

Partecipazione e scuola elementare

Mauro Mignardi

Per esaminare con una certa attenzione l'attività di urbanistica partecipata svolta nel circolo didattico di Zola Predosa, che successivamente ha coinvolto anche classi della scuola paritaria Beata Vergine di Lourdes, mi pare indispensabile rifarci all'origine del progetto per raccontare com'è stata vissuta dagli insegnanti interessati e coinvolti.

1. La diffidenza iniziale

Le attività di urbanistica partecipata sono state avviate nell'anno scolastico 2000/2001, in seguito a una proposta presentata alla scuola dall'amministrazione comunale.

Quando gli insegnanti hanno ricevuto ed esaminato questa proposta, si sono subito divisi in due gruppi. Per alcuni ciò che stavano prendendo in considerazione sembrava fornire l'opportunità per la soddisfazione di una esigenza di "partecipazione concreta" dei bambini e delle bambine alla vita della città. Per altri, invece, questa stessa proposta rappresentava un'area di intervento didattico del tutto nuova, di cui non si coglievano subito la fattibilità e gli eventuali vantaggi educativi.

In più, in questa fase, la lettura del testo del progetto ha rivelato una difficoltà di interpretazione a causa del linguaggio utilizzato: invece di quello pedagogico-didattico, comunemente utilizzato della scuola, vi era quello scientifico-tecnico, tipico dell'università e degli architetti. Sulle prime questa novità lasciava per lo meno un po' interdetti.

Inoltre c'era il problema dei tempi. I tempi di lettura e discussione del progetto da parte dei docenti non coincidevano con i tempi tecnici istituzionali del comune: l'anno scolastico inizia a settembre, l'anno amministrativo a gennaio. Di conseguenza la messa a punto delle programmazioni doveva avvenire ad anno scolastico ormai avanzato.

Facendo un commento a posteriori direi che, tenuto conto della somma dei problemi che si presentavano per decidere se aderire o no, gli

insegnanti hanno avuto bisogno di una bella e sana riflessione con scambi abbastanza rapidi e persino un po' "caldi" di idee.

Perché?

Soprattutto per alcune considerazioni di fondo. Per gli insegnanti, parlare di percorso di apprendimento implica la scelta e la messa a fuoco di una serie di obiettivi generali e/o specifici chiaramente identificabili e poi traducibili in attività finalizzate.

Le domande che emergevano allora nella fase di discussione sull'adesione o meno al progetto proposto erano:

- Dove si va a parare? Cioè, qual è il fine, qual è l'obiettivo, qual è lo scopo?

- Come si fa a raggiungerlo, ammesso che ci sia, questo obiettivo?

- Nella proposta, gli esperti parlavano di obiettivi di "partecipazione" e di altri che però noi, come insegnanti, stentavamo addirittura a riconoscere come tali. Allora sorgeva spontaneo chiedersi: cosa debbo fare io come insegnante nell'ambito della traduzione e dell'individuazione dei mezzi, delle metodologie, delle tecniche e degli strumenti per mettere in grado i ragazzi di giungere fino al punto che è stato individuato?

- Cosa vuol dire: l'obiettivo è partecipare?

- Partecipare a che cosa, come, quando, dove?

2. La difficile convivenza con l'incertezza

Soprattutto tali obiettivi parevano poco fruibili dalla scuola. Infatti spesso capita che alla scuola elementare vengano offerti pacchetti preconfezionati di attività che si prestano a valutazioni immediate circa l'opportunità o meno della loro attivazione in classe, quindi è possibile accettarli o rifiutarli senza bisogno di starci sopra tanto a discutere. Da qui invece emergeva immediatamente che uno dei nodi salienti del tipo di attività proposte era la "partecipazione attiva". Questo atteggiamento, non prevedendo un itinerario predefinito, obbligava a mettere in campo un certo margine di flessibilità relativo al percorso da seguire. E ciò fin dalla fase progettuale poiché dovevano essere coinvolti tutti gli attori interagenti, gli insegnanti, i bambini, i tecnici: li nomino così, ma sono sulla stessa linea, tutti dovrebbero essere enunciati in una stessa emissione di fiato, se fosse possibile. Insegnanti, dicevo, bambini, tecnici, genitori, vigili urbani..., tutti dovevano partecipare ed ognuno aveva o doveva trovare il proprio spazio di partecipazione.

Ecco allora che veniva fuori una nuova serie di quesiti che ritardava la decisione relativa ad accettare o meno questo progetto:

- In quale orario lo faccio, dove lo colloco, anche materialmente, nell'ambito dell'iter di una giornata scolastica?

- Dove lo pongo a livello di apprendimenti?

Certo, veniva fuori la "trasversalità" di tutto il progetto che investiva praticamente discipline diverse. Ma un punto preciso dove collocare questo intervento di urbanistica partecipata di per sé non c'era; cioè

noi stentavamo a individuarlo, non riuscivamo a coglierlo bene subito. Si trattava di lingua? Certo ce n'era da fare. Cartografia, geografia, ecc.? Certamente anche. Matematica? Calcoli ce ne sono e come. Storia, studi sociali?...

Ma ancora:

- Quanto tempo può durare un percorso di urbanistica partecipata?
- Quanto tempo dovrò dedicare a questo lavoro?
- Quali strumenti occorrono?
- Quali sono i prerequisiti, sia che servano a me come insegnante, sia che debbano essere messi in gioco dai bambini?
- Quale tema affrontare?
- Qual è l'argomento di cui interessarci?

L'incertezza si evidenziava sempre più. Ancora non avevamo capito che, in realtà, una parte del lavoro consisteva nel convivere con l'incertezza del prodotto finale. Gli insegnanti infatti, nella realtà progettuale (lo vediamo adesso a posteriori), hanno individuato o ipotizzato attività che di fatto, nella fase di attuazione, si sono ampiamente modificate. Partiti per esempio dall'individuare i percorsi casa-scuola per cercare di renderli più sicuri, si è arrivati a studiare - perché l'interesse dei bambini è stato più trascinante di quello che poteva essere un'idea magari a tavolino - gli spazi verdi.

Ad un certo punto i bambini si sono disinteressati alla descrizione del percorso - tanto quello più o meno lo conoscevano già. A qualcuno di loro è venuto in mente di chiedersi:

- Nella nostra zona conosciamo tutti gli spazi verdi dove poterci riunire per andare a giocare?
- Come mai nel tal luogo ci incontriamo tutti?
- Come mai in altri luoghi verdi invece no?
- Ecc., ecc...

Sono stati quindi abbandonati i progetti iniziali, portati a rapida e quasi scontata conclusione, e si è colta la sollecitazione di queste nuove ide-domande per perseguire nuovi e diversi itinerari. Diversi e nuovi almeno agli occhi trepidanti degli insegnanti, che, a quel punto, si interrogavano su cosa sarebbe potuto venir fuori alla fine.

3. L'accettazione dell'imprevisto

Solo nel secondo anno di lavoro, quindi all'inizio dell'anno scolastico 2001/2002, è stata finanziata una formazione indirizzata agli insegnanti e ad altri operatori. Questa attività ha permesso di chiarire molte delle problematiche emerse, accennate in precedenza, e ha mostrato una serie molto utile di interventi realizzati in realtà scolastiche collocate in diversi contesti italiani.

Durante i corsi di formazione i docenti hanno presentato da più punti di vista diverse tematiche e diversi approcci metodologici al progetto di urbanistica partecipata che successivamente sono stati adot-

tati in classe con i nostri piccoli.¹

Ai docenti della direzione didattica delle scuole elementari statali che hanno seguito questi seminari si sono uniti anche quelli della scuola paritaria elementare Beata Vergine di Lourdes. I partecipanti sono stati tutti molto soddisfatti.

È emersa successivamente una necessità ulteriore: avere un maggior numero di incontri-confronto tra insegnanti, tecnici ed operatori dell'extrascuola, proprio per allenarsi ad un linguaggio mediato, ad un confronto fra obiettivi identificabili, fra abitudini operative e linguaggi diversi utilizzati per definirli. In altre parole, per attingere all'esperienza di un decentramento del proprio punto di vista in relazione a quello dell'altro, per riuscire, cioè, ad aprirci reciprocamente (università, architetti e tecnici comunali, insegnanti, vigili urbani...) attraverso la conquista di un linguaggio "mediato" che diventi sempre più comune, che permetta di esser utilizzato nella scuola per essere finalmente comprensibile ai bambini.

Questo si è tradotto in incontri di programmazione e di progettazione fra i tecnici, l'università, gli insegnanti e la facilitatrice, Micaela Deriu, in cui vi è stato l'affinamento, la riscoperta e la messa in luce di cose che, magari definite con parole diverse, indicavano una stessa realtà.

Di conseguenza, nell'intervento con i bambini, nella fase attuativa del lavoro, gli insegnanti, sperimentandoli in modo nuovo, si sono riappropriati di contenuti e modalità di lavoro conosciute² ma forse un po' accantonate, seguendo una prassi in voga in questi ultimi periodi.

Dopo le attività di laboratorio molti docenti hanno sottolineato l'acquisizione di una disponibilità maggiore ad accogliere l'imprevisto, ad avere schemi di attività, di indicazione di vie metodologiche e didattiche meno rigide, per dare spazio alla partecipazione più vera dei bambini.

Nel lavoro consueto degli insegnanti è connaturata, infatti, la necessità di tenere in mano la direzione delle attività, di avere la consapevolezza del "dove stiamo andando". Il fatto che la via da seguire, invece, fosse materia quasi magmatica e scaturisse di volta in volta dalla partecipazione e dalla discussione, ha causato in molti di noi una serie di modifiche comportamentali non indifferenti. Occorreva trovare una posizione "arretrata", posta dietro le quinte: non un ruolo decisionale, quanto piuttosto di ausilio operativo. Il ruolo direttivo, di coordinamento per meglio dire, era così spostato sul metodo: gli insegnanti dovevano guidare alla partecipazione attiva ed effettiva.

In questo modo è stato possibile ottenere una risposta a una delle prime domande che ci assillava e ci lasciava interdetti: che significa partecipazione?

¹ Cfr. lucido di Micaela Deriu, presentato al convegno "I bambini e le bambine vivono e progettano le città" che si è tenuto nella sede municipale di Zola Predosa il 26 ottobre 2002.

² Metodologie come quelle di Clotilde Pontecorvo, che vede l'apprendimento partire dal vissuto personale del bambino o a quello della "pedagogia della ricerca", che interpreta la realtà come matrice della conoscenza.

Il termine “partecipazione” prendeva ora corpo nel concreto dell’attività e si sviluppava attraverso l’entusiasmo che veniva espresso proprio dai nostri piccoli nell’ambito del lavoro che andavano facendo. Bisogna stare però attenti a non confondere questo tipo di intervento con lo spontaneismo di antico stampo pedagogico. Nel nostro caso il ruolo dell’insegnante, comunque, è stato fondamentale per evitare che bisogni e idee emerse fossero espressione di condizionamenti, di bisogni più apparenti che reali, oppure fossero semplicemente buttati lì così senza mediazione o senza chiarezza, senza scoperta e senza fondamento.

4. La conoscenza affettiva del territorio

Per esemplificare meglio pendiamo in esame una discussione strutturata su cosa situare nel giardino Campagna di Zola.³ Oltre all’obiettivo di enumerare i bisogni dei singoli bambini (la teleferica, l’altalena, il gioco del calcio, ecc.), c’era quello di far emergere le esigenze dei possibili fruitori individuabili dai bambini: anziani, i nonni, persone che andavano o vanno o andranno a rinfrescarsi, quelli che vanno a fare una passeggiata e così via. In alcuni casi sono stati fatti dei giochi di ruolo perché ciascuno potesse identificarsi con fruitori diversi di quello stesso bene - il giardino Campagna - ed essere sollecitato a pensare in modo diverso, ma partecipato e responsabile, a guardare le cose con gli occhi di “altri”.

Il canale privilegiato di acquisizione della conoscenza dei bambini è indubbiamente il canale affettivo. La motivazione a sentirsi protagonisti nella strutturazione e nella gestione di un’area passa attraverso ciò che il bambino ha vissuto, immaginato o sognato di quello spazio, come ha più volte affermato Mauro Giusti. Dopo la fase di formazione e sperimentazione, quindi, la didattica è stata sollecitata ad aprirsi ai contenuti di tipo affettivo, anche nel lavoro più specificamente - se possiamo definirlo così - oggettivo, come quello della cartografia. Sia nel momento della lettura sia in quello della costruzione, della rappresentazione del paesaggio, l’attenzione all’aspetto affettivo è stata indubbiamente forte. Uscire con la classe dopo aver individuato un percorso sulla carta, muniti della carta stessa fornitaci appositamente dagli uffici comunali,⁴ e scoprire sul territorio che il punto individuato sulla carta è proprio quello nel quale siamo giunti è stata un’emozione forte. La gioia nel rilevare e nel riconoscere l’importanza di questa “scoperta” era indubbiamente per i bambini un qualcosa che nasceva da dentro, che si interiorizzava, che piano piano si radicava. Una simi-

³ Il giardino, collocato a poca distanza dal comune, è oggetto di riqualificazione prevista dal piano regolatore. Il comune ha indetto su quest’area un concorso di idee per la sua trasformazione in parco urbano (cfr. il contributo di Micaela Deriu nel presente volume).

⁴ Questo fatto mostra il collegamento importante fra la scuola e gli uffici tecnici del comune; la disponibilità di questi ultimi a fornirci carte e mappe, predisposte e preparate in modo tale da essere fruibili dai nostri ragazzi.

le contentezza si avvertiva, al contrario, quando i nostri ragazzi uscivano a fare un sopralluogo e, dopo, costruivano in classe una mappa dando rilievo alle evidenze territoriali che a loro interessavano maggiormente, che erano “le loro” sul territorio, perché le vivevano, perché le sentivano proprie. Riprendo la frase di un bambino che, uscito a indagare il territorio, poi è rientrato e ha detto: “Oh, sai che però visto bene è veramente bello il mio comune!”⁵

Ma visto bene cosa vuol dire? Non l’aveva mai potuto vedere un bambino di quinta un territorio così, andando in giro liberamente? Non aveva mai potuto riconoscerlo?

Forse no, perché ora stava imparando a guardarlo anche con gli occhi degli altri; lo guardava, appunto, con occhi diversi.

5. Uno sguardo al futuro

Un’annotazione finale potrebbe essere questa: la presenza in classe di un architetto facilitatore è stata da tutti considerata positiva, quando non addirittura necessaria. Sono da segnalare però, soprattutto nei percorsi didattici più brevi, dove urge terminare il lavoro a scadenza predeterminata e ravvicinata, i limiti dati dalla mancanza di confronto su ruoli ricoperti da persone con funzioni diverse. Gli esperti spesso sono esperti “relativamente”. L’insegnante, ad esempio, è un esperto “relativamente” ai tempi e alle modalità di lavoro nelle varie fasce d’età dei bambini. Il facilitatore, viceversa, non è sempre in grado di fare proposte adatte e direttamente utilizzabili in un certo tipo di classe o in un determinato gruppo di bambini. Il facilitatore tuttavia è esperto “relativamente” all’ambito tecnico-scientifico, specifico del proprio settore professionale. Quindi si tratta di integrare ancora maggiormente, laddove è possibile, l’intervento comune di questi due tecnici, chiamiamoli così, di questi due “specialisti”. Ancora una volta, infatti, torna il nodo centrale: quello di creare abitudini al confronto fra competenze diverse, ruoli diversi, sia fra gli operatori adulti, sia nel rapporto adulti-bambini.

Ecco, noi insegnanti abbiamo rilevato con soddisfazione come tutte le attività condotte siano state portate a termine nel periodo previsto. Ci auguriamo che questa esperienza, che ha consentito di intrecciare con tanta forza gli interessi della scuola con il comune e la cittadinanza possa non terminare qui. In conclusione direi che il nostro desiderio, come scuole interessate, sarebbe quello di continuare questa esperienza, ampliandola, soprattutto per creare ancora un collegamento maggiore, se mai possibile ma comunque auspicabile, fra i cittadini di domani - preparati dalla scuola - e i servizi che a questi cittadini sono offerti dal comune.