

La scuola e le regole del gioco

Un racconto
lieve come una fiaba
offre lo spunto
per ripensare
le "regole" che
governano il rapporto
pedagogico.

*Roussir à l'école, c'est d'abord
apprendre les règles du jeu.*

(J. Porrenaud, 1984)

Rosi Tadiello
Insegnante



Foto di R. Tadiello

In estrema sintesi - e la sintesi fa torto alla lirica semplicità del racconto - la storia è questa.

C'era una volta un ragazzino, "*Le petit garçon*" di Helen E. Buckley ⁽¹⁾, che amava disegnare, che sapeva disegnare di tutto: "*des lions et des tigres, des poules et des vaches, des trains et des bateaux*". E quando a scuola - una scuola così grande che si sentì contento quando scoprì di poter arrivare alla sua classe direttamente dal cortile - quando a scuola, quel certo mattino, la maestra propose di fare un disegno, eccolo gettarsi sulla scatola di matite e di colori, colmo di entusiasmo e curiosità. "*Attendez!*" ammonì però la maestra: calma, bisognava partire quando tutti fossero pronti. "*Nous allons faire des fleurs*" precisò poi, quando quel momento fu finalmente venuto. E lui contento, perché amava disegnare dei fiori. Nelle sue piccole dita i gessetti presero a sbizzarrirsi di splendidi, luminosi di rosa arancione e blu. "*Attendez!*" lo interruppe ancora l'insegnante. Occorreva un modello alla lavagna, un fiore rosso con lo stelo verde che la maestra invitò a copiare. Il ragazzino osservò il fiore disegnato dall'insegnante, poi i suoi: preferiva quelli che aveva disegnato lui, ma non lo disse e copiò. Come copiò l'indomani, ripetendo gli esemplari che gli venivano pro-

posti, e il giorno dopo ancora, finché "*apprit à attendre et à regarder et à faire les choses juste comme la maîtresse*".

Poi la famiglia si trasferì in un'altra città e nella nuova scuola la nuova maestra del ragazzino propose alla classe di fare un disegno e lui non corse con la mano alle matite colorate, anzi attese che l'insegnante gli suggerisse un modello alla lavagna. Ma quella volta la maestra non gli indicò la strada, non gli diede nessuna traccia; e del resto, "*si tout le monde faisait le même dessin*" - gli spiegò - "*comment saurais-je qui a fait quoi et lequel est à qui?*". Il ragazzino annuì. E per tutta risposta prese a disegnare, come gli era stato insegnato, un fiore rosso con lo stelo verde.

Quel fiore rosso dal gambo verde, immagine di una ortodossia a cui l'allievo finisce per adeguarsi soccombendo al primato della cattedra, è un macigno gettato sui suoi slanci di creatività e sulla sua ansia di fantasia. Prestandosi a disegnare ciò che vuole la maestra, nella maniera e con i colori che quest'ultima ha deciso per lui, il bambino rinuncia alla funzione di coautore del fenomeno scuola, abdicando al ruolo di primattore nel suo processo di crescita, da lì in avanti monopolizzato da altri. Nel disegnare non *un* fiore, come

gli verrebbe dall'estro, ma *il* fiore, quello omologato dal sistema impersonato dall'insegnante, il piccolo allievo fra i primi conti ("*il aimait mieux ses fleurs que celles de la maitresse, mais il ne le dit pas*") con le regole del gioco, con il meccanismo di norme non scritte che governano i rapporti all'interno del mondo scolastico.

L'insegnante che però guardi al di là del successo istantaneo, fittizio e improduttivo, e che punti ad un apprendimento non di tipo addestrativo (la ripetizione di modelli fino ad una esangue perfezione formale), ma formativo dell'individuo (fatto di stimoli alla ricerca, alla libera manifestazione del proprio sentire e della propria essenza) deve porsi non come trasmettitore di saperi definiti una volta per tutte e ingessati nella consuetudine sociale, ma come facilitatore del processo di *costruzione* delle conoscenze e competenze di cui l'alunno ha il diritto di esser protagonista, interagendo con il docente, i compagni e il contesto educativo in cui viene calato.

Condizione essenziale è che la scuola sia pronta, psicologicamente e tecnicamente, a stimolare un simile assetto interattivo, allestendo idonee situazioni di apprendimento, ad esempio utilizzando nuove modalità di gestione del gruppo classe, mettendo in campo metodologie didattiche diversificate, offrendo percorsi educativi ricchi di "senso" per gli allievi ecc.

E' pur vero che il contesto scolastico - cioè l'impianto organizzativo, i programmi, i sistemi valutativi, i cosiddetti luoghi e tempi della scuola - è vissuto sovente dagli insegnanti più come un ostacolo che come una risorsa per pedagogie incentrate sul ragazzo. Un contesto che complica e penalizza un percorso già di suo irto di difficoltà, posto che l'apprendimento non segue una traiettoria lineare e costante, ma ciclica, talora imprevedibilmente caotica, e può accusare momenti duri, di delusione e scoramento, con tempi morti, passi indietro (o apparentemente tali), accelerazioni improvvisate segui-

te magari da pause incomprensibili.

E' anche indubbio che per i docenti lavorare insieme con gli allievi significa scoprirne l'individualità, accettare che essi non siano uguali al cospetto della scuola: e non solo perché - oggettivamente - diversi sono i fattori sociali e contingenti (l'estrazione, i precedenti culturali, gli stimoli ricevuti dalla famiglia, i valori di riferimento, le attese del gruppo nei loro confronti ecc.), ma anche perché - soggettivamente - la scuola e le sue componenti hanno un senso, un'importanza, un impatto diversi per ognuno. E dunque compito dell'insegnante è quello di collocare i ragazzi al centro del suo lavoro, impresa non da poco se si sposa l'idea che deve essere la scuola a piegarsi alle capacità e ai bisogni degli alunni e non questi ultimi ad adattarsi a livelli ideali creati per un alunno ideale che nella realtà non esiste.

Le regole assumono dunque due significati molto diversi a seconda dei momenti in cui fotografiamo il rapporto allievo-docente. In un primo momento, ancora statico, le regole appaiono come scenari preconfigurati a monte, in cui gli alunni si trovano immessi a forza; ma anche come scenari in cui gli stessi insegnanti si sentono a loro volta costretti e vincolati, poiché anche per loro descrivono, non solo metaforicamente, gli spazi da percorrere, entro i quali scontare il proprio disagio ed esprimere eventualmente la propria speranza di cambiamento. La scuola è però il luogo dove ragazzi e docenti pongono le rispettive esigenze in ragione degli interessi di cui sono portatori. E appunto in funzione dei propri bisogni, dovrebbe spuntare il secondo momento, quello dinamico, in cui le due parti dibattono e negoziano le regole cui attenersi; meglio se la parte "contrattualmente" più debole viene sollecitata ad assumere, realizzandole, le iniziative più utili per la sua formazione.

Se, come richiama *G. Bertagna*, il primo dovere dell'educatore è quello di

"e-ducere", cioè di trarre dall'educando il suo vero essere, che è essere persona, è altrettanto certo, con *P. Perrenoud*, che l'allievo, mentre gli incombe il dovere civico di inserirsi nella comunità nel rispetto delle sue regole, vanta comunque *"le droit de n'apprendre que ce qui a du sens"*⁽²⁾, la legittima pretesa cioè a che la prescrittività dei programmi sia esercitata su argomenti non vuoti, astratti o utopistici, ma fattibili e realistici. E i programmi possono essere tali solo se ritirati, attraverso l'analisi delle esigenze formative e la conseguente programmazione didattico-educativa, sui ragazzi e sui loro bisogni, perché la scuola attuale, invertendo un tramontato ordine mentale, deve sapersi adeguare alla società e alle richieste dell'utenza, non viceversa. Così le regole del gioco mutano di prospettiva: da un taglio imposto dall'alto, ereditato e subito ("*Attendez! Je vais vous montrer comment faire!*"), ad un taglio democratico ("*Et il attendait que la maitresse dise quoi faire mais la maitresse ne dit rien et elle se promena simplement autour de la classe*"), che i fruitori finali del servizio hanno contribuito a creare.

La difficoltà di transizione fra i due momenti che abbiamo rispettivamente definito statico e dinamico - simboli l'uno e l'altro di due diversi approcci al rapporto pedagogico - potrà trovare nuova linfa nel progetto di autonomia scolastica recentemente licenziato dal legislatore. Strumento, l'autonomia delle scuole, al servizio dei bisogni del territorio e dell'utenza, però solo a condizione che ad essa si accompagnino atteggiamenti nuovi, nuovi modi di pensare e di agire la professione docente e la funzione dirigenziale.

(1) "Le petit garçon" - Helen E. Buckley. Pubblicato in *Info-parents*, Février 1982, Bruxelles.

(2) in Perrenoud, Ph. (1994). "Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable". *Revue Educations*, n.1, Décembre 1994 - Janvier 1995.