compagni e con la professoressa (che ora è alunna) su argomenti che ci riguardano direttamente, ma per cui bisogna pensare e riflettere in comune”;

“Ho trovato interessante e costruttivo confrontarsi su questo argomento. Ognuno ha potuto partecipare attivamente e ascoltare le opinioni altrui. Personalmente trovo molto interessanti i dibattiti, mi piace esprimere la mia opinione e riflettere”;

“È un'esperienza che ci ha permesso di esprimere cose che non avremmo mai potuto dire, anche perché non ce ne sarebbe stata l'occasione”.

Non accade spesso nella vita scolastica di partecipare a dibattiti e così, quando capita, agli studenti si offre l'opportunità di osservare e conoscere meglio i compagni e scoprire alcune dinamiche inaspettate che a volte sono positive, altre negative:

“Sicuramente di questa esperienza mi ha colpito la capacità dimostrata da ciascuno di noi nel saper ascoltare le opinioni ed i pensieri degli altri, sia nel momento in cui si dividevano, sia nel caso in cui ci si trovava in disaccordo”;

“Mi hanno stupito le parole di alcuni compagni che si sono svelati e hanno dimostrato malcontento e disapprovazione nei confronti di alcuni comportamenti all'interno della classe”;

“Non tutti hanno partecipato attivamente ai dibattiti e questo mi è dispiaciuto perché quando è ora di parlare e tirare fuori le proprie idee sono sempre le stesse persone che parlano, la maggior parte pensa, scrive, giudica, ma tace.”

Se si parla, si riflette e ci si ascolta, è poi più facile cercare soluzioni condivise ai problemi. A quel punto si può parlare di democrazia:

“Oggi mi ha interessato particolarmente, più che gli altri giorni, abbiamo

liberamente espresso le nostre opinioni e ci siamo confrontati cercando anche di unire i nostri pensieri per trovare una soluzione”;

“Mi ha interessato il confronto in senso positivo che è emerso dall’esperienza e mi sono sorpresa io stessa a trovare così tanta democraticità”.

Un testo raccoglie ed esprime, con un certo stupore, la molteplicità delle osservazioni suscitate dall’aver potuto, nella scuola, nella classe, con l’insegnante, ragionare insieme, alla pari, rispettandosi, situazione che evidentemente non si verifica frequentemente e che ha lasciato un segno:

“Mi ha colpito come tutti i miei compagni abbiano espresso opinioni magari anche contrastanti, provenienti da un loro lato nascosto che non mostrano spesso. Inoltre mi ha fatto molto piacere lavorare con la prof con cui ho avuto il miglior rapporto studente/insegnante. Mi ha fatto riflettere su molte cose, dai miei compagni ai professori, dal passato al presente, da come sono a come dovrei essere, ho fatto uscire idee che, anche se inconsciamente, avevo dentro e sentivo di dover dire”.

Quando nella scuola si crea la possibilità di esprimersi con calma e pacatezza, sapendo di essere ascoltati, si verifica una maggiore disponibilità all’ascolto degli altri, si parla più serenamente ed è possibile confrontare e apprezzare il valore di quello che viene detto; infine può capitare che la diversità diventi un valore e la complessità non spaventi:

“Ho apprezzato molto il dibattito che si è creato in seguito a ogni sezione dell’esperienza, perché mi sono potuto confrontare anche con i ragazzi con i quali generalmente non parlo”;

“Questa esperienza mi ha interessato perché si sono raccolte le idee di tutti durante le ore di lezione su questo argomento e alla fine si sono confrontate, ed è venuto fuori che le idee bene o male si assomigliano tra loro e questo vuole dire che molti altri la pensano come te”;

“Mi ha interessato molto sapere quello che pensano i miei compagni. Le idee vaste e diverse di ognuno di noi mi hanno in parte stupito, in parte confermato che ognuno di noi la pensa in modo diverso”.

Ma quando i compagni si esprimono liberamente non mancano sorprese e delusioni: l’aver dato voce a chi abitualmente non si esprime viene riconosciuto come uno dei risultati della ricerca, salvo poi scoprire che questo ha messo in luce la difficoltà ad avere rapporti autentici nella classe. Infatti quando chi di solito non parla ha avuto l’occasione di farlo, ha rivelato pensieri che altri non sospettavano e sono stati giudicati “ambigui” e “falsi”:

“Mi ha deluso scoprire che in classe con me talvolta le persone non hanno il coraggio di dire ciò che pensano, poi mettono tutti i loro pensieri in un foglio di carta anonimo”;

“Dopo avere sentito i diari scritti da tutti noi sembrava di essere in un altro posto, non più in una classe, sembrava un ambiente falso”;

“L’unica cosa che mi ha sorpresa parecchio è questa doppia faccia, questa ipocrisia che c’è nella classe”.

Nei momenti di discussione più liberi, in cui sembrerebbe apprezzabile non avere la presenza dell’insegnante, si scopre che il docente rimane una figura di

riferimento importante. Non sempre, infatti, si è pronti a sentirsi autonomi. Inoltre ci si augura che i professori, ascoltando, possano rendersi conto di ciò che nella scuola manca agli studenti:

“Siamo giunti a concludere che il metodo più sano e democratico di apprendere qui a scuola sia instaurare un bel rapporto con i professori e potersi scegliere gli argomenti da studiare”;

“Si è potuto riflettere, capire gli errori nostri nei confronti degli insegnanti e magari anche i professori hanno capito che anche loro sbagliano”;

“Confrontarci mi ha fatto capire che non tutti percepiamo il prof allo stesso modo e che non tutti sono abbastanza grandi per affrontare con lui un rapporto più di dialogo che di lezione frontale”.

In queste riflessioni infine si parla del momento della restituzione che è stata l’occasione per alcuni di un ulteriore confronto costruttivo:

“Mi è piaciuto il dibattito che si è venuto a creare sia in classe, sia nel momento in cui l’esperta è venuta a parlarci dei nostri elaborati e ritengo che tali momenti di discussione siano molto costruttivi e essenziali nel nostro cammino di crescita culturale”;

“Mi ha sicuramente interessato il confronto con i diari, con le idee dei miei compagni. Chiaro, le idee, le opinioni sono diverse, ma il confronto è la base di partenza per tutte le attività”.

Scrivere

Quando è stato chiesto agli studenti che cosa per loro caratterizzi un apprendimento democratico, molti hanno indicato come fattori rilevanti una relazione improntata alla fiducia e una partecipazione attiva alle attività didattiche. Ne è emerso che, senza negare l’importanza delle lezioni frontali, la cui necessità non viene messa in dubbio, agli studenti piace un modello di scuola che si apra a momenti di maggiore coinvolgimento. Nelle valutazioni ricordano alcuni momenti che hanno sperimentato e che ritengono efficaci per rendere la scuola più vivace e partecipativa, tra cui il percorso di autobiografia cognitiva e la scrittura del diario.

Sono state queste le attività che maggiormente hanno concesso a ciascuno di esporre liberamente il proprio punto di vista, soprattutto perché esse escludono la valutazione: viene spesso sottolineato infatti che la scrittura autobiografica in forma anonima ha permesso di esporre pensieri e considerazioni personali senza timore di giudizio, anche se non manca qualcuno che esprime un disaccordo:

“Non sono affatto solito compiere autoriflessioni, né tanto meno scrivere per i fatti miei, infatti scrivo solo se obbligato dalla scuola, dunque questa esperienza per me è stata indubbiamente forzata”.

Quando si è giovani si vive proiettati nel futuro e non è così frequente l’occasione di fermarsi per andare a ritroso nel tempo a cercare i fili che legano le esperienze personali o scolastiche. Il percorso di autobiografia cognitiva ha reso possibile, attraverso la scrittura, il recupero di alcuni momenti di vissuto personale:

“È stata molto interessante anche perché ho riscoperto le tappe, le numerose tappe del mio apprendimento, ma soprattutto scrivendo in maniera anonima

riesco a essere totalmente sincera”;

“Penso che ho scoperto cose che non immaginavo: la pagina scritta che narra l’esperienza vissuta in prima persona da qualcuno che parla con sincerità, mi ha commosso. Solo i nostri sensi, le nostre percezioni, non solo non bastano, ma sono inutili, se si vuole scoprire l’altro. Leggendo questi diari si svelano davanti ai nostri occhi un mondo, tanti mondi, ognuno dei quali ha qualcosa da dirci, con la sua sensibilità; è come vivere noi stessi quella particolare impressione che hanno avuto i diaristi e questa impressione è la foto di un’esperienza, una testimonianza, la forza di una suggestione”.

La scrittura dei diari di osservazione ha poi permesso di conoscersi, di esprimersi più liberamente e di riflettere:

“Ho potuto riflettere sul fatto che attraverso un diario che è un semplice quaderno bianco, sono uscite delle cose che non erano mai state dette”;

“Questa esperienza nel complesso mi ha colpito perché è la prima volta che mi capita di scrivere le mie riflessioni, i miei punti di vista, le mie opinioni, le mie critiche su un piccolo diario”.

Crescere riflettendo su di sé e sugli altri

Ripensando all’attività nel suo complesso, molti studenti sottolineano tra i motivi di maggiore soddisfazione la consapevolezza che le proposte di lavoro hanno promosso una crescita personale che si è sviluppata nei frequenti momenti in cui si è creata una situazione di ascolto. Non mancano voci di chi si distanzia, di chi non si è lasciato incantare dal progetto e afferma di non aver avuto momenti di partecipazione:

“Non ho capito l’utilità di tale esperienza, in quanto sapere il pensiero degli altri riguardo agli argomenti trattati non mi sembra interessante e detta in parole povere posso farne assolutamente a meno”.

Molti però riconoscono che in loro è aumentata la riflessività sia nei confronti di temi generali che nei confronti di se stessi:

“Mi sono messa in discussione e sono stata in grado di esporre autonomamente le mie idee. Ciò è stato fondamentale in quanto ritengo che per una crescita personale ed un processo di maturazione si debba essere in grado di prendere responsabilità riguardo ciò che si scrive”;

“È stata utile per me perché mi ha fatto capire come molte volte viva in modo superficiale mentre invece sarebbe molto più interessante stare 10 secondi in più su quella cosa”;

“Ci ha dato la possibilità di considerare la scuola non solo come un luogo in cui dobbiamo imparare, ma soprattutto come un luogo di confronto, di crescita e di responsabilità. Il fatto di partecipare insieme ci ha reso anche più uniti e critici”.

Approfondire il significato

A quali situazioni si deve applicare il concetto di democrazia, ci sono ambiti della vita collettiva che lo escludono? L’istituzione scolastica è investita, e, se sì,

in che termini, del rispetto dei principi democratici? Ma che cosa significa democrazia in rapporto all’apprendimento? Alla fine del percorso gli studenti sembrano aver acquisito una maggiore conoscenza del significato dei due termini e la capacità di metterli in relazione:

“Ho capito che forse democrazia e apprendimento possono stare insieme e mi ha interessato abbastanza. Mi ha sorpreso perché non pensavo possibile realizzare un ambiente a scuola basato sulla fiducia reciproca e ciò mi ha fatto riflettere”;

“Penso che questa attività sia stata formativa per noi ragazzi per giungere a una maggiore chiarezza del nostro pensiero al riguardo della democrazia nell’apprendimento, aspetto fondante per una convivenza civile e proficua nell’ambito scolastico”;

“Credo che questa esperienza sia stata fondamentale per capire meglio quanto sia difficile mettere insieme la democrazia e l’apprendimento. Mi ha fatto anche riflettere su come possano essere differenti le opinioni riguardo a uno stesso episodio o a un comportamento”.

Proposte

Ai giovani è delegato il futuro della società. Di conseguenza essi non si accontentano di sperimentare e approfondire la realtà, ma al contrario, nel momento in cui scoprono nuove possibilità di essere e di agire che li convincono della loro positività, vanno oltre, aggiungono un gradino alla scala delle speranze di potere cambiare ciò che non va:

“Spero solo che tutto questo abbia un fine più concreto, che tutto ciò non resti solo nella carta, ma che possa essere utile per una tolleranza maggiore e per una apertura al dialogo più profonda”;

“Spero solo che questa ricerca abbia una risposta e cerchi di migliorare la società anche se solo in una minutissima parte in quanto, a mio parere, questo è un mondo che ha bisogno di tornare ad ascoltare il prossimo senza troppi pregiudizi o critiche, insomma di una maggiore democrazia nelle relazioni”.

Non si deve pensare, comunque, che l’aver partecipato a una esperienza positiva, che potrebbe produrre un cambiamento a cui tengono e che ritengono necessario, porti gli studenti a essere ingenui, a credere che quanto sperimentato sia sufficiente per modificare le istituzioni e le persone:

“Mi ha fatto riflettere il fatto che la scuola non funziona tutta con il metodo di apprendimento con democrazia, quindi bisognerebbe sensibilizzare maggiormente i prof che non usano questo metodo, perché questi sono anche quelli che aderiscono meno a queste attività o non aderiscono affatto perché non si sentono convinti e soprattutto non si sentono il peso e la responsabilità dell’educazione e della conoscenza di altre persone dalle quali può dipendere il futuro della nostra società”.

Alcuni studenti concludono le valutazioni dell’esperienza rinforzando ulteriormente il loro giudizio positivo, ma vanno anche oltre, desiderano essere pro-

positivi, invitano i responsabili del progetto a non chiuderlo nel cassetto, suggeriscono che venga fatto conoscere attraverso la pubblicazione dei risultati:

“Credo che rendere pubblico il progetto possa far riflettere insegnanti e alunni in modo da costruire la lezione in un altro modo”.

Diversi hanno avanzato la richiesta che il percorso possa essere ripetuto negli anni successivi e con altri insegnanti; riterrebbero importante anche estenderlo ad altre scuole affinché il maggior numero di studenti possa sperimentarlo:

“Credo che questa sia un’esperienza da dover ripetere in altre materie e con altri professori dove l’apprendimento non è per niente democratico”;

“L’esperienza, anche se inizialmente è parsa inutile, poco chiara e poco divertente, poi si è rivelata interessante, credo che debba essere riproposta alle prossime classi perché può dare anche a loro la possibilità di vedere la scuola sotto un’altra prospettiva”;

“Sarebbe bello sapere in che modo le lezioni si svolgono in altre scuole e credo sia costruttivo estendere questo progetto anche in diverse regioni del nostro paese”.

Con il rammarico di non poter riportare per ragioni di spazio tutte le riflessioni importanti e significative che gli studenti hanno espresso in pagine, nella grande maggioranza dei casi, scritte con serietà e impegno, vale la pena di chiudere il capitolo delle valutazioni con un invito che uno studente rivolge ai suoi coetanei:

“Se dovessi dare un consiglio ai futuri studenti sarebbe quello di non aspettare che tutto parta dagli altri, perché la democrazia non può essere un qualcosa che parte sempre necessariamente dagli altri, ma deve essere un atteggiamento che deve iniziare in primis dentro di noi. Oggi più che mai ho capito che la democrazia è poter esprimere i propri pensieri”.

3. Indicazioni e non ricette*

“La democrazia nell’apprendimento è, secondo me, la libertà di poter disporre di tutti i diritti che ci assicurano un apprendimento concreto in qualsiasi circostanza sia essa la scuola o la vita di tutti i giorni”
(dal diario di uno studente)

Che cosa dunque è emerso da questo lungo itinerario alla ricerca di un apprendimento democratico?

In questo capitolo diamo conto dei due presupposti fondamentali sui quali si è basato il progetto, presupposti non scontati né facili da verificare: il ruolo dell’insegnante come ricercatore di se stesso nella pratica quotidiana del suo lavoro e la presenza di elementi di democraticità nella costruzione delle conoscenze.

Abbiamo cercato il più possibile di intrecciare le voci degli studenti e quelle degli insegnanti in modo da poter confrontare i due mondi di pensiero tra cui avviene la relazione educativa. Non sempre è stato possibile. Infatti, pur dovendo descrivere le stesse situazioni, gli studenti hanno fatto osservazioni più ad ampio raggio, mentre gli insegnanti si sono maggiormente concentrati ad osservare i comportamenti dei loro allievi piuttosto che i propri; ciò pare confermare quanto risulti difficile essere ricercatori di se stessi.

Gli insegnanti ricercatori

Chi è un bravo professore? “Quello che sa insegnare bene la sua materia”, direbbe uno studente qualunque. Ma che cosa vuol dire “insegnare”? Una delle scommesse di questa ricerca era quella di stimolare studenti e insegnanti a indagare le modalità specifiche in cui si concretizzano le due azioni tra loro complementari: quella dell’insegnare e quella dell’apprendere. Come se l’insegnante, posto dinanzi ad uno specchio a tante facce, vi potesse vedere immediatamente riflessa la conseguenza del proprio operato nel momento stesso in cui lo agisce.

Osservare ed osservarsi e documentare questa serie di azioni, che caratterizzano il modo specifico in cui ciascun insegnante si comporta all’interno della classe, è stato uno dei presupposti che ha caratterizzato questa ricerca. Ed anche

* di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti

un elemento di assoluta novità per il fatto di aver riconosciuto ai docenti il ruolo di ricercatori che fruiscono di uno spazio opportuno per riflettere e confrontarsi.

Nell'anno di formazione...

L'intento del progetto non è stato mai quello di dare delle definizioni e delle ricette sull'insegnante democratico, ma, prima di tutto, di avviare un confronto tra ricercatori, insegnanti e studenti proprio sul significato che ciascuno di loro attribuisce al concetto di apprendimento democratico.

Infatti fin dall'inizio ci siamo resi conto che il termine *democrazia* applicato all'*apprendimento* poteva prestarsi a critiche o ambiguità di significato, quando si intenda democrazia come egualitarismo, come rapporto paritetico tra docente e discente, come negoziazione dei saperi, come pura libertà individuale. Uno dei docenti così scriveva su questo aspetto:

“Insomma, non ho ancora capito bene cosa sia per essere la democrazia a scuola, ma conservo alcune idee su quello che NON è. Non è dequalificazione dei contenuti, non è annebbiamento dei ruoli, non è attivismo sperimentalistico. In linea di principio. In linea di fatto è un po' di tutto questo e altro ancora. Ma è anche valorizzazione della persona che sta dietro l'inevitabile e, fino a un certo punto, salutare routine”.

Non volevamo nemmeno soffermarci sulla descrizione dei comportamenti delle persone che, rivestendo nella scuola ruoli diversi, possono essere più o meno aperte, disponibili al dialogo, amichevoli, oppure possono, e questo non è certo secondario, persino rispettare regole uguali per tutti¹. L'obiettivo era quello di porre una domanda reale per rispondere alla quale fosse necessario assumere un atteggiamento da osservatori esterni, affinare la sensibilità e approfondire la riflessione sui temi in oggetto e, infine, dotarsi di strumenti non usuali di rilevazione dei comportamenti e dei fatti che andavano accadendo in una realtà, quella scolastica, che è troppo spesso oggetto di indagine e di valutazione da chi non la vive giorno per giorno.

Per gli insegnanti che hanno partecipato al progetto non è stato facile entrare nello spirito della ricerca: si è trattato di un vero percorso formativo che ha fatto crescere insieme i docenti e i ricercatori attraverso il confronto aperto e la sperimentazione di attività laboratoriali centrate sulla valorizzazione della persona e della sua storia, dei suoi saperi e delle sue rappresentazioni.

Alcuni hanno esplicitamente dichiarato il loro spiazzamento proprio rispetto al significato “ambiguo” dei due termini e alla difficoltà di vederli coniugati dentro la pratica scolastica. Così infatti si esprimeva alla fine del primo anno una insegnante:

“La mia prima reazione non è stata particolarmente entusiastica e forse un po' diffidente perché l'impatto con il binomio democrazia/scuola mi ha lasciato perplessa da subito. E forse è stato proprio questo che mi ha stimolato a partecipare: per vedere e sentire cosa si diceva. Le mie perplessità erano rivolte soprattutto verso l'ambiguità che ho individuato nel termine democrazia, termi-

ne che io ho interpretato inizialmente (con un atteggiamento rigido, evidentemente), come qualcosa che avesse a vedere con lassismo, pariteticità nel rapporto insegnante/studenti, amicizia e pacche sulle spalle”.

Per altri le difficoltà, almeno all'inizio, sono state determinate dall'approccio autobiografico utilizzato nel laboratorio di formazione. Agli insegnanti nella scuola viene richiesto di produrre molto materiale scritto (relazioni, verbali, registri, schede di valutazione, ecc), viene richiesto di essere sempre valutativi rispetto agli esiti del loro lavoro, ma non viene mai dato spazio alla scrittura di sé e alla riflessione sul proprio modo di operare. Si può quindi comprendere come non sia stato per loro semplice rispondere alla richiesta di evocare i propri ricordi personali e professionali, metterli su carta, riflettere e confrontarsi sulle proprie esperienze didattiche, sulle difficoltà della relazione educativa, ma anche sui momenti e gli aspetti più gratificanti. Significativo a tale proposito è quanto scrive una docente alla fine del primo anno:

“Superata la diffidenza per la natura 'teorica e astratta' di qualche lezione e per il procedimento della narrazione (che non conoscevo ma temevo nascondesse l'insidia dell' 'effetto analisi di gruppo') mi sono sentita sempre più coinvolta dalle proposte di racconto personale e riflessione”.

Inoltre vi erano problemi a trovare una uniformità di visione tra insegnanti di discipline molto diverse. In particolare, gli insegnanti di materie scientifiche facevano fatica a conciliare ciò che le suggestioni del termine “democrazia” evocava e le “certezze” dei loro insegnamenti disciplinari. Anche se noi, come ricercatori, abbiamo molto insistito sugli elementi trasversali che dovevano essere ritrovati in una pratica didattica, al di là dei contenuti specifici, le perplessità sono rimaste a lungo, come testimoniano le parole di questo docente:

“Per motivare i ragazzi all'apprendimento, occorrerebbe avere (da parte del docente) un rapporto non assertivo con la disciplina, in modo da presentare il sapere come qualcosa da costruire insieme. [...] è possibile un simile approccio per le materie scientifiche e tecniche, in particolare per la matematica? Mentre si può immaginare un contributo originale di un ragazzo al commento di un'opera letteraria o artistica, è ipotizzabile un contributo originale alla teoria dei logaritmi? [...] mi chiedo se i due grandi ambiti disciplinari, quello umanistico e quello tecnico/scientifico, non abbiamo - come dire - 'margini di democraticità' diversi. Faccio fatica ad immaginare un approccio come quello suggerito sopra quando si affronta un sistema di disequazione...”.

Altro aspetto, oggetto di riflessione critica e di discussione in varie occasioni, è stato il rapporto tra le enunciazioni e le suggestioni portate al gruppo dagli studiosi coinvolti nel progetto e la pratica di chi vive quotidianamente all'interno delle classi e si scontra con problemi concreti di vario ordine e complessità. Forse a monte di questo scollamento e del senso di disagio che i docenti hanno a volte provato sta la mancanza nell'istituzione scuola di uno spazio dedicato alla riflessione teorica sull'epistemologia del proprio operare. A riprova che que-

sto è un bisogno reale stanno le proposte che alcuni di loro hanno avanzato alla fine dell'esperienza e di cui abbiamo già dato conto².

Nell'anno di sperimentazione...

L'andamento del percorso di ricerca realizzato nel secondo anno non è stato sempre lineare e privo di dubbi o incertezze, innanzitutto perché era necessario per i docenti assumere l'atteggiamento più distaccato proprio del ruolo del ricercatore, uscendo così dall'orizzonte mentale legato all'insegnamento. Rivestire il ruolo del ricercatore era stato in realtà uno degli elementi forti che aveva a suo tempo maggiormente incuriosito e stimolato gli insegnanti a decidere di partecipare al progetto, in quanto dividevano l'assunto teorico che, proprio nello svolgimento del loro ruolo, era implicito un misconosciuto lavoro di ricerca. Infatti non va dimenticato che essere insegnante comporta una osservazione attenta e continua della realtà mutevole e instabile degli studenti, dei loro bisogni sempre diversi, del mondo esterno in continua evoluzione a cui essi fanno riferimento e, di conseguenza, un costante "aggiustamento" delle modalità di lavoro.

Nemmeno per noi, che li abbiamo ascoltati, che ci siamo costantemente confrontati con loro discutendo sempre il significato delle loro scelte e in queste accompagnandoli, è stato un cammino semplice, poiché abbiamo sempre avuto presenti gli ostacoli che un'istituzione rigida e poco permeabile come la scuola pone a chi voglia sinceramente e con determinazione avviare un percorso nuovo. Abbiamo dovuto mediare per sfruttare gli interstizi tra i tempi rigidamente scanditi dagli impegni scolastici, all'interno delle necessità programmatiche ineludibili o del lavoro burocratico.

Un momento non facile è stato, ad esempio, individuare l'oggetto della ricerca, cioè focalizzare l'attività da osservare insieme agli studenti. Alla fine solo in tre classi si è deciso di scegliere attività appositamente ideate in quanto ritenute democratiche; nella maggior parte dei casi è stata messa sotto la lente dell'indagine l'attività più consueta della pratica quotidiana, cioè la spiegazione frontale di un argomento (con eventuali esercitazioni), oppure un'esperienza di laboratorio. In alcuni casi, poi, nonostante le insegnanti avessero ipotizzato un progetto specifico, alla fine l'osservazione ha coinciso con il percorso di autobiografia cognitiva che doveva costituire soltanto una fase propedeutica e di sensibilizzazione.

Nella realizzazione della parte di scrittura autobiografica sull'apprendimento da parte degli studenti, alcuni insegnanti poi si sono trovati in qualche difficoltà sia per la necessità di impiegare un maggior numero di ore nel progetto sia per il fatto di svolgere un'attività lontana dal proprio ambito disciplinare, sottraendo del tempo allo svolgimento del programma curricolare previsto.

Infine, pur avendo sollecitato la scelta di classi che non fossero giunte al termine del percorso di scuola superiore, alcuni docenti hanno deciso di realizzare la sperimentazione in classi quinte perché le hanno ritenute più idonee a partecipare in modo consapevole e in grado di esprimere una maggiore riflessività. Quindi, nonostante le nostre indicazioni e pareri, lo spazio della decisione è stato

sempre lasciato ai docenti perché fossero liberi di lavorare nelle condizioni per loro più favorevoli o che ritenevano significative ai fini del raggiungimento degli obiettivi che si erano prefissati.

Altro momento di difficoltà è stato smettere i panni di chi lavora quotidianamente in classe su obiettivi didattici specifici, nel momento in cui occorreva costruire uno strumento di rilevazione dei dati della ricerca, cioè una griglia da inserire nei diari per suggerire cosa osservare durante la sperimentazione.

Diversi insegnanti tendevano a far coincidere i punti dell'osservazione con obiettivi formativi o competenze e abilità raggiunte: attenzione, concentrazione, interesse, motivazione, comprensione, conoscenze acquisite. Invece era necessario assumere un atteggiamento da ricercatori volto alla descrizione delle azioni di tutti i soggetti presenti, alla esplicitazione delle emozioni e alla riflessione sugli aspetti ritenuti democratici nell'attività svolta in classe. Successivamente, dopo avere condiviso le voci della griglia, si è manifestato un ulteriore problema dal momento che diversi insegnanti non le hanno seguite, forse perché hanno mantenuto una modalità soggettiva di osservazione: abbiamo così trovato talvolta solo resoconti relativi ai contenuti disciplinari, come se si trattasse di un diario di classe, talvolta alcune esplicitazioni di emozioni e sentimenti e, più raramente, una riflessione chiara in merito alla democraticità della pratica osservata, nelle diverse accezioni messe in luce durante il percorso.

Il lavoro di analisi dei diari dei docenti è stato svolto in piccoli gruppi in modo da favorire l'acquisizione dell'atteggiamento da "osservatore esterno" che rileva i dati e si astiene da qualunque forma di giudizio; ma anche allo scopo di favorire momenti di discussione che aiutassero a chiarire la domanda di fondo: "Perché ritengo quel comportamento esempio di pratica democratica? Quale idea di carattere generale sta dietro quell'azione concreta?". In questa riflessione di natura teorica sui lavori dei docenti è stato coinvolto un gruppo di ricercatrici della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano - Bicocca.

Riteniamo che il momento in cui essi avranno la restituzione complessiva dei loro diari, letti da occhi esterni e riportata nel presente report, sarà per loro occasione di ulteriore scoperta e riflessione formativa.

Comunque, essere riconosciuti come ricercatori, essere accompagnati nella sperimentazione da "sponde teoriche" che permettessero di arrivare alla consapevolezza epistemologica delle loro scelte didattiche li ha senz'altro gratificati; così, a questo proposito, si esprimono due insegnanti nelle considerazioni fatte alla fine del percorso:

"La cosa che mi colpito maggiormente è stato scoprire un mondo dentro di me (insegnante) che non ha mai riflettuto su se stesso e che può farlo per scoprire nuove chiavi di lettura sia del lavoro che della realtà esistenziale";

"... la percezione di avere a disposizione tempo riconosciuto professionalmente per una ricerca comune. Questo è ciò che manca alla nostra professione oggi, mentre dovremmo considerarci ed essere considerati prima di tutto dei ricercatori".

Approdi provvisori

Perché si va a scuola? Qualunque studente, anche di prima elementare, risponderebbe: “Per imparare”. Al di là di tante altre considerazioni che hanno a che fare con un senso più ampio dell’educazione e coinvolgono i processi di socializzazione e relazione, questo resta il compito fondamentale dell’istituzione scolastica: fornire alle giovani generazioni le conoscenze e gli strumenti che consentiranno loro una partecipazione attiva alla vita del paese più ampia e consapevole. È quindi scopo specifico della scuola seguire il percorso di crescita dei ragazzi in modo che diventino degli adulti responsabili e capaci di muoversi nella società e nel mondo del lavoro. Una società democratica deve aiutare i suoi giovani a diventare degli adulti democratici, dopo aver sperimentato nella scuola quelle pratiche e regole che li aiuteranno a formarsi una coscienza civile e a riconoscere quelle stesse regole e pratiche nelle istituzioni del paese.

Cercare di mettere in relazione questi due concetti così generali, quello dell’apprendimento e quello della democrazia, è stata, come sappiamo, la prima grande scommessa su cui l’intero progetto si è basato. Infatti il cuore di questa ricerca è stato proprio quello di verificare se, e in che modo, è possibile che la trasmissione delle conoscenze avvenga in un contesto e con modalità democratici, intendendo con questo: la qualità della relazione educativa, il trasferimento delle conoscenze in modo non autoritario, il riconoscimento di una reciprocità di apprendimento tra insegnanti e allievi, il rapporto tra aspettative e risultati dell’azione educativa, la costruzione del senso di responsabilità, l’individuazione di indicatori di presenza/assenza di democrazia nelle pratiche didattiche.

Sono qui di seguito descritti gli “approdi provvisori” a cui questa indagine è giunta, relativamente ai temi più salienti emersi. Li abbiamo chiamati così perché è proprio nello spirito di questa ricerca non arrivare a dare delle ricette prescrittive, ma possibili indicazioni di riflessione e stimolo alla costruzione di una scuola più democratica.

Sulla valutazione

La verifica scritta, l’interrogazione orale, il questionario, il tema sono i momenti classici della valutazione nella scuola, momenti a cui gli studenti sono da sempre abituati e quelli che li fanno dire come siano sempre i professori alla fine ad avere il coltello dalla parte del manico. E il coltello è proprio quello del voto, del giudizio, della valutazione.

L’accertamento del progresso delle conoscenze, dell’acquisizione o meno di abilità è certo un compito della scuola che dovrebbe servirsi per poter predisporre attività di recupero o per individualizzare delle strategie; in realtà il più delle volte resta un momento fine a se stesso che non fa crescere lo studente nella consapevolezza del suo percorso e dei suoi eventuali bisogni o mancanze, ma si esaurisce nella constatazione (più o meno felice) del voto preso e della media raggiunta. È causa di frustrazione di molti insegnanti la constatazione, di fronte ad una verifica consegnata, che lo studente per lo più guarda solo il voto, proprio e altrui, ma di tutto il lavoro di correzione e revisione non sa che farsene e,

se pur lo fa, si limita a sfogliare il testo della verifica: il fatto è che gli studenti sono abituati a lavorare spesso solo in funzione della valutazione.

Si tratta di un problema annoso; lo sanno bene i docenti che si sono trovati, a seconda del momento storico e delle idee predominanti favorevoli a questa o a quella teoria pseudoscientifica, a dover “misurare” attribuendo numeri, giudizi, lettere e utilizzando griglie, parametri, registri all’inseguimento di una illusoria “oggettività”. E lo sanno bene le diverse generazioni di studenti che si sono trovate ad essere etichettate nei modi più vari e fantasiosi. È questo un argomento sul quale non occorre che ci dilunghiamo, tale e tanto è stato il dibattito che lo ha investito almeno dai tempi di *Lettera ad una professoressa*. Ma che sia ancora oggi un problema aperto è dimostrato dal fatto che lo ritroviamo nei diari dei nostri studenti e che incide persino sull’atteggiamento col quale essi hanno accolto il progetto di ricerca.

Esso infatti aveva come elemento distintivo l’astensione da qualunque forma di giudizio, e ciò ha portato a posizioni diverse: da qualcuno questa caratteristica è stata apprezzata e anzi ritenuta elemento favorevole alla più libera espressione di sé, come per chi scrive:

“Il fatto che questa esperienza fosse fatta senza un voto scolastico credo che abbia favorito la sincerità nella scrittura, ma anche la leggerezza e la velocità nello stendere i testi”;

“Credo che senza valutazione si possa ritrovare un proprio bisogno interiore di esprimersi, e credo che ci si senta così più liberi”.

Per altri invece è stata motivo di “smarrimento”, anche perché viene a cadere un altro grande pilastro su cui la valutazione si regge, quello del merito:

“Il mio atteggiamento è stato piuttosto disinteressato, credo infatti che, se questo lavoro avesse avuto una valutazione, mi sarei impegnata molto di più. Penso infatti che non sia possibile imparare senza un merito...”;

“Sarebbe bello una scuola senza valutazioni, magari come una società senza leggi, però ciò non è possibile perché tutto dipenderebbe dalla coscienza del singolo che sappiamo essere debole e volto verso la cattiva strada”.

Sul ruolo degli insegnanti

“... tanto sono sempre loro che hanno il coltello dalla parte del manico...”; questa è un’espressione che abbiamo ritrovato qualche volta nei diari degli studenti a indicare una differenza di ruoli e soprattutto di potere quasi inconciliabile. È infatti luogo comune che i giovani, e in particolare i giovani d’oggi, rifiutino a priori la figura del maestro e manifestino in generale avversione ad ogni autorità per rivendicare invece un grande bisogno di libertà e di autonomia.

Dalla nostra ricerca (che ha posto al centro il tema della “democrazia”, cioè della possibilità o meno di un rapporto “giusto” tra i due soggetti dell’apprendere che sono in una relazione non paritetica tra loro) emerge invece un quadro diverso.

Anche se è vero che alcuni, tra gli studenti più giovani, tendono talvolta a identificare la democrazia come libertà dell’individuo di fare ciò che vuole, quindi anche come minor controllo e minor intervento dell’insegnante, come nel caso di chi dice di una lezione: *“È stata democratica perché abbiamo fatto ciò*

che ci pareva”, tuttavia si tratta di una minoranza.

La maggior parte delle osservazioni emerse in questa ricerca/azione ci dice invece che i ragazzi stanno con gli occhi costantemente puntati sui loro insegnanti, registrano e valutano, secondo il loro metro di giudizio, ogni singolo comportamento, si accorgono delle variazioni di umore e, se l'adulto gode della loro stima, desiderano avere con lui una relazione calda, tengono alla sua considerazione e normalmente si appassionano alla materia che insegna. In diverse classi, ad esempio, i ragazzi fanno notare che le loro osservazioni, in merito ai comportamenti dell'insegnante, sarebbero state molto più critiche (*“avremmo avuto ben più da dire!”*) se il progetto avesse coinvolto altri docenti e non solo quelli che hanno aderito i quali si sono dimostrati i più aperti e sensibili e, soprattutto, quelli più disposti a mettersi in gioco: *“Sono stupita del fatto che siano stati così pochi gli insegnanti che hanno deciso di aderire al progetto perché secondo me molti dovrebbero riflettere sul loro metodo di insegnamento, dal quale può derivare anche un rapporto migliore con gli studenti...”*;

“... penso che potrebbe essere stato molto più utile scrivere pagine di diario inerenti a lezioni di altri insegnanti molto meno democratici, solo così sarebbe uscita la ‘verità’!”.

In molti casi troviamo riferimenti espliciti alla richiesta che l'insegnante non abdichi al suo ruolo che è quello di chi, nel rispetto delle persone, afferma la sua autorevolezza nei momenti in cui c'è bisogno di un richiamo alle norme, scritte o non scritte: è a lui riconosciuto il ruolo di garante delle regole ed anche quello di chi ha il potere e il dovere di prendere decisioni che riguardano il gruppo classe, come *super partes*. A lui viene anche richiesta la competenza nei saperi disciplinari e la capacità di trasmetterli.

L'autorevolezza, che non va certamente scambiata per autoritarismo, eccessiva severità e continuo controllo, può essere percepita anche di fronte ad un comportamento aperto e più disponibile al colloquio; essa nasce quando lo studente si rende conto che l'insegnante ci tiene al suo lavoro, ne è appassionato ma, nello stesso tempo, ci tiene anche ai suoi studenti, li considera come persone e cerca di stabilire con loro una relazione, fatta anche di piccole cose, come si dice efficacemente in un diario: *“Democrazia non è a due mesi dall'inizio della scuola non sapere i nomi, ma è ricordarsi chi è la persona e salutarla”*.

È invece spesso criticato un comportamento che, in nome del proprio ruolo e del proprio potere decisionale, non tiene conto delle esigenze concrete degli studenti mettendo in primo piano solo i bisogni legati allo svolgimento del programma o non considerando le difficoltà di concentrazione prolungata e i diversi ritmi di apprendimento.

Sul riconoscimento invece dell'insegnante come punto di riferimento importante per la crescita formativa e umana, attraverso l'esplicitazione di un ruolo forte di adulto, tipico di un vero “maestro”, ci sono alcune considerazioni fatte nel momento della riflessione conclusiva del percorso:

“Gli studenti hanno bisogno di parlare, dialogare ed esprimersi, ma non possono farlo da soli: sono e rimangono studenti che devono esser guidati perché la figura del ‘maestro’ è fondamentale per la loro crescita. Nel maestro si

rispecchia la società che potrebbe essere in futuro ed egli rimane un esempio per i giovani”;

“... mi interessa l'ideale di democrazia nella scuola, perché è un mio sogno trovare una prof o un prof con cui crescere, creare un legame non solo formale”.

Sulle modalità di apprendimento

L'apprendimento è uno dei due fuochi su cui la ricerca ha indagato, quindi nell'analisi dei diari ci siamo soffermate sulle affermazioni che riguardano i modi e le forme in cui gli studenti dichiarano di apprendere o non apprendere. Sono emersi tre diversi ambiti che riguardano questo tema: uno è la difficoltà di mantenere a lungo la concentrazione, soprattutto nei momenti della lezione frontale; un altro riguarda il rapporto tra le conoscenze teoriche e la possibilità di trovare una forma di applicazione nella pratica; un terzo infine si riferisce al ruolo che giocano le emozioni.

a. La difficoltà di concentrazione

“Io la prof la capisco, la seguo, è interessante... però penso al mio letto, al mal di testa, al caldo asfissiante, all'interr. di storia, alle vacanze di Natale, alle altre interrogazioni, all'esame... insomma ascolto, mi interesso... però vorrei fare altro...”.

Nell'analisi dei diari abbiamo riportato, sotto il titolo di “Pensieri vaganti”, frasi simili a questa che ci raccontano come sia difficile a volte mantenere a lungo la concentrazione, soprattutto nei momenti di lezione frontale. Riportare questi pensieri può aiutare i docenti a riflettere e a dar loro la consapevolezza che, dietro ad ogni studente, c'è sempre un mondo che non segue le stesse logiche della istituzione scuola, che sfugge comunque al controllo e va tenuto presente, soprattutto nei momenti in cui si richiede una attenzione e una concentrazione prolungate. Ciò significa che la scuola non può sempre assorbire l'interesse dei ragazzi e che trovare uno spazio per la loro individualità e per i loro bisogni può essere una strada da seguire per non rischiare di perdere il contatto.

L'insegnante dunque non può avere la pretesa di tenere sempre tutto sotto controllo, comprese le menti degli studenti; anche il più autoritario, anche il più temuto, anche quello che riesce ad avere un dominio assoluto sulla classe non potrà impedire che i suoi studenti trovino delle strategie, più o meno scoperte, per risolvere quei momenti in cui la concentrazione si disperde, la mente vaga e il messaggio non passa più.

I pensieri vaganti possono nascere anche quando non c'è attenzione ai bisogni degli studenti e si richiede loro un esercizio di concentrazione troppo prolungato, oppure quando non si tiene conto dei ritmi di apprendimento individuali, ma si fa riferimento soltanto agli studenti più brillanti e veloci. In questo caso, se anche apparentemente i ragazzi seguono, in realtà facilmente si rifugiano nella pura memorizzazione o in azioni meccaniche, come quella di cui racconta efficacemente una studentessa:

“... ho cercato per un certo periodo di comprendere il ragionamento... poi,

come al solito, ci ho rinunciato e mi sono lasciata 'sedurre' dal concetto 'copia a paperella' che costituisce il caposaldo di noi studenti e che, sono consapevole, non porterà a nulla di buono".

Questa difficoltà non è sempre tenuta in considerazione dagli insegnanti nella pratica quotidiana, anche se in teoria tutti lo sanno, perché spesso prevale la preoccupazione del programma da svolgere o il timore di dimostrare un atteggiamento debole perdendo così il controllo della classe e della situazione contingente.

Invece gli studenti, come abbiamo già riportato, hanno mostrato apprezzamento per quegli insegnanti che utilizzano strategie diverse, anche molto semplici, per interrompere le spiegazioni, come lasciare una pausa tra un'ora e l'altra o alleggerire la lezione con digressioni e argomenti apparentemente futili. È proprio su questo punto che una studentessa riflette:

"Molte volte... pretendere silenzio assoluto e attenzione a tutti i costi può produrre l'effetto contrario, in quanto dopo un po' molti si perdono nei loro pensieri. Un momento di pausa, magari anche scherzoso, può servire anche per 'staccare' un attimo dalla lezione e riprendere poi a seguirla con più partecipazione".

b. Rapporto tra teoria e pratica

Le strategie che portano gli studenti ad apprendere sono molteplici: la spiegazione frontale come momento di trasmissione di conoscenze può essere senz'altro efficace se ben condotta, come abbiamo già scritto, ed anche la correzione di compiti o le esercitazioni. Un'attività però riconosciuta valida da tutti gli studenti di una classe come modalità che facilita l'apprendimento è quella del laboratorio di chimica, quando cioè alle parole, ai concetti, alle teorie si uniscono i gesti, le azioni, gli esperimenti. In quel momento il pensiero si fa corpo, le parole acquistano sostanza, forma e colore e, come scrivono alcuni studenti:

"... mi ha coinvolta perché mi piace fare esperienze in laboratorio dato che applico quello che ho imparato durante le lezioni in classe".

Il piacere di fare in prima persona, di sperimentare modalità diverse nella costruzione delle conoscenze, di essere protagonista dell'attività che si sperimenta in un laboratorio di tipo "manipolativo", come in questo caso, è lo stesso che altri studenti hanno manifestato a proposito di materie diverse nelle quali sono stati ugualmente coinvolti in prima persona, stimolati nella loro creatività intellettuale a raggiungere un risultato non scontato e già noto. Forse da queste osservazioni nasce una domanda che, partendo dal laboratorio di chimica, può allargarsi ad una riflessione più ampia sul senso che ha un'attività "pratica", cioè su quali siano le operazioni mentali messe in atto e su quali possibilità ci siano di costruire momenti simili anche in altre discipline, quando si richiede una rielaborazione personale dei saperi che diventa riappropriazione e non mera ripetizione.

C'è infatti un esempio di un'attività laboratoriale in letteratura che viene apprezzata in quanto interrompe la normale routine e fa leva sulle capacità degli studenti:

"È stata un'esperienza piacevole, un modo diverso di fare lezione e ogni

tanto ci vuole. Ci vuole staccare un po' dalla monotonia delle lezioni ordinarie e quotidiane, e questo credo sia stato un modo per liberare la nostra creatività e fantasia in un campo abbastanza sconosciuto".

c. Il ruolo delle emozioni

Ma c'è di più. Questa modalità di approccio alla conoscenza passa attraverso il fatto di provare emozioni (curiosità, eccitazione, sorpresa, incredulità...) cosa che molti studenti indicano come veicolo all'apprendimento significativo, anche in attività molto diverse tra loro:

"... ero molto presa e eccitata di vedere il risultato perché un'esperienza di laboratorio permette in modo tangibile di vedere il risultato nella pratica";

"... fotografie che non possono essere descritte a parole perché colpiscono dentro e lasciano il segno; o per lo meno è quello che è successo a me oggi... Oggi penso di essere cresciuto nel mio interiore e sono certo che dalla prossima volta tornerò ad intervenire con riflessioni sempre più profonde".

Negli ultimi tempi gli studiosi della mente, anche in relazione alle più recenti scoperte delle neuroscienze, si sono sempre più rivolti a indagare il ruolo che le emozioni giocano nell'apprendimento, dando un contributo teorico a quello che ogni insegnante sa per averlo sperimentato empiricamente con i suoi studenti: quanto più l'allievo è coinvolto con tutto se stesso nell'attività scolastica tanto più apprende con facilità. Quante volte la parola "svogliato" entra nei colloqui con i genitori o nei giudizi a indicare non una carenza di capacità intellettive, ma semplicemente una scarsa partecipazione, uno scarso impegno, un atteggiamento di disinteresse che condiziona fortemente i risultati scolastici!

D'altra parte chi di noi non è stato più o meno favorito nell'imparare un determinato argomento o una certa materia dal tipo di rapporto instaurato con un insegnante o da sentimenti e idee preconcepite che lo ponevano in una posizione aprioristica di rifiuto emotivo. Un esempio classico è la matematica: "Io la matematica non la capisco e non la capirò mai, perché tanto anche mia madre non la capiva...".

Ciò che ci colpisce, che ci sorprende, che ci mette in una condizione di attesa curiosa, che risuona nelle nostre corde, che sollecita oltre alla nostra intelligenza anche il nostro cuore è ciò che più difficilmente dimenticheremo; invece l'idea che l'apprendimento sia qualcosa di meccanico, di astratto e puramente logico è ancora abbastanza diffusa nella scuola e praticata da molti insegnanti che assumono come "allievo modello" quello che presenta una spiccata intelligenza di tipo "logico - razionale", non considerando altri tipi di intelligenze³.

Del resto gli alunni stessi a volte vedono l'aspetto della trasmissione meccanica della conoscenza quando, ad esempio, metaforicamente descrivono la loro mente mentre impara come "una spugna" che deve assorbire passivamente le nozioni. Tante sono state le voci degli studenti in questa ricerca che lamentano proprio l'assurdità di quello che spesso viene richiesto nelle diverse discipline, cioè di imparare a memoria dati, nomi, concetti "aridi" e "senz'anima" soltanto in funzione del superamento di una verifica e destinati ad essere rapidamente dimenticati e a non diventare carne e sangue del loro sapere:

“ [...] trovo assurdo imparare a memoria delle cose che non ti coinvolgono emotivamente, non ti appassionano. È terribile questo modo di studiare e inutile: le cose a memoria non rimangono e non servono, vengono dimenticate due giorni dopo del compito”.

Al contrario, l'aspetto della partecipazione con tutto il corpo e la mente al processo di apprendimento è, come abbiamo detto, fondamentale. Ciò trova un riscontro concreto nelle situazioni in cui una difficoltà emotiva, una forte emozione negativa (di tensione, di paura, di soggezione) può bloccare l'acquisizione delle conoscenze impedendo alla mente di seguire fino in fondo un ragionamento. Ci sembra che un risultato importante di questa ricerca sia proprio poter sottolineare il valore e la funzione di un insegnamento che tenga conto maggiormente anche di quanto la dimensione emotiva possa influire in un apprendimento significativo⁴.

Sugli indicatori di contesto democratico

“Ogni volta che parlo delle attività svolte non posso trascurare la democrazia perché già ‘l’attivarsi’ è un segno democratico di porsi in maniera diretta ed operante di fronte ad una qualsiasi cosa”: davvero tante sono state le espressioni degli studenti con cui ci siamo confrontate relativamente agli indicatori di contesto democratico che sono stati, come già detto in più occasioni, la chiave di lettura dei diari, quindi hanno costituito un elemento forte della ricerca perché, attraverso la loro presenza/assenza, si è cercato di dare una risposta alla domanda iniziale su che cosa significa un apprendimento democratico e quali caratteristiche può o dovrebbe avere.

Queste voci sono del tutto estranee al linguaggio usato sia dagli studenti che dagli insegnanti, ma per noi ricercatori è stato importante individuarle nelle osservazioni, nelle descrizioni e nelle riflessioni fatte da loro durante il percorso. Il nostro scopo non era quello di trovarle tutte, forzando in qualche modo ciò che era scritto, ma verificarne la presenza ed eventualmente rintracciarne altre non previste. In effetti è quello che è successo: alcuni indicatori sono quasi spariti, un altro si è alla fine imposto con la sua presenza ricorrente e ne abbiamo tenuto conto.

Che cosa dunque è emerso su ciò che si può indicare, qui ed ora, come un insegnamento/apprendimento che ha a che fare con la democrazia? Che cosa indicano gli insegnanti? Che cosa indicano gli studenti? Quali sono le idee forti?

a. Fiducia / Sfiducia

La voce che ricorre in modo più frequente, il contesto maggiormente identificato come un contesto democratico è quello della **fiducia** reciproca nel quale lo studente e l'insegnante stanno bene, vivono una relazione chiara, aperta, con regole esplicitate e motivate uguali per tutti, una relazione di considerazione e stima reciproca pur nella netta distinzione dei ruoli, nella quale entrambi i soggetti concorrono alla costruzione delle conoscenze rispettando i personali modi di pensare e di sentire di ciascuno. È una relazione in cui il rispetto e la fiducia reciproci favoriscono la partecipazione di tutti, anche dei ragazzi più introversi

e timorosi di sbagliare e punta a valorizzare le idee, i saperi, le abilità di ciascuno. È una relazione in cui il docente non è preoccupato soltanto di fare una bella lezione, ma di svolgere un'attività didattica che tenga conto dei bisogni degli studenti.

Può darsi che questo contesto sia difficilmente realizzabile in una istituzione piuttosto rigida come quella scolastica e possa apparire un'utopia. Nelle descrizioni dei diversi climi delle classi emergono a volte contraddizioni anche forti a questo proposito, ma a dimostrazione che ciò è possibile abbiamo trovato tanti momenti che vanno in questa direzione descritti dagli studenti nelle loro osservazioni.

A volte si tratta di osservazioni che hanno a che fare con elementi apparentemente esteriori e poco importanti come, ad esempio, il fatto che l'insegnante stia davanti alla cattedra, rompendo una barriera che indica separazione gerarchica, altre volte si tratta di situazioni legate all'attenzione ai bisogni in termini di efficacia didattica, come riprendere una spiegazione già fatta per ricollegarla alla successiva, aiutare lo studente a cominciare una verifica, chiamare alla lavagna per correggere individualmente, passare tra i banchi per controllare come procede lo svolgimento di un esercizio. Infine altre osservazioni si riferiscono alla organizzazione dell'attività come il fatto di scegliere insieme le date dei compiti in classe, lasciare una pausa tra un'ora e l'altra di lezione o calibrare la quantità dei compiti a casa tenendo conto dei tempi e degli impegni nelle altre discipline.

Il dialogo franco, aperto è la parola chiave che ben sintetizza questa relazione, come rilevano anche gli insegnanti quando si rendono conto che in questo clima “*si manifestano anche i ragazzi con problemi*” e nessuno si vergogna di chiedere chiarimenti se non ha capito. È un dialogo nel quale a volte entrano in gioco anche le esperienze personali, i vissuti e le emozioni sia degli insegnanti che degli studenti, come nel caso descritto nel diario di una docente in cui, di fronte ad un ragazzo che ricorda l'orgoglio e la soddisfazione provati in occasione della partecipazione ad uno spettacolo teatrale, interviene lei stessa ricordando un episodio analogo “*di gioia straordinaria*” per il successo ottenuto durante un'interrogazione al liceo. Alla fine osserva: “*In una situazione simile i vissuti del docente e del discente si intrecciano ribadendo, a distanza di tempo, nella differenza dei contesti, l'importanza e il valore delle emozioni nell'atto dell'apprendimento*”.

E altrettanto significativo è il fatto che, quando il clima non è propriamente questo e prevale la **sfiducia**, cioè la soggezione nei confronti dell'insegnante, la paura di sbagliare, una scarsa considerazione verso i bisogni dello studente e verso la sua individualità, allora scattano i meccanismi di autodifesa e sopravvivenza che portano ad atteggiamenti tesi a mistificare la realtà e a imbrogliare le carte.

b. Universalismo / Arbitrarietà

Perché si realizzi questo clima di fiducia è necessaria una condizione fondamentale, cioè che i diritti di ciascuno siano garantiti e rispettati da tutti, non

come dichiarazione generale ed astratta, ma come pratica quotidiana. Gli studenti sono molto sensibili al criterio dell'**universalismo**, a volte indicato come uguaglianza e libertà, apprezzano tutti quei comportamenti dell'insegnante che lo realizzano e sono attentissimi a cogliere quelli che lo contraddicono.

Per alcuni si tratta solo del fatto che non si devono "fare preferenze", che tutti devono essere trattati in modo uguale, che ci siano regole chiare e valide per tutti, per altri del fatto di essere messi nelle condizioni di partecipare alle lezioni sullo stesso piano, avendo voce in capitolo anche su alcune decisioni comuni; l'universalismo può, in certe situazioni, essere ritrovato anche nella semplice disposizione delle sedie: stare in cerchio è democratico perché consente di comunicare "allo stesso livello" e ciò non sempre viene sufficientemente considerato. La scarsa importanza che si attribuisce a questo semplice dispositivo di "setting" ci sembra possa testimoniare come nella scuola italiana la comunicazione insegnante - studente sia considerata essenzialmente in una direzione unilaterale, cosa confermata dalla difficoltà di realizzarlo logisticamente nelle comuni aule scolastiche.

L'elemento che comunque maggiormente ricorre e indica una costante nel pensiero degli studenti è quello della partecipazione alle lezioni: poter esprimere tutti la propria opinione, avanzare dubbi, chiedere chiarimenti, essere soggetto e non solo oggetto dell'apprendimento sono attività identificate come democratiche, momenti in cui si viene conosciuti e riconosciuti sia dall'insegnante che dai compagni. Sembra qualcosa di molto semplice, quasi banale, in quanto il ruolo attivo dello studente è riconosciuto da sempre come elemento che favorisce il processo di apprendimento e quasi "un diritto naturale"; forse però non è così nella consuetudine della vita scolastica se così tanti lo identificano come "aspetto democratico" e se, per contrasto, parlano proprio di assenza di democrazia quando la partecipazione manca o è frammentaria.

Quando universalismo vuol dire anche libertà di espressione, allora diventa importante un elemento che favorisce questa libertà, cioè l'anonimato e l'assenza di giudizio. Questa osservazione diventa più evidente in riferimento alla produzione di testi personali nei quali più forte è il timore di scoprirsi e di essere giudicati.

Anche per gli insegnanti il concetto di universalismo coincide con l'assicurare regole uguali per tutti e col garantire a tutti la possibilità di intervenire, ma alcuni ne sottolineano anche un aspetto problematico nell'oscillazione tra il bisogno di coinvolgere tutti e l'esigenza di non semplificare in modo eccessivo i contenuti disciplinari, come scrive questa docente: "Oggi ho svolto una lezione soddisfacente per una parte esigua della classe, quella che se la cava meglio, e per me; ma anche questa forse è democrazia".

Un problema analogo è posto da un'altra insegnante che, partendo dalla constatazione di avere "una classe a due velocità", si chiede come lavorare per coinvolgere tutti e garantire così il rispetto dell'universalismo in modo che i più motivati non prendano il sopravvento e i meno motivati non si adagino.

I pochi casi di **arbitrarietà** riguardano sia i comportamenti degli insegnanti quando fanno "le preferenze" o decidono senza condividere con gli studenti l'at-

tività da svolgere, ma riguardano anche i comportamenti dei compagni che prevaricano decidendo per tutti o togliendo spazio alla partecipazione degli altri. Il fatto di aver trovato un numero esiguo di osservazioni su questo indicatore ci induce a pensare che i nostri insegnanti prestano abitualmente attenzione ad assicurare uguali diritti per tutti.

c. *Co-costruzione / Trasmissione*

Sempre nel clima di fiducia avviene con maggiore efficacia l'acquisizione delle conoscenze. È questo un nodo centrale, un tema forte emerso dalla ricerca, anche perché esprime sia l'interesse specifico dell'insegnante così come l'interesse dello studente; infatti non è stato mai messo in discussione che a scuola si vada per imparare e che compito dell'insegnante sia quello di fare in modo che i suoi allievi acquisiscano nuove conoscenze.

A proposito di questo argomento, ci eravamo dati come indicatori due termini tra loro antitetici: "**Co-costruzione**" e "**Trasmissione**". Nell'esaminare però tutto il materiale ci siamo accorte che i confini tra le due aree non erano così netti, ma risultavano abbastanza sfumati, proprio per il fatto che ci troviamo in un contesto di scuola superiore e non in un contesto universitario. L'antitesi forse è più apparente che sostanziale in quanto anche i momenti dedicati alla trasmissione (che sono comunque importanti e presenti) non possono dare alcun risultato se non c'è interazione tra insegnante e studente; una delle cose che la ricerca ha infatti messo in luce è che costruire insieme la conoscenza non significa necessariamente impostare l'attività secondo metodologie di lavoro di gruppo, apprendimento cooperativo o continue discussioni collettive.

Anche un momento classico di trasmissione come la lezione frontale offre ampi margini per realizzare una conoscenza co-costruita quando l'insegnante è attento a coinvolgere i suoi studenti, li vede, li sollecita e offre loro la possibilità di farsi sentire, di esercitare un apprendimento attivo. Difficilmente ci siamo trovate davanti descrizioni di lezioni frontali prive di discussioni o di digressioni, senza che venissero accolte richieste di chiarimento da parte degli studenti, prive cioè di accorgimenti didattici attuati per rendere l'esposizione dell'argomento più fruibile e comprensibile.

Ci è allora venuto spontaneo cogliere l'aspetto del *continuum* tra i due termini e parlare di un processo che va dalla trasmissione alla co-costruzione.

È dunque l'efficacia della metodologia adottata che è vincente quando risponde a determinati requisiti che si riferiscono soprattutto all'agire dell'insegnante che si mostra attento a facilitare la comprensione di un argomento usando un linguaggio scientifico, ma comprensibile, ed è pronto a ripetere quando gli viene richiesto. Risulta efficace anche l'uso di strumenti come la lavagna luminosa, appunti dati in fotocopie, schemi riassuntivi, ma ancora di più fare esercizi applicativi insieme e lasciare sempre uno spazio di discussione per esplicitare dubbi, idee e ipotesi personali.

Da questa modalità del far lezione ad una vera e propria co-costruzione il passo è breve quando, uscendo dalla lezione frontale, si utilizzano altre attività improntate ad una partecipazione più attiva e responsabile degli studenti, si dà

spazio alla loro creatività e ad un coinvolgimento anche emotivo. Ci piace riportare qui un'affermazione tratta dal diario di una docente che, rielaborando una metafora efficace dell'insegnante come allenatore, uscita nella discussione con i suoi studenti, scrive: *“Perciò la co-costruzione funziona se l'insegnante è sì attento ai bisogni dei ragazzi, li responsabilizza, si mette in ascolto, ma attribuendo a ciascuno i giusti ruoli nell'economia della classe-squadra, come un allenatore che sta dalla loro parte e con loro lavora per portare la squadra alla vittoria, ossia al raggiungimento degli obiettivi fissati per/con ciascuno”*.

d. Visibilità / Segretezza

I più anziani (forse neanche tanto) certo ricordano i tempi in cui l'insegnante copriva con la mano il registro mentre scriveva il voto e ci voleva del coraggio a chiedergli com'era andata, quasi non fosse un diritto. La segretezza ha a che fare con il controllo, con la non considerazione per l'individuo, col ridurre lo studente ad un numero scritto su una casellina, ad un esecutore in un clima di mancanza di fiducia reciproca.

Oggi l'idea di trasparenza, di **visibilità** di ciò che l'insegnante fa, dei criteri delle sue scelte, degli obiettivi del suo metodo di insegnamento, delle modalità di correzione delle verifiche, del rendere conto del proprio operato sembrerebbe acquisita e scontata, ma in realtà non è sempre così. Nei diari degli studenti troviamo, come abbiamo già detto, poche annotazioni su questo indicatore e noi ci siamo interrogate sul perché: forse pochi ne parlano perché non ritengono importante registrarlo o forse non è abitudine del docente illustrare prima ciò che intende fare e perché? Alcuni insegnanti nei loro diari scrivono di averlo fatto a proposito della presentazione del progetto, ma è questo l'unico momento in cui viene fatto esplicito riferimento a questo indicatore.

Rendere gli studenti partecipi dei criteri del proprio lavoro può essere faticoso per un docente, significa spendere tempo e parole a dar conto del proprio agire e quindi anche essere disposti a diventare oggetto di critiche e contestazioni. Se entro in classe, mi siedo, spiego, interrogo, scrivo sul registro e poi vado via, so di aver fatto il mio lavoro, di avere assolto la mia funzione docente senza intoppi, senza discussioni, senza “perdite di tempo”. Nel momento in cui, invece, premetto ai miei studenti le ragioni delle mie scelte non “indiscutibili” ma “possibili”, spiego loro le finalità del lavoro che faremo insieme, come lo faremo, le mie e le loro attese, sono anche io insegnante sotto il controllo degli studenti, non posso sfuggire al loro giudizio.

Questo è forse uno dei motivi per cui essere “trasparenti” a scuola non è facile, ma la visibilità, quando c'è, è apprezzata e aiuta a formare una coscienza civile nella consapevolezza dei propri diritti e del fatto di essere soggetti responsabili del proprio apprendimento.

Forse gli insegnanti non riflettono abbastanza su tutto ciò e su quanto un atteggiamento di trasparenza alla lunga paghi in termini di coinvolgimento degli allievi, di adesione alle proposte e, di conseguenza, di efficacia della loro azione educativa. Non è un caso che uno degli insegnanti, nell'incontro finale, abbia sottolineato come scoperta il fatto che *“la trasparenza paga sempre”*.

e. Riconoscimento / Misconoscimento

La consapevolezza che i due poli della relazione educativa non sono soltanto due “ruoli”, ma sono “persone” che entrano nel processo di insegnamento / apprendimento con tutto il loro vissuto, la loro esperienza, le loro idee e i loro sentimenti e che tutto questo ha un peso rilevante nella felice soluzione dei loro sforzi non può essere disgiunta dalla presenza di quell'indicatore che abbiamo chiamato **riconoscimento**. Sappiamo bene che gli studenti sanno riconoscere le qualità e i saperi dei loro insegnanti relativamente alle modalità nelle quali svolgono il loro lavoro e nei diari descrivono senza giri di parole queste abilità: *“il prof è molto bravo a spiegare”, “è molto piacevole fare lezione con lei”, “sa farci stare attenti”, “sa quando è il momento di scherzare e quando quello di lavorare con serietà”*. Ma sono pronti ad apprezzare anche quei momenti nei quali l'insegnante rivela conoscenze che esulano dai limiti ristretti del programma, racconta di sé svelando un suo mondo di esperienze che può avvicinarsi al loro, sa ricorrere a strumenti non consueti nella trattazione della sua disciplina.

Ma quanto l'insegnante è disponibile a tener conto dei saperi e delle competenze anche extrascolastiche dei suoi allievi? Quanto li vede e li considera come persone nella loro individualità e interezza? Quanto è disposto a fare digressioni rispetto al programma per far emergere talenti nascosti o suscitare energie impreviste? Questo è un indicatore che è comparso molto poco nelle osservazioni degli studenti e quasi mai in quelle dei docenti. I primi in qualche modo ne sentono la mancanza nel momento in cui vorrebbero riconosciute e valorizzate non solo le loro particolari abilità, ma anche le competenze che pensano di avere come si scrive in questo diario:

“... nella scuola ci sono gli insegnanti che insegnano agli alunni e, anche se noi studenti possiamo insegnare qualcosa ai nostri prof, non è quasi mai il contrario...”.

Fanno eccezione alcuni casi che si riferiscono a situazioni diverse: c'è una sorta di autoriconoscimento da parte di qualche studente che scopre di avere un'abilità insospettata (ad esempio in un lavoro di gruppo) e allora aumenta la considerazione e la stima di sé; c'è un riconoscimento nei confronti dei compagni per competenze, saperi diversi, talenti che vengono alla luce durante momenti di interazione tra coetanei. Infine c'è un riconoscimento da parte dell'insegnante quando valorizza determinate capacità dei suoi studenti in attività un po' inconsuete: facendo fare ad uno di loro un ripasso degli argomenti già trattati nella consapevolezza che l'uso di un linguaggio più semplice permetterà una maggiore efficacia; cogliendo la spiegazione data da un allievo ai compagni durante un'esercitazione e riconoscendone apertamente l'abilità con queste parole: *“Poi avvicinandomi ai banchi ho modo di sentire Stefano che spiega ai compagni di fianco e anche alle compagne dietro alcuni passaggi: è molto chiaro e gli dico che è un ottimo insegnante”*.

f. Problematizzazione / Aproblematicità

Non tutti gli indicatori previsti nella griglia di osservazione sono stati rintracciati, come era d'altra parte ipotizzato; in particolare quello relativo al grado di

problematizzazione con cui i saperi delle diverse discipline vengono presentati in classe non ha avuto riscontro nei diari degli studenti.

Già nella scelta delle pratiche da osservare i docenti avevano espresso in parecchi casi, come abbiamo avuto modo di notare, un orientamento nei confronti di attività abbastanza routinarie di trasmissione. Per questo ciò che è emerso di più sono stati altri indicatori, come l'universalismo, l'efficacia didattica nella trasmissione o anche lo spazio dato alla partecipazione degli studenti come momento di co-costruzione.

Anche nei diari degli insegnanti l'individuazione di questa voce non compare spesso; a volte ci si limita ad accennarla in modo teorico, più come necessità che come realtà, altre volte la problematizzazione è affidata alla scelta specifica di pratiche o attività che esulano dal normale percorso curricolare, ma non si riferisce mai al modo in cui vengono proposti i contenuti.

Ci siamo chieste quali possono essere i motivi di questa assenza. Innanzitutto c'è da dire che i vincoli dei programmi ministeriali, sui quali gli studenti saranno esaminati alla fine del triennio di scuola superiore, "legano" un po' le mani agli insegnanti e li obbligano a svolgere i contenuti a tappe forzate. Presentare il sapere in modo problematico, se da una parte mostra degli aspetti affascinanti e positivi come il fatto di suscitare la curiosità e l'interesse degli studenti e renderli più partecipi e attivi nella costruzione delle conoscenze, dall'altra genera ansia, può apparire come un salto nel buio e senza rete, in quanto richiede tempi e spazi più ampi di quelli abitualmente posti in essere nell'ordinamento scolastico. E, soprattutto, il risultato non è certo.

C'è poi da dire che i nostri docenti, come abbiamo detto, hanno quasi sempre scelto, in modo pragmatico e responsabile, di mettere sotto osservazione non esperienze pensate "ad hoc", ma normali attività didattiche proprio per aver modo di descriverle con puntualità, per poterci riflettere sopra, per potersi confrontare, ma soprattutto per avere un *feed-back* dai loro studenti. Una delle cose che in tanti hanno detto durante gli incontri collettivi con noi è stata: "Mi sono trattenuta, ho fatto uno sforzo su di me per non leggere i diari dei ragazzi", "Ero troppo curioso di sapere che cosa pensano e scrivono di me e delle mie lezioni". E uno dei momenti che hanno apprezzato di più è stato quello della restituzione di quanto emerso dai diari delle singole classi in un incontro con noi che è avvenuto alla loro presenza.

In effetti gli studenti non sembrano aver colto l'aspetto della problematicità dei saperi e gli unici cenni si hanno nei diari di una classe quinta che, nelle riflessioni conclusive, ne mettono in evidenza la mancanza ampliando il discorso ad una critica alla scuola in generale e ai contenuti che essa trasmette:

"... mi trovo sempre più spesso a sprecare decine di ore della mia vita a imparare cose mnemoniche e pressoché inutili che tra non più di una settimana mi sarà dimenticata quasi del tutto e che nella vita non mi serviranno a nulla. Allora con che diritto la scuola ci spinge a sacrificare le cose di valore della nostra vita in nome di cose insulse, di questa cultura fatta di nomi e dati senza un'anima?";

"... i ragazzi apprendono... non in questo edificio, ma fuori, magari dall'in-

segnante sportivo, musicale o così via. Ecco perché dicono che si apprende di più dall'esperienza che dai professori. Tutto ciò non può che dare un quadro parecchio negativo della scuola";

"[...] la scuola, un'istituzione vecchia e logora, inadatta alle nuove generazioni che hanno idee, concetti e mentalità diversissime da quelle, coetanee, ma di tanti anni fa. Le generazioni cambiano, i programmi e il sistema no".

Sono frasi che esprimono un disagio forte verso l'esperienza scolastica che gli studenti stanno concludendo e ci viene da chiederci se questo stato d'animo rifletta solo le caratteristiche del particolare percorso di questa classe o sia sintomatico di una riflessione più generale sulla scuola che soltanto ragazzi più grandi sono stati in grado di esplicitare. Non abbiamo infatti trovato nulla di simile nei diari di altre classi, ma queste, a nostro parere, sono parole che devono far riflettere.

g. Presenza / Assenza di Responsabilità individuale

Una ricerca in cui una delle parole chiave è "democrazia" e che spesso ha messo in luce la questione dei "diritti" degli studenti era quasi inevitabile che facesse emergere anche la questione dei "doveri". Quasi inevitabile ma non scontato dal momento che la condizione dello studente, spesso considerato "oggetto" dell'azione educativa, è quella di chi deve sottostare a delle regole imposte dagli adulti e non contrattabili. E quindi si sarebbe potuto pensare di ritrovare nei diari una serie ininterrotta di lamentele rispetto ai doveri da seguire, nonché una lunga lista di richieste di diritti.

In effetti, in una classe seconda, molti studenti esprimono la loro idea di democrazia esclusivamente legata al diritto di essere liberi di scegliere che cosa studiare; numerose sono le loro affermazioni che utilizzano spesso parole simili:

"... è, secondo me, libertà di apprendimento, libertà di conoscere quello che si vuole, di avere la possibilità di scegliere quello che si vuole studiare";

"... è, secondo me, la libertà di avere una formazione culturale secondo le proprie idee imparando solo quello che ci interessa".

Nei loro testi la parola che ricorre è "libertà", insieme alla parola "scelta": è forse un modo di intendere la democrazia come fatto individuale e non collettivo? Questa semplificazione del concetto di democrazia può essere collegata alla giovane età degli studenti e al loro bisogno di affermazione della propria individualità?

A riprova di come anche pochi anni di età possano incidere sulla formazione di un pensiero più complesso e che tiene conto di elementi che vanno al di fuori dell'ambito personale, sono altre osservazioni fatte da studenti di classi quinte:

"Questa scuola ha un problema fondamentale: vuole insegnare ai suoi studenti numerose materie a livello approfondito... le cose che studiamo, per quanto approfondite, non saranno mai sufficienti in questa società in continua evoluzione, mentre la scuola dovrebbe insegnarci ad imparare, dovrebbe alimentare la nostra curiosità per l'apprendimento e spingerci ad acculturarci anche dopo la fine della scuola".

Questi sono casi isolati; invece un elemento forte che si è imposto proprio

durante lo spoglio di tutto il materiale prezioso che gli studenti ci hanno affidato è stato quello che ha a che fare con il senso del dovere e che abbiamo deciso di indicare col termine **responsabilità**. Infatti ci siamo trovate di fronte a numerose affermazioni che si riferivano a comportamenti degli studenti considerati dai compagni come di “disturbo” o lesivi di regole di comportamento codificate dalla pratica scolastica.

Dove emerge questo concetto e da parte di chi? Innanzitutto sono soltanto gli studenti che lo evidenziano, mentre quasi tutti gli insegnanti non descrivono comportamenti ascrivibili ad una palese mancanza di responsabilità. I ragazzi lo mettono in evidenza quando hanno il coraggio di criticare i compagni che prevaricano gli altri e non rispettano il loro diritto ad apprendere.

Già nel dichiarare la loro idea sugli elementi che definiscono un contesto democratico di apprendimento, gli studenti avevano più volte parlato di “rispetto reciproco” e tra i due termini, responsabilità e rispetto, ci sembra di ravvisare un forte parallelismo. Infatti un comportamento poco responsabile spesso non ricade soltanto sull’individuo, ma viene a incidere anche sugli altri nel momento in cui impedisce loro di seguire le lezioni con attenzione o di svolgere un’attività con il concorso di tutti.

Il rispetto viene anche a coincidere con il senso di giustizia che nei ragazzi è particolarmente sentito, soprattutto quando si parla di verifiche: se lavoro, mi impegno e svolgo il mio compito con serietà non è giusto che alla fine il mio sforzo non venga riconosciuto o abbia lo stesso riconoscimento di chi, come troviamo scritto, ha fatto “*il furbo*”. Pensiamo che con queste affermazioni gli studenti intendano sottolineare soprattutto la mancanza, specialmente se non c’è intervento e controllo da parte degli insegnanti, di una condizione di parità e di uguaglianza per tutti.

E quali sono le situazioni nelle quali emergono questi comportamenti che possiamo definire “da irresponsabili”?

Innanzitutto si tratta di attività collettive (lezioni frontali, esercitazioni) nelle quali far confusione, chiacchierare con i compagni di banco, disturbare facendo i buffoni o cercando di distrarre l’attenzione generale sono azioni vissute da qualcuno non come un diversivo che rompe la monotonia della lezione, ma come un vero e proprio ostacolo all’apprendimento, una mancanza di rispetto non solo nei confronti dell’insegnante, ma anche dei compagni e, a ben guardare, anche nei confronti di se stessi. Inoltre, durante le discussioni collettive, altri atteggiamenti sono fortemente criticati come non rispettare il proprio turno di parola, disinteressarsi e persino non intervenire, non esplicitare il proprio pensiero anche quando le condizioni per farlo ci sono.

Infine un altro momento in cui la responsabilità individuale diventa determinante nel creare le condizioni per un lavoro proficuo e per un risultato che sia davvero il frutto dell’impegno di tutti è quello del lavoro di gruppo, a proposito del quale maggiori sono le osservazioni che denunciano comportamenti non rispettosi.

Riteniamo che sia giusto che la scuola valorizzi i singoli senza puntare a graduatorie di merito, che gli studenti si impegnino per la soddisfazione di un lavo-

ro ben fatto e per una crescita personale, ma non possiamo stupirci se gli sguardi si intrecciano: infatti la classe è una comunità educante in cui i comportamenti dei singoli hanno spesso delle ricadute significative sull’intero gruppo.

h. Dentro / Fuori dalla cornice

Ci sembra infine interessante concludere la parte sugli indicatori riportando la riflessione di un’insegnante che, analizzando il proprio diario e partendo dalla descrizione di un clima di classe piuttosto confuso e difficile, arriva a individuare un suo indicatore di democrazia che rende ragione dell’atteggiamento meno interessato e partecipativo, soprattutto degli studenti più bravi, di fronte alla sua proposta di autobiografia cognitiva che risulta completamente divergente rispetto al contenuto della sua disciplina.

Lei così lo spiega: “*Ho ritenuto opportuno inserire un ulteriore indicatore che ho chiamato: **dentro e fuori dalla cornice**, per ricordare a me stessa quando qualcuno liberamente si chiama fuori dal contesto che l’insegnante ritiene di aver fissato con gli studenti, per disinteresse o altro. Penso che l’affollarsi di elementi in corrispondenza di questo indicatore sia in stretto rapporto con le metodologie didattiche ed i contenuti e quindi un segnale importante per l’insegnante riguardo al suo modo di fare scuola*”.

Riflessioni su alcune modalità della ricerca

Nel capitolo conclusivo che riporta gli esiti più significativi di questa ricerca/azione non si potevano non aggiungere le considerazioni su alcuni aspetti metodologici che sono stati utilizzati e anche particolarmente apprezzati dagli insegnanti e degli studenti. Esse si ricavano sia dai diari sia dalle valutazioni date alla fine del percorso dai due soggetti della ricerca. Si tratta dell’uso della scrittura di sé, della metodologia della restituzione e dello spazio dato alla riflessione.

Sulla scrittura

“*E un altro grazie a questo diario che ha saputo contenere i miei pensieri*”.

Una buona parte del progetto di ricerca si è basato sulla scrittura, finalizzata sia ad accrescere la consapevolezza di sé e del proprio percorso formativo (e anche, per quanto riguarda i docenti, di quello professionale), sia ad essere usata come strumento di osservazione; perciò questa modalità non poteva non trovare eco nelle riflessioni di studenti e insegnanti.

Abbiamo già riferito ampiamente dell’apprezzamento che i docenti hanno espresso in più occasioni in relazione alla scrittura autobiografica durante questo itinerario di formazione assolutamente nuovo che ha permesso loro di “rileggere” le loro esperienze cognitive e professionali con uno sguardo più distaccato e, discutendole e confrontandosi in gruppo, di scoprire nuovi orizzonti di senso insieme alla validità del pensiero narrativo. Lo stesso stupore, lo stesso coinvolgimento lo hanno potuto rilevare anche quando hanno riproposto agli stu-

denti l'approccio autobiografico. È stato quindi per loro quasi inevitabile individuare questo come punto forte del percorso di ricerca; e non è un caso che tanti lo abbiano indicato come una delle dimensioni della ripetibilità del progetto.

Quanto agli studenti, nella parte relativa all'analisi dei diari, sono state riportate molte affermazioni che sottolineano come abbiano apprezzato la scrittura di sé, poiché li ha messi nella condizione di sentirsi davvero "soggetti" in una relazione autentica con i compagni e gli insegnanti, ma soprattutto perché hanno saputo coglierne la valenza autoriflessiva e autoformativa, come scrivono alcuni:

"... è stato per me un momento di riflessione... Scrivendo ciò che ci veniva in mente ho potuto davvero comprendere [...] scrivendo le emozioni che avevo provato ho potuto analizzare meglio la situazione... è stata un'ottima occasione per riflettere...";

"... sono convinto che dedicare ore scolastiche alla riflessione sia più utile che studiare pagine di libri...L'obiettivo più importante è stato quello di guardarci dentro e conoscere noi stessi al fine ultimo della nostra formazione".

Anche la scrittura del diario di osservazione, fatta in modo anonimo, si è rivelata uno strumento molto efficace per un tipo di indagine che non è basata sul rilevamento numerico di voci precostituite. È vero che il diario conteneva una griglia per guidare l'osservazione, ma è vero anche, come già abbiamo detto, che gli studenti l'hanno utilizzata in modo molto libero e creativo, così che le loro osservazioni hanno spesso debordato, causandoci anche non pochi problemi durante l'analisi. Già il fatto che la maggior parte degli studenti lo abbia compilato dimostra il loro apprezzamento, ma abbiamo trovato anche numerose dichiarazioni esplicite: *"Ho apprezzato molto l'idea di scrivere un diario anonimo perché in questo modo ognuno di noi è stato veramente sincero, cosa che spesso non si verifica quando si è in gruppo"*.

Per quanto riguarda gli insegnanti, non sappiamo, perché non abbiamo avuto modo di chiederlo espressamente negli incontri di riflessione finale, quanto questo strumento sia loro servito; d'altra parte essi non ne hanno parlato nemmeno nelle valutazioni scritte.

Sulla Restituzione

L'importanza di aver tenuto per tutta la sperimentazione un diario "scritto" (e quindi di aver potuto riferire esattamente quanto si poteva ricavare dalle parole dirette degli studenti) si è mostrata in tutta la sua evidenza, sia agli studenti come pure agli insegnanti, soprattutto nel momento in cui le riflessioni del gruppo di ricerca sono state riferite alle singole classi negli incontri di "restituzione". Molti sono stati i commenti positivi dei ragazzi, sorpresi dal fatto che delle loro scritture qualcuno avesse tenuto conto, che potessero addirittura finire in un rapporto di ricerca stampato e consapevole (almeno alcuni di loro) che il diario era stato un aiuto concreto a fissare meglio ciò che avveniva nella classe e in loro e a capire perché a volte fosse così difficile concentrarsi o imparare:

"Comunque questo diario mi è servito per provare a guardare le lezioni da fuori, e aiutarmi anche in parte a stare più attenta";

"Lo stesso scrivere il diario penso che mi abbia proprio aiutato a concentrarmi sugli aspetti positivi della lezione e a capire cosa effettivamente mi fa bloccare nella partecipazione, cosa che in precedenza non avevo considerato e razionalizzato".

Proprio il momento della restituzione ha permesso di "chiudere il cerchio" di tutto il progetto. Lo abbiamo chiamato "restituzione" secondo una terminologia propria della metodologia autobiografica che pone molta attenzione a questo momento considerandone la valenza formativa legata alla possibilità non solo di sentire le proprie parole oggettivate, ma anche di potersi "rispecchiare" nelle parole degli altri. È stato sicuramente un momento importante se oltre i tre quarti degli studenti ne parlano nelle loro valutazioni finali in termini positivi e non pensiamo che ciò possa essere dipeso solo dal fatto di averle scritte a caldo, a restituzione appena conclusa. Infatti la maggior parte non si limita ad una generica espressione di maggiore o minore consenso, ma argomenta il proprio pensiero.

Risentire le proprie parole, scritte nell'anonimato, in una condizione sempre di anonimato e di non valutazione, ha generato numerose riflessioni: accanto alla soddisfazione di sentirsi presi in considerazione, c'è la gratificazione di ascoltare le proprie osservazioni che diventano oggetto di discussione e quella di scoprire che si può imparare da se stessi:

"Mi ha gratificato la restituzione in cui ho visto approvare le mie idee, anche quelle trasparenti e veritiere che mostrano i difetti del progetto, e in cui a volte ho trovato riscontro dai compagni ma a volte no";

"... ho potuto riflettere anche questa mattina... sul modo che ognuno di noi ha avuto di interpretare quello che magari lui stesso ha scritto alcuni giorni prima. E questo non mi ha né stupito né sorpreso, piuttosto mi ha gratificato in quanto mi sono reso conto di come ognuno di noi può imparare da se stesso in maniera più che mai democratica...".

Sentire poi, oltre alle proprie parole, quelle dei compagni è servito anche a far emergere le differenze individuali, i pensieri diversi, il modo anche opposto di vivere le stesse esperienze; ciò ha portato a considerazioni a volte antitetiche. Per alcuni è stata l'occasione di scoprire aspetti nascosti nei propri compagni, non sempre gradevoli; in altri casi ha fatto emergere un conflitto perché ha dato voce a persone che non avevano il coraggio di esprimersi e di mettersi in contrasto rispetto a chi nella classe ha un ruolo dominante:

"È stato confermato che, purtroppo, c'è troppa competizione nella classe, anche se credevo di potermi fidare maggiormente delle mie compagne; da questo punto di vista è inquietante pensare di 'essere guardata a vista' quando, poi, nessuno guarda a se stesso e a ciò che fa";

"Ho apprezzato infine di questo progetto la possibilità di criticare persone che molti non sopportano ma che quasi tutti (me compresa) non hanno il coraggio di contestare apertamente".

Poter conoscere il pensiero dei compagni per la maggior parte invece è stata occasione di crescita e riflessione costruttiva, stimolo a rimettere in gioco le proprie opinioni dopo aver sentito pareri così diversi:

“Mi ha fatto molto riflettere questa iniziativa perché ho sentito pareri totalmente opposti ai miei che ora mi obbligano a riflettere e a rimettere in gioco le mie opinioni”.

C'è poi chi in questo confronto prende in considerazione anche gli insegnanti che, come abbiamo detto, erano presenti al momento della restituzione; alcuni studenti hanno considerato la loro presenza un fatto positivo, tanto che hanno anche chiesto di poter leggere i loro diari. Solo pochi hanno considerato questo come un impedimento alla libera espressione delle idee; in genere i ragazzi si augurano che l'aver discusso insieme possa rivelarsi utile a migliorare la relazione tra insegnante e studenti, proprio attraverso una più ampia conoscenza dei problemi della classe. Questo pensiero è espresso chiaramente dallo studente che scrive:

“Credo che probabilmente anche il prof ha capito qualcosa di nuovo su di noi e sulle nostre reazioni al suo comportamento; spero che d'ora in poi cerchi di non farsi saltare i nervi troppo spesso e spero non si arrabbi per ciò che abbiamo detto”.

Infine, come abbiamo accennato in precedenza, la restituzione è stato il momento che ha concluso il progetto, quindi in quell'occasione per parecchi studenti, e anche per qualche insegnante, si è realizzata la comprensione più completa del senso che tutto il percorso ha avuto. Non era facile infatti tenere presente l'intero svolgimento della sperimentazione che, a volte, ha avuto tempi piuttosto dilatati e, come abbiamo già scritto, presentava qualche elemento di ambiguità, muovendosi su un terreno non facile di indagine e soggetto ad interpretazioni personali. Comunque averne alla fine compreso il senso è stato di grande soddisfazione per chi scrive:

“Mi ha gratificato nel senso che sono riuscito a capire il senso di questa ricerca, sentendo delle idee o dei punti di vista dei miei compagni, creando così una discussione dove ognuno poteva partecipare...”;

“All'inizio non erano state molto chiare le consegne del progetto e quindi un po' incomprensibili e magari difficili da capire e soprattutto da apprezzare, ma alla fine dei conti è stata un'esperienza costruttiva, per lo meno dal mio punto di vista, e mi ha fatto parecchio riflettere sulla scuola e la quotidianità che, credo, mi mancherà molto l'anno prossimo”.

Sul tempo per pensare

“A scuola ci vorrebbe più tempo per pensare, bisognerebbe chiudersi in una stanzina e pensare, pensare”.

Cominciare con questa frase le nostre conclusioni finali significa mettere in evidenza l'importanza che ha avuto per gli studenti la sollecitazione che il progetto ha offerto di riflettere su temi importanti, che loro stessi definiscono “poco usuali” ed anche un po' astratti, ma che hanno scoperto avere tanto a che fare con le caratteristiche del loro stare a scuola:

“Anche se partita un po' a rilento, nel suo complesso questa esperienza mi ha particolarmente stupito perché è proprio in quest'ultima parte che è riuscita a convincermi, dandomi un piccolo barlume di speranza che forse alla fine è proprio vero che dove c'è democrazia c'è apprendimento! [...] Oggi più che mai ho

capito che la democrazia è poter esprimere i propri pensieri e che l'apprendimento è acquisire le conoscenze che ci permettono di farlo correttamente, rispettando gli altri e qualche volta raccogliendo i propri frutti”.

La riflessione è servita anche a rivolgere uno sguardo più attento su se stessi, sui propri compagni e sull'insegnante e questo ha consentito un confronto più schietto e serrato all'interno della classe, quasi a diventare una prassi quotidiana. Il confronto è stato più libero anche nelle situazioni in cui era abbastanza praticato già prima del progetto proprio perché, ci sembra di poter dire, verteva su temi inconsueti in cui insegnanti e studenti partivano ad armi pari e il problema non era trasmettere una teoria già definita o delle conoscenze precostituite: qui insomma il confronto avveniva su una domanda legittima che richiedeva il contributo delle idee di ciascuno, chiamando in causa e quindi coinvolgendo concretamente tutti gli attori della ricerca per arrivare ad una vera co-costruzione di conoscenze condivise.

Inoltre gli studenti durante la sperimentazione hanno avvertito (e gli insegnanti stessi lo hanno in diversi casi esplicitato, sia quando hanno raccontato le scoperte e le sorprese del percorso di formazione, sia quando hanno manifestato le loro incertezze ed emozioni nel partecipare al progetto) di essere “accanto” ai loro insegnanti che, abbandonando una situazione consueta a loro favorevole e un ruolo codificato di valutatori, si sono messi in gioco accettando anche di sottoporsi al giudizio non scontato dei loro studenti.

* * * *

Intrecciare le valutazioni degli studenti con quelle degli insegnanti non è stato sempre lineare: gli studenti hanno vissuto, in maniera più o meno consapevole, questa proposta accettandola a volte con curiosità, a volte con scetticismo, più spesso nella logica di dar fiducia all'insegnante che gliela proponeva. In fondo anche i docenti, dopo qualche perplessità iniziale, hanno continuato il loro percorso prima con un atto di fiducia verso chi lo proponeva, poi sempre più coinvolti quando l'attività li ha visti protagonisti con la loro storia cognitiva e professionale.

Per entrambi è stato fondamentale scoprire di avere uno spazio di confronto: gli insegnanti tra di loro, gli studenti dentro alla classe con compagni e insegnanti, in una dinamica più complessa e talvolta più conflittuale, soprattutto nel momento in cui, durante la restituzione, ciascuno ha potuto sentire “dietro al mio banco le parole che ho scritto io e tutti gli altri pronunciate dalla bocca di una che non sa che sono stata io a scrivere e a dire certe cose”. È stata quindi la restituzione uno dei momenti più significativi del percorso che ha accomunato studenti e insegnanti nello scoprire i pensieri reciproci: da qui la richiesta, avanzata in numerose classi, di leggere i diari degli insegnanti per potersi sentire davvero sullo stesso piano.

Li ha accomunati anche la pratica della scrittura, sia autobiografica che del diario di osservazione, e con quali valutazioni abbiamo già detto. È interessante

però osservare che quello che alla fine sentono di aver appreso ha sì delle somiglianze ma anche delle differenze:

- a) per gli studenti l'elemento principale, e lo abbiamo già accennato, è il rendersi conto che l'esperienza ha offerto spunti di apprendimento in termini di un aumento della riflessività e di una conseguente crescita personale;
- b) per gli insegnanti la consapevolezza di sentire su di sé lo sguardo degli studenti e le loro attese come stimolo a verificare il proprio lavoro e a trovare strategie diverse per coinvolgere maggiormente tutti gli studenti.

Giunti alla fine dell'esperienza, buona parte degli insegnanti e degli studenti hanno sentito il bisogno di non chiuderla definitivamente, ma di avanzare delle proposte che vanno nella stessa direzione, quella cioè di ripeterla, eventualmente allargandola ad altri soggetti e coinvolgendo altre scuole. Così ci piace chiudere con queste parole di una studentessa che aprono nuove prospettive di ricerca:

“Credo che l'attività svolta sia importante per poter capire cosa sia la democrazia e se questa sia veramente possibile all'interno della scuola. Ci siamo confrontati tanto e a lungo; abbiamo capito che la democrazia richiede tempo e impegno per poter essere realizzata... apprendere in modo democratico però è molto difficile, soprattutto perché non tutti gli insegnanti sono disposti a vedere gli alunni con occhi differenti da quelli che sono abituati ad usare... sono contenta di aver 'assaporato', anche solo per un attimo, la scuola democratica e sono disposta a ripetere l'esperimento perché credo sia stato istruttivo e fondamentale per la mia esperienza”.

NOTE

¹ Questo era stato l'oggetto della ricerca precedente promossa dall'Associazione “Mario Del Monte” dal titolo: *Dentro la democrazia scolastica: ascoltare la quotidianità*, pubblicata nei Quaderni nel 2002 e della quale la presente ricerca è in qualche misura una prosecuzione

² Vedi Parte III, *Ripensando al viaggio: gli insegnanti*, pag. 93 e ss.

³ Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr.it., Feltrinelli, Milano 1987

⁴ Goleman D., *Intelligenza emotiva*, tr. it. Rizzoli, Milano 1996

⁵ Vedi Parte IV, *Note di viaggio*, pagg. 185 - 186

POSTFAZIONE

Con-vivere nel conversare: vissuti e parole per una educazione alla politica*

“L'esistenza umana ha luogo nello spazio relazionale, fortemente emotivo, del 'conversare'. Noi ci costruiamo, ci educiamo e agiamo nello spazio politico attraverso queste conversazioni”

“L'educare, pertanto, è un processo continuo e reciproco attinente al convivere, una trasformazione strutturale contingente a una storia in cui le persone imparano a vivere in una maniera che si configura secondo la convivenza propria alla comunità cui appartengono. L'educazione come 'sistema educativo' configura un mondo e gli educandi sanciscono, nel loro vivere, il mondo che hanno vissuto nella loro educazione.

Gli educatori, a loro volta, sanciscono il mondo che hanno vissuto nell'essere educati educando”

(Maturana, Dàvila, *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, 2006, p. 33).

Si può “educare alla democrazia” a scuola? E come?

La pedagogia si interroga da sempre sui valori. Gran parte delle teorie educative del passato mettevano al centro il “dover essere”, e in particolare proprio relativamente a quei valori che fondavano lo Stato. Formare cittadini adatti a un determinato regime – sia esso democratico o no – è fin dalla *paideia* platonica lo scopo più alto dell'educazione.

La scuola della mia infanzia aveva le sue parole chiave – la Patria, la Pace, la Libertà. Quella della mia giovinezza vide un cambiamento di valori, o meglio di priorità – Diritti, Partecipazione, Creatività. Nel corso del Novecento c'è stata una trasformazione anche nella pedagogia come scienza: oggi appare assodato che i valori non possono essere “inculcati”, forzati dentro “teste ben piene” (v. Morin 2000, p. 15) attraverso la retorica o la disciplina o qualsiasi altra metodologia della persuasione. I valori emergono da una circolarità virtuosa tra pratiche e discorsi, tra azioni e teorie locali, tra esperienza vissuta e riflessione. Valori dichiarati, valori agiti: a volte la circolarità che si crea è virtuosa, altre volte apertamente contraddittoria. L'educazione è impresa altamente rischiosa.

* di Laura Formenti

Agire e parlare (in modi coerenti o, come diremo, consapevoli delle ineliminabili incoerenze e paradossi), pratiche ed elaborazione di senso, sono dunque *insieme*, nella loro composizione, la base di una educazione ai valori. La ricerca “apprendimento e democrazia”, scegliendo proprio questo focus per interrogarsi su quello che accade oggi nella scuola, realizza a più livelli questa virtuosa circolarità.

Teorie e pratiche per un insegnamento/apprendimento democratico

Leggendo i ricchissimi materiali prodotti nella ricerca, mi sembra di poter fare alcune sottolineature:

Dalle teorie locali, personali, agite, alle teorie co-costruite

Nell’operatività quotidiana dell’insegnante sono implementate vere e proprie teorie, spesso non dichiarate, a volte nemmeno consapevoli, che provocano effetti significativi nella classe, nei singoli studenti, nell’insegnante stesso. Quando la teoria dichiarata (“io sono un insegnante democratico”) e quella agita (ad es. comportamenti arbitrari, assenza di regole uguali per tutti) appaiono incoerenti, non si tratta di un grave guaio *in sé*. La vita è spesso incoerente, non dimentichiamolo. Inoltre, questa ricerca mostra molto bene che tra osservatori diversi c’è variabilità di opinioni sulla coerenza/incoerenza, trasparenza/opacità di determinate azioni. Il guaio vero è allora l’inconsapevolezza e l’impossibilità conseguente di meta-comunicare, di trasformare le teorie e le azioni negoziando nuovi significati e/o nuove pratiche. Ecco perché l’insegnante trae enorme vantaggio dall’essere osservato, dal *garantirsi il diritto* a essere osservato (e non, come si pensa, il diritto alla segretezza del suo operare). Non è possibile osservarsi mentre si agisce; avere in classe un tirocinante osservatore, un collega oppure dare questo compito agli studenti (come è avvenuto in questo caso) è una grande opportunità. Forse fa ancora tanta paura: i diari degli studenti sottolineano che *altri* avrebbero dovuto essere gli insegnanti da osservare... c’è una resistenza, che possiamo comprendere e considerare legittima, per certi versi.

Ma il punto qui è un altro: come si fa a rendere visibili e comunicabili le teorie locali, personali, agite, in modo che diventino un po’ più trasparenti, che aprano spazi di libertà, di senso, di cambiamento? La ricerca mostra una pista percorribile: l’osservazione sistematica, il diario riflessivo, la restituzione, la discussione. Rendere pubblici, negoziabili, trasformabili i valori, nel rispetto delle diverse posizioni, è quanto di più democratico ci sia.

I diari: osservare per raccontare, per dare senso all’esperienza, per riflettere

Che cosa e come osservare? Dove si è posato l’occhio dei nostri ricercatori? Come hanno scelto ciò che era pertinente, significativo e scrivibile/comunicabile?

Non a caso, quando si deve scrivere il diario di un’esperienza si osserva ciò che è raccontabile. L’occhio è guidato da premesse, sceglie, seleziona, non dice

“tutta la verità”. Ma siccome racconta, quello che viene illuminato sono quasi sempre le azioni, le sequenze temporali, i corpi nello spazio. Le azioni sono messe in relazione tra loro: chi osserva istituisce nessi significativi tra le modalità comunicative dell’insegnante e quelle degli studenti. Che cosa viene prima e cosa dopo? Difficile dirlo: è una danza. Ma non c’è solo la descrizione: nei materiali della ricerca le azioni vengono nominate, categorizzate, inserite in cornici esplicative. Gli osservatori, come sempre accade, hanno agito nel compito del diario le loro premesse, la loro idea, anche latente, di democrazia. Non a caso viene segnalato che i diari degli studenti e degli insegnanti sono diversi. Ma ciascun diario lo è, come ben sanno le nostre ricercatrici che dovendoli analizzare hanno a loro volta dovuto scegliere, proporre categorie di analisi, riorganizzare, e dunque “compromettersi” con il materiale di ricerca. Ognuno di noi, sempre, a qualsiasi livello ci poniamo, percepisce in quanto osservatore quello che può, a partire dalle proprie premesse.

Questo significa che siamo lontani da un’idea di rappresentazione della realtà, cioè delle lezioni, “così come sono avvenute”. Il pensiero narrativo, la scrittura d’esperienza, non si basano sul principio di verità storica, ma su una verità locale e parziale, soggettivamente vissuta e condivisa nel linguaggio con cui la si narra. Una verità *inventata* (Watzlawick, 1988). I testi che vengono prodotti dicono molto di più di colui o colei che ha osservato, e della sua cultura di riferimento, di quanto riflettano *in se stessa* la realtà osservata. L’osservazione e la produzione di un testo diaristico è dunque una *proposta*: l’offerta di un punto di vista che rende comunicabile ad altri l’esperienza di chi ha partecipato a quell’evento e ha qualcosa di importante da comunicare su ciò che ha visto, sentito, pensato. L’osservazione e la scrittura valorizzano quindi l’osservatore come persona pensante, sia questi l’insegnante o lo studente. Per questi motivi il diario va molto al di là dello strumento documentaristico, del *report*, per diventare un vero e proprio strumento formativo, educativo.

Dall’azione automatica all’azione deliberata

*Ieri mi sono comportata male nel cosmo.
Ho passato tutto il giorno senza fare domande,
senza stupirmi di niente.
Wisława Szymboska, Disattenzione, 2005.*

Ogni giorno svolgiamo le nostre attività “come se ciò fosse tutto il dovuto”, scrive la poetessa polacca. Un gesto dopo l’altro, senza stupore, senza curiosità. Ripetiamo azioni scontate dal significato scontato. Sapere di essere osservati o avere un compito osservativo crea attenzione. Ci rende consapevoli della necessità di *prenderci cura* di ciò che accade nel mondo; delle azioni nostre e altrui. Molto belle le pagine dei diari nelle quali emerge la preoccupazione per l’altro, per il contesto, per le dimensioni più umane dell’apprendere e dell’insegnare. La cura (Mortari 2002) è una categoria necessaria, che va ripensata in chiave educativa, per arrivare a una democrazia più matura, meno ingenua, consapevole

che garantire uguaglianza per tutti non basta. Prendersi cura delle differenze, del senso delle cose, diventa una responsabilità ineludibile, quando in gioco ci sono il rispetto dell'altro, l'accoglienza, la giustizia, l'ascolto.

La scuola diventa, in questa ricerca, ciò che a mio parere dovrebbe essere sempre: un luogo di interrogativi collettivi, un laboratorio per pensare e per agire in modo deliberato e progettuale, per costruire mondi. Anche un luogo di creatività sociale, che non si limita a recepire e trasmettere una cultura già data, calata dall'alto, ma *fa* cultura attraverso proposte concrete d'azione condivisa. La scuola diventa luogo democratico quando propone, mette in scena, interagisce con gli altri attori, anche extraistituzionali, produce oggetti culturali visibili, discute e fa discutere.

La composizione degli sguardi e dei modelli

Questa ricerca mostra anche, per il modo in cui è stata condotta e per il modo in cui vengono restituiti ora i suoi risultati, uno sforzo grande per comporre in modo generativo due tipi di sguardi, due modelli pedagogici che spesso vengono inopinatamente e superficialmente contrapposti: il costruttivismo psicocognitivo, centrato sul soggetto, e quello socio-cognitivo, centrato sul gruppo. Per essere immediatamente capiti: la cosiddetta *querelle* Piaget vs. Vygotsky, falsa alternativa che però continua ad avere molto seguito. Ogni volta che cerchiamo di mettere a fuoco i fenomeni educativi, ci troviamo a dover decidere quale criterio privilegiare tra soggetto e gruppo.

Da un lato, è necessario per l'insegnante interrogarsi sul posizionamento cognitivo, emotivo, valoriale di ogni singolo studente. Ogni soggetto infatti costruisce la propria teoria locale, personale, soddisfacente – ad esempio, che cosa è/non è democratico nella sua esperienza. La genesi del concetto di democrazia, ci ricorda Piaget, avviene attraverso una costruzione (assimilazione-accomodamento di precedenti strutture) che parte sempre dall'azione/interazione con il mondo e dall'esperienza concreta del soggetto (alla quale poi ritorna). Questa è anche la posizione del costruttivismo radicale (Watzlawick 1988).

Dall'altro lato, c'è la qualità conversazionale e sociale delle azioni umane e delle letture di senso che gli attori ne danno. “Come faccio a sapere che cosa penso, se non ne ho ancora parlato con nessuno?": il linguaggio per parlare delle cose è sempre costruito con gli altri; è socialmente condiviso, negoziato. Tra i molteplici significati che un'esperienza potrebbe avere, scegliamo quelli che ci fanno appartenere alla nostra comunità. La conoscenza, la negoziazione sui significati avvengono a scuola continuamente, attraverso modalità esplicite e implicite. Quelle esplicite sono più flessibili, più ricche.

Comporre un pensiero centrato sul soggetto insieme a una visione relazionale e collettiva del sapere è la sfida che si pone oggi al concetto di democrazia, messo a rischio, ma forse anche re-interpretabile, alla luce di una malintesa individualizzazione che sfocia nell'individualismo, e di una valorizzazione delle differenze che non era pensabile in questi termini fino a poco tempo or

sono. Ne esce un concetto di democrazia non scontato, tutto da pensare, da discutere, e questo mi sembra promettente per una scuola che non è chiamata a dare risposte, ma a formulare domande, costruire metodi, sostenere tutti i soggetti nella ricerca continua e aperta.

Riformulare il senso della didattica

Perché è così importante scegliere come oggetto di osservazione le azioni dell'insegnare? Nell'analisi dei materiali l'attenzione è spesso caduta sui verbi. In fondo questa scelta può sorprendere: ricercare un nesso tra le modalità specifiche dell'insegnare e l'emergenza di un concetto di “democraticità” non è qualcosa di così scontato. Molte pagine di questa ricerca si soffermano a lungo su questioni che appaiono a un primo sguardo squisitamente didattiche. Trovo tutto questo molto interessante e stimolante, per vari motivi:

- la didattica non è solo un fatto tecnico, non esiste un processo che produca come suo unico effetto il raggiungimento degli obiettivi della disciplina; gli “effetti collaterali” della didattica sono sotto gli occhi di tutti;

- la didattica è un dispositivo che trasforma chi ci vive dentro – da entrambe le parti: l'insegnante che compie un certo tipo di azioni abituali (stare in cattedra, illustrare, punire o quant'altro) si allena a pensare solo in quel modo, smette di essere creativo; il suo corpo si adatta (si specializza). L'insegnante che coltiva un pensare molteplice scopre ogni volta cose nuove. E così via. Educarsi educando;

- è impossibile non apprendere. Ogni esperienza scolastica forma e deforma, anche se l'apprendimento che accade non sempre è desiderato o desiderabile. Come mettono bene in luce gli studi di microsociologia della vita scolastica e di etnografia della scuola, i valori che vengono trasmessi e consolidati dalle scelte didattiche sono: la capacità di cavarsela, la competizione, l'esercizio del potere sul debole e sul marginale, la controcultura giovanile (violenta, ma non solo), il “fare baccano” oppure la compiacenza verso l'adulto come forme di resistenza dei ragazzi, e così via;

- la didattica tradizionale conferma/riproduce le differenze di status tra gli allievi, conferma un sistema di aspettative reciproche, provoca conseguenze importanti sulla percezione di sé e degli altri, sulla socializzazione, sull'apprendimento (Cohen 1994). E, aggiungeremo, sulla capacità a lungo termine di essere (sentirsi?) cittadini. E che dire di una prassi che limita sistematicamente lo sguardo responsabile e critico dei giovani sulla comunità della quale fanno parte?

Ci sarebbe ancora molto da aggiungere. Vorrei però insistere sul valore pedagogico di questo tipo di ricerca, che propone una cornice di senso forse inedita in alcune di queste scuole, anche se non può essere definita “nuova” perché la vedo in continuità con altre esperienze, forse più incisive nel passato, oggi quasi dimenticate (ad es., per un riesame in chiave storica delle molteplici attività che caratterizzarono proprio in questo senso la scuola degli anni Settanta, vedi il bel libro di Maria Luisa Tornesello, 2006).

Formare a un'esistenza propriamente umana

La natura più profonda delle pratiche educative, come sostiene Maturana in apertura, è relazionale: è lo spazio relazionale ciò che *dà forma* al divenire umano. In questo senso, quello che si fa a scuola non è riducibile ai contenuti, a discorsi ed enunciati, a un sistema di informazioni e nozioni acquisite, ma dobbiamo interrogarci sulle forme e sulle transizioni (trasformazioni) che produce nelle azioni, nei corpi, nelle menti, attraverso un'esperienza che è innanzitutto vissuta. La forma unica di ogni essere umano nasce dall'attraversamento di esperienze di relazione. In questa chiave, i contenuti scolastici, i programmi, le discipline, sono pretesto e occasione per le "relazioni che educano", per quel tipo di relazioni educative che riteniamo fondative di un certo saper vivere.

Nello specifico, l'esperienza della con-versazione (da *cum-versari*, aggirarsi insieme nello stesso luogo) è corporea e concreta, prima ancora che linguistica. Con-versare significa uscire dalla logica dominante – quella della trasmissione, del monologo - per provare a generare dia-loghi. L'essenza del dia-logo non è dualistica, ma pluralista. Il linguaggio inganna: la relazione educativa non è "tra insegnante e discente", ma tra tutte le persone coinvolte nel processo. È un sistema ampio, che addirittura travalica i confini della scuola. La cultura coloniale, autoritaria, monologica tende a sopprimere il dialogo perché dovrebbe accettare che i discorsi sul mondo sono per loro natura plurali, come plurali sono le conversazioni, e dunque richiedono sforzi com-posizionali di natura relazionale, dunque politica.

Questa digressione per sottolineare qualcosa che appare in tutta la sua evidenza ogni mattina, e che questa ricerca sottolinea: a scuola si vive e si con-vive. Bene e male. In modi produttivi di senso, in modi distruttivi e abusivi, allegri e creativi, pensosi e routinari, in modi plurimi, spesso in modi invisibili e taciti. Come luogo elettivo nel quale si propongono, si costruiscono, si verificano pratiche di con-vivenza e di conoscenza, la scuola non può sottrarsi a una riflessione sul tipo di conversazioni che genera, sulle relazioni che produce e sostiene, e dunque, in ultima analisi, sul contributo che dà al divenire umano dei suoi "abitanti". Tra questi annovero gli insegnanti e gli studenti, ma senza dimenticare tutti gli altri, che qui non compaiono ma forse dovrebbero: attori non certo passivi del processo di convivenza scolastico, i dirigenti, il personale non docente, i professionisti oggi sempre più coinvolti nella scuola, le famiglie... educano accanto, insieme, oltre i professori.

Si può "educare alla democrazia" a scuola? La domanda non è retorica: come dicono bene i ragazzi "gli adulti hanno sempre il coltello dalla parte del manico". Maturana e Dávila (2006) rincarano la dose scrivendo: "L'adolescente moderno impara valori, virtù che deve rispettare, ma vive in un mondo adulto che li nega" (p. 38).

A scuola ci vai per obbligo. Non scegli, non sei libero. Non ti auto-determini. Forse non ti chiedi nemmeno perché. Ci sarebbe dunque una contraddizione di fondo tra l'esperienza vissuta quotidianamente dai ragazzi e le definizioni più

comuni della parola "democrazia", fondate appunto su concetti come *scelta, libertà, autodeterminazione, consapevolezza*. Il paradosso è, in fondo, quello costitutivo di ogni progetto educativo. Imparare a vederlo e trovare soluzioni perché diventi un paradosso generativo (e non una trappola) è compito di ogni educatore.

La soluzione al problema di come educare alla democrazia sembra stare ancora per molti nel curriculum e nei contenuti: bisognerebbe (far) studiare (meglio!) la Costituzione, conoscere le istituzioni democratiche, approfondire la Storia delle Grandi Democrazie. Il modo proprio della scuola di educare ai valori è ancora tradizionalmente legato a modalità trasmissive centrate sui contenuti. Oppure francamente esortative: *Siate dei buoni cittadini! Rispettate le leggi. Andate a votare.*

La domanda è in realtà più ampia e riguarda l'educazione ai valori, anzi la concezione stessa di che cosa sia un "valore". Non c'è dubbio che la democrazia sia (anche) un valore, oltre che un concetto. E quando i saperi sono intrisi di valori il compito educativo si fa particolarmente arduo. Lo si vede nell'educazione "alla salute", "alla legalità", "alla felicità". Se l'obiettivo è portare a un posizionamento etico-estetico rispetto all'azione, l'approccio istruttivo non funziona. Le informazioni sono forse necessarie, mai sufficienti per produrre comportamenti virtuosi. Le "educazioni", soprattutto quando sono concepite come materie separate, saperi a sé stanti, faticano a trasformare i valori, i comportamenti, le teorie personali. Diventano argomento da salotto – o più attualmente da *talk show*. Non cambiano il modo di vedere il mondo. "Se vuoi vedere, impara ad agire" e "Agisci sempre in modo da aumentare le possibilità": l'imperativo estetico ed etico di Heinz von Foerster (1974) resta per me un riferimento quando si parla di educazione.

Il problema più grosso che ci troviamo ad affrontare è l'incoerenza tra mezzi e fini, errore epistemologico tra i più dannosi (Bateson 1976). "La tragedia degli adolescenti è che cominciano a vivere un mondo che nega i valori che sono stati insegnati loro" (Maturana, Dávila, p. 38). C'è di che disperarsi.

Ma qualche speranza c'è ancora. E risiede nella capacità di vivere momenti riflessivi che rendono evidenti le contraddizioni, le impasse, i paradossi dell'educare ai valori. Questa ricerca appartiene, a mio parere, all'ampia categoria dei dispositivi pensati e progettati per implementare esattamente quei processi che intendono studiare. Un circolo virtuoso: per vedere democrazia, agisci democraticamente. Niente di meglio di un impianto di ricerca sul campo, che costringe a un'applicazione trasparente di regole conversazionali altamente democratiche. Nella ricerca non c'è "chi sa" e "chi non sa", chi detiene il potere del sapere e chi no. Ci sono regole del gioco uguali per tutti e nessuna verità a priori. Soprattutto, nessuna verità monologica.

Fare ricerca (vera) a scuola è una delle esperienze più educative in assoluto, per gli studenti e per gli insegnanti. Questa ricerca, in particolare, ha il merito di spostare la prospettiva da una logica dei contenuti, centrata sul "che cosa" si insegna e si impara, per mettere in luce il "come" della scuola. Offre uno spazio/tempo altro, di pensabilità diverse, di condivisione, di riflessività: è oggi

un lusso avere tempo per la riflessione, per il pensiero.

L'oggetto di questa ricerca sono, come si diceva sopra, le azioni e le interazioni degli insegnanti, degli studenti, dei ricercatori e tra tutti questi attori. Non “quante ore di educazione civica servono per fare dei buoni cittadini”, ma “a quali condizioni, in quali contesti”, le azioni dell'insegnare e dell'imparare riescono a trasformare le coscienze, a garantire diritto di parola, a formare pensiero critico? - e qui vorrei avere lo spazio ed il tempo necessari per costruire un “thesaurus” di tutti i presupposti (cognitivi, emotivi, relazionali, pratici) che riteniamo necessari perché un soggetto sia effettivamente in condizione di esercitare in modo attivo e consapevole i propri diritti e doveri di cittadino.

Per concludere e per rilanciare

Quali sono i concetti e i valori che la ricerca ha messo in luce? Come utilizzarli nelle nostre proposte educative, nelle ricerche future? Le categorie di analisi impiegate in questa ricerca andrebbero rilanciate, ridiscusse, analizzate ulteriormente. Non sempre hanno trovato riscontro nei diari o nelle pratiche osservate, e questo mi sembra stimolante perché mostra la tensione tra una pedagogia del “dover essere” o comunque di una interpretazione astratta dei valori, che spesso caratterizza la ricerca nelle fasi di formulazione delle ipotesi, della domanda di ricerca, del metodo, e dall'altro lato quello che accade, che si mostra nelle risposte, che è il tessuto della vita quotidiana a scuola.

La realtà eccede sempre le prefigurazioni, svela le sue regole, le sue ridondanze. Insegnanti e studenti ci mostrano, nei diari, le loro urgenze, i loro criteri e i concetti pertinenti per dare senso a ciò che fanno a scuola. La restituzione della ricerca potrà aprire – lo spero vivamente - nuove curiosità, nuove domande.

Un aspetto che mi colpisce sempre è il fascino della dicotomia: emergono tante “coppie hegeliane”, tante polarità di opposti, nei criteri di analisi, nelle concettualizzazioni dei soggetti, nelle estrapolazioni finali. Eppure, a ben guardare ogni coppia di opposti si definisce reciprocamente: non c'è, ad esempio, visibilità senza segretezza, né universalismo senza arbitrarietà; l'assenza di valutazione delle attività proposte nel percorso (ci dicono i ragazzi) è incentivante così come demotivante; libertà e responsabilità possono coniugarsi o possono essere contrapposte; categorie come staticità/dinamismo, affermazione/negazione possono diventare modi per identificare comunque una postura di “apprendimento”. Tutte queste coppie dicotomiche vengono messe in luce nella ricerca, soprattutto nell'analisi effettuata a posteriori sui materiali. Quello che appare meno evidente è che c'è sempre un processo o un contesto più ampio nel quale la dicotomia apparentemente si dissolve, o meglio si (ri)compone per generare complessità (ad esempio, per produrre una visione più complessa, ricca, problematica della democrazia).

Un esempio evidente sta nella prima dicotomia che ho nominato: la tensione tra il valore della trasparenza e quello della segretezza. Mi sembra una delle più interessanti per ripensare la relazione educativa, ma anche l'essenza del processo

democratico. Così come la trasparenza non è un valore assoluto, il segreto non è un dis-valore. Solo un esempio: il voto segreto è un assunto indiscusso di molte democrazie attuali. Se è vero che in linea di principio la trasparenza dell'insegnare è un valore - l'allievo trae vantaggio dal conoscere in anticipo le intenzioni del Maestro - ci sono casi in cui non sapere in anticipo “dove va a parare” una certa attività, un compito, una lettura, dà allo studente maggiore libertà di pensiero, gli apre la possibilità di essere creativo, di differenziarsi, di sorprendere il Maestro stesso. La *serendipity* è la scoperta sorprendente di qualcosa di imprevisto.

Vale anche dall'altra parte: se dobbiamo, per poter insegnare, conoscere i nostri studenti, entrare nel loro mondo, renderli almeno un poco trasparenti, avere però la pretesa di conoscere un adolescente in tutte le sue pieghe e sfaccettature, anche le più private e personali, diventa intrusione, aggressione, lettura del pensiero. Può sfociare addirittura in azioni lesive della sua integrità di persona. Esiste il diritto alla segretezza.

Educare/educarsi alla conversazione, alla com-posizione significa imparare a leggere le coppie di opposti come occasioni di pensiero riflessivo, rifuggendo dalla tentazione di un pensiero assoluto, negativo, monologico. Uno sforzo creativo è necessario. Per ogni coppia, vista come complementarità cibernetica (Keeney 1985), dobbiamo poter individuare la misura che tiene insieme – di volta in volta – i due termini.

Per concludere, vorrei soffermarmi brevemente sulle premesse culturali dei ricercatori. Molti passaggi di questa ricerca si fondano su premesse condivise, che però rischiano di non esserlo comunque e ovunque. Non possiamo permetterci di essere mono-culturali, e cioè centrati su una visione unica e statica dei valori. I valori vanno rinegoziati, rivisitati ogni volta, se vogliamo educare/educarci alla convivenza. Oggi siamo di fronte alla sfida della multiculturalità: che ne sarà del futuro? Quali (nuove) idee di democrazia dovremo sviluppare per tenere conto dell'evoluzione della nostra società?

La scuola è un mondo essenzialmente conservativo perché propone valori e saperi che funzionano a lungo termine, che danno i loro frutti solo dopo anni. Molte critiche oggi nascono da una accusa (constatazione?) di palese de-sincronizzazione, di ritardo, di obsolescenza dei saperi, di lontananza del mondo scolastico dal mondo della vita. Molti invocano una scuola più strumentale, più utile, più connessa al “mercato del lavoro”. Ma forse non è esattamente questo il compito dell'educare.

“[...] la lingua che parla la scuola non è più in sintonia con la lingua madre dei ragazzi. [...] Le cose a cui chiediamo di pensare e che chiediamo di fare a scuola sono sempre più lontane da quelle che i ragazzi pensano e fanno quando non sono a scuola. Eppure, proprio per questa minor pertinenza nel contesto delle loro vite, la scuola ha paradossalmente sempre più importanza. Diventa l'unico luogo dove si gioca il ‘gioco del raddoppio’: si parla delle parole, si decide sulle decisioni, ci si interroga sulle domande da porci” (Bagni, Conserva, 2005)¹.

PARTE IV

Note di viaggio

Una selezione dei materiali

NOTE

¹ Per questo e gli altri testi citati nella post-fazione si rimanda ad una letteratura ormai nota che qui viene richiamata nei testi fondamentali:

Bagni G., Conserva R., *Insegnare a chi non vuole imparare. Lettere dalla scuola, sulla scuola e su Bateson*, EGA, Torino 2005.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

Boumard P, D'Armento V., *Strategie della cultura anti-scolastica*, Pensa Multimedia, edizione di studio.

Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento 1999.

De Mennato P., *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Guerini e ass., Milano 2003.

Demetrio D. (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano 2007.

Foerster, H. von, (1974), *Sistemi che osservano*, tr. it., Astrolabio, Roma 1987.

Formenti L., Gamelli ., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 1998.

Keeney B., *L'estetica del cambiamento*, Astrolabio, Roma 1985.

Maturana H., Dávila X., *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Elèuthera, Milano 2006.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

Nigris E. (a cura di) *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma 2007.

Tornesello M. L., *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: contro-scuola, tempo pieno, 150 ore*, Petite Plaisance, Pistoia 2006.

Szyborska W. (2005), *Due punti*, tr. it., Adelphi, Milano 2006.

Watzlawick P. (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli 1988.

Zoletto D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

PREMESSA*

Ci è sembrato importante che questo volume, che dà conto dei risultati della lettura di tanti scritti di cui abbiamo riportato numerose citazioni, contenesse alla fine anche qualche testo più ampio non solo per far conoscere meglio i pensieri, le emozioni, le riflessioni di chi si è espresso, ma anche per far comprendere la pregnanza, la ricchezza espressiva, la vivacità, la varietà di stile dei protagonisti di questa ricerca, insegnanti e studenti.

Inoltre abbiamo voluto documentare fasi diverse di lavoro affinché sia più facilmente comprensibile su quale materiale abbiamo lavorato. I testi che riportiamo si riferiscono infatti a quattro momenti diversi della ricerca che sono stati analizzati separatamente e di cui rendiamo conto in quattro specifici capitoli del libro:

- la risposta data dagli studenti alla domanda iniziale, contenuta nel diario di osservazione, su che cosa significa per loro democrazia nell'apprendimento;
- la scrittura del diario di osservazione degli studenti;
- la scrittura del diario di osservazione degli insegnanti;
- le valutazioni espresse dagli studenti, alla fine del percorso, dopo le restituzioni dei loro scritti.

È stato difficile fare una scelta perché avevamo tante pagine che meritavano di essere rese pubbliche per la vivacità dell'espressione o per la significatività delle riflessioni, ma abbiamo cercato di dare testimonianza della varietà delle classi, dei differenti temi affrontati ad anche del particolare modo dei singoli di esprimere i loro pensieri.

Ci è sembrato opportuno nel riportarli non limitarci a trascriverli uno dopo l'altro, ma abbiamo cercato di raggrupparli, ove era possibile, secondo i temi più significativi emersi e attribuendo dei titoli che possano costituire un orientamento nella lettura.

* a cura di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti

Che cos'è per te la democrazia nell'apprendimento?

Democrazia non è...

Democrazia non è paroloni, ma è la semplicità dei giri delle parole.

Democrazia non è a due mesi dall'inizio della scuola non sapere i nomi, ma è ricordarsi chi è la persona e salutarla.

Democrazia non è non lasciar parlare, ma è dare la possibilità di esprimersi.

Democrazia non è mostrare le cose già fatte, ma è scoprirle insieme.

Democrazia non è solo interrogare, ma è decidere insieme se è meglio lo scritto o l'orale per dare una possibilità a tutti.

Democrazia non è spiegare un'ora, ma lasciare cinque minuti per schiarirsi le idee.

Democrazia non è 'ho ragione io', ma è ascoltare.

Democrazia non è essere superiori, ma è rispettare.

Dark Lady, a.18, F

Democratico è...

Democratico è fare domande e ottenere risposte;

democratico è avere la possibilità di esprimere le proprie opinioni e i propri giudizi senza timore di suscitare "l'ira" o il giudizio negativo del prof;

democratico è essere giudicati per ciò che si fa e non per ciò che si è;

democratico è avere la possibilità di staccare cinque minuti la spina del nostro cervello che lavora per 6 ore senza pause;

democratico è essere ascoltati nei consigli di classe;

democratico è avere con il prof un rapporto di fiducia senza il timore di verifiche o compiti punitivi a sorpresa;

democratico è scherzare su errori fatti in verifiche con i prof, nonostante i voti bassi;

democratico è concordare insieme verifiche e interrogazioni;

democratico è programmare insieme gite e uscite anche per i ragazzi disabili presenti nella classe;

democratico è la possibilità di esprimere critiche o giudizi negativi su autori o temi che si stanno trattando in classe.

Trinchetto, a. 18, F

Democratico è un professore che ti incontra per strada a fare shopping e che, sorridente, si ferma a salutarti chiedendo semplicemente ‘Come stai?’;

un insegnante che lascia l’ultima lezione prima del compito disponibile per eventuali chiarimenti;

colui che è in grado di sostenere uno scambio di idee pacifico e costruttivo ‘scendendo’ sullo stesso piano di noi studenti;

quel prof che non tiene dietro a quantità, ma il cui unico scopo è quello di far capire davvero le cose;

quel professore che si accorge di quando un alunno ha studiato a memoria e che premia coloro che sono in grado di esprimere le cose studiate con termini diversi da quelli che l’insegnante stesso ha usato nella spiegazione.

È democratico da parte nostra ascoltare in silenzio la lezione, ma è democratico da parte sua ascoltarci quando anche noi abbiamo qualcosa da dire.

È democratico lasciare una preziosa ora di lezione frontale.

Anonimo, a. 18, F

Democrazia è...

La democrazia nell’apprendimento è poter intervenire ed esprimere la propria opinione senza essere messi a tacere, è il rispetto reciproco e non unilaterale, è essere salutati dal prof senza che questo ti guardi dall’alto al basso con aria di superiorità.

È il poter collegare il sapere alla propria personale esperienza e non far sì che sia mero apprendimento di nozioni.

È la possibilità di chiedere chiarimenti e ricevere risposte chiarificanti.

È un prof che non si sente superiore, ma un prof che ti ascolta, ti aiuta e ti parla, un prof che non è solo un insegnante ma anche un essere umano a cui confidi timori, aspettative ed episodi divertenti.

È poter fare una discussione civile dove ogni persona può esprimere il proprio pensiero e non solo quello del prof.

È quando il prof ti racconta qualcosa di sé, qualcosa di personale e non riduce la lezione ad una semplice esposizione.

È il trovare talmente interessante una materia da rimanere affascinati e meravigliati, anche grazie al prof che te la spiega molto bene.

Binco, a. 18, F

Un dialogo educativo

Secondo me democrazia nell’apprendimento è dialogo educativo tra insegnante e studente; è un professore che espone il suo programma prima di affrontarlo accettando critiche o integrazioni e fornendo chiarimenti; è la possibilità di poter intervenire; è un rispetto reciproco basato anche sulla constatazione delle esigenze e delle possibilità dell’altro, le quali peraltro possono variare nel corso del tempo; è l’ascoltare con attenzione ed essere ascoltati con altrettanto riguardo; è un insegnante che valuta correttamente l’alunno senza esprimere preferenze o fossilizzarsi sui voti perchè “quel ragazzo può arrivar fino a lì”; è essere umili e capire che qualche volta si può anche aver sbagliato.

Diana, a.18, F

Un coltello con due manici

La democrazia è l’aver 2 manici sullo stesso coltello. Quindi avere uguali poteri senza essere costretti a subire chi ne abusa (professori) perchè sicuri del fatto che la loro posizione li autorizza a dettar legge senza portar rispetto agli individui che hanno davanti.

Triccheballacchè, a. 16, F

Un percorso a doppio senso

Democrazia nell’apprendimento...? Bella domanda... direi:

- Abbattimento degli ostacoli che portano ad una non – comunicazione tra insegnante e alunno
- Rapporto reciproco, non solo di fiducia ma anche di lealtà tra essi

Credo che l’apprendere non abbia un unico senso, anzi è doppio; non si limita ad andare da insegnante ad alunno, ma è un percorso che si svolge insieme, ognuno può apprendere da chi gli sta intorno, indipendentemente da chi esso sia.

Io, me stessa, me, a.15, F

Un percorso insieme

Secondo me la democrazia è innanzitutto una fiducia reciproca fra i due diversi ruoli, quello dell’insegnante e quello dell’alunno: senza questo tipo di rapporto non c’è il rispetto e di conseguenza non c’è nemmeno un cammino che porta a delle trasformazioni ed infine ad un apprendimento. Democrazia, oltre a significare potere del popolo, secondo me significa anche collaborare e apprendere la conoscenza insieme; democrazia è anche giustizia, dovere, diritto, equità e libertà di parola. Il cammino verso la democrazia è un percorso che ci serve per convivere in uno stesso ambiente, ma, soprattutto, ci serve per diventare delle persone mature, che riescano a collaborare e condividere con altre persone.

Micias, a.15, F

Coltivare la conoscenza

La democrazia nell’apprendimento forse è il trovare nell’insegnante non qualcuno cui appartenga la nostra intera conoscenza ma solo qualcuno che possa coltivarla. Il credere fermamente cioè che essa si costruisca attraverso quel bagaglio di esperienze che ognuno di noi compie e, soprattutto, come uno stato democratico dovrebbe fare ma che molto spesso non fa oggi, attraverso l’analisi di ciò che ci sta intorno e quindi degli altri individui senza sottovalutare nessuna delle loro idee.

Miss Incoerenza, a.15, F

Collaborazione reciproca

Secondo me la democrazia nell’apprendimento è dare l’opportunità a qualsiasi individuo di imparare nozioni teoriche e pratiche che gli potranno poi tornare utili nella vita. Per far sì che ciò accada vi deve essere la collaborazione dell’insegnante e dell’alunno. L’insegnante deve cercare di catturare e stimolare l’attenzione dell’alunno, lo deve rendere partecipe alla lezione; nel caso in cui emer-

gano delle opinioni dell'alunno, sbagliate o giuste che siano, l'insegnante ha il dovere di rispettarle per non offendere o disturbare l'equilibrio dello studente, che potrebbe sentirsi giudicato e perdere così l'autostima in se stesso o perdere la fiducia nell'insegnante con la conseguenza di disattenzione nelle attività svolte da quest'ultimo. L'insegnante ha inoltre il compito di aiutare quegli alunni in difficoltà, che perdono facilmente la concentrazione. L'insegnante, per me, assume un ruolo centrale e dovrebbe, oltre fornire conoscenze teoriche e pratiche, insegnare come rapportarsi con gli altri, con il lavoro, insomma con il mondo.

L'alunno ha come minimo il dovere di facilitare il lavoro dell'insegnante: lo deve rispettare e cercare di instaurare un rapporto di fiducia e di dialogo.

Anonimo, a.17, F

Una prova per entrambi

La democrazia a scuola non sempre viene esercitata in modo adeguato, o per lo meno questo visto dal punto di vista degli alunni. Vi sono tanti fattori che concorrono all'istruzione e la democrazia è uno di essi. Nell'apprendimento occorre che chi si mostra, l'insegnante, debba essersi tolta quella superiorità di ruolo che è parte del mondo degli adulti; capire cioè che mostrarsi autoritari e duri non può portare altro che ad un allontanamento da parte dello studente. È vero anche che gli insegnanti che si mostrano fin troppo lascivi e disposti alla parità non aiutano gli studenti a cavarsela per il futuro mondo del lavoro. Quindi occorre sia da parte dello studente che dell'insegnante un avvicinamento, una prova per entrambi: allo studente servirà per crescere e all'insegnante ad ascoltare e magari cambiarsi.

Lura, a.16, F

Insegnare la strada giusta

Secondo me la democrazia nell'apprendimento è socializzare con tutti, rispettare, avere libertà di parola, essere educati ad avere dei rapporti di fiducia all'interno della classe unita.

Secondo me gli insegnanti sono una guida per noi studenti, perciò dobbiamo rispettarli. Nel mio paese i miei insegnanti erano, o meglio, sono ancora considerati come i genitori; i genitori ci insegnano a distinguere le cose giuste dal male, gli insegnanti la strada giusta per il nostro futuro....

√-1 = 1, a. 16, F

Non c'è democrazia quando:

... siamo un numero all'interno del registro

Penso che molti ragazzi non apprendano dagli insegnanti per varie motivazioni. Durante la mia esperienza ho incontrato persone da cui ho potuto imparare qualcosa, ma, a dire il vero, non erano tante. Penso che molti insegnanti vogliono solo far imparare "a macchina" alcuni concetti ai ragazzi senza mai affrontate le difficoltà della vita. Di conseguenza, alla fine della scuola, ci rimarrà qualcosa? Sicuramente sì, perchè dopo tanti anni tra i banchi, a forza di ripetere le stesse cose, alla fine rimangono in testa. Io personalmente ho vissuto abbastanza bene la

mia esperienza scolastica, anche se mi sono resa conto che molte cose importanti non le ho imparate a scuola, ma fuori da questo ambito. Ma ammetto anche che la scuola mi è servita e forse mi servirà sempre. Mi piacerebbe contribuire a migliorare questo luogo, e soprattutto a cambiare i rapporti tra studenti e insegnanti. Secondo me spesso noi studenti veniamo considerati come un numero all'interno del registro dai nostri professori. Ma non è così! Siamo persone con pregi e difetti, con problemi e diverse situazioni. A volte non siamo capiti o forse gli insegnanti non si sforzano di capire... certo noi molte volte siamo estroversi e incomprensibili non solo per le persone che ci stanno intorno ma anche per noi stessi.

Anonimo, a.17, F

... non siamo coinvolti

A scuola... non esiste democrazia perchè i prof hanno, come in gergo si dice, il "coltello dalla parte del manico". Certo, si possono incontrare le eccezioni: alcuni prof sono disposti ad ascoltare i disagi e i problemi degli alunni, a volte anche aiutandoli, ma certi altri non vogliono sentir ragioni. Se dicono una cosa è quella, basta, non esistono i 'ma' e solitamente sono i prof che stanno più antipatici agli alunni.

Per quanto riguarda l'apprendimento, per poter avere un riscontro positivo dagli alunni bisogna saperli coinvolgere, stimolare, attirare la loro attenzione.

Faccio un esempio: se un insegnante spiega in continuazione, senza pause, leggendo sempre sul libro con lo stesso tono di voce, etc, è ovvio che verrà ascoltato meno di un prof che fa degli esempi, scherza, concedendo anche qualche pausa, facendo intervenire i ragazzi.

È ovvio che certe materie proprio non piacciono, ma se un 50 % può essere soggettivo, l'altro 50 % dipende dal prof.

Concludendo, unendo i due concetti di apprendimento e democrazia, si deduce che non possono andar d'accordo, perchè a scuola non vi è libertà di scegliere cosa apprendere.

Giordy 4, a.17, F

... non possiamo scegliere

Nella scuola come nella democrazia c'è una scala gerarchica, che si distribuisce in vari ruoli e vari compiti. Per quanto riguarda la scuola ci dovrebbe essere una maggiore possibilità di scelta da parte dell'alunno non solo su come strutturare la scuola, ma anche su cosa studiare. L'apprendimento fuori dalla scuola è molto più simile alla democrazia, in quanto ognuno può scegliere da chi farsi insegnare e guidare, come nella democrazia si sceglie il presidente, e fra l'apprendista e l'insegnante vi è un rapporto di fiducia, come ci dovrebbe essere tra capo di stato e popolazione.

L'apprendimento come la società democratica comporta diritti e doveri: nell'apprendimento bisogna seguire l'insegnante e fare tutti ciò che viene detto, in modo da apprendere in modo corretto; nello stato democratico bisogna seguire le leggi per poter vivere in armonia.

PULPUL, a.16, M

Brani tratti da temi su “Apprendimento e democrazia”

Educatori, non registratori

Un apprendimento più democratico, se per democratico si intende un maggior coinvolgimento degli studenti nei temi trattati, sarebbe sicuramente più efficace. Insegnanti e ragazzi devono rendersi conto che ogni generazione presenta numerose differenze dalle precedenti: i valori e l'esperienza con i quali sono cresciuti sono totalmente differenti. Ma è proprio qui che si vede il bravo insegnante che sa mettersi nei panni di chi gli sta davanti. Naturalmente questo dovrebbe essere reciproco. Nei sei anni che sono al liceo non ricordo di aver mai sentito un professore scusarsi con noi ammettendo un proprio errore, mettendosi in gioco e instaurando un rapporto sincero e realmente educativo. Gli insegnanti sono in primo luogo educatori, non registratori che ripetono la lezione a cervelli meccanici che prendono appunti, studiano, espongono e dimenticano tutto nel giro di pochi giorni. La scuola occupa gran parte della nostra giornata e di conseguenza ci influenza, ma lo deve fare in modo positivo, altrimenti non ci si deve poi meravigliare di come la nostra società sta degenerando. A scuola dovrebbero essere gli studenti a chiedere, a usare i professori, non il contrario, ma perché ciò avvenga serve un rapporto meno formale più intercomunicativo. Vorrei una scuola più solidale con chi ha difficoltà e vorrei che i pregiudizi di ogni tipo venissero eliminati soprattutto nel caso delle valutazioni che purtroppo a volte non sono imparziali.

Risputare nozioni

Pensando alla mia esperienza personale, in particolare degli ultimi anni di liceo, credo che il livello di democrazia all'interno della mia classe sia piuttosto basso, non tanto tra studenti, quanto tra studenti e insegnanti. Lo dico perché i presupposti per un apprendimento democratico sono: collaborazione, intesa, partecipazione, sincerità e trasparenza, elementi che non sempre sono presenti nei rapporti docenti-studenti. Spesso accade che i professori facciano la loro lezione sul programma che devono terminare in fretta, gli studenti prendono appunti, scrivono, ma non riflettono. Così sono solo notizie su notizie che ci vengono inculcate, che noi impariamo e “risputiamo” fuori quando ci vengono chieste, a volte senza neanche averle capite. Quasi mai ci sono dibattiti, discussioni, domande o scambi di opinioni che servirebbero ad accrescere il nostro apprendimento, ma magari anche a conoscerci meglio dal punto di vista umano. La materia in cui mi metto più in discussione è inglese, perché durante le lezioni di letteratura si parla molto, si tirano fuori emozioni, sentimenti vari ed opposti punti di vista in modo critico e attento e questo mi fa molto crescere interiormente, sono dialoghi in cui tiriamo fuori noi stessi e i nostri pensieri. Sono convinta che se le lezioni fossero più coinvolgenti l'apprendimento sarebbe sicuramente maggiore e magari più democratico.

Scendere dal piedistallo

Poi è vero, c'è anche quella categoria di prof, detti i buoni, che si affeziona ai ragazzi e che scherzano anche con loro, ma diciamo la verità: il loro scopo, o meglio il loro lavoro, è quello di fare assimilare agli alunni più nozioni possibili riguardo la loro materia, non quello di essere simpatici o di farsi apprezzare da loro. Forse se l'insegnante riuscisse a costruire un rapporto basato sulla stima reciproca con i suoi alunni, riuscirebbe anche a rendere più piacevole la sua materia, quindi a facilitare lo studio. L'attenzione nelle sue ore aumenterebbe e ciò contribuirebbe a creare un clima di maggiore serenità e armonia. Tutto ciò sarebbe possibile se il professore scendesse dal piedistallo, se rinunciava al suo atteggiamento molto spesso autoritario e si interessasse alle persone che ha di fronte, al loro modo di pensare, magari anche attraverso discussioni o dibattiti, riguardo argomenti non per forza pertinenti alla sua materia, di attualità, per esempio. Magari condividendo con gli alunni le scelte del programma, potrebbe farli sentire partecipi del sistema scolastico, non solo succubi e impotenti di fronte a questo. Non è forse questa democrazia, decidere insieme, o per lo meno ascoltare anche i pensieri degli alunni su argomenti che li riguardano direttamente come cosa saltare del programma o cosa approfondire meglio?

La lavagna

Paradossalmente una delle prime cose che ti vengono insegnate a scuola è che la nostra è una società democratica in cui il rispetto per gli altri (dentro e fuori le mura scolastiche) viene espresso attraverso due concetti fondamentali: gli uomini sono tutti uguali, se brucia la casa del tuo vicino, la cosa ti riguarda, e molto.

Ecco allora che entra in gioco quello che almeno sulla carta dovrebbe essere il ruolo della scuola, ovvero educare, che alla latina dovrebbe assumere il valore di condurre fuori e liberare.

“Se insegni, insegna a dubitare di ciò che insegni” (Ortega y Gasset).

Iniziamo dagli insegnanti. Qualcuno vuole spiegare loro che non sono dei personaggi in cerca d'autore di Pirandello e che non stanno recitando un ruolo? Già perché ormai quello dell'insegnante è diventato un nascondersi dietro a una maschera: si entra in classe, si chiude la porta, si poggia la borsa, si compila il registro, si cerca il gesso (che puntualmente non c'è), si manda qualcuno a prendere il gesso e, una volta ottenuto l'agognato strumento, si inizia inevitabilmente a scrivere verità supposte alla lavagna con alle spalle ventidue ragazzi che cercano di tenere il ritmo. Eh, già perché se resti indietro è la fine, perché se chiedi all'insegnante ti senti rispondere con la solita frase stereotipata e detta in tono monocorde di vedere sul libro. O peggio, non ottieni risposta perché ormai il prof, a forza di scrivere, è entrato nella modalità automa, come neanche Arnold Shwartzenegger in Terminator II. E allora come fa un insegnante a pretendere di essere democratico se non ti prende minimamente in considerazione di fronte alla “sua” lavagna?

Dai diari degli studenti

L'inizio della lezione

8 / 2 / 07

Alle 8:00 purtroppo siamo dovuti entrare in classe. Entrati in classe abbiamo cominciato a sbraitare: “Buon Compleanno Marik”, e abbiamo fatto un casino da paura, pur essendo in 4 gatti. Dopodiché è entrata la prof, che naturalmente si è arrabbiata per l'eccessivo entusiasmo. (Tranqui prof... siamo sempre così!). Messa da parte (più o meno!) la nostra euforia, ci siamo finalmente degnati di ascoltare la prof che ci avrebbe dovuto spiegare una noiosissima esperienza di laboratorio. Strano che dica noiosissima perché di solito chimica in laboratorio mi piace, anche se ci metto almeno 2 vite e mezzo per apprendere ciò che devo fare! Si vede che oggi sono particolarmente abbioccata! Beh... fatto sta che mi sono messa ad ascoltare quello che diceva la prof. Ha cominciato con il dire che avremmo avuto a disposizione 5 provette... mentre diceva questo si è aperta la porta ed è entrato G*... quel G*!!! E per colpa sua ho ascoltato a pezzi il resto della spiegazione...

Fiby, a.16, F

La classe in scena

12 / 12 / 2006

Abbiamo iniziato la lezione con molta difficoltà dopo le tante domande della S* e dell'A*. La prof ha detto: “Mi fate perdere tempo?” e io pensavo “Meno facciamo, meglio è”.

Iniziamo: la prof quando parla gesticola con le mani, fa come dei cerchi con le braccia, cerca gli occhi di chi l'ascolta, quindi ... la S* & la N*... e poi, boh! La colonna in mezzo alla classe non mi fa vedere l'ultima fila, comunque penso che la C* non stesse ascoltando un'aramazza, forse pensa a sabato che va a ballare, la St* e la V* non si sentono... le altre della prima fila, le The Best, cercano di ascoltare, ma io e la B* ci scriviamo bigliets con anche la M*.

Uh, è volata una pallina di carta, la prof gentilmente la raccoglie e fa: “Mi fate fare la raccappalle?”. Povera 'sta prof... gli voglio un tot bene, xò mi ha appena chiamata x cognome... l'ho odiata in questo momento!!! L'ho guardata malissimo e allora mi ha chiamata x nome, x poi specificare ke il fatto che i prof chiamino x cognome è un modo x distinguere i ruoli...

15 / 12 / 06

... sicuramente era Peda perché ho il quaderno giallo col coniglio, poi del resto la prof ha spiegato a palla, tanto sonno e tensione per l'interrogazione dell'ora dopo.

La prof ha parlato della nozione di fiducia e chiede dei collegamenti con altri studiosi; noi ci guardavamo con gli occhi vuoti, poi insight... Piaget! Lo urlo e la prof. “Esatto!”. Non ci credo, ho fatto un collegamento!...

Canux, a. 18, F

7/02/07

Il prof, mentre compilava il registro, ha lasciato la classe libera di fare gli auguri alla festeggiata. Sbrigate le funzioni burocratiche si è permesso con molta umiltà, giacché era già suonata da un po', di interromperci e di cominciare la lezione. Nel chiamare alla lavagna gli studenti, egli predilige la rotazione in ordine alfabetico, così che tutti possano provare sulla propria pelle questa esperienza. Gli studenti sanno quando tocca a loro uscire senza bisogno che il prof glielo ricordi. Dopo la 1^ ora di lezione, ci ha lasciato un piccolo intervallo per ristorarci e, mentre noi responsabilmente tenevamo il volume basso e uscivamo verso i distributori o i gabinetti, egli, il prof, ha avuto una interessante conversazione con uno dei ragazzi su la contemporanea popolarità dell'opera, notando che i “tenori di una volta” scarseggiano e finendo poi per scoprire che il ragazzo ha una grande passione musicale ed una particolare sensibilità verso la tromba.

Dopo essersi grattato la testa, al suo segnale, la lezione è ripartita per la seconda ora. Mentre facevamo esercizi, egli procedeva avanti e indietro, vigilando con la sua aria pensosa e nervosa, dando dritte ed ordinando (nel senso di elencare in ordine cronologico) i procedimenti da fare.

Qualcuno, dopo la richiesta del prof: “Ci sono esercizi da correggere?”, voleva che si correggesse un esercizio di quelli che il prof non ci aveva assegnato. Seguì la spiegazione: “Questi erano quelli di riepilogo e, siccome il prossimo e vicino compito (verifica) sarà su questi altri, preferirei che facessimo proprio questi”. Nel dirlo un po' della sua calma fu sopraffatta dal nervosismo, ma solo un po'. Sul punto di salutarci egli ci ha detto che intendeva giovedì iniziare il nuovo argomento di fisica, la termodinamica, e vedere di quali cose trattare dato che già in chimica abbiamo visto alcune cose. Intervenne una ragazza e seguì la risposta. Mentre in chimica non era necessario utilizzare la notazione scientifica, il prof ha ribadito che esige la notazione scientifica rispondendo con un secco NO. E d'altronde tutto il mondo l'ha scelta di comune accordo, tranne qualche eccezione.

I rapporti con l'insegnante sono decisamente amichevoli; egli è affezionato e si lascia scappare sorrisi sinceri e solari. Alcuni si fanno trasportare dal loro essere a loro agio con battute e uscite comiche, quasi mai inopportune. Spesso si interviene e spesso si viene spiegati.

Warren Zevon, a. 17, M

La partecipazione

10 / 1 / 2007

Sono finite da poco le vacanze di Natale ed io sono già, di nuovo, stanca... Quando arrivano le vacanze di Pasqua?

Comunque la lezione di oggi è stata abbastanza interessante... Abbiamo parlato di Dewey e del fatto che dice che l'uomo deve assumere l'atteggiamento scientifico. Io avevo 1 pensiero da esprimere, cercavo di parlare, ma mi sono accorta che interrompevo 1 po' troppo... forse sono stata 1 po' maleducata... Allora ho aspettato la fine dell'ora, ho chiesto alla prof se potevo dire la mia e lei, contenta, me lo ha concesso... E alla fine aveva ragione lei... Va beh, almeno sono stata partecipe...

Cage, a. 18, F

La spiegazione

8 / 2 / 2007

Tornati in classe abbiamo rielaborato i nostri dati confrontandoli con gli altri.

Dopo averci dato un'altra delle sue schede, la prof si è lanciata in una spiegazione alquanto caotica sull'idrolisi (ne avrò assimilato un 50%), praticamente non ho fatto altro che ricopiare in silenzio ciò che veniva scritto alla lavagna, senza realmente capire qualcosa dell'argomento eccezion fatta per alcuni confronti con la mia compagna di banco (che manco lei, tra l'altro, sembra aver compreso molto).

Durante questi 40 minuti mi sono sentito alquanto annoiato, ma anche contento perché quanto meno potevo stare attento scambiando qualche parola con la bella gente che sta qua vicino.

Leslie, a. 17, M

15 / 12 / 2006

Oggi abbiamo continuato la lezione sulla filosofia di Dewey. È la prima ora e mentre la metà della classe è ancora a letto, l'altra è già stanchissima. Non ce la faccio più e faccio fatica a stare attenta.

Dopo i consueti 10 minuti per aspettare i ritardatari e altri 5 per appello e giustificazioni e qualche altro per metterci tranquilli, abbiamo tirato fuori gli appunti e iniziato la lezione.

E la prof parlava, parlava, parlava...

Mi sono imposta di tenere gli occhi aperti, mi sono imposta di capire perché si complicano la vita cercando il significato di parole come "intelligenza" ed "esperienza", mi sono imposta di scrivere qualcosa in queste fotocopie così immacolate che non si capisce se complicano la vita o la facilitano... Alla fine è suonata la campanella.

Dark Lady, a. 18, F

8 / 2 / 07

È vero che forse durante la seconda ora si è un po' addormentati, ma non penso che questo comporti il non comprendere niente durante l'ora di chimica!! L'insegnante ci ha provato a spiegare un argomento così difficile, ma, a mio parere, non c'è riuscita. Non ho capito e appreso niente. Va troppo di fretta, e poi se le chiedi qualcosa ti risponde: "Ma come?! Non te l'ho già spiegato?!". È ovvio che se non ho capito, con le dovute maniere me lo rispieghi. Penso che anche gli altri miei compagni non abbiano capito molto, visto le loro facce mentre la prof spiegava.

Forse è vero che a me non interessava neanche, ma se la prof ci avesse coinvolto di più mi sarei sforzata di capirla.

Lady Marmolet, a. 16, F

Difficoltà di attenzione

19 / 01 / 07

La lezione di oggi non l'ho proprio seguita. La prof ha spiegato ed ha conse-

gnato delle fotocopie. Io sono stata... completamente distratta dalla S*. Abbiamo parlato... o meglio 'spettegolato' per un'ora intera su quello che ambedue avevamo fatto la sera precedente.

Durante la nostra "discussione" la prof continuava a spiegare e solo dopo qualche minuto ci ha richiamate, invitandoci a proseguire la nostra conversazione personale alla fine della sua lezione.

Dopo la sua sgridata S* si è messa a mangiare e per una seconda volta nel giro di pochi minuti io mi sono distratta per mangiare, dato il fatto che non avevo nemmeno fatto colazione. Appena la prof si è accorta che stavamo mangiando ci ha lanciato uno sguardo che sottintendeva di "smetterla"... ma noi abbiamo continuato, sperando che non ci vedesse più... e invece la prof è sempre molto attenta, non le scappa nulla!! E per la terza volta in un'ora ci ha sgridato. Al che ho deciso veramente di smetterla. Non sono stata attenta gli ultimi minuti di lezione, anche perché era impossibile poter capire di cosa stesse parlando, visto che non ero stata attenta dall'inizio della lezione. Guardo continuamente la prof come se avessi davanti a me un qualcosa mai visto ai miei occhi. Quando è suonata la campanella, gli occhi mi si sono illuminati di gioia!!

Panna...tutta..., a. 18, F

23 gennaio 2007

Oggi abbiamo corretto i compiti di latino. Per fortuna! Non avevo capito praticamente niente! Durante la correzione l'attenzione era d'obbligo se volevo saltarci fuori.

Dopo la traduzione delle frasi ha chiarito alcuni miei dubbi, anche se il latino rimarrà sempre e comunque il mio punto debole. Mi sono sentita costretta a dover ascoltare i chiarimenti della prof ossenò avrei continuato a non capire.

Nell'ora successiva la prof interrogava. Quando pensava al nome mi si è fermato il cuore per un attimo; ma la fortuna è stata dalla mia parte. Finita l'agonia ha iniziato a spiegare il gerundio e il gerundivo; come tutti gli altri argomenti di latino, al primo impatto semplici, ma quando si tratta poi di tradurre, il caos mi assale... e penso proprio non solo a me.

Quasi alla fine dell'ora ho incominciato a fare finta di ascoltare, fisicamente mi trovavo nel banco in prima fila, ma mentalmente pensavo già alla puntata di "Uomini e donne", alla partita, a MSN, al mio ragazzo, ai compiti, alle prossime interrogazioni e a chi me l'ha fatto fare di scegliere un liceo.

Sono una ragazza che apprende le cose lentamente, ho bisogno di qualcuno a fianco che mi spieghi e rispieghi tutto. Ovviamente le prof non possono darti questo, anche perché in classe non sono sola; devo cominciare a muovermi perché come si dice: "Chi dorme non piglia pesci!".

È per questo che dopo che la prof ha rispiegato i compiti a casa, ho capito l'argomento. Ma mi rallegra sapere che non sono l'unica a trovarmi così.

Piccola, a.15, F

Difficoltà di comprensione

19 / 1 / 07

Ci sono stati forniti stamattina i rudimenti per la risoluzione delle disequazioni fratte/prodotto. Che paroloni eh? In effetti l'argomento non è stato per nulla facile e si è dovuto ripetere molte volte i vari concetti.

Chi ha compreso subito (pochi secondo me), chi non ha compreso affatto ma non lo ha dato a sapere e chi, non avendo compreso, invece, non ha esitato a chiedere spiegazioni. Una lezione normale, si direbbe, e invece no; con questa storia del pensare alla propria mente mentre apprende mi sa che mi sono persa metà della lezione! Quel che ho capito, comunque, è che, forse a causa delle distrazioni o di qualcos'altro che ancora non sono riuscita a scoprire, durante questa lezione ho cercato per un certo periodo di comprendere il ragionamento dietro alle terribili disequazioni, ma che poi, come al solito, ci ho rinunciato e mi sono lasciata "sedurre" dal concetto "copia a paperella" che costituisce il caposaldo di noi studenti e che, sono consapevole, non porterà a nulla di buono.

Ma che vuoi farci? Non si può chiedere alla prof di rispiegare sempre per quelli con la capoccia dura. O forse sarebbe proprio questa la democrazia nell'apprendimento o meglio nell'insegnamento che non è per niente detto che siano due cose opposte?

23 / 01 / 07

Abbiamo corretto oggi gli esercizi o meglio le frasi che ci erano state assegnate la volta scorsa. La confusione che avevamo in testa era tanta e la voglia di apprendere nuovi concetti era sotto i piedi, ma almeno per quanto mi riguarda questa lezione è stata "illuminante". Oddio, non ho raggiunto il Nirvana, ma sono riuscita a comprendere meglio... grazie, specialmente, alla spiegazione chiara dell'insegnante che molto spesso, però, la butta lì, senza collegarla a una frase o a un testo. Le spiegazioni, allora, viaggiano nella mia mente come tante piccole nuvolette che non si incontrano mai e che quando lo fanno non producono altro che tempesta.

Sono concetti un pochino astrusi quelli del gerundio e del gerundivo; forse ancora un po' campati per aria e lasciati vagare liberi in quel caos che è la nostra mente in questa nebbiosa giornata di inverno.

Le sensazioni sono a tratti molto sgradevoli: riuscirò a scavalcare quei muri alti come un castello fatti di genitivi, dativi, ablativi, legati insieme solo da un sottile strato di malta (che sarebbe poi la mia capacità di rendere concreto tutto questo)? Chissà che con il tempo, con la buona volontà e con il cambiamento (non ho parlato di miglioramento perché può esserlo solo per me, almeno spero che sia così, in una classe "democratica") io non riesca ad apprendere come si apprende; un po' come fa la lingua quando, con parole a volte difficili, spiega i suoi complementi, le sue coniugazioni, le sue radici.

Miss Incoerenza, a. 15, F

Come cagnolini ubbidienti

6/02/07

Il prof è arrivato in classe puntualissimo, infatti il professore di F. (ce li abbiamo quasi sempre vicini come ore e non so dire se per fortuna o purtroppo) non aveva ancora completamente finito di spiegare sebbene fosse già suonata la campanella di fine ora; e facendo un po' il buffone, cosa che ci ha fatto divertire tutti e pensare le prossime diatribe tra i due professori. Comunque, dopo aver detto alcune cose riguardanti vari avvisi, abbiamo subito incominciato a correggere gli esercizi dati per casa, venendo fuori (alla lavagna) uno alla volta, secondo l'ordine alfabetico, e per farne di nuovi. Io per quanto riguarda questa cosa ero abbastanza tranquillo, ma nello stesso tempo preoccupato in quanto il prof girava per i banchi pensando agli esercizi e avevo paura che mi scoprisse per non aver fatto il mio dovere e di conseguenza mi cagnasse dietro.

I soliti compagni fanno domande su cose non capite mentre io e molti altri rimaniamo zitti annuendo ancora una volta e, secondo un'espressione del prof stesso, come "cagnolini ubbidienti". Io mi sono sentito come al solito ma forse con più interesse. L'apprendimento è stato democratico in quanto il prof non ha usato un tono autoritario, dicendo ad esempio "Fate questo e basta!".

8/02/07

Oggi il bolognese (mi dispiace definire così sempre il solito prof, ma lo faccio sia un po' per "rivalità" di identità sia un po' per motivi che descriverò...) mi è sembrato molto più nervoso rispetto agli altri giorni in cui ci siamo visti e in generale ha dato abbastanza fastidio. Il suo nervosismo e la sua voglia di non ripetere consigli mille volte ancora era dovuto appunto proprio al nostro intardimento (o meglio dire testardaggine) nello svolgere compiti a seguire sempre lo stesso metodo, come se fosse esistito solo quello, e alla nostra (anche se involontaria) ricerca di complicarci la vita... Oltre a questo però mi sembra che stamattina sia stata presa meglio la lezione; infatti ho visto un po' più gente partecipare con risposte e anche a me, grazie anche ai professori delle ore precedenti e specialmente quello di scienze, hanno fatto venir voglia di migliorare la situazione scolastica in toto. Anche qui penso che si possa vedere la democrazia causata però dalla sofferenza stessa del nostro prof, che cerca di farci capire e di conseguenza andar bene ad ogni costo.

Leone in gabbia 89, a. 17, M

Studiare a casa

10 / 01 / 07

Lezione decisamente noiosa, uffa che palla, che due scatole etc, etc... Dewey di qua, Dewey di là, che autore scontato, privo di personalità forse perché... boh, non lo so, ma so che comunque non mi piace e già mi immagino sul letto di casa mia quando, il giorno prima dell'interrogazione, dovrò aprire il mio bel quaderno e studiarlo.

"Ma non è insulso studiare?? Cioè ti senti scemo quando con lo sguardo vuoto guardi verso l'infinito che viene ostacolato dall'armadio marrone e cominci a

parlare a vuoto ripetendo a macchinetta con in mezzo dei lunghi ehm... ehm le infinite pagine di appunti... E poi quando trovi di buchi, come ad es., Dewey è nato BUCO ed è morto BUCO...

Anonimo, a. 18, F

La verifica

18 / 12 / 2006

La verifica consisteva nello svolgimento di uno dei tre quesiti che la prof ci aveva dato.

Qualche lezione fa aveva presentato alcune tracce di verifica per capire come bisognava fare per svolgerle. Dopo il lavoro di discussione e di ricerca di collegamenti fatto in classe, a casa potevamo svolgere uno dei quesiti e finirlo, così la prof aveva la possibilità di correggerli e dirci come farli.

Perciò chi era stato attento in classe e aveva dato una riguardata agli appunti non si è trovato completamente spiazzato davanti alla verifica. Abbiamo letto i quesiti insieme e la prof ci ha dato qualche consiglio per svolgerli, poi abbiamo iniziato.

Come sempre dopo un attimo di confusione iniziale ci siamo messe tranquille e abbiamo iniziato il nostro duro lavoro, chi nel panico perché non sapeva che traccia svolgere, chi, come sempre, con gli appunti sotto.

Non mi sembra molto giusto nei riguardi degli altri ignorare chi copia o ha i bigliettini: c'è chi si fa il mazzo quotidianamente e si trova lo stesso voto, o inferiore, di uno che ha tutto il libro nell'astuccio (e il prof lo sa...). Non c'è niente di democratico in ciò perché, se le verifiche sono accessibili a tutti, bisogna premiare e punire.

Se le verifiche sono impossibili o il prof è una carogna, posso capire; ma se tutti hanno la possibilità di farcela, perché non si premia chi si impegna?

Dark Lady, a. 18, F

L'interrogazione

01 / 02 / 07

Sono appena finite le mini vacanze di san Geminiano e sono stanco a buco, ho addosso una tale fiacca che mi distrugge l'animo ed il corpo. Fremo, farnetico nell'ombra delle maledizioni alla prof, che poi rimpiango di aver lanciato, perché sembra così cattiva, ma in realtà ogni professore è gentile, simpatico e misericordioso nei confronti degli erranti come me. L'impazienza è a livelli estremi, il sudore e la respirazione si alzano e si fanno affannosi, il battito cardiaco è alle stelle ed i muscoli del corpo vengono scossi da innumerevoli e frequenti brividi, ogni tanto una fitta fredda attraversa il corpo dalla testa ai piedi e sei assalito da una vaga sensazione di morte certa. Vengono scelte le due vittime T* e la Z*. Mi dispiace per lui, ma in fondo so che è stato fortunato, perché prima ti interroga meno cose dovresti sapere. Ora sono tranquillo, mi limito a seguire semplicemente la lezione immerso nei miei pensieri, nel mio ripasso, nei miei timori; avrei saputo rispondere a tutte le domande che ha fatto, ma, secondo me, lei l'ha fatto apposta a non interrogare me.

23 / 1 / 07

Abbiamo, dopo essere tornati stanchi da Educazione Fisica, cominciato un'allegria correzione – interrogazione sui compiti assegnati e sulle ultime cose spiegate + tutte le cose vecchie (comprese quei maledettissimi verbi deponenti). Inizialmente mi sembrava che si fosse forse anche addirittura dimenticata di interrogare, abbiamo corretto tutti gli esercizi, io il mio l'avevo fatto bene a casa in quattro ore abbondanti, fino a che la prof, dopo un rilassante intervallo con il mio super PANINAZZO al prosciutto crudo, salame, formaggio, rucola, burro e pomodori, non ha detto: "M*!". Egli si è alzato in piedi tremante ed ha fatto, non apposta, uno sguardo da fustigato, da capro espiatorio, da condannato a morte, e nel silenzio in cui era piombata la classe la prof ha esclamato: "Interrogato!". Dopo ciò io cominciai a ripassare a manna, perché odio le interrogazioni a canna su tutto a mina. Dopo neanche 5 minuti la prof era riuscita, col suo carro armato mentale, ad abbattere la carriola della mente del povero M*, che balbettando implorava pietà.

Joe Rivetto, a. 15, M

In palestra

15 dicembre '06

Le ore di educazione fisica non piacciono a tutti; ognuno vorrebbe fare quello in cui si trova più portato, ma bisogna accontentare tutti e quindi a volte la voglia di fare ginnastica cala rovinosamente.

Puntualmente andiamo in palestra, ci cambiamo in spogliatoio, andiamo nel campetto e ci sediamo sparsi attorno al banchetto della prof, aspettando le sue indicazioni.

Oggi è toccato al basket, così abbiamo fatto il solito riscaldamento con palla e senza palla mentre qualcuno regolarmente "spara delle cavolate", cerca di fare quello che gli pare, chiacchiera oppure fa quello che gli pare senza fiatare. Io personalmente faccio un po' tutte e quattro le cose, puntando un po' di più sulla terza, perché solitamente mi piace quello che faccio.

Così sto al gioco e cerco, in tutti i casi, di farmi piacere l'attività.

Grisù, a. 18, F

Prendere appunti

19 / 1 / 07

L'attività comincia alle 9.10 e l'insegnante comincia introducendo con un discorso generale ed un riepilogo sull'ultimo argomento di algebra effettuato. Sono abbastanza preso nella lezione e so che devo stare molto attento, perché stare attenti e prendere bene gli appunti a scuola equivale a due ore di studio a casa, per uno che non ha ascoltato e non ha fatto altro che chiacchierare, come i due idioti davanti a me ed il loro compare "Cisti" (naturalmente è una presa in giro, perché lui è sempre cibattissimo). Comunque la lezione procede e tutto funziona a meraviglia: io sto capendo ciò che la prof dice, sto prendendo bene gli appunti e gli altri no, a parte qualche raro caso di secchione (la S* e l'E*); tutto ad un tratto uno di quelli davanti a me comincia a chiacchierare, io comincio a distrarmi dalla lezione e ascolto sciocamente le battutine e le barzellette che loro stavano raccontando.

Joe Rivetto, a. 15, M

Il cooperative learning

12 / 2 / 07

Mi è venuto un colpo quando la prof ha detto che avremmo dovuto fare una “vera” verifica: panico totale. Ma dopo essermi confrontato con i miei compagni, ho notato che si usava sempre 1 sola formula e il ragionamento era + chiaro... era quasi facile. Alla verifica è stato tutto facile e mi è molto piaciuto! È stata un’esperienza costruttiva e credo che confrontandomi con i miei compagni ho imparato meglio.

Nella prima parte del gruppo sono stati i miei compagni a spiegarmi il problema, ma grazie a loro ho capito. Ma nella seconda parte ho dovuto spiegare io ai miei compagni... che bello! Mi ha fatto credere in me stessa. Mi è piaciuta questa esperienza. Ho spiegato tante volte, ma credo che quelli del mio gruppo abbiano capito il mio problema.

$xy - xy = 0$, a. 16, F

Il brain storming

01 / 02 / 07

L’attività è cominciata... Subito non avevo capito a che cosa servisse... Proprio non capivo cosa doveva succedere. Poi quelle fotocopie. Brain Storming. DEMOCRAZIA – APPRENDIMENTO...

Sinceramente non ho mai (o quasi mai) pensato al singolo significato delle singole parole... ma poi mi sono messa lì. Testa china: vai! Pensa! Cosa vuol dire Democrazia? Apprendimento?... ??? Mah, sinceramente sono “PAROLONI” al mio impatto... Pian piano mi venivano delle idee su cosa potesse significare... Sono concetti anche molto delicati oltre che importanti.

Cioè, forse andrebbero trattati con maggiore attenzione e in contesti differenti... Ad esempio l’APPRENDIMENTO: una alta percentuale della classe ha considerato “SCUOLA” da associare. Giusto, ma non credo sia solo questo. Voglio dire, posso anche scrivere “PAPÀ”, “NONNO”, “VICINO”, “MOROSO”... Posso apprendere anche da loro... da qualunque e da qualsiasi cosa... Tuttavia non è neanche scontato che si può imparare da tutti coloro che ci stanno attorno...

Camper, a. 18, F

L’attività di laboratorio

8 / 2 / 2007

Nel corso dell’esperimento abbiamo, tra noi compagni, avuto modo di confrontarci e aiutarci. In particolar modo io e la mia compagna abbiamo svolto un lavoro discreto grazie alla cooperazione reciproca.

Le emozioni sono state tante, ma quella che mi ha coinvolta di più è stata quella di sorpresa e stupore quando le sostanze prendevano colore! A pensarci mi viene da ridere, però non posso mentire sulle emozioni, anche per quelle più “particolari”. Fa sempre comunque un certo effetto vedere le cose trasformarsi e penso che ti induca anche a porti delle domande, a interrogarti, a curiosare insomma! Il che è una cosa positiva.

Marea, a.16, F

8 / 2 / 2007

Siamo giunti in laboratorio e abbiamo iniziato a prendere il materiale occorrente per la realizzazione dell’esperienza. L’insegnante intanto girava tra i banchi per dare qualche suggerimento per la riuscita dell’esperienza mentre io e la mia compagna confrontavamo le ipotesi.

Poi girando tra i banchi confrontavo i risultati tra una battuta e l’altra.

Questa attività mi ha coinvolta perché mi piace fare esperienze in laboratorio dato che applico quello che ho imparato durante le lezioni in classe. Inoltre, grazie a questa attività, c’è la possibilità di confrontare idee, ipotesi con i propri compagni, creando una relazione di scambio di idee.

Mistery, a. 18, F

Disegnare

16 / 3 / 07

L’incontro di oggi mi è piaciuto molto. Ho potuto esprimere quello che mi pareva sotto forma di disegni! Wow... A scuola ormai non facciamo + cose del genere... forse all’elementari!

Ho disegnato su un foglio un arcipelago di isole dove ho incluso quello che ho imparato in questi ambienti... Mi è piaciuta la metafora dell’arcipelago!

Ma molto difficile è stata l’isola che non c’è: dovevo scrivere quello che devo ancora imparare a fare... ne ho molti, ma alla fine sono riuscita a terminare l’attività. Mi sono sentita libera di disegnare e scrivere quello che mi pareva e piaceva... per questo penso che l’incontro di questa volta è stato democratico!!... al prossimo incontro...

T. AP, a. 15, F

Guardare un film, commentare foto

10 / 01 / 07

Abbiamo guardato in classe il film “Smoke”. [...] Credo che la democraticità dell’attività svolta stia nel fatto che un film, specialmente uno che parla di “comunicare”, mette tutti nello stesso piano, insegnandoci cose nuove e rispolverando a volte valori antichi che tendiamo a dimenticare.

Tutti siamo stati zitti nello stesso istante durante la visione e abbiamo riso per le stesse scene. Eravamo tutti comunque interessati, alcuni perché mossi dalla curiosità, altri forse perché spinti dalla noia, ma lo stesso attenti e presenti.

Se usata adeguatamente la televisione è un gran bel mezzo di comunicazione.

17 / 1 / 2007

Oggi insieme abbiamo letto i commenti alle due foto premiate. [...] Ovvio che entrambe le immagini abbiano creato sgomento e tristezza in ognuno di noi. Credo che gli esseri umani, se messi da fronte al male, all’ingiustizia, sappiano unirsi e condividere sentimenti comuni più di chiunque altro.

Ciascuno di noi è stato colpito da particolari differenti, da “dettagli” che per altri sembravano scontati, o da “suoni” dell’anima che altri non erano in grado di sentire.

È con il confronto con gli altri che possiamo aprire la mente e vedere ciò che

per noi era oscuro, ascoltare ciò che prima era muto. Questo è fondamentale nella democrazia: essere in grado di percepire le opinioni e ascoltare le idee dell'intera comunità, rispettando punti di vista differenti e lasciando a tutti la libertà di esprimersi in serenità. Ho ascoltato con molto piacere i commenti degli altri ed ho notato ed imparato cose che non avrei mai potuto notare o imparare da sola. Sono felice di confermare che "l'unione fa la forza". L'uomo da solo non è niente.

Shumani Tutanka Ouaci, a.18, F

Correggere gli esercizi

07/02/07

Oggi sono di buon umore, soprattutto perché è il 18° compleanno della mia migliore amica! È stata chiamata anche alla lavagna e ha fatto un'ottima figura; sono contenta per lei perché ora è riuscita a superare la paura di andare alla lavagna. Infatti il prof le metteva agitazione e lei non riusciva più a concentrarsi. Ora riesce ad isolarsi e ciò le permette di ottenere anche voti migliori.

Beh, sono molto contenta perché le ho preparato una torta e dopo, per l'intervallo, le faremo tutti una sorpresa. Anche questi sono bei momenti e la scuola comunque offre un luogo di ritrovo.

La lezione si è svolta bene e anche il prof mi è sembrato rilassato (forse perché da ieri non ha più il pensiero degli scrutini...!).

08/02/07

Un mio compagno è andato alla lavagna e ha fatto un esercizio. Intanto io lo facevo per mio conto e ad un certo punto non trovavo coerenza tra un mio dato e quello del mio amico. Sicuramente il suo era corretto perché la classe non obiettava, ma non capivo perché il mio fosse sbagliato. Sono sincera: non ho chiesto spiegazioni al prof per paura che si potesse arrabbiare davanti ad una domanda forse troppo banale. Sono stata sull'esercizio fino alla fine e poi ho chiesto ad una delle più brave della classe. In effetti non avevo considerato una piccola cosa.

Oltre al timore di come poteva reagire il prof si aggiunge anche il mio orgoglio: a volte faccio fatica ad ammettere uno sbaglio o di non aver capito.

Mia madre mi dice sempre che sono troppo perfezionista. Non dovrei avere il timore di chiedere spiegazioni al prof, altrimenti non si crea quel filo diretto che dovrebbe esserci. Oggi era un po' agitato e ciò ha influenzato il mio comportamento. Spero comunque che in futuro sia più determinata nel farmi spiegare qualcosa senza paura

Miele, a. 18, F

Due prof insieme

17 / 01 / 07

Caro Diario,

oggi il mio corpo era invaso da una sensazione stranissima: vedere la prof di

Lettere e la prof di Mate in classe contemporaneamente e che si impegnavano x ben 2 ore a farci capire cosa s'intende per democrazia e apprendimento, temi importanti, d'attualità e da rispettare, mi ha sorpreso, suscitando così in me interesse.

Di fianco a loro c'erano due lavagne normali (e x normali intendo quelle su cui si scrive col gesso) e 1 lavagna luminosa. Le prime due sono servite x il brain storming delle "parole" suddette: Democrazia e Apprendimento.

Io ho partecipato perché entusiasta dell'attività che in qualche modo mi ricordava le scuole inferiori. Ho notato però che alcuni ragazzi, forse + timidi, non hanno partecipato, io penso perché non sapevano trovare il loro spazio all'interno di quel vociò pieno di parole da aggiungere. Peccato.

Successivamente ci siamo divisi in gruppi (e stranamente li abbiamo scelti noi! Viva la democrazia) e abbiamo elaborato uno skema (alveare, acrostico, a palloncino, con freccette, in verticale o in orizzontale... la scelta era solo nostra!) con le parole del brain storming.

Ogni gruppo ha eletto un portavoce, il quale si recava con il proprio schema (scritto su un lucido) e, dopo averlo appoggiato sulla lavagna luminosa, iniziava ad esporlo. Qui ho notato poco rispetto da parte di tutta la classe, xkè ognuno ascoltava solo il proprio gruppo (stanchezza...).

Infine, con l'aiuto delle proff abbiamo scelto le parole d'intersezione fra Democrazia e Apprendimento.

DRIIN! Il tempo è proprio volato! Sono fiera di avere 2 prof, che poi sono persone, le quali l'anno scorso hanno impiegato e dedicato parecchio tempo a questa iniziativa. Oltre che ad essere interessante è anche positiva ai fini del percorso di formazione sia dell'alunno che dell'insegnante.

Io, a. 16, F

L'insegnante

10 / 1 / 2007

La docente ha inserito nel programma la visione del film "Smoke". [...] Per me è importante che la scuola ci dia le basi e una cultura elementare su alcuni film da dover conoscere assolutamente. [...] Ho chiesto alla docente come il film si inserisse nel percorso sulla democrazia da noi iniziato. Sono intervenuti alcuni nostri compagni i quali hanno inoltre espresso la convinzione che ci sia comunque una sorta di costrizione del docente sugli studenti quando prepara la visione di un film o autori fuori del programma ministeriale. La prof era d'accordo e ha risposto che tutto ciò è implicito del rapporto comunque distinto tra allievo e docente. Il rispetto deve essere reciproco, ma il docente compie naturalmente un ruolo superiore rispetto allo studente e forse un po' antidemocraticamente impone le sue scelte didattiche, i suoi modi di insegnamento. L'attività di questa mattina è stata molto democratica: la prof ha ascoltato tutti noi, le nostre impressioni sul film e le nostre interpretazioni, e insieme a noi ha codificato la pellicola aggiungendo cose di cui noi eravamo inesperti (in quanto pochi di noi sono cinefili) e spiegandoci ogni parte.

Fer, a.18, M

7/02/07

Oggi è il mio compleanno! Il professore, quando ha dovuto scrivere alla lavagna, è stato costretto a cancellare tutti gli auguri bianchi che risaltavano sulla superficie di ardesia e si è dimostrato molto dispiaciuto. In seguito, con l'aiuto del proiettore, ci ha illustrato gli ultimi passaggi dell'argomento trattato, concludendo così questa parte di teoria. Il resto delle sue ore di lezione con la nostra classe ci ha chiamato alla lavagna come ieri a fare esercitazioni. Devo dire che non mi è molto piaciuto quando ha voluto farci notare che il modo consigliatoci da lui per svolgere i calcoli è preferibile e più semplice rispetto a quello utilizzato dalla "vittima" alla lavagna. Si è espresso in questi termini: "I CALCOLI SI FANNO COSI' PERCHÈ LO DICO IO". Sicuramente era in buona fede, ma dal momento che sto scrivendo e riportando la mia esperienza al fine di "analizzare e cercare di capire come si può cercare di attuare una forma di lezione democratica" mi è sembrato corretto farlo presente.

Il cacciatore di aquiloni, a. 18, F

27 / 3 / 07

Ultimo incontro... SIGH!

La democrazia nell'apprendimento è secondo me molto poca, perché nella maggior parte delle volte sono i prof a decidere per noi, cmq esistono anche rari barlumi di libertà durante le lezioni.

Oggi la prof ci ha ridato i lavori dell' "isola che non c'è" e dell'arcipelago; ripeto che mi è piaciuta molto quell'attività. Dopodomani la prof ritornerà per raccogliere i diari... Spero che apprezzino quello che ho scritto. Cmq potevo scrivere quello che volevo perché erano degli incontri sulla democrazia... Ho scritto troppo: mi è finita anche la biro!!!

No, scherzo! Ripeto che la prof ci ha seguiti bene e ci ha fatto sentire a nostro agio x tutti gli incontri... È stato bello riaverla nella nostra classe dopo un anno... e perdere anche qualche ora di lezione (ma questo è scontato!).

Ho trovato, come sempre, una nota di democrazia in quello che ha detto, fatto e in quello che abbiamo detto e fatto noi. Mi dispiace che gli incontri siano finiti perché stavano incominciando a piacermi! La prof usa metodi e linguaggi vicini a noi, comprensibili e corretti; mi sono sentita coinvolta nelle attività svolte ed ho potuto lavorare anche di fantasia!...

Ringrazio la prof per questa esperienza fatta insieme a lei e insieme ai miei compagni... Grazie ancora...

T. AP, a. 15, F

18 / 12 / 2006

Ritengo che il nostro prof di S* non sia assolutamente democratico nei voti che dà. Lui ormai ci ha schedato e soprattutto nelle interrogazioni ci dà gli stessi voti degli anni precedenti. Ormai se uno è andato male o bene non può più cambiare. Se il primo anno qualcuno ha avuto debito, allora ce l'avrà sempre, per quanto possa andar bene. Ciò crea fastidio all'interno della classe e ormai uno non studia più perché sa di avere sempre il solito voto. Nelle verifiche poi

arriva al massimo a dare 8, anche quando uno magari fa un trattato da 9 o 10. Penso che tutto ciò sia molto ingiusto e non democratico.

Zlatan n° 9, a. 18, M

Sabato 10 febbraio

In una grigia mattina di città, sono al solito posto, dietro un banco della 1C, 4° ora di lezione entra la nostra prof, non è una carogna, sembra socievole, ma come ogni adulto non si sa mai, tutti prima si mostrano simpatici e poi ti deludono in un niente... È tutto facile per loro... e noi non sappiamo niente della vita perché siamo troppo piccoli per capire certe cose. Mi capita tante volte di voler sbattere al muro un adulto e urlargli in faccia che prima di crescere... loro erano proprio come me... niente di più, vulnerabili e ingenui quanto lo sono io, ma non lo faccio, mi contengo... Forse è proprio per questo che il libro di Moravia mi ha urtato i nervi, sono loro i protagonisti di quel libro perché è vero: la maggior parte degli adulti è indifferente in un modo o nell'altro verso qualcosa o qualcuno...

Utany, a. 17, F

I compagni

17 / 01 / 07

Oggi si è conclusa la nostra attività che è stata veramente interessante e ricca di idee. Tramite questo progetto siamo di nuovo riusciti a porci l'uno all'ascolto dell'altro, capacità che da qualche tempo era stata persa a causa di screzi e litigi nati tra alcuni di noi.

Sicuramente è stato importante il momento iniziale dell'intera attività perché ha permesso ad ognuno di noi di esprimere le proprie esperienze, notizie su noi stessi e sulla nostra vita. In questo periodo abbiamo potuto rapportarci ed imparare tramite i pensieri e le avventure fatte dagli altri.

Dopo aver svolto questa prima parte dell'attività durante la quale, ripensando alle domande, tutti noi abbiamo esposto i nostri pensieri, nella seconda parte si prevedeva la comune osservazione e analisi di un film e di alcune foto, mettendo in comune i diversi giudizi ed impressioni che in modo democratico dovevano essere accolte dagli altri.

Questa attività ha evidenziato l'aspetto democratico presente durante l'apprendimento ed il confronto in classe. Tale attività mi è piaciuta e mi ha colpito perché mi ha permesso di esporre mie esperienze e opinioni senza la paura di giudizio altrui.

Cleopatra, a.18, F

27 / 03 / 07

La democrazia nell'apprendimento secondo me è una bugia. A scuola non c'è mai "democrazia", nella vita non c'è "democrazia". Come può essere democrazia il fatto che qualcuno decide che cosa è bene per te imparare e che cosa no? Questo non è democrazia! Questa è un' IPOCRAZIA! (ipocrisia) + (cratos = governo).

Ipocrazia di merda! Nella scuola non può esserci libertà, nessuno ci andrebbe, nessuno imparerebbe nulla. Tutti preferirebbero rincoglionirsi davanti alla TV perché sono tutti una schifosissima massa di persone senza cervello che vogliono avere una vita facile e non fare nulla perché da mamma e papino hanno sempre avuto tutto. Apprendono qualcosa solo se vengono costretti con la forza, altrimenti non gliene sbatterebbe nulla.

Dead Ekate, a. 16, F

17 / 01 / 07

Abbiamo letto ciò che alcuni compagni avevano scritto a riguardo delle foto che l'insegnante ci aveva fornito. Alcuni compagni, narrando ciò che le foto rappresentavano, hanno veramente sfiorato il poetico, hanno interpretato a fondo le foto, sono andati ben oltre la propria esperienza ed hanno saputo immaginare tutto il contesto.

Io mi sono attenuto ad osservazioni di carattere più tecnico, ed in questo momento ho forse capito quanto i sentimenti siano "democratici": ti si infilano dentro e quando premono per uscire non vale la pena di reprimerli, perché tanto loro escono lo stesso. Quest'ora è stata profondamente democratica, eravamo tutti sullo stesso piano e l'unica cosa che l'insegnante faceva era appunto quella di coordinare le attività al fine di ottenere un'attività ben organizzata e che non fosse caotica.

Omero Lucchi, a.18, M

11/01/07

Ma Dio mio! Ma cosa ne sai tu di quello che faccio, che ne sai tu del perché ho smesso di studiare matematica? Nulla, non ne sai nulla. L'ho fatto perché la scuola è piena di mafia, dove le persone furbe sfacciatamente se ne approfittano e ottengono voti che non si sa da dove vengono. E il prof? chiude gli occhi perché non ha il coraggio di mettere a posto una ragazzina coi calci in culo. Ma sai chi ci va di mezzo? Io, che mi sono sempre presa le mie responsabilità; io, che porto rispetto agli insegnanti; io, che non sono mai (e dico mai!) arrivata in ritardo in 13 anni di scuola; io, che al contrario di molti, la sera mi passo una mano per la coscienza e la trovo pulita.

Un gruppo di 4 mongoloidi, ignoranti e approfittatori, escono per sorteggio e devono fare ed esibire un lavoro di gruppo. Non escono la prima volta, non la seconda, si esibiscono infine per ultimi (e dico ultimi!) con un lavoro uguale a quello fatto dal mio gruppo in 10 ore rubate allo studio certamente + utile per le verifiche che riempiono quei giorni in questa scuola di viziati; loro hanno copiato il nostro lavoro in struttura, argomento e disposizione facendolo in 2 ore di R* senza che lei se ne "accorga". E infine prendono lo stesso voto del mio gruppo. Io penso che questo, da solo, spieghi quello che penso della scuola come ambiente in cui "formarsi".

Pseudonym, a.18, F

La scrittura personale

19/02/07

Purtroppo oggi è l'ultimo giorno nel quale abbiamo possibilità di scrivere su questo diario che tanto gelosamente abbiamo in queste settimane conservato. La prof ha detto di scrivere un commento... ma io preferisco scrivere in libertà ciò che ho voglia di scrivere. Voglio perciò sottolineare che le professoresse si sono, secondo me, impegnate a fondo in quest'esperienza e ci hanno creduto fino alla fine (ma in senso buono, non so se mi spiego, ma qui tra noi si usa dire "l'importante è crederci") riuscendo così a coinvolgermi fino in fondo e credo che valga anche per gli altri, ad eccezione degli stupidi che sfrutteranno il fatto di sapere che le prof non leggeranno mai questo diario per scrivere sconcerie, offese o magari mi sbaglio ed hanno invece scritto un serio e approfondito diario; tuttavia questo non è un problema mio.

Devo però aggiungere che, me ne sono accorto adesso, mi sto appassionando alla scrittura. Forse questa particolare esperienza riuscirà a farmi piacere la scrittura. Già io sono uno che non ama i libri, però è disposto a leggerli e a ragionarci sopra, soprattutto quando si parla di voto a scuola, ma non è così che bisognerebbe lavorare. Io vorrei essere come la S*: attenta, intelligente, colta, sincera, timida e, anche se lei non ci crederebbe mai, secondo me non è neanche brutta (chiudiamo qui il discorso S*).

Questo diario trovo che possa avermi aperto il cuore e da adesso mi sento addirittura più sicuro di me, so qualcosa di più e posso tornare a sguazzare allegramente nella conoscenza, come ho sempre fatto. Spero che ti sia piaciuto il mio diario, altrimenti pazienza.

Joe Rivetto, a. 15, M

6 marzo 2007

L'esperienza è stata UTILE perché mi è stato chiesto di scrivere. Scrivere mi obbliga a riflettere e a pensare. Gli obiettivi non erano chiarissimi; non sapevo il perché di questa attività... ma non importa; come ho detto prima mi è bastato scavare nella mia mente per sentirmi meglio. Ho rivissuto emozioni che non sentivo da molto tempo. Purtroppo non ho modo di scrivere ma in compenso utilizzo altri modi per lasciare andare le mie emozioni: la musica. La mia penna è la chitarra.

Nel complesso l'attività è stata abbastanza seguita, eccetto alcuni che non provavano nessun interesse. Se mi ripresenterebbero in futuro questa attività la rifarei. Ciao ciao...

Anonimo, a. 16

06/03/07

Inizialmente ho faticato a comprendere quale utilità potesse avere questa esperienza. Gli obiettivi non sempre mi erano chiari e non sempre comprendevo completamente quali fossero gli scopi delle varie attività.

Ma con le prime attività ho iniziato ad accorgermi di quanto sia importante la scrittura autobiografica. In particolar modo credo che questa nuova esperienza

sia stata importante per farmi ritrovare la voglia di esprimere le proprie opinioni attraverso la scrittura. Questa infatti era diventata, per me, unicamente un'attività forzata, effettuata solo a scopi scolastici. Credo però che senza valutazione si possa ritrovare un proprio bisogno interiore di esprimersi e credo che ci si senta così più liberi. Scrivendo unicamente per se stessi credo che la voglia e l'interesse siano maggiori e il risultato sia quindi migliore.

Penso però che se volessi scrivere di mia spontanea volontà non affronterei questi argomenti, ma sceglierei riflessioni su ciò che maggiormente mi preme di esprimere in quel preciso momento.

Koala, a. 16, F

Apprendimento e democrazia

20 / 2 / 07

Oggi abbiamo avuto l'ultima lezione di democrazia e apprendimento e ho capito meglio la connessione tra le due parti... Ho capito, con lo schema delle prof, che democrazia è ascoltare le idee degli altri senza criticarle se sono diverse dalle nostre. Durante questa lezione la classe era attenta e interessata a ciò che si diceva. [...] Queste lezioni sono servite molto, ma secondo me c'è poca democrazia tra la gente, a volte non sanno neanche cosa vuol dire "Democrazia" e riescono a dar vita alle incomprensioni e alle critiche.

Nello schema era presente anche "La consapevolezza del percorso e dei propri limiti"; secondo il prof queste due cose portano a raggiungere la meta, ma secondo me è più probabile che porti al cambiare strada. Insomma quando una persona riconosce e accetta i propri limiti, spesso cambia strada perché sa che quel percorso non è adatto a lui... io stessa molte volte ho temuto di sbagliare, di non aver scelto la scuola giusta per me, perché magari andava nei limiti delle mie possibilità... ma qualcuno mi ha detto di credere solo in me stessa e superare l'insicurezza. Vedo che non ci sono ancora riuscita, perché nonostante le richieste della prof di poter parlare liberamente dello schema e di ciò che pensiamo, io non sono riuscita ad alzare la mano per dire la mia opinione al riguardo. So che ho sbagliato, perché c'era un clima di "DEMOCRAZIA", ma mi sono bloccata, forse proprio dalla paura di essere giudicata.

Con queste lezioni ho capito che non devo aver paura delle mie stesse idee e tanto meno di quelle degli altri. Questo sarà il mio obiettivo.

Anonimo, a.16, F

11 / 01 / 07

Varie le caratteristiche e i pensieri che però ruotano spesso attorno al termine democrazia e apprendimento. Per esempio, la democrazia di essere stati posti tutti di fronte alla stessa cosa con un margine di libertà a livello scolastico. L'apprendimento consiste, secondo me, soprattutto nel sapere e nell'aver saputo individuare i nodi cruciali che hanno portato l'insegnante alla scelta di mostrarci e quindi condividere il film. Mi è piaciuto molto il termine usato dal prof: "condivisione" perché molte volte mi è capitato di vedere e provare esperienze o cose eccezionali e uniche, ma è difficile rimanere passivi e non voler condivi-

dere o almeno confidare le nostre emozioni e desideri. Oggi sono rimasto in silenzio non per volere mio o solo per ascoltare, ma perché ho potuto notare che ciò che pensavo era proprio quello che molti dicevano. Anche per questo mi sento di parlare di democrazia, in certi casi, anche per quanto riguarda pensieri e opinioni. Anche se non è sempre così.

Ho apprezzato molto gli sforzi dei miei compagni e dell'insegnante nel cercare di catalogare più pensieri, opinioni ed eventuali critiche sull'attività e ritengo che la democrazia sia già insita nel poter condividere opinioni ed esperienza, in questo caso il film, condiviso dalla professoressa e da noi, personaggi e protagonisti dei Diari.

17 / 01 / 07

... Dopo aver letto il mio commento relativo alla foto ero quasi commosso ed ero contento per il semplice fatto di aver condiviso con le persone presenti emozioni, pensieri e sentimenti. Qui ci trovo una buona parte di democrazia e apprendimento. Ho avuto grande interesse ad affrontare questa attività soprattutto perché mi ha concesso più spazio e mi ha permesso di conoscere meglio me stesso sotto il punto di vista psicologico. Ho potuto notare questa evoluzione anche attraverso la semplice lettura di ciò che scrivevo o annotavo: ero, è lo è ancora, come se io stesso leggessi la mia mente, capace di poter risalire alle parole successive del discorso senza difficoltà. Dopo tutto si tratta di un Diario personale, la sede dei miei pensieri. Ogni volta che parlo delle attività svolte non posso trascurare la democrazia perché già "l'attivarsi" è un segno democratico di porsi in maniera diretta e operante di fronte ad una qualsiasi cosa. Credo che la prof che ha coordinato l'attività abbia dato (e questo le va riconosciuto come merito e pregio) all'attività, sin dall'inizio, un taglio speciale, capace di stimolare tutti e coinvolgerci maggiormente nell'attività.

Lucio, a. 18, M

17 / 01 / 07

Ero partita un po' titubante nei confronti di questa nuova esperienza; per usare parole della prof, mi sembrava di stare in uno di quei luoghi bui, dove si sta in cerchio e si fa terapia di gruppo. Invece non è stato assolutamente così. Il percorso fatto è stato magnifico e ha portato i suoi frutti anche dentro di me.

Ultimamente, a causa di vari fattori esterni, mi sentivo abbastanza superficiale e spesso le cose mi passavano davanti e poi mi scivolavano via. Ora posso veramente dire che ho imparato a soffermarmi di più, a rispettare opinioni differenti con più tolleranza, e perché no, a volte anche a farle mie. I due temi apparivano ai miei occhi abbastanza sconosciuti e difficili.

La prof ci ha pilotato in una maniera egregia, anche nella scelta di foto o del film. Ripensare inoltre a momenti passati, a quando ho imparato qualcosa, a quando le mie attese sono state disattese mi ha fatto bene. Grazie per questa esperienza.

Charles Schulz, a.18, F

11 / 01 / 07

Credo di non essere l'unica a pensare che questo "diario" sia essenzialmente inutile. Sono dell'umore per cui se non fossi così stanca mi si aprirebbe la "vena poetica" tipica del mio carattere e comincerei a fare uso improprio di questo libretto.

Questo quadernetto è motivo di irritazione per me perché dietro al buonismo di chi lo ha ideato la verità è che le cose non cambieranno.

Questo essenzialmente perché i professori e/o quelli che si chiamano e auto-definiscono adulti non hanno la minima intenzione di fregarsene dei miei (studente) problemi e/o interessi.

E non mi si venga a dire che non comunichiamo perché lo si urla da generazioni ma le cose continuano a peggiorare. [...] Ma cavolo! Ma qualcuno vuole rendersi conto che se solo si diminuissero i compiti in classe che devono essere "per legge" fatti in un quadrimestre, in un anno, che se solo si facesse questo le cose migliorerebbero di gran lunga? E invece no, programmi infattibili in tempi ristretti per ritrovarsi, dopo cinque anni di scuola, nevrotici, sarcastici alla massima potenza, velenosi, ignoranti comunque, a studiare di notte invece di riposare il cervello che comincia ad andare in fumo. [...] Io non so se i professori se ne rendono conto, ma probabilmente hanno la coscienza così sporca da scaricarsela dando automaticamente la colpa di tutto allo studente pigro.

Pseudonym, a. 18, F

20 / 12 / 06

Questa scuola ha un problema fondamentale: vuole insegnare ai suoi studenti numerose materie a livello approfondito, senza preoccuparsi minimamente degli interessi del singolo e dei suoi impegni extrascolastici.

Questo impedisce secondo me il vero apprendimento xché le cose che studiamo, per quanto approfondite esse siano, non saranno mai sufficienti in questa società in continua evoluzione, mentre la scuola dovrebbe insegnarci ad imparare, dovrebbe alimentare la nostra curiosità per l'apprendimento e spingerci ad acculturarci anche dopo la fine della scuola.

Quindi, dal mio punto di vista, la scuola dovrebbe dare alcune conoscenze di base e dare la possibilità ai singoli di approfondire le materie che più li appassionano perché questo è l'unico modo xché le conoscenze rimangano radicate nello studente.

Probabilmente colui che leggerà questo diario penserà che queste siano solo frasi sconnesse e sgrammaticate di una persona ignorante, ma non è così xché questi sono problemi reali e io li sento perché ci sono dentro e se scrivo così di getto, senza tante preoccupazioni, è perché è un periodo della mia vita che le emozioni le sento intense e forti come nessun adulto le potrà mai sentire! E voglio vivermi! Arricchire la mia interiorità, sognare e realizzare i miei sogni, perché un mondo migliore è possibile!

Jane, a. 18, F

23 / 01 / 2007

Credo che l'attività svolta sia molto importante per poter capire cosa sia la democrazia e se questa sia veramente possibile all'interno della scuola.

Ci siamo confrontati tanto e a lungo; abbiamo capito che la democrazia richiede tempo e impegno per poter essere realizzata e tutto ciò è positivo credo.

Apprendere in modo democratico però è molto difficile, soprattutto perché non tutti gli insegnanti sono disposti a vedere gli alunni con occhi differenti da quelli che sono abituati ad usare.

Sarò considerata pessimista, ma la scuola farà una gran fatica ad essere democratica. È quasi impossibile, nonché improbabile. La maggioranza dei professori si sente autorizzato a poter esercitare il proprio potere sugli alunni, evitando ogni tipo di confronto con essi, senza curarsi dei sentimenti dei suoi allievi. Credo che la scuola sia diventata una mera scatola di numeri, dove non conta l'amore per la materia, ma solo il voto che viene scritto sul registro. E non sono l'unica mente che la pensa così.

Ci vorrebbe più amore in ciò che si fa, ci vorrebbe più dialogo con noi alunni perché noi siamo semplicemente quello che i nostri insegnanti sono stati prima di passare dal "banco" alla "cattedra" e niente di più. È bello poter pensare ad una scuola democratica ed è stato bello crederci per poco tempo, ma la realtà è un'altra cosa e non la si può negare.

Dobbiamo attivarci tutti (alunni e insegnanti) a fare in modo di rendere la scuola un ambiente più ospitale e non un luogo da cui un alunno non vede l'ora di andarsene; e questo è un problema che riguarda tutti noi e credo sia importante risolverlo.

Con questo concludo dicendo che sono contenta di aver "assaporato", anche solo per un attimo, la scuola democratica e sono disposta a ripetere l'esperimento perché credo sia stato istruttivo e fondamentale per la mia esperienza.

Shumani Tutanka Ouaci, a.18, F

Dai diari degli insegnanti

Disporsi in cerchio

9-3-07

Presentazione della mia attività con la classe.

Sono entrata in classe «a sorpresa»; i ragazzi non sapevano che avrei lavorato di nuovo con loro. Un po' sorpresi, un po' contenti di rivedermi, un po' contenti di schivare l'ora di biologia... ci siamo ritrovati. Ho cercato di ricordare i loro nomi, ma per qualcuno non ci sono riuscita. Li ho invitati a disporsi in cerchio spiegando loro che così si creava una situazione di maggior dialogo.

Ho incominciato a raccontare loro che cosa abbiamo fatto l'anno scorso, con quali risultati, con quale metodologia... Ho chiesto loro il brain writing su apprendimento e su democrazia e di indicarmi con quale metafora disegnerebbero un insegnante: intanto io spiego loro che cosa li aspettava ed il concetto di autopoiesi, e il «progetto» del Diario, garantendo anonimato e valutazione. Ho detto anche che erano liberi di accettare o no la mia «offerta» di lavoro: ovviamente rifiutare significava andare a lavorare con la pro. che mi aveva dato l'ora: democrazia non può essere anarchia...

L'ora è volata e solo alla fine li ho invitati a compilare il diario: mi hanno seguito, mi sono sembrati quasi tutti interessati (certamente a perdere le lezioni dei prof che mi hanno concesso le proprie ore!) anche se non so fino a che punto abbiano capito che cosa lo attenda, ma ho anche già spiegato loro che si tratta di una «ricerca» dai risultati «imprevedibili».

Io mi sono sentita «al mio posto», emozionata ma altrettanto disposta a mettermi in gioco; sono stata felice di parlare con loro, di ascoltarli, di rispondere alle loro curiosità e alle loro domande: ricordavano ancora il mio motto, che «non ci sono domande stupide, solo le risposte possono esserlo».

Non hanno capito il perché del brain writing (ovvio perché la restituzione dell'esercizio sarà la prossima volta) ma ci lavoreranno sopra: credo di aver «esplicitato chiaramente» i «patti», le regole da rispettare per entrambi i ruoli (studente/docente): collaborazione volontaria/anonimato e valutazione dei prodotti. La proposta è di co-costruire, cioè di raggiungere e impossessarsi dei significati. La fiducia tra di noi credo sia intonata: la problematizzazione verrà nei prossimi incontri. La valorizzazione dei saperi individuali è un prerequisito: già palpabile nel mio atteggiamento di apertura/ascolto attivo.

Sono rimasti increduli davanti allo strumento «diario», cioè alla possibilità di scrivere in esso tutto quello che vogliono.

Il rispetto delle regole

Data 15-12-06

Titolo dell'attività = lezione frontale prima, e poi pratica sul ripasso dei fondamentali di basket, con particolare attenzione al controllo dell'aggressività e alla condivisione degli sforzi per raggiungere un obiettivo comune nel gioco-partita.

Io spiego i gesti tecnici, invito gli studenti a ripeterli per raggiungere un discreto livello di padronanza. Spiego le regole del gioco. Durante la partita, faccio l'arbitro. Il lavoro è accompagnato da una raccomandazione iniziale all'attenzione ed al rispetto delle regole, in considerazione del fatto che il non rispetto delle regole viene sanzionato in modo preciso per ogni diverso caso.

Lascio un po' di tempo prima d'iniziare, per eventuali commenti o domande da parte loro. Le domande sono poche sull'argomento della lezione (che bene o male conoscono già), ma poi gli studenti vogliono alcuni chiarimenti su come fare la stesura dei commenti e delle osservazioni sul diario. Da quello che capisco, sono preoccupati di non avere niente da dire o di dire cose sbagliate. Successivamente, quando hanno cominciato, li ho visti riflettere e poi scrivere con attenzione. Aggiungo inoltre, come legge generale, che le regole degli sport non sono negoziabili perché, fra l'altro, il loro rispetto salvaguarda la sicurezza di tutti e quindi non possono essere cambiate o elaborate individualmente.

Parte pratica = gli studenti lavorano con un certo grado d'impegno, maggiore forse di altre volte, ma li vedo lo stesso un po' indecisi su cosa privilegiare: lavorare in funzione della vittoria, oppure stare attenti a raccogliere mentalmente informazioni da scrivere poi? Comunque la partita si svolge, secondo me, con un certo rigore e una discreta concentrazione. Il rispetto delle regole è osservato, il livello di aggressività è tollerabile e smussato laddove sia necessario.

L'arbitraggio di solito lo faccio io, come in questo caso. È un importante momento di apprendimento democratico, nel senso che l'adulto si mette in gioco come *conduttore imparziale* che di conseguenza insegna indirettamente l'imparzialità (cioè non dice «TU, devi essere imparziale» ma dà l'esempio in prima persona), insegna il rispetto delle regole e l'attenzione nella gestione dei rapporti di forza.

Aspetti emotivi = mi sembra che per gli studenti sia stato un momento non più e non meno importante degli altri. Io, come spesso succede, sono molto coinvolta emotivamente dalle interazioni che si verificano durante una lezione. Tuttavia ritengo, anche in casi in cui mi lascio essere più partecipe, di dover mantenere un autocontrollo che mi consente una visione più equilibrata delle cose. In sintesi, io rimango (e questo mi piace e lo trovo assolutamente democratico) dentro al mio ruolo di conduttore esterno. Questo mi permette di conservare una sana e distaccata empatia.

Un abbraccio con lo sguardo

2-02-2007

In classe stanno aspettando me con i «compiti» del giorno. Abbiamo predisposto un'ora. Inizio con la «restituzione» degli esercizi del giorno precedente. Commentando i loro scritti faccio riferimento anche all'esperienza mia dell'anno precedente. Parlo loro di come ho accolto io lo stesso lavoro e degli esiti che aveva dato da parte nostra, docenti e «vecchi». Scambiamo battute.

Propongo poi l'esercizio «la mia mente è...» e spiego cosa devono fare. Noto dopo qualche minuto che un buon numero, forse la maggior parte, preferisce

scrivere un testo piuttosto che proporre un disegno, un'immagine, una figura. Hanno voglia di parlare di sé, hanno meno riserve, forse, di noi grandi! Raccolgo i fogli e propongo l'esercizio «quella persona importante, perché...». Scrivono, scrivono, scrivono.

Alla fine, quando raccolgo i fogli, E*, che ha perso il padre alla vigilia di Natale, mi consegna un foglio su cui ha scritto e cancellato una riga e mezza di testo: «Prof non sono riuscita a scrivere niente! Non ce l'ho fatta!». Già ha scritto di suo padre ed la cosa a cui pensa sempre! L'ho abbracciata con lo sguardo e le ho detto che va bene così!

Gli ultimi minuti li dedicano al diario. «Domani cosa ci fa fare?». Hanno presto gusto alla cosa!

Una tabella di marcia troppo stretta?

12-2-07

Cooperative learning su idrolisi.

Dopo aver spiegato in dieci minuti come siano strutturate le 2 ore, ho detto quali fossero i componenti del gruppo esperti e si sono formati 5 gruppi con 5 problemi diversi da risolvere. Poi dopo 15 minuti circa si sono formati i gruppi di studio: ciascun componente proveniente da un diverso gruppo esperti. Hanno avuto a disposizione 40 minuti. Al termine hanno fatto uno dei 5 problemi da soli come verifica dell'attività. Man mano che terminavano il problema si mettevano a scrivere nel diario.

Uno degli studenti che non è riuscito a terminare il problema, voleva che gli spiegassi immediatamente quale fosse l'errore concettuale che aveva fatto. Al mio rifiuto per la correzione, che doveva essere per il giorno dopo mentre in quel momento dovevamo scrivere nel diario, si è arrabbiato dicendo che lui aveva diritto al chiarimento del suo dubbio e che del diario non gliene importava. Non credo che scriverà niente sul diario, anche solo per ripicca.

Sono stata ferma nel dirgli che le spiegazioni verranno domani con la correzione e che l'attività era stata strutturata in un certo modo secondo certi tempi. Lui ha continuato a ripetere i suoi diritti e si è preparato con la giacca per uscire.

I soliti 8 sono usciti alle 13.15 e (forse) scrivono il diario a casa, alcuni non hanno finito e speriamo che finiscano a casa. Sono un po' sconsolata perché non viene data importanza al diario. La stretta tabella di marcia di oggi non deve aver dato idea di un approccio democratico.

Fiducia/sfiducia

All'inizio dell'attività (fase 1) gli studenti sono discretamente disponibili e **fiduciosi**. Certo l'insegnante nota *“qualche viso stordito”* ma anche atteggiamenti più sereni. Una studentessa *“una di quelle che ha espresso più entusiasmo sin dall'inizio”* non potendo essere presente ad un incontro *“ha lasciato la sua foto-narrazione alla compagna di banco”*. Accanto ad A*, che si lascia travolgere da ogni sollecitazione, si evidenzia sin da subito il caso di una allieva, straniera, assolutamente refrattaria all'attività. Di questo l'insegnante si è già resa

ampiamente conto durante le attività preliminari, motivo per cui nel presente diario non resta traccia (in quanto dato per scontato) della sua esplicita, dichiarata e 'motivata' ostilità pregiudiziale a parlare di sé o di qualunque altra cosa che non siano le discipline scolastiche. Tuttavia pare importante almeno ricordare in questa sede il fatto. Per fortuna la maldisposizione di O* sembra proprio un'eccezione.

“La maggior parte delle fotografie - osserva infatti l'insegnante - è rappresentata da primi piani individuali (gli studenti si espongono cioè, in una possibile interpretazione, senza problemi, allo sguardo di terzi)... una sola immagine è così lontana che è impossibile riconoscere di chi si tratti: può sembrare strano ma è proprio il ragazzo più ambizioso” della classe. È inevitabile la tentazione di leggere questo come una mancanza di fiducia nei confronti dell'insegnante o il segnale di una dissimulata ostilità nei confronti del lavoro. È lo stesso studente che nel corso della terza fase (esame di foto vincitrici di premi) di fronte ad un'immagine di straordinario impatto emotivo (un mutilato prima di entrare in acqua appoggia ai bordi della piscina entrambi gli arti inferiori artificiali) se ne esce con una domanda 'intempestiva'. *“F* - si legge nel diario - chiede provocatoriamente cosa vuol dire (la frase è estratta dal commento del giornalista) che 'ci sono bambini che alla sera si tolgono le scarpe e altri che si tolgono i piedi'. Gli spiego che l'espressione è volutamente scandalosa ma dice la verità: le persone prive di arti, che ne usano di artificiali, quando vanno a letto se li tolgono”*. È interessante che questa osservazione venga ritenuta, da parte del docente, degna di una risposta cortese e anzi, come il diario registra, offra l'occasione per ricordare collettivamente l'attività di *Emergency* contro le mine antiuomo.

A conclusione della terza fase, mentre in classe circolano i libri di foto portati dall'insegnante, questa ricorda agli studenti la necessità della compilazione quotidiana del diario. *“F* 2 - però - sembra essersi completamente straniato... resta immerso nel libro e sono costretta a richiamarlo più volte prima che senta. Gli dico che deve scrivere sul diario, ma anche che lo perdono, perché capisco da quale malìa è rimasto colpito”*. La solidarietà mostrata nei confronti dell'allunno non dissennatamente 'ribelle' riporta il piano dei rapporti alla dimensione della fiducia nei suoi confronti e del rispetto di quell'incanto.

Ma è proprio dalla descrizione dell'attività di lettura delle fotografie che emerge l'importanza per gli studenti di un rapporto reciproco di fiducia con i grandi. Commentando la sua foto (uno spettacolino teatrale dell'asilo) A* ricorda che *“le suore avevano dimostrato di avere riposto grande fiducia in lui e lui si era sentito gratificato ed orgoglioso... ancora adesso ricorda interi passaggi del testo che doveva recitare”*. A questo punto la stessa insegnante interviene: anche lei ricorda, del suo passato, un episodio simile, una poesia di Saffo risalente alla prima interrogazione del liceo e collegata ad un momento *“di gioia straordinaria”* per il successo ottenuto. In una situazione simile i vissuti del docente e del discente si intrecciano ribadendo, a distanza di tempo, nella differenza dei contesti, l'importanza e il valore delle emozioni nell'atto dell'apprendimento.

Sentire quello che “succede” nella classe

Giovedì 1 - 02 - 2007

Lezione di latino: “La coniugazione perifrastica passiva”

La lezione inizia dopo il consueto scambio di comunicazioni. Innanzitutto si procede alla correzione degli esercizi svolti per casa, a uno a uno, come al solito: dubbi, correzioni, conferme. Due studenti non hanno il quaderno e questo viene segnalato nel registro con autodichiarazione.

Si passa alla spiegazione: presento la nuova costruzione, do qualche appunto da scrivere nel quaderno, con esempi, costruisco gli appunti a man mano che spiego e gli esempi vengono pensati insieme. Poi controlliamo insieme nel manuale che non ci siano cose che io abbia tralasciato con gli appunti; infine faccio analizzare e tradurre oralmente qualche frase.

Chiedo se l'argomento è stato capito, dico le mie impressioni sull'andamento della lezione e sulla loro ricezione, che mi è parsa positiva. Con lo svolgimento (individuale) degli esercizi e la correzione collettiva, si condividono dubbi e incertezze, a cui si danno soluzioni. Queste esercitazioni prevedono che la classe, o meglio ogni suo singolo componente, non tema il giudizio né degli altri né dell'insegnante.

Durante la lezione percepisco il succedersi degli stati d'animo dei ragazzi, che passano dall'attenzione, alla fatica, allo sforzo per proseguire, a volte all'abbandono e poi alla ripresa; percepisco la tenuta che portano avanti con sforzo, a cui segue il crollo, quello oltre al quale sarebbe inutile chiedere ulteriore concentrazione. Cerco di assecondare queste fasi e di “tirare” sulla fase della concentrazione e dell'applicazione, poi mollo quando mi sembra il momento.

Insomma, quello che sento è soprattutto quello che “succede” nella classe.

Scoprire la bellezza

6° incontro 27/02/07

Avendo più tempo a disposizione, faccio un resoconto su quanto è emerso dal ns incontro di ieri a Modena. Chiarisco la necessità di puntare l'attenzione su quanto viene fatto e sulle emozioni che suscita; ribadisco che devono tentare di rispondere alla domanda “In che cosa l'attività proposta è democratica?”.

Viene fuori il Tema della Bellezza. Chiedo: “Che cosa è, per voi, la bellezza?”. Risposte: la moto, la musica, l'amore, l'amicizia.

Per la prima volta, prende la parola E* (solitamente molto scontrosa, ostile), dice che, per lei, la musica è tutto; le piace cantare, suonare la batteria e la chitarra.

Dopo un ulteriore scambio di opinioni con la classe, io affermo che, forse, la bellezza è “fare bene tutto ciò che si fa e, anche, scoprire la bellezza in noi stessi”. Sembra che condividano quanto ho detto.

Ascolto di “Bocca di rosa” con fotocopia in mano. Le ragazze ascoltano con attenzione, i due terzi dei maschi sono distratti, uno chiede di uscire.

Ad A*, che continua a parlare con il compagno, dico, alzando la voce: “Basta, sei un rompiscatole!”. Provo dispiacere per averlo detto e tristezza per loro, per quello che si perdono.

Dubbio: è vero solo per me o anche per loro che ciò che propongo è importante? In molti, comunque, hanno commentato: “Bella!”.

Ascoltiamo “Via del Campo”: la frase “Dai diamanti non nasce niente, dal letame nascono i fiori” è quella che colpisce/risuona di più.

Ultimi 10': scrittura del diario senza difficoltà. [...]

Comunico alla classe che questo è il ns ultimo incontro e ci restano un po' male. Uno dice: “Adesso che cominciava a piacermi... !”.

* * * *

Alla fine di questo incontro ho “agganciato” E* che, solitamente, è anche svergliata e le ho detto che sarebbe utile che lei seguisse ciò che l'appassiona (la musica).

Mi dice che le piacerebbe possedere una chitarra e io le dico che gliene procurerò una. È raggiante.

Una bella discussione

4 novembre 2006

Inizio il lavoro con la Quinta D, dopo averne parlato nei giorni scorsi e suscitato un'aspettativa blandamente favorevole. [...]

Sono partito spiegando cosa intendevo fare e chiedendo ai ragazzi (due assenti su ventidue) di affrontare con tutta serietà il fuori programma. Ho avuto subito l'impressione che fossero molto ben disposti. Il loro comportamento nelle due ore successive (le ultime due del sabato!) lo ha confermato pienamente.

Ho scritto alla lavagna APPRENDIMENTO & DEMOCRAZIA e ho invitato ogni ragazzo a scrivere su un foglio, in forma anonima e segreta, una parola che associassero ad *apprendimento* e una che associassero a *democrazia*. Sono poi state scritte alla lavagna tutte queste parole. [...]

Il dibattito che è seguito, per una quarantina di minuti, ha visto un'attenzione e un interesse almeno paragonabili a quelli prestati alle mie normali lezioni, e una partecipazione ben superiore. Non ho infatti avuto bisogno di sollecitare gli interventi, come faccio, con mediocre successo, nelle ordinarie attività. I miei contributi sono stati contati e laconici, incoraggianti e valutativi.

Ha aperto la discussione una ragazza che ha giudicato il quadro che risultava a colpo d'occhio “egoista”. Invitata pressantemente dai compagni a precisare il suo pensiero, ha richiamato l'attenzione sulla parola da lei proposta, *Condivisione*, che risultava piuttosto isolata, alla lavagna, in risonanza non dubbia solo con *Comunità*. Sulla sua linea, un'altra alunna ha spiegato che *Coscienza* andava intesa come coscienza sociale e politica e una terza ha ricordato, tra le parole che non comparivano, “Fraternità”. Ne è seguito un abbozzo di critica al concetto di *Libertà*, che molti hanno ristretto alla libertà di espressione. L'accusa di “egoismo” è stata respinta dalla maggioranza, apparentemente preoccupata di difendere gli spazi individuali. Chi aveva proposto *Storia* ha risposto abbastanza efficacemente alle perplessità dei compagni (democrazia come prodotto di una storia particolare). Altre parole hanno riscosso consensi generali ma più scontati.

A questo punto ho chiesto a ogni ragazzo di venire alla lavagna a tracciare una linea sulla parola, a suo parere, meno pertinente, precisando che la stessa parola poteva essere espunta più volte. Si sono più che dimezzate le occorrenze di *Libertà*. La parola *Condivisione* è stata praticamente cancellata dai tratti di gesso. Eliminate tutte le parole afferenti alla democrazia come istituzione.

Dato inizio allo stesso lavoro di cui sopra con la colonna *Apprendimento*, mi sono limitato a osservare che erano riscontrabili due gruppi di parole, uno attinente alla *Scuola*, più numeroso e definito (*Scuola, Studio, Cultura generale* ecc.), e uno attinente all'*Apprendimento in generale*, con termini che includevano anche scelte non banali come *Dedizione* e *Serenità*, ma senza delineare il conflitto ricco di pathos che mi sarei atteso tra Scuola e "Vita" (quest'ultimo termine non compariva e non si andava al di là di *Esperienza*). Questa mia provocazione è stata raccolta nel corso della discussione, un po' più breve della precedente, solo per motivi di tempo, ma altrettanto seria. La maggioranza ha affermato che tale conflitto esiste, che la scuola è sentita come un'imposizione, anche se non sono concretamente disponibili, almeno nel loro orizzonte sociale e culturale, altri modi di formazione. Non rifiutano in linea di principio un impegno severo e anche stressante (*Serenità* la vedono come non pertinente), ma raramente arrivano al piacere di apprendere. Quest'ultimo, a scuola, si presenta come una rarità, quasi un'utopia. Nella fase successiva, tutti i termini 'scolastici' sono stati espunti sulla lavagna: una solenne bocciatura della scuola che ho sottolineato, tenendo per me eventuali riserve.

Invitati a cercare una sorta di termine medio tra apprendimento e democrazia, i ragazzi hanno denunciato la loro difficoltà a farlo. Alla fine, sulla lavagna, insieme a termini interessanti come *Incompatibilità* e *Attenzione*, sono ricomparse parole come *Conoscenze*, *Formazione* e molte altre che si sentono continuamente proprio a scuola. Il breve dibattito ha evidenziato che si trattava, sì, di una riabilitazione parziale dell'istituzione scolastica, ma sempre 'faute de mieux', per così dire, senza cancellare l'amarrezza di una delusione, se non di una certa 'schizofrenia'.

Ho annunciato per lunedì il 'gioco' dell'"Arcipelago" e l'idea è molto piaciuta. Ci siamo lasciati, al suono della campanella, tutti più gratificati del solito.

Sintonizzarsi con i ragazzi

13 dicembre 2006

Lezione frontale/partecipata di storia della pedagogia

1 ora – J. Dewey. Contesto storico di riferimento; formazione.

Ore 8.53

L'inizio è un po' caotico, il mio ingresso in classe è salutato da richieste, lamentele, chiacchiere... come sempre... e mi piace così. Per loro è la seconda ora di lezione, dopo religione, e anche per me.

Appoggio tutte le mie cose sulla cattedra, mi siedo un momento per compilare il registro poi mi alzo. Faccio sempre lezione in piedi, mi muovo nel breve spazio che separa la cattedra dai loro posti, qualche volta mi avvicino agli ulti-

mi, per curiosare sui banchi - c'è sempre di tutto! - e rispondere alle loro domande.

Presento la griglia di osservazione del progetto "apprendimento e democrazia": C* e J* sono perplesse, temono di non riuscire a seguire la lezione e contemporaneamente osservare tenendo conto dei parametri indicati. I dubbi sembrano svanire quando specifico che lezione e stesura materiale delle osservazioni avverranno in momenti diversi: 40 minuti circa di lezione e 10 minuti per scrivere sul diario.

La S* e l'A* entrano in classe quando ho già spiegato la griglia, non posso neppure arrabbiarmi perché le ho lasciate uscire io... pazienza! Riprenderò il discorso alla fine dell'ora o alla sesta, quando avranno i dieci minuti per scrivere.

Consegno una traccia scritta della lezione. Nelle mie intenzioni, comunico loro, dovrebbe aiutare a seguire la lezione senza l'assillo costante del prendere appunti parola per parola, predisporre a un ascolto più attento ai ragionamenti, nei quali chiedo sempre il loro coinvolgimento, che non alle informazioni da fissare sul foglio.

La S* commenta ridendo: "Così potremo distrarci meglio, essere più passive, prof!"

Riassumo l'introduzione a Dewey per le alunne assenti la volta scorsa. Cerco però di allargare il discorso, di richiamare conoscenze di sociologia che già possiedono e permettere il loro intervento. Il ripasso diventa quasi sempre occasione di approfondimento e collegamento con argomenti noti.

A proposito delle trasformazioni sociali indotte dall'avvento della società capitalistica la F* cita Durkheim, la S* annuisce, una buona parte della classe segue con partecipazione, questa è almeno la sensazione che ho. La S* prende appunti e mi guarda fisso. Chissà! L'A* G. è già per conto suo. La lezione diventa anche un momento in cui i loro vissuti e i miei si incontrano per cercare di rendere più prossimo e comprensibile ciò che negli occhi smarriti di C*, per es., è astruso e difficile. [...] Queste digressioni sono importanti per rallentare il ritmo, attirare l'attenzione, rendere il rapporto più partecipato, anche intimo. Ci sono nessi tra contenuti disciplinari che possono apparire ovvi, ma l'esperienza mi ha insegnato che non è mai così.

La scuola sembra fare di tutto per costruire le conoscenze per compartimenti stagni e i ragazzi, almeno quelli che conosco io, vanno in confusione non appena si affronta un tema che hanno già sviluppato in un'altra disciplina con modalità e prospettive diverse. Perché? Da dove viene questa fragilità? Perché il Platone fatto con me è così diverso da quello studiato in filosofia? Da dove viene questa rigidità? Forse da noi insegnanti, dal fatto che non abbiamo mai occasioni di confronto, che siamo troppo individualisti. Sono ipotesi, che formulo così, come mi si presentano alla mente. Oppure lo spaesamento dipende dai ragazzi, dal loro modo di seguire la lezione, a volte come registratori passivi di contenuti, che prestano attivamente attenzione a ciò che stai dicendo solo quando ti fermi e chiedi il loro intervento. È quel loro andare in automatico che a volte mi irrita.

Io provo piacere quando riesco a sintonizzarmi con i ragazzi, quando le conoscenze di altre discipline che richiamo trovano spazio nel loro "già noto", quan-

do comprendono che un fenomeno studiato in fisica può essere utile per chiarire un concetto di pedagogia.

Le domande, anche insistenti, di chiarimenti, sono per me un buon indicatore di democrazia. Mi costringono a cercare altre parole, a tentare incursioni nel loro vissuto, a visualizzare un concetto o un contenuto ricorrendo all'immagine di un film, a un programma televisivo, qualsiasi cosa va bene, purché si crei il "contatto". La lezione diventa un procedere per tentativi ed errori, finché non si trova una strada percorribile insieme.

Un unico rammarico. Nella classe, restano sempre delle zone in ombra. Ragazze che non sento mai, per timidezza, perché caratterialmente preferiscono essere presenti, ma in silenzio. Poi ci sono K*, A*, A* G. e S* spesso con lo sguardo assente o impegnate a fare altro. Riesco a coinvolgerle soltanto nei primi dieci minuti oppure quando si raccontano aneddoti, storie. Nei momenti di concettualizzazione le perdo sempre. Non so neppure che senso abbia accomunarle in questa distanza, a volte so di essere sbrigativa, tendo a semplificare, forse per ridurre la dissonanza che deriva da un monologo che proprio non riesco a trasformare in dialogo.

Mettersi in gioco

venerdì 19-01-07 ore 9-10.50

È arrivato il momento in cui devo mettermi in gioco io e sono emozionata.

Mi assalgono i dubbi. L'argomento che ho scelto di trattare è forse troppo impegnativo? [...]

Entro in classe, anche gli studenti mi sembrano un po' diversi, si avverte una maggiore solennità. Richiamo ciò che avevamo anticipato nell'incontro precedente: chiedo loro di prestare attenzione durante le due ore di oggi oltre al contenuto anche alla modalità della spiegazione, a come viene percepita, allo stato d'animo e alle sensazioni che si provano: interesse, noia, soddisfazione... difficoltà e, nel caso di difficoltà, quali strategie si cerca di mettere in atto, ci si sente liberi di chiedere alla prof e/o compagni...

Inizio a spiegare e provo la sensazione poco rassicurante che l'argomento scelto (sia perché si inserisce nella programmazione sia perché si presta bene a ciò che ci eravamo preposte di misurare: aiutare gli alunni a diventare consapevoli di far seguire ad una comprensione intuitiva dell'argomento un'attività di riflessione personale e di studio del procedimento) sia più ostico del previsto. Infatti gli sguardi degli studenti non sono tra quelli che più mi danno soddisfazione e mi rincuorano (comprensione, soddisfazione di aver capito e desiderio di verificarlo), ma rimangono perplessi, interrogativi ed anche delusi per non essere riusciti a capire fino in fondo.

È forse perché non si riesce alla fine di questa lezione a portare a casa la sensazione di avere imparato in modo soddisfacente già in classe la risoluzione delle disequazioni fratte che, durante la risoluzione di ex alla lavagna, si sente un calo di attenzione e anche qualche disturbo.

Durante la lezione si è anche presentata l'opportunità di farmi notare in modo

"scherzoso" come sia strano considerare "democratiche" certe mie imposizioni nelle scelte di argomenti, tempi di cui sopra.

Mi dispiace un po' della scelta dell'argomento e mi auguro che la prossima lezione riesca meglio.

Non è stata una lezione gratificante dal punto di vista dell'apprendimento compiuto: si dovrà aspettare la prossima lezione per sentirsi soddisfatti di avere appreso un altro importante tassello.

Nota positiva è che alcuni studenti che hanno difficoltà e che di solito non intervengono perché si vergognano, oggi erano determinati a capire e si sono sentiti più liberi di esprimersi. Il diverso atteggiamento mi ha fatto capire che l'esplicitare l'importanza di osservare come ci si sente durante la spiegazione li ha incoraggiati e si sono sentiti legittimati ad esternare dubbi.

Assegnati i compiti per casa, nell'ultimo quarto d'ora scriviamo il diario.

L'ordine alfabetico

Martedì 06-02

Correzione esercizi per casa (senza voto)

Entro che ancora è in classe il prof di storia, con cui faccio un po' l'asino. Correggiamo alla lavagna gli esercizi dati ieri per casa. Vengono due ragazze secondo l'ordine alfabetico, come facciamo abitualmente in questi casi. Io intervengo spesso per integrare e chiarire. Poche domande (credo che molti abbiano già fatto gli esercizi e capito tutto).

Una ragazza fa una domanda che mi irrita, ma credo di essermi controllato (ho un problema con lei: dice cose totalmente assurde con grande tranquillità e quando la correggo si offende. D'altro canto DEVO farle capire MOLTO nettamente che sta dicendo delle idiozie.) Concludo dando qualche esercizio per domani.

Sono stato tranquillo, forse un po' annoiato. L'argomento è abbastanza semplice, mi sembra che l'abbiano capito. Chi ha sbagliato o ha dimostrato di non studiare è stato corretto o ripreso senza inutili colpevolizzazioni, ma con fermezza.

Dentro e fuori dalla cornice

È l'indicatore che ho voluto inserire perché mi sembra che aggiunga qualcosa all'esame della situazione. Posso provare o meno fiducia nel mio interlocutore, partecipare o meno alla costruzione del mio apprendimento, ... standomene nella cornice con gli altri, giocandomela all'interno delle regole che più o meno esplicitamente ci siamo dati. Anche la "gioiosa anarchia", "il loro modo di comportarsi: parlano l'uno sull'altro" in fondo rientra nella cornice standard dell'ambiente scolastico: se l'insegnante non si fa valere nel senso che non manifesta appieno la sua autorità gli studenti si sentono quasi in obbligo, in virtù del loro ruolo standard, a fare confusione. Perché uscirne quindi? Magari quando l'insegnante sembra lei per prima uscirne proponendo delle attività inconsuete che possono apparire addirittura stravaganti – "Chiedo ai ragazzi di scrivere su di un foglio le cose che hanno imparato che ritengono più significative. <<Di

informatica?>> mi chiedono <<Ma no, in generale>> dico io” ed ecco che la “D. alza trionfante la mano e quasi grida <<Io ho imparato ad usare la lavatrice>>. La classe scoppia in una risata fragorosa”. O magari perché l’insegnante usa delle parole che fanno sentire lo studente fuori dalla cornice - chiedo loro: “Come rendere più democratico l’apprendimento?”. Apprendimento è un termine da insegnante, così posto potrebbe sembrare un problema solo mio che quindi non li tocca.

I più bravi sono delusi quando l’insegnante non fa quello che si aspettano da lei: attenersi al suo programma disciplinare. Ed ecco che escono dalla cornice mentre ci entrano in punta di piedi quelli che sono presenti in classe ma è come fossero fino a quel momento rimasti sulla soglia. Avevano bisogno che qualcuno andasse loro incontro. Magari, quando riprende l’attività curriculare, i più se ne tornano sulla soglia ma sono poi invogliati ogni tanto a rientrare. Forse perché si sono sentiti, anche se per poco, parte del gruppo e hanno visto che può essere anche piacevole.

La scelta di uno studente di non stare dentro alla cornice con gli altri, con i riferimenti, le regole non scritte e spesso non dette che questo comporta, può non essere una scelta, ma una convinzione di inadeguatezza maturata dopo una carriera di insuccessi perché rimasto appunto sulla soglia. Oppure se è una scelta penso sia in relazione con il modo dell’insegnante di fare scuola. Ad esempio se questi pensa di essere un allenatore, come hanno suggerito i miei studenti, che può anche riprenderli aspramente ma che lavora con loro per la vittoria della squadra, qualcuno talvolta può scegliere la “panchina”. Ma se al contrario l’insegnante si sente un giudice supremo che separa il grano dal loglio dopo aver infuso loro il sapere, per gli scartati non potrà che essere una cacciata nella Geenna.

Dalle valutazioni finali degli studenti

A cosa è servito il progetto?

... a nulla

- Mi ha stupito il fatto che un’iniziativa di questo tipo non sia stata bloccata dal carattere impositivo del sistema scolastico che avrebbe dovuto riconoscere nella parola ‘Democrazia’ un nemico soverchiante al suo stesso essere e al suo modo dittatoriale di rapporto con gli allievi. Forse l’accettazione ipocritica di quest’iniziativa è stata condizionata dal fatto che è sempre sul piano razionale e l’azione, il pragmatismo non sono inclusi. Mi ha deluso il fatto che abbia illuso alcuni compagni di avere provato democrazia a scuola e averne ricevuta dall’insegnante. NON esistono insegnanti democratici, il loro lavoro o compito è imporci qualcosa per poter vivere (ricevono un compenso); esistono insegnanti che sono maggiormente tesi al dialogo e qualche volta si distaccano dalla prassi e altri no. Mi ha deluso e mi delude ADESSO il fatto che tutte le congetture sulla democrazia e sull’apprendimento di questo mondo non cambieranno mai nulla. L’insegnamento sarà sempre imposizione e servizio statale, dallo Stato per lo Stato. Mi ha gratificato che qualcuno (INSEGNANTE) ci provi e che qualcuno (ALLIEVO) si sia accorto di qualcosa e che un giorno si possa incazzare davvero per come vanno le cose.

- Sono rimasto stupito dalla rassegnazione di alcune persone nei confronti di un insegnamento improduttivo e autoritario. La repressione non dovrebbe esistere neanche nel campo della cultura.

Se poi per democrazia intendete quella italiana, in cui la gente crede di essere libera e poter esprimere la sua opinione, ma poi è solo una pedina in mano a chi comanda, allora sì nell’apprendimento c’è democrazia.

- ... l’attività non mi ha interessato più di tanto, pertanto la considero solo una perdita di tempo, tempo che si poteva dedicare all’approfondimento di alcune materie. Non è un giudizio su questa attività in specifico, ma una valutazione su tutti i lavori di ugual stampo, per i quali non ho mai provato alcun interesse.

Un ultimo aspetto è il fatto che non ho capito l’utilità di tale esperienza, forse perché non sono riuscito a coglierla, ma sono più propenso a pensare che non abbia veramente alcuna utilità, in quanto sapere il pensiero di altri riguardo argomenti trattati non mi suscita interesse e, detto in parole povere, ne posso fare assolutamente a meno.

Riguardo le parti scritte, ovvero i racconti autobiografici, preferisco tenere i miei ricordi x me e raccontarli a chi voglio, se ne ho voglia.

... forse a qualcosa

- Questa esperienza è stata complessivamente positiva perché ho potuto apprendere un po’ quello che è il lato nascosto e più intimo dei miei compagni e

non perché abbia potuto apprezzare cambiamenti particolari in insegnanti e compagni. Mi ha colpito il fatto che ci siano dei professori convinti di poter cambiare utopisticamente le relazioni all'interno della scuola. Questa sensibilità ha un valore e mi fa domandare un poco se sia possibile un insegnamento efficiente e che nel contempo possa essere rivolto a persone e non a dei numeri.

La democrazia dovrebbe essere incentivata e spero che questo sia uno strumento per portare a risultati veri, su carta. Ho apprezzato l'ufficializzazione del dialogo che dovrebbe già sussistere tra studenti e tutti gli insegnanti, ma che nei fatti non è così esteso. Come sempre è un'attività promossa da chi già la democrazia l'ha interiorizzata e non ha bisogno di potenziarla, mentre chi ne è avulso l'ha snobbata.

- Anche se partita un po' a rilento nel suo complesso questa esperienza mi ha particolarmente stupito, perché è proprio in quest'ultima parte che è riuscita a convincermi, dandomi un piccolo barlume di speranza, che forse alla fine è proprio vero che dove c'è democrazia c'è apprendimento!

Se dovessi dare un consiglio ai futuri studenti sarebbe quello di non aspettare che tutto parta dagli altri, perché la democrazia non può essere un qualcosa che parte sempre necessariamente dagli altri, ma deve essere un atteggiamento che deve iniziare in primis dentro di noi. Oggi più che mai ho capito che la democrazia è poter esprimere i propri pensieri e che l'apprendimento è acquisire le conoscenze che ci permettono di farlo correttamente rispettando gli altri e qualche volta raccogliendo i propri frutti.

- Che dire?! Tutto quello che abbiamo ascoltato è vero e mi ha dato l'ennesima conferma che non sono l'unica a pensarla in un certo modo.

Sentire anche le risposte dei miei compagni mi ha interessato veramente tanto e mi ha fatto riflettere anche sentire idee differenti.

Spero che le poche proposte che sono saltate fuori verranno prese in considerazione per gli anni futuri perché le nostre voci non sono voci fuori dal branco ma sono dentrissimo.

La scuola ultimamente trasmette sempre più il messaggio che fare i furbi paga ed invece penso sia arrivata l'ora di dare un po' un giro di vite e tornare ad un insegnamento di vita che sia formativo non solo dal punto di vista culturale!!!

... sicuramente a molto

- Questa esperienza mi ha permesso di riflettere sul concetto di democrazia e scuola e penso che sia stato molto utile perché il confronto finale ha permesso anche uno scambio di pareri e opinioni tra noi alunni. Dai nostri diari infatti è emerso anche come diversamente ognuno di noi vive la stessa lezione, lo stesso professore, la stessa materia e anche lo stesso metodo di insegnamento.

Penso anche che l'attività possa essere stata utile anche al prof per capire quello che pensiamo veramente noi studenti, anche cose che alcuni di noi, essendo magari più timidi, non avrebbero avuto il coraggio di dire.

Lo stesso scrivere il diario penso mi abbia proprio aiutato a concentrarmi

sugli aspetti positivi della lezione e a capire cosa effettivamente mi fa bloccare nella partecipazione alla lezione, cosa che in precedenza non avevo considerato e razionalizzato.

È stato anche molto interessante vedere che, anche se molti di noi nei diari avevano le stesse opinioni, c'era sempre una voce fuori dal coro che è stata ascoltata e analizzata, come invece non sempre accade.

- La cosa interessante è che qualcuno si interessi all'apprendimento degli alunni. Secondo me è importantissimo accertarsi che chi ha seguito la lezione abbia capito o, in qualche modo, capire cosa si è appreso; al contrario sarebbe tutto tempo perso, sarebbe come imparare una poesia a memoria per poi ritrovarsi dopo pochi giorni con solo i primi tre versi memorizzati.

Sono felice di questo interesse riguardante l'apprendimento scolastico e spero sia sempre + condiviso da altre persone, così che gli alunni si sentano sempre più partecipi agli argomenti scolastici.

- Mi ha colpito che all'interno della stessa classe ci siano modi diversi di apprendere e di vedere una lezione completamente differenti e talvolta opposti!

Mi ha gratificato perché, ascoltando i vari commenti relazionati e a volte riconoscendo le mie frasi, penso di aver acquisito un metodo di apprendimento adeguato. Mi ha stupito il modo in cui i miei compagni vedono le prof. Mi ha sorpreso il linguaggio utilizzato nei diari: pieni di figure retoriche (metafore strambe). Mi ha confermato che le prof, anche se a volte usano il loro potere autoritario, nel cuore sono democratiche. Non mi ha deluso perché penso che ogni tanto ci debbano essere dei momenti di riflessione riguardanti i comportamenti della collettività.

- Mi ha colpito il fatto che si sono riuscite a superare, anche se per poco, quelle barriere caratteristiche del rapporto insegnante-studente.

Mi ha interessato il modo in cui siamo riusciti a rompere queste barriere, con una lezione normale nelle materie + difficili in cui è maggiormente tangibile questa separazione di ruoli tra docente e alunno, sembra quasi un paradosso...

Mi ha gratificato il fatto di poter esprimere tutto quello che penso senza dover rendere conto a nessuno delle mie idee. Infine questo progetto mi ha fatto riflettere su come possa esserci democrazia in un rapporto così gerarchico come quello scolastico tra docente e alunno.

- Credo che questa esperienza sia stata utile a farci riflettere, a farci pensare e magari confrontare su idee diverse. Non tutti hanno partecipato attivamente ai dibattiti e questo mi è dispiaciuto perché quando è ora di parlare e tirare fuori le proprie idee sono sempre le stesse persone che parlano, la maggior parte pensa, scrive, giudica ma tace.

Credo sia stato utile tirare fuori dalla nostra testa le cose che non apprezziamo della scuola, i difetti e le negatività presenti all'interno di questa, ma anche nei rapporti fra studenti e fra studenti e professori.

All'inizio non erano state molto chiare le consegne del progetto e quindi un po' incomprensibili e magari difficili da capire e soprattutto da apprezzare, ma alla fine dei conti è stata un'esperienza costruttiva, per lo meno dal mio punto di vista, e mi ha fatto parecchio riflettere sulla scuola e la quotidianità che credo mi mancherà molto l'anno prossimo.

- A me mi ha colpito il fatto che la democrazia fa parte di un discorso collettivo e invece tutti ne hanno parlato come di una cosa personale e sicuramente il discorso della scuola mi ha fatto riflettere sul fatto che per i professori è un lavoro e quindi non è sempre piacevole farlo, come noi a volte non abbiamo voglia di studiare.

- Penso che questa esperienza sia servita anche come mezzo per pensare e per riflettere sull'insegnante, sui suoi metodi, sulla relazione tra i compagni, ecc...

Mi ha interessato sapere cosa pensavano gli altri anche di una sola ora di lezione e vedere tutti i diversi punti di vista. Mi ha sorpreso perché sono emerse cose che pensavo non emergessero, ma allo stesso tempo mi ha confermato l'opinione positiva e negativa che avevo già in precedenza sulle mie compagne di classe. L'unica cosa su cui ho potuto riflettere è il fatto che attraverso un diario, che è un semplice quaderno bianco, sono uscite delle cose che non erano mai state dette e questo, secondo me, è anche un modo per nascondersi dietro le proprie opinioni che può essere sia un fattore positivo (perché si imparano lati delle persone che non si conoscono) che negativo perché non si ha il coraggio di dirlo direttamente e non dietro un foglio.

- Mi ha colpito il fatto che durante il percorso di scrittura, nella prima fase del progetto, pensavo fosse solo un'inutile perdita di tempo. Invece ora penso sia servito anche per far emergere aspetti del gruppo classe, soprattutto inerenti alle critiche, che pensavo fosse "per il quieto vivere" tenerle "sotto segreto di stampa". Mi ha gratificato per il fatto di essere stata presa in considerazione come "soggetto sperimentale" di una ricerca vera e propria.

Proteste

Contro i diari disfattisti e polemici

Io per questa esperienza ho solo una considerazione da fare. Non vorrei che chi leggesse i diari, in particolare quei 2 o 3, pensasse che la classe ha una visione pessimistica della scuola. Se qualcuno qui dentro ha dei suoi problemi e per questo è sempre arrabbiato e di carattere irascibile, non vedo perché debba riversare il suo odio in un diario (odio per la scuola o per i metodi di apprendimento o per i professori) e farlo pesare in quella che sarà poi la visione complessiva della classe. Io credo infatti che, al di là di poche sciocchezze, non ci siano grossi problemi con la scuola e l'esperienza, in fin dei conti, si è rivelata interessante e costruttiva.

Peccato solo per quel paio di diari disfattisti e polemici.

Contro chi non partecipa

Secondo me questa esperienza è stata molto positiva perché è servita per capire meglio la classe, il prof, le nostre diversità. Ho capito che non è facile raggiungere la democrazia e che per raggiungerla ci deve essere un po' di autorità, partecipazione da parte di tutti, coinvolgimento e complicità (non inteso in senso negativo, ma in senso positivo).

Mi ha fatto riflettere il fatto che la scuola non funziona tutta con il metodo di apprendimento con democrazia, quindi bisognerebbe sensibilizzare maggiormente i prof che non usano questo metodo, però essi sono anche quelli che aderiscono di meno a questa attività o non aderiscono affatto perché non si sentono coinvolti e soprattutto perché non si sentono il peso e la responsabilità dell'educazione e della conoscenza di altre persone dalla quale può dipendere il futuro della nostra società. Secondo me sulla scuola bisogna investire molto perché su di essa si basa il futuro della nostra società.

Contro le ipocrisie

Dunque... mi sento davvero gratificata in questo momento. So che a volte ho un po' esagerato nelle mie considerazioni pessimistiche, ma mai in quelle di denuncia. Mi spiego meglio: denuncia nei confronti delle ipocrisie in questa classe.

Sono molto contenta di non essere una di quelle persone che hanno scritto che la scuola è inutile. Se ti sembra inutile, vai a lavorare! La scuola ha delle cose inutili. Inoltre non bisogna mai generalizzare. Parla per te, qui e adesso.

Questa è l'unica cosa che posso evincere da questa esperienza: l'aver riflettuto sulle mie opinioni e sul modo di esprimermi. E ora... vado a staccare il cervello e a vivere, fuori da questo covo di serpi!

Bisogni

Dare importanza ai sentimenti

Mi ha deluso il fatto che molte persone, ormai a 19 anni, non riescano a rispettare e a credere nel potere di straniamento e di crescita che la scrittura autobiografica, e la scrittura in generale, può avere; mi delude il fatto che, vedendo questi atteggiamenti, penso che andremo incontro ad un mondo sempre più meccanico, razionale, dove i sentimenti avranno sempre meno importanza nella società, e quindi anche nella scuola. La mia paura è che anche negli istituti scolastici si inneschi un processo rigido e freddo, quasi industriale, che consiste nello sfornare ingegneri, scienziati, medici incapaci di inserire le emozioni nella propria vita lavorativa; secondo me, non si può permettere che democrazia e apprendimento diventino procedimenti calcolabili e prevedibili.

Scrivere per scoprirsi

Penso che ho scoperto cose che non immaginavo; la pagina scritta, che narra l'esperienza vissuta in prima persona da qualcuno che con sincerità parli, mi ha commosso. Solo i nostri sensi, le nostre percezioni non solo non bastano, ma

sono inutili se si vuole scoprire l'altro. Leggendo questi diari si svela davanti ai nostri occhi un mondo, tanti mondi, ognuno dei quali ha qualcosa da dirci, con la sua sensibilità; è come vivere noi stessi quella particolare impressione che hanno avuto i "diaristi", e questa impressione è la foto di un'esperienza, una testimonianza, la forza di una suggestione.

Trovare un "maestro"

Mi ha colpito il fatto che a scuola si potesse dar vita ad una attività sulla democrazia originale e interessante. Probabilmente essa nasce anche dal fatto che la scuola in questi anni sta cambiando e forse sente la necessità di interrogarsi sul suo ruolo. Entrare nelle classi, a contatto con docenti e alunni significa valutare meglio la realtà scolastica che cambia. Gli studenti hanno bisogno di parlare, dialogare ed esprimersi, ma non possono farlo da soli: sono e rimangono studenti che devono essere guidati perché la figura del "maestro" è fondamentale per la loro crescita. Nel maestro si rispecchia la società che potrebbe essere in futuro, ed egli rimane un esempio per i giovani. Perciò se da lui arriva disponibilità, competenza e dialogo allora gli studenti si trovano in democrazia e il loro appetito naturale e personale di esprimersi viene saziato. Perché per i giovani esprimersi è una necessità naturale; forse alcuni di loro non la sentono come tale, ma la esplicano a loro modo. Tutti si esprimono, ma in modo diverso. Il grande merito di questa attività è stato ascoltare.

Esprimersi liberamente

Sicuramente di questa esperienza mi ha colpito la capacità dimostrata da ciascuno di noi nel saper ascoltare le opinioni ed i pensieri degli altri, sia nel momento in cui si dividevano sia nel caso in cui ci si trovava in disaccordo. Purtroppo ritengo che tale attività non sia servita a migliorare e ad accrescere le relazioni e il dialogo tra noi compagni, perché in quest'ultimo anno si è venuta a creare una frattura difficilmente sanabile. Comunque sono felice di aver potuto esprimere liberamente, senza alcuna costrizione, paura e vincolo i miei pensieri ed impressioni sulle diverse esperienze condotte in classe. Concludo con un ringraziamento verso la professoressa la quale si è costantemente dimostrata vera e partecipe al vissuto di ciascuno di noi, scegliendo di anteporre (a scapito del programma scolastico) l'analisi e la scoperta del contenuto del cuore, piuttosto che quello del cervello. Infatti io stessa sono una persona istintiva, che predilige vivere e sperimentare seguendo i sentimenti, anche se ciò spesso comporta sofferenza; ma la vita è un continuo esperimento che è doveroso condurre per la crescita reciproca.

Riflettere di più

Ripensando a questa esperienza di formazione nel suo complesso mi ha colpito come tutti noi (anche la professoressa) abbiamo preso sul serio questo impegno e ci siamo messi in gioco. All'inizio, non sapendo cosa sarebbe successo, ero un po' scettica e titubante ma fin dalla prima ora dell'attività si è destato in me un interesse fortissimo. Mi ha stupito perché mi ha costretto a riflettere su di

me e su tutte le altre persone che mi stanno vicino e a capire e comprendere qualcosa che prima magari sentivo, ma non riuscivo a capire fino in fondo. È stata utile per me perché mi ha fatto capire che molte volte vivo in modo superficiale mentre invece sarebbe molto più interessante stare dieci secondi in più su quella cosa invece che buttarci un'occhiata fugace e poi scappare via.

Esercitare un po' d'autorità

Secondo me molti danno per scontato che democrazia sia bene e autorità sia male. Quello che invece bisogna considerare sono gli effetti che i diversi metodi hanno e non sempre è così netta la positività di un metodo di tipo democratico. Per quella che è la mia esperienza posso dire che a volte, quando si lascia parlare liberamente la classe, sono le solite persone che dicono la loro, senza prima riflettere e di conseguenza senza permettere agli altri compagni, un po' più lenti nel ragionamento, di riflettere a loro volta.

Molte volte poi si ritiene che il termine 'democrazia' per quanto riguarda il rapporto professore-studenti significhi essere alla pari. Si manca così di rispetto ai prof e si risponde male, come si risponderebbe ad un coetaneo. Il prof invece ha una posizione di superiorità che non deve essere eliminata, in quanto, pur essendo d'accordo che il prof debba essere aperto al confronto con gli studenti, comunque ha bisogno di rispetto e di esercitare un po' di autorità.

Avere una scuola a misura di persone

Quest'esperienza mi ha fatto riflettere riguardo al ruolo che la scuola ricopre sulla società: molto spesso dimentichiamo quale sia il vero ruolo della scuola preoccupandoci solo di finire il programma o preoccupandoci di collezionare solo buoni voti. Il fine della scuola deve essere sì quello di formarci, ma deve anche fornirci un metodo critico per analizzare quello che succede nel mondo e deve inoltre aiutarci nella crescita. Solo la scuola facendoci vivere una intera mattinata a fianco di altre 20 persone ci permette un vero confronto, che deve essere costruttivo, facendoci crescere e non dobbiamo dimenticare di costruire una scuola a misura di giovani e professori, proprio perché la scuola è fatta di persone. Credo quindi che dobbiamo imparare molto più spesso a parlare e confrontarci (come abbiamo fatto in questa esperienza) perché la scuola è fatta di persone che cercano insieme di migliorarsi e crescere. Infine ci tengo a sottolineare come la scuola sia un mattone per la costruzione di una società consapevole.

