

Il caso della scuola primaria di Rossino: un'esperienza di collaborazione tra scuola e territorio

The case of Rossino primary school: An experience of collaboration between school and territory

Valentina Chioda

Istituto Comprensivo di Calolziocorte (LC)

Ruggero Meles

CPIA di Lecco

Giancarla Nasatti

Istituto Comprensivo di Calolziocorte (LC)

Franca Zuccoli

Università degli Studi di Milano-Bicocca, Milano

Corresponding Author: franca.zuccoli@unimib.it

ABSTRACT

This paper presents the longstanding tradition of Rossino Primary School, which has been attempting to resist closure by offering innovative teaching-learning methods and engaging with the local community (Strike, 2008; Mangione & Calzone, 2018). Unfortunately, the current 2019–2020 school year is the third consecutive year when no first-grade class has been created, based on the number of pupils enrolled the previous spring. My aim is therefore to give voice to teachers who have been fighting for years to keep the school open, and to report on the educational journey undertaken by the school, which has led it to become a hub of culture, socialization and participation within a community at risk of gradually losing its identity in an era of progressive economic rationalization.

In questo contributo si vuole proporre l'esperienza pluriennale della scuola primaria di Rossino, che ha cercato di opporsi alla chiusura, proponendo azioni di innovazione didattica e di continuo collegamento con il territorio (Strike, 2008; Mangione & Calzone, 2018). Purtroppo questo contributo si colloca durante il presente anno scolastico 2019/2020, che vede attuarsi per il terzo anno consecutivo la scelta di non consentire l'apertura di alcuna classe prima dopo la scadenza delle iscrizioni di gennaio. Per questo motivo qui si vogliono riportare le voci di alcuni dei docenti che hanno combattuto negli anni per mantenere aperta questa scuola, e restituire il percorso realizzato che ha visto la scuola divenire presidio di cultura, socializzazione e partecipazione in un territorio che, a fronte di continue razionalizzazioni economiche, pian piano rischia di perdere la sua identità.

KEYWORDS

Citizenship, schools, education, network, innovation.

Cittadinanza, scuole, didattica, rete, innovazione.

- * Attribuzioni. Il contributo è stato pensato collettivamente, ma i paragrafi sono stati scritti individualmente. Franca Zuccoli: abstract, paragrafo 1, conclusioni; Valentina Chioda: abstract, paragrafi 2, 3, conclusioni; Ruggero Meles: abstract, paragrafo 5, conclusioni; Giancarla Nasatti: abstract, paragrafo 4, conclusioni.

1. Introduzione

Che cosa vuol dire avere una piccola scuola attiva all'interno di una comunità? Che cosa significa, invece, perderla? Questo contributo vuole raccontare un'esperienza, che può essere vista come paradigmatica legata a questo percorso: la lotta di insegnanti e genitori, durata circa vent'anni, per mantenere aperta la loro scuola primaria. A Rossino, frazione del comune di Calolziocorte, in provincia di Lecco, si è posto, infatti, questo problema, fortemente sentito da docenti e popolazione locale, relativo alla probabile chiusura della scuola primaria. L'edificio stesso, sede della scuola, era nato grazie a una storia particolare, che attestava fin dall'inizio un legame profondo con la comunità, il dono della casa di una bambina, Maria Arienti, da parte della sua famiglia a fine '800, trasformata successivamente in scuola e ampliata nella seconda metà del Novecento. Dalla metà degli anni '90 fino al 2010, grazie a un continuo lavoro di tessitura è nata una salda rete territoriale che, unita a proposte didattiche innovative e attive, ha portato ad un incremento del 50% della popolazione scolastica di questa realtà. Purtroppo dal 2010 in avanti, invece, è iniziato il calo delle iscrizioni dovuto alla diminuzione dei residenti legata alla decrescita della natalità, situazione condivisa con tutto l'Istituto Comprensivo di Calolziocorte. Nella piccola realtà questo dato, unito all'applicazione delle normative sulla razionalizzazione scolastica, ha però inciso fortemente, portando a ipotizzare di anno in anno una possibile chiusura, preannunciata dalla probabile mancata apertura della classe prima. Proprio per questo, anche se non solo per questo, gli insegnanti hanno intensificato la loro progettazione, con la volontà di creare una specifica identità e riconoscibilità della scuola, attivando contatti con i referenti politici ed educativi, cercando di far fronte a una chiusura che sembrava ogni volta ancora possibile combattere. La fine di una scuola, infatti, non è mai un fattore secondario per la sua comunità di appartenenza, come segnala il Manifesto del Movimento delle Piccole scuole, promosso da Indire: "Togliere la scuola in un territorio isolato, spesso equivale a destinarlo all'abbandono e alla marginalità, a compromettere irreparabilmente le sue capacità di sviluppo, a costringere le famiglie giovani a trovare altre soluzioni residenziali, che modificano radicalmente i loro progetti di vita. Questi territori invece garantiscono un livello qualitativo di vita e un benessere ambientale molto più alto che nelle grandi metropoli. Sono comunità di memoria, custodi di un patrimonio di storia, arte, tradizioni e culture spesso unico e profondo, di tesori ambientali di grande valore." Chiudere la scuola vuol dire, infatti, cancellare una parte fondante della comunità, creare la cesura di una serie di contatti quotidiani, di un insieme di relazioni, porre fine a un presidio culturale che riesce a mantenere forti legami sul territorio, e al contempo crea costantemente nuove reti tra gli esseri umani (bambini, insegnanti, non docenti, genitori, nonni, promotori culturali, volontari, ...) in una prospettiva di cittadinanza (Mortari, 2008). L'istanza scelta dai docenti è stata allora quella di caratterizzare in modo sempre più preciso la loro modalità di fare scuola, improntata a una didattica attiva e partecipata, volta a un costante coinvolgimento del territorio: sia con l'uscita delle classi dalla scuola e la realizzazione di azioni di conoscenza, scoperta, esplorazione e studio nell'ambiente circostante, sia con l'invito a scuola di esperti e artisti del luogo. La scuola ha quindi continuato nel tempo a svolgere un importante ruolo di coordinamento con le principali agenzie educative presenti nel territorio¹. Per assicurare un'aper-

1 Amministrazione comunale (biblioteca, ...), Parrocchia, Polisportiva, Crams, Arci, Comunità Mon-

tura a tempo pieno della scuola, problema che si poneva seriamente vista la riduzione dell'organico, i docenti hanno previsto la presenza a scuola di esperti, senza però dimenticare di continuare a svolgere un costante ruolo di coordinamento ed elaborando una strategia di co-progettazione didattica che non implicasse solo gli insegnanti, ma anche i liberi professionisti e gli esperti delle varie agenzie educative coinvolti nei progetti. Le ore di programmazione didattica sono allora divenute momenti condivisi, in cui, si progettava un'apertura condivisa della scuola, ben oltre l'orario previsto dalla presenza dei docenti, garantendo un tempo pieno richiesto dai genitori, ma organizzato dai docenti, compiendo scelte didattiche molto precise indirizzate verso pratiche innovative e collaborative. Si è trattato di scelte condivise che hanno portato verso un'attenzione specifica nei confronti delle pluralità dei linguaggi culturali, dell'attenzione alla natura, della relazione con il territorio. Si può parlare, a differenza di altre situazioni in cui la partecipazione degli insegnanti, per far nascere o incrementare un progetto didattico, necessita di essere stimolata e sostenuta dall'alto, di una scelta dal "basso" voluta fortemente da un gruppo di docenti che già da anni avevano preferito rimanere in quella scuola e che volevano caratterizzarsi per il forte contatto con il territorio circostante, in senso culturale e sociale, oltre che per le specifiche azioni didattiche legate a un taglio di forte innovazione educativa (Strike, 2008; Hargreaves, 2009; Mangione et al., 2017; Mangione & Calzone, 2018).

2. La storia della scuola

Per comprendere nello specifico la situazione fino a qui esposta, risulta indispensabile illustrare quello che è lo spaccato territoriale e culturale di questa realtà. A titolo esemplificativo per cogliere immediatamente il forte significato legato a questa scuola nella percezione degli abitanti riportiamo la domanda che una bambina ha posto alla maestra nel momento di avvio dell'anno scolastico: "Lo sai che nella nostra scuola ci veniva anche il mio nonno?". Si tratta di una riflessione ricorrente per molti alunni con nonni e genitori vissuti in quei luoghi. A Rossino, piccola frazione collinare a circa 500 metri di quota, all'inizio del Novecento e fino al boom economico degli anni Sessanta, alcuni abitanti decidono di migrare, altri di fare i pendolari stagionali come muratori e tagliaboschi all'estero. Altri resistono ma lavorando nel fondovalle, devono scendere a piedi lungo le mulattiere per recarsi al mercato, alle filande, alle acciaierie; e altri ancora continuano a vivere e a lavorare in collina, nelle cascine. Si tratta dei contadini che scelgono di sfruttare un'economia di sussistenza lungo le strisce dei terrazzamenti e i pendii dei boschi. I figli di questi abitanti resistenti hanno una loro scuola, con stufa a legna, calamai, ... piccola, ma presente come in tutti i piccoli centri.

Negli anni Sessanta poi, con il boom demografico, la scuola elementare di Rossino riesce addirittura ad ampliarsi: accoglie i bambini da 6 a 11 anni di tutta la fascia collinare del comune di Calolziocorte. Nella frazione di Lorentino, invece, viene costruita la scuola d'infanzia con la stessa funzione. È un territorio geografico particolare: immaginate la Valle San Martino attraversata dall'Adda che scorre dal lago Lario poco più a nord, a destra qualche piana a 200 metri sopra il livello del mare, poi colline e vallette e infine montagne con le cime rocciose del Rese-

tana, Mediateca Provinciale, UnoTeatro, Casa sul Pozzo, coop. Specchio Magico, Liberi sogni, associazioni Il Gabbiano, Alpini, Civiltà contadina, Agricoltori ..., musei, ecomuseo...

gone a 1800 m e con il bellissimo terrazzo panoramico del Monte Tesoro a 1300 metri. In particolare, il territorio calolziense sembra nascere dall'Adda e chiudersi verso i 600 metri nella frazione di Sopracornola, confinando con i comuni di Carlenno, Erve, Torre de Busi e Monte Marenzo in alto, Vercurago in basso. Ci sono due Circoli didattici che comprendono tutti questi territori.

Negli anni Novanta si creano progetti per garantire la continuità tra le scuole d'infanzia e le scuole primarie, l'accoglienza dei bambini migranti, l'utilizzo della strumentazione digitale. Si impara a progettare e a gestire l'autonomia scolastica, si realizzano sperimentazioni con gli allora IRRSAE Lombardia e MPI.

Dopo il 2000 iniziano una serie di azioni nella scuola in generale: tagli, dimensionamenti, ordinamenti capestro come quello del limite minimo di 15 alunni per classe (ancora attuale mentre in nord Europa il 15 è il numero massimo per classe), assunzione di precari non sempre selezionati per laurea o per concorsi con esami, aumento della burocratizzazione, incubi sulla sicurezza degli alunni, ... Ciò che ha impattato maggiormente nella realtà scolastica valliva è la creazione dell'Istituto Comprensivo di Calolziocorte che aggrega i precedenti due Circoli Didattici e l'Istituto di scuola media. La verticalità è evidente nella nuova struttura, ma tutta da costruire nel curricolo e nelle pratiche. Impossibile in un IC così enorme (il più grande di Lombardia, ai primi posti in Italia con un collegio docenti di quasi 300 persone), per di più affidato per una decina d'anni in gestione a reggenti che spesso non conoscono le scuole d'infanzia e primarie.

A dare il colpo di grazia è la crisi economica. Si fa sentire anche nella provincia di Lecco che, fino a quel momento, non conosceva la disoccupazione. Dal 2008 calano le nascite e la presenza di nuovi migranti. Per la scuola di Rossino iniziano le difficoltà. Si cercano soluzioni che possano incrementare la popolazione scolastica del plesso. Se da una parte i docenti realizzano nel polo collinare esperienze significative che nutrono nel territorio un'immagine di scuola alternativa e che attraggono nuove iscrizioni, dall'altra la volontà politica in senso lato, comunale e scolastica, non sempre sostiene l'esperienza didattica collinare, anche se nel tempo viene riconosciuta presso università, presentata in convegni e pubblicazioni.

Viene da chiedersi: quanto di ciò che ostacola il rilancio della piccola scuola è da attribuire ad una intenzionalità mirata, e/o quanto a un impianto inconsapevolmente fagocitato nel ritmo della gestione burocratica gerarchizzante? Riprendendo alcuni riferimenti legati al pensiero di M. Foucault (1976) e di E. Morin (2000), declinati anche da Marco Orsi (2014) per realizzare le sue scuole senza zaino, pare che la scelta educativa si muova sempre più verso un paradigma tayloristico che preferisce classi numerose, frontali, omologanti, obbedienti, competitive, spersonalizzanti... e vanifichi la scelta verso il paradigma cooperativo che responsabilizza nella libertà e nella cura, che crea comunità in luoghi vissuti da individui in relazione fra loro e che costruisce nuove alleanze in reti territoriali trasversali.

3. I percorsi negli anni

Nella scelta di mantenere aperta la scuola, un gruppo coeso di insegnanti si muove per incrementare il ruolo sperimentale della scuola, caratterizzandolo per alcune azioni specifiche che hanno condotto a riassetti, cambiamenti, integrazioni, combinazioni, contaminazioni. La ricerca-azione si svolge seguendo moduli reticolari che seguono visioni educative, dipendono da vincoli organizzativi d'isti-

tuto, predispongono logiche pedagogiche intenzionali e analogie relazionali, vivono incontri con persone speciali. Tutto va ad arricchire il bagaglio culturale-professionale dei docenti, la collegialità di plesso secondo pratiche sempre più condivise, la consapevolezza della propria identità di plesso che si va costruendo negli anni e che si offre nella proposta formativa specifica nella scuola di collina.

Ecco una breve cronologia dei cambiamenti per cogliere tali esplorazioni dentro una continua ricerca da parte di tre insegnanti arrivati a Rossino nel 1996, nel 2003 e nel 2008.

Prima: i programmi dell'85, seguiti dagli ordinamenti del '90. La scuola Maria Arienti di Rossino era stata fino a quel momento la classica scuola tradizionale con apertura nel solo mattino con 24 ore. Il tempo prolungato degli ordinamenti era un'attuazione nazionale della sperimentazione del tempo pieno svolta in alcune scuole che si sono viste confermare il doppio organico in ciascuna classe. Per i vecchi insegnanti di Rossino, che non lo avevano sperimentato, l'organico è di 3 insegnanti su due classi. È già una piccola rivoluzione insegnare in una scuola con apertura pomeridiana. La mensa non viene contemplata ed è percepita soprattutto come una perdita di ore di insegnamento in compresenza.

Alla fine degli anni Novanta inizia il cambiamento per iniziativa degli insegnanti. Per prima cosa la scuola si attrezza di una **mensa**, vissuta come opportunità educativa e sociale: ai docenti offre l'occasione di osservare i bambini nei contesti più naturali del pranzo e del gioco e di costruire complicità nuove, anche giocando; ai bambini permette di stare con gli altri in uno spazio predisposto di materiale motorio e sportivo, simbolico (burattini, angolo casetta per i più piccoli), materiali euristici come teli e scatoloni, giochi da tavolo come gli scacchi, materiali manipolativi (didò, creta, ...) pittorici (acquarelli e pennarelli per disegnare, e di riciclo e carta per costruire, libri per stare tranquilli in un angolo, musiche per ballare ... È un tempo predisposto all'incontro con i compagni per bambini dei nostri tempi, che vivono in nuclei famigliari ristretti e che non giocano più nei cortili. La scuola offre loro un ambiente ricco di stimolazione per lo sviluppo di competenze sociali esprimendo intenti, aspettative, punti di vista, emozioni, imparando a mediare nei conflitti, a gestire scelte autonome nei giochi e nelle relazioni, confrontandosi, attendendo, ascoltando, costruendo empatia, responsabilità e cura di se stessi, degli altri, dei materiali. Gli "angoli" compaiono nei corridoi, nel salone d'ingresso. Il grande cerchio unisce tutte le classi prima dei lavori pomeridiani e mentre si aspettano i compagni che pranzano a casa. Si chiacchera, si comunicano iniziative, si ripensa a com'è andato il momento del pranzo o del gioco, si fa assemblea e si decide, si ascolta la lettura di storie a voce alta, si fanno gli auguri di compleanno, si anticipano le attività del pomeriggio, si canta. Nei primi tempi la sala da pranzo è esterna all'edificio scolastico: occorre indossare cappotti se è inverno, attrezzarsi di ombrelli se piove, attraversare una strada con curva a "S" per raggiungere il Circolo Arci e pranzare con i primi bambini iscritti alla mensa. Dopo pochi anni viene modificato l'uso di un'aula trasformata in sala da pranzo, mentre il gruppo classe meno numeroso abiterà un'auletta prima ad uso multifunzionale. Il cibo è trasportato, l'acqua è servita in bottiglie commerciali, le stoviglie sono di plastica usa e getta. Di nuovo il momento del pranzo è occasione per educare al consumo di cibo sano, conoscere le filiere degli alimenti e le proprietà nutritive, le abitudini di altri luoghi. Si incontrano allevatori e coltivatori della valle, il pescatore al lago, i nonni negli orti. Si organizzano incontri con i genitori e si tenta un gruppo di acquisto solidale, insegnanti e collaboratori consumano tisane e caffè della filiera Equosolidale. Pranzare a scuola è anche educare alla sostenibilità ambientale. Si visita l'acquedotto e la rete idrica di Rossino, si studia la qualità

delle acque, si fa la battaglia per ottenerne l'erogazione dai rubinetti e la distribuzione in caraffe di vetro gestite dai bambini. Poi è la volta delle stoviglie che verranno sostituite con materiali lavabili. Il consumo di alcuni prodotti a Km0 e il compostaggio per l'orto scolastico sono gli obiettivi successivi, ma non saranno realizzati. Manca la rete: comune, ditta della mensa, staff scolastico, associazione agricoltori Valle san Martino, Usl, plesso. Il modello c'è, si è già realizzato in altre scuole come mostrano Terra Madre di Torino e l'associazione Altra Via di Calolziocorte con la presentazione diretta da parte di un funzionario comunale e una dirigente di un comune della Brianza.

Iniziano più o meno contemporaneamente le prime progettazioni dello **spazio aula** suddiviso in angoli con materiali lasciati a disposizione dei bambini, cartelle lontane o fuori, un tappeto per i momenti di conversazione, assemblea, calendario, storie e rilassamento. Compaiono installazioni collettive su argomenti di studio, pc in aula, piante da curare. Scompaiono le cattedre. Si svolgono laboratori sulle emozioni, si incontrano gli abitanti del quartiere, si condivide con i bambini il senso del fare e del conoscere, dello scegliere e del relazionarsi. Si è passati da una scuola istruttiva, verbale e formale a una scuola educativa, interattiva e analogica. Nel plesso si presentano più iscrizioni, da 50 si sale al numero di 87 bambini, l'incremento è maggiore del 50%.

Non basta: va costruita la **collegialità**, non quella formale di moduli e scadenze burocratiche, di un unico "lavoretto" in tutte le classi per Natale e Pasqua, ma quella vera basata sulla condivisione di pratiche, metodi, scansione dei tempi, posture dell'alunno e del docente, laboratori in classe, angoli... Ma soprattutto condividere la visione di scuola, la sua funzione nella società postmoderna e nella comunità di Rossino e della Val San Martino. Spesso si assiste a situazioni contraddittorie: per due anni un'aula di classe prima contempla angoli e tappeto e poi per altri due tutto è smontato e torna la disposizione frontale... Altre volte si osserva la capacità autoregolativa dei bambini durante i tempi di gioco e di lavoro, costruita con fatica e costanza, e poi, in meno di un mese del nuovo anno, la destrutturazione da parte di nuovi insegnanti che non conoscono il tipo di proposta formativa.

Nascono così i **progetti di plesso**. Sono articolati in più azioni che si intersecano in transdiscipline, che inducono a lavorare in gruppi aperti fra insegnanti, artisti, esperti, artigiani, genitori, abitanti, gruppi sociali. I progetti propongono una scuola che educa al territorio e il territorio, che co-progetta in riunioni plenarie (non a due: insegnanti e musicista, insegnanti e educatore ambientale, ...), che pongono l'arte e le emozioni come mezzi per conoscere, conoscersi, esprimersi e comunicare. In particolare dal 2009 al 2015 *Non solo scuola* per la valenza sociale, *Tamtangram* per il coinvolgimento dei genitori nella didattica laboratoriale e nella vita della scuola (come il volontariato in mensa), *Emozionarti* per l'attenzione al mondo delle emozioni e dell'arte, *PaesaggiPassaggi* per la messa in prova di progettazioni allargate e la resilienza nel salvaguardare la qualità educativa in una situazione già avviata verso la riduzione di organico. Ogni progetto aggiunge connotazione educativa alle azioni degli anni successivi, crea nuove consapevolezze e pratiche che si consolidano.

Il quartiere è il luogo vissuto per eccellenza perché in esso si creano gli importanti legami tra scuola e territorio, tra locale e globale, tra passato, presente e futuro, tra mestieri antichi e sostenibilità moderne, tra infanzia del bambino con le sue radici più antiche e l'avvenire. Vivere una scuola fuori, con aule all'aperto, aumenta la possibilità di partire dalle esperienze per iniziare e consolidare i percorsi di apprendimento; nello stesso tempo il bambino vive un luogo abitato e conso-

lida il legame con la propria origine. Correre a piedi nudi sulla terra appena arata, guardare un nonno che vanga, zappare e seminare con lui, curare un orto e raccoglierne i frutti, macinare i semi con strumenti diversi ripercorrendone l'evoluzione tecnica. Andare al torrente e avviare percorsi di studio sull'acqua, sugli animali e sulle piante, sugli ecosistemi e la sostenibilità, sugli elementi organici e inorganici, su sassi e rocce. O andare nel bosco imitando le scimmie arboricole o gli uomini primitivi che costruiscono capanne; ma anche per imparare a muovere e coordinare il corpo in salite, in discese, in movimenti che il corpo addomesticato sta dimenticando, per conoscere la trasformazione delle piante durante le stagioni, per raccogliere i materiali di un erbario, per visitare questo bosco con l'educatore ambientale che dis-piega, o semplicemente per sdraiarsi e guardare in silenzio il cielo e il sole attraverso i rami e le foglie, ascoltare un picchio o un cardellino, percepire una formica sulla pelle, ascoltare l'insegnante che legge una storia e lasciare tutto "piegato", misterioso, intrigante. Vedere in *google maps* dove abitano i compagni, tracciare percorsi nelle vie del quartiere, lasciare tracce nelle strade, regalare canti e poesie alle persone, fare interviste su come si riciclano i rifiuti, girare cortometraggi con gli esperti della mediateca con location dentro e fuori la scuola. Percorrere le mulattiere per salire, andare sulle cime, vedere la geografia dall'alto, guardare un tramonto, studiare le stelle; oppure scendere nel fondovalle per andare al museo della seta seguendo la strada antica di bisnonni lavoratori bambini, ma anche visitare e vivere le opportunità del capoluogo. Sono solo alcuni esempi delle molte esperienze svolte.

Così la scuola non è un luogo a se stante, la scuola esce, va fuori e contemporaneamente accoglie dentro di sé, racconta attraverso se stessa chi è la società dentro cui è inserita e nello stesso tempo la trasforma. Non è una cosa semplice. Gli insegnanti si attivano con nuove formazioni, studiano molto, discutono instancabilmente, a volte in modo costruttivo, altre con rotture e contrapposizioni. Emerge la necessità di farsi supervisionare da esperti. Una cosa è chiara: il modello è quello delle scuole attive proposto da Dewey (1984, 1985), Freinet (2002), Manzi (Farné, 2011), Lodi (Salviati, 2011), don Milani (1996), Lorenzoni (2014). Il paradigma è quello sociocostruttivista in una prospettiva logica e analogica, autobiografica, artistica e artigiana. La scuola deve essere integrata con il territorio e il mondo. Le pratiche didattiche basarsi sulle esperienze, sui laboratori quotidiani in classe, sui lavori di coppia e in gruppi, sulle lezioni partecipate, sulle discussioni, sull'uso di materiali formali e non, digitali e materici, sulle mostre ai genitori, sugli incontri con persone speciali, sui laboratori con artisti, artigiani, nonni, sulle discipline come mezzi del conoscere e relazionarsi col mondo. Per gli insegnanti le pratiche si fondano anche sul confronto col mondo accademico.

La legittimazione dei progetti annuali di plesso presenta sfondi ampi. Gli aggiustamenti al fare, ma soprattutto la consapevolezza di quel fare nella collegialità necessaria, negli anni, del sostegno di alcune figure importanti che utilizzano linguaggi diversi: quello accademico-pedagogico-didattico, quello sociologico-antropologico e quello psicologico-relazionale². Tutte queste persone hanno affiancato gli insegnanti non in corsi calati dall'alto, ma in incontri indotti dalle necessità contingenti del plesso di Rossino, comunità formata da quei bambini

2 Attraversano le esperienze a Rossino i docenti universitari che ricordiamo e ringraziamo: S. Tramma, L. Formenti, F. Zuccoli, A. de Nicola, L. Cerioli. Insieme a loro R. Briganti della cooperativa Specchio magico ed E. Mazzoleni dell'associazione MoviMente APS mindfulness

con le loro famiglie, quegli insegnanti, in quel contesto territoriale storico-geografico. Si avverte l'urgenza di fare collegialità nell'incontro tra persone in una ricerca umana e professionale per evitare assolutamente la scuola del non luogo.

Lieto fine? No. Dal 2008, proprio mentre si lavora a questi progetti, si vivono questi incontri e prende forma l'identità del plesso, cambiamenti esterni di varia natura mettono tutto a rischio fino a porre la chiusura il 31 agosto 2019. Gli insegnanti sono consapevoli del grande ruolo della scuola come presidio culturale e sociale nella periferia di collina. Prima dell'aumento del proprio lavoro burocratico, gli insegnanti collaborano con agenzie educative, enti e associazioni per aprire la scuola agli abitanti in orari extra: nell'aula-palestra si accolgono corsi di ginnastica per i nonni e corsi di danza per i bambini, nell'aula con la *lim* si organizzano film per i genitori e conferenze per gli abitanti sui temi della sostenibilità economica in collina, si svolgono momenti di gioco e aiuto nei compiti insieme al circolo Arci e alla Parrocchia. I docenti comprendono anche che alla scuola non basta essere apprezzata da genitori che provengono da fuori quartiere e che verranno ostacolati nell'iscrivere i propri figli. È necessario entrare in una rete di scuole che abbiano un riconoscimento chiaro all'esterno e che tutelino un certo modo di fare scuola richiamando insegnanti specializzati. Gli insegnanti conoscono il *Movimento Cooperazione Educativa*, il *Cidi*, le *Avanguardie educative* in Indire, la proposta *A scuola Senza Zaino* di Marco Orsi, la scuola *Rinnovata Pizzigoni* di Milano. Non conoscono il *Movimento Piccole scuole*. Due insegnanti si stanno specializzando in Mindfulness, in Didattica differenziata Montessori e in Senza Zaino. Tutto quello che le ha arricchite attraverso la didattica per progetti è stata utile e preziosa per la formazione dei bambini e la loro, ma sentono ora il bisogno di entrare in una dimensione più intima, vivere una scuola meno collegata alla necessità di offrire un'immagine "spettacolare" e, pur incorporando le esperienze precedenti, proporre un modello più "raccolto" e sempre più personalizzato. La differenziazione di Senza Zaino e Montessori sono due modalità di fare scuola che gli insegnanti di Rossino sentono molto. È difficile una sintesi fra i due. Orsi conosce le scuole Montessori e ne utilizza materiali e organizzazioni, ma lui parte dalla predisposizione dell'ambiente centrando la didattica sulle attività, Montessori centra l'intervento sull'evoluzione psicologica di ogni bambino con materiali che "parlano" al bambino in quel momento sensibile a un certo sviluppo. Entrambe le proposte partono dall'esperienza e coltivano comunità. Gli insegnanti puntano a una scuola ad approccio montessoriano perché sono consapevoli che all'inizio non sono pronti per una scuola a didattica differenziata totale e che è necessario entrare in una rete di scuole collegate fra loro e tutelate da organizzazioni nazionali e internazionali per essere guidati da esperti che incarnano i nuovi sentire degli insegnanti e che supervisioneranno le necessarie esperienze di pluriclasse, apprezzatissime da Montessori, e, scopriranno troppo tardi, anche dal Movimento Piccole Scuole.

Ritrovare nuovi abitanti in una scuola definita da un modello chiaro e riconosciuto da tutti, che garantisca la continuità del processo di ricerca degli insegnanti, della presenza della scuola nel quartiere, della presenza di un'offerta formativa inesistente nel territorio, ma richiesta da molte famiglie significa mantenere viva una comunità. Lieto fine? La scuola mentre scriviamo è vuota e silenziosa. Ci piace pensare di sì. Nuove contaminazioni forse oseranno nuove sperimentazioni più stabili in altre scuole, genereranno plessi diversificati nella propria offerta formativa ponendosi con identità specifiche alle famiglie. Forse i comuni creeranno reti di cooperazione nella stesura e nella realizzazione dei Piano di Diritto allo Studio, nell'uso di biblioteche, palestre e trasporto favorendo le scelte dei genitori verso la scuola più adatta al proprio progetto educativo. È già nata nell'istituto una

Scuola Senza Zaino fortemente voluta dall'Amministrazione comunale di Monte Marengo. Nell'Istituto agisce da due anni la Commissione Sperimentazione che crea confronto sulle pratiche, documenta, propone formazione e comunica all'esterno. Nasceranno anche *Scuole all'Aperto? Scuole Montessori?* Dipenderà tutto dal coraggio dei nuovi dirigenti scolastici e dei nuovi amministratori comunali, agli insegnanti non manca di certo.

4. L'attenzione per l'arte

Come è possibile spiegare l'Arte in senso letterale? A volte nell'ambiente scolastico si pensa ancora che l'arte sia una materia da esperti, o da grandi. L'espressione artistica, tuttavia, non necessita solo di una spiegazione, va raccontata come una storia appassionante e soprattutto per i bambini della Scuola Primaria di Rossino è divenuta mezzo per "Toccare con mano". Come spesso viene ricordato: "Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco".

Dedicare del tempo a un laboratorio artistico legato alla bellezza dell'arte, o meglio delle arti, come esperienza allo stato puro capace di coinvolgere la mente, il corpo, il cuore ha permesso il contatto profondo con le proprie emozioni e con le emozioni dell'altro, ha offerto la possibilità di trasformare il linguaggio verbale in un linguaggio fatto di colori, di forme, di immagini, di fotografie e di ricordi divenendo così linguaggio universale, privo di giudizio.

Giocare con l'arte, legata in particolar modo alla *Mindfulness*, ha sprigionato conoscenze, relazioni: con se stessi, con l'altro e con l'ambiente circostante. Il disegno è divenuto pertanto il luogo della creatività, della scoperta, dell'autoapprendimento. Ha rappresentato nei suoi diversi approcci una palestra per la mente, per il corpo e per il cuore nei quali si sono sviluppate capacità di osservazione, di ascolto profondo del sé e di chi ci è accanto, di empatia, di gioia condivisa e di comunicazione non violenta. La scelta di portare la *Mindfulness* e l'Arte all'interno della scuola ha permesso inoltre a noi docenti di entrare in una relazione più profonda con gli alunni e di creare anche uno spazio di incontro con le famiglie. Se la famiglia viene considerata il primo contesto formativo del bambino e la scuola il primo luogo di socializzazione in cui la formazione viene sistematizzata, non può non esservi la ricerca di un linguaggio comune tra questi due soggetti. Nel momento in cui il bambino entra a scuola avviene, tra genitori e insegnanti, un primo confronto sull'idea di bambino nel tentativo di *e-ducere*, di portare cioè allo scoperto e valorizzare tutte quelle potenzialità che gli permetteranno di affrontare nel miglior modo possibile la vita. Varie ricerche hanno dimostrato che la relazione scuola-famiglia è fondamentale per sostenere il processo di apprendimento del bambino e che una positiva relazione scuola-famiglia favorisce il benessere dei figli-alunni.

Durante la progettazione di un laboratorio artistico-meditativo è divenuto importante investire sulla costruzione di contesti partecipati, in quanto il "sentirsi parte" ha costituito la più efficace forma di prevenzione del disagio e di promozione sociale dei bambini e della famiglia. Il rapporto scuola - famiglia è stato vissuto nella scuola di Rossino attraverso degli interventi mirati e consapevoli.

Come insegnante è stato importante chiedere ai genitori di incoraggiare, supportare e sviluppare le competenze scolastiche dei loro figli in uno spirito di collaborazione profonda. In questo modo insegnanti e famiglie hanno cercato di insegnare ai bambini a vedere le attività scolastiche come parte del ritmo normale e naturale della vita di ogni giorno. Insieme abbiamo cercato di vivere la bellezza del Qui e Ora.

La *Mindfulness* e l'arte sono così divenute spazio di meditazione condiviso e un luogo in cui ogni genitore e ogni bambino si è sentito accolto, libero di esprimersi senza sentirsi sottoposto a giudizio.

Il valore delle iniziative riformatrici non è nell'apportare miglioramenti marginali alla periferia del sistema scolastico, ma nel trasformarne il cuore e l'educazione artistica può essere determinante. (Robinson)

5. L'attenzione alla natura e alla montagna

Tanto è possibile che l'uomo viva staccato affatto dalla natura, dalla quale sempre più ci andiamo allontanando, quanto che un albero tagliato dalla radice fiorisca e fruttifichi..." (Leopardi, vol.I, p.169)

Nell'agosto del 1820 Giacomo Leopardi scriveva nello Zibaldone questa frase a cui ci siamo ispirati nel corso degli anni nella scuola di Rossino. Accanto alla porta d'ingresso su una targa con il nome della scuola un genitore ha scolpito una frase condivisa con gli insegnanti che diceva "si impara di più da un albero che dall'insegnamento dei maestri". Due forti dichiarazioni di intenti facilitate anche dalla posizione della scuola, situata in collina a circa 400 metri d'altezza e con la fortuna di avere a portata di mano un bosco ceduo di carpini, roveri, ciliegi selvatici, noccioli, aceri, un castagneto e qualche betulla. Ma essere vicini ai boschi oggi non significa necessariamente frequentarli. Per molti bambini le giornate sono ritmate da impegni multipli che vanno dal calcio, alla danza e a mille altre cose, tutte rigorosamente supervisionate dagli adulti. Solo pochi hanno la fortuna di frequentare i boschi liberamente o almeno avere genitori che li accompagnino nei fine settimana, mostrando di preferire la conoscenza dei boschi alla visita ai grandi centri commerciali. Dunque noi insegnanti ci siamo interrogati su quale fosse il modo più corretto e proficuo di far diventare i boschi e il territorio vicino alla scuola uno spazio capace di integrare/ribaltare le attività che si svolgono dentro l'edificio scolastico (Moscati, Nigris, & Tramma, 2008). Gli ambiti in cui abbiamo agito sono molteplici e, in parallelo alla ricerca su quali fossero i pedagogisti e gli insegnanti che avevano effettuato o stavano svolgendo esperienze significative di scuola all'aperto, ci siamo impegnati in una serie di attività che hanno avuto uno sviluppo temporale di circa vent'anni. Cercheremo di raccontare alcune delle esperienze realizzate dividendole per ambiti, anche se spesso i vari ambiti si sono fluidamente mescolati adattandosi alle emergenze percettive che balzavano agli occhi del serpentello umano che risaliva il bosco fino alla sommità, una radura libera dalla vegetazione e dunque capace di lasciar spaziare gli sguardi sul territorio che circonda la valle dell'Adda (Bruner, 1992). La vicinanza dell'edificio scolastico al "Monte Bettola", un piccolo promontorio che, nonostante il nome così poco altisonante, ci ha permesso frequenti uscite sulle sue pendici. Si tratta di un'altura che si innalza per un centinaio di metri da un parcheggio raggiungibile in pochi minuti di cammino dalla Scuola di Rossino attraverso una strada secondaria sicura. Ha facilitato queste uscite il fatto di avere classi poco numerose (inferiori a quindici alunni) in modo da consentire le uscite a un solo insegnante anche se spesso si è utilizzata una seconda figura di insegnante o sono stati coinvolti genitori o nonni. A questo proposito è sempre stata necessaria una franca riunione di inizio anno tra genitori e insegnanti. Nell'incontro si faceva notare il calendario delle uscite, si chiedeva collaborazione e si concordavano poche regole di base che andavano dalle banalità del tipo di non mandar bambini vestiti come a una sfilata di moda nel giorno delle uscite, alla più seria promessa di non denunciare l'inse-

gnante nel caso di una sbucciatura o di qualche spina di riccio nel sedere e all'ancora più serio informarsi se ci fossero patologie (allergie, fobie, problemi fisici o altro...) che avrebbero dovuto essere affrontate con particolare attenzione.

5.1. Ambito motorio e psicomotorio

Possiamo dire con certezza che si hanno più informazioni sulle reali competenze motorie e psicomotorie, ma potremmo anche aggiungere relazionali, in una semplice uscita nel bosco che in molte lezioni in palestra. Le capacità propriocettive ed esteroceettive dei bambini balzano agli occhi dell'insegnante che deve cercare di vedere, senza guardare, le modalità di movimento degli alunni. Nel corso degli anni abbiamo perfezionato un percorso di semplice arrampicata su un masso e su albero oltre che un breve tratto di ripida risalita su terreno scivoloso e altri percorsi tra una fitta vegetazione che richiedeva la capacità di districarsi tra i rami da parte dei bambini. Come insegnanti abbiamo preparato le uscite con semplici regole: camminare in fila indiana in silenzio, essere pronti ad aiutare un compagno in difficoltà, essere sempre responsabili delle proprie azioni. I divieti sono stati motivati dalla triplice necessità di: non farsi male, non fare male agli altri, rispettare qualsiasi forma di vita presente nel bosco e non danneggiare o modificare manufatti presenti lungo il cammino.

L'esperienza delle uscite in ambito motorio e psicomotorio ha riscosso particolare successo nel caso di bambini che erano arrivati alla nostra scuola con diagnosi di problematiche psichiche o comportamentali, come se la capacità di accogliere dell'ambiente naturale e dell'ampiezza dello spazio aperto riuscissero meglio a contenere la fatica e la sofferenza che non pur spaziose aule della nostra scuola. Questo si verificava soprattutto sulla sommità del Monte Bettola dove la presenza di un roccolo per la caccia, pur essendosi rivelata un fattore limitante (era naturalmente poco raccomandabile salire nei giorni di apertura della caccia...) permetteva di avere a disposizione uno spazio libero dalla vegetazione e un prato curato e libero da alberi che ha permesso attività di gioco dinamico in sicurezza.

5.2. Ambiti linguistico-espressivo

Una delle attività che è risultata estremamente gradita ai bambini nel corso degli anni è stata quella di andare a scrivere testi nei boschi. Semplici testi nelle prime classi che però si andavano via via arricchendo nel corso degli anni. I bambini venivano condotti in un luogo tranquillo e lasciati liberi di trovare la sistemazione che giudicavano migliore per scrivere testi o disegnare. L'attività non ha solamente migliorato la capacità di descrivere ambienti o particolari di ambienti, ma anche di imparare a concentrarsi nel silenzio e a cogliere e trasportare sulla carta stimoli sinestetici attraverso parole e/o immagini.

5.3. Ambito scientifico

A questo proposito si potrebbe davvero raccontare a lungo, con una premessa: abbiamo cercato di non staccare l'aspetto scientifico dal contesto emotivo ed estetico. Proviamo a spiegarci con un esempio: nei primi giorni di marzo esplose la fioritura del sottobosco. Primule, pervinche, viole, anemoni nemorosi, denti di cane e molti altri fiori ancora approfittano della mancanza della copertura delle

foglie degli alberi ad alto fusto per fiorire tutti insieme. Questo ci è servito per far scoprire come l'ecosistema bosco debba essere considerato come unione di elementi biotici e abiotici attraversati da un flusso di energia, ma senza dimenticare di mettere i bambini nelle condizioni di cogliere la bellezza che potevano ammirare. Il bosco ceduo ci ha permesso di cogliere, anche dal punto di vista emotivo, le ciclicità stagionali. Castagni e ciliegi selvatici hanno offerto l'opportunità di osservare, ma anche di assaggiare i mutamenti stagionali.

5.4. Ambito storico-antropologico

Lo scrittore Thomas Stearns Eliot ha parlato di un provincialismo del tempo definendo provinciale chi pensa che le cose siano sempre state come lui le vede nel proprio tempo. Grazie all'aiuto dei nonni e dei genitori abbiamo ricostruito la storia di questo Monte Bettola che fino alla Seconda Guerra Mondiale era completamente terrazzato e coltivato per essere poi abbandonato come gran parte dei territori prealpini negli anni del boom economico. Dalle descrizioni di nonni e bisnonni e da foto storiche il bosco è apparso ai bambini come qualcosa di vivo e di fortemente legato alle attività antropiche. Ai vigneti e agli alberi da frutto è subentrato il bosco che ha quasi completamente assorbito i terrazzamenti innalzati, con infinita fatica, dai contadini nei secoli scorsi e che hanno permesso a molte generazioni di sopravvivere.

5.5. I progetti

Nel corso degli anni sono stati sviluppati molti progetti a cui hanno partecipato le agenzie educative del territorio. A titolo d'esempio citeremo il progetto "**Non solo scuola**" che ha visto il coinvolgimento di decine di artisti del territorio impegnati in una narrazione che ha collegato un insediamento di case prevalentemente abitate da residenti stranieri "il Villaggio Piave" al resto del paese di Rossino. Nella progettazione sono state coinvolte molte associazioni di migranti del territorio e l'esperienza è stata documentata con un video. L'evento ha assunto la forma di uno spettacolo teatrale itinerante che dal villaggio, malvisto da molti degli abitanti per il suo oggettivo stato di degrado, ha raggiunto la piazza del paese. L'arte, grazie al teatro e alla musica, è servita per un'azione di "tessitura del territorio" e il bosco è entrato in questo tessuto diventando patrimonio culturale anche dei nuovi cittadini. Nel corso degli anni molti altri progetti hanno cercato di svolgere la medesima funzione sociale di riscoperta, grazie all'arte, di spazi naturali ed antropici in parte dimenticati. I bambini hanno guidato quest'azione e la loro presenza, il loro scorrere per le vie e i sentieri del paese ha contribuito a mantenerlo vivo (Giorda, Puttilli, 2011).

6. Conclusioni

Al termine di questo breve contributo si vogliono riportare alcune riflessioni legate alla memoria di quanto realizzato, non tanto per chiudere, ma per rilanciare in modo propositivo i pensieri e le esperienze maturate. Una delle prime riflessioni è legata alla necessità di non isolarsi nella propria esperienza, anche se ricca e articolata, ma di fare rete con altre scuole, come il manifesto delle piccole scuole

consente di fare. Il collegamento con le altre scuole e la condivisione della singola situazione permettono di attivare uno scambio consapevole, un confronto costante, oltre che di sostenersi nel tentativo di non farsi chiudere. L'altro aspetto fondamentale è quello di costruire una propria identità, legata a una specifica offerta formativa, sviluppando le potenzialità di una dimensione piccola che presenta i vantaggi di alleanze più facilmente stipulabili, di complicità intime e profondamente preziose, inesistenti in contesti allargati e formali, di condivisioni di intenti comuni, di spazi co-abitati, di tempi co-gestiti, di artefatti educativi, culturali e sociali realizzabili in situazioni laboratoriali nelle maglie elastiche della rete fra insegnanti, insegnanti e bambini, insegnanti, genitori e famiglie, insegnanti, bambini, famiglie e interlocutori del territorio, scuola e territorio globale, scuola e movimenti educativi. Un ultimo aspetto, ma fondamentale, è la condivisione della visione, scusate il gioco di parole, tra il plesso (insegnanti, genitori, abitanti del quartiere), il dirigente e il sindaco. Come un triumvirato che non divide territori geografici, ma utilizza compiti e ruoli diversi per unire le energie in un intento comune con e nel medesimo territorio. Gli incontri tra queste tre entità non servono a nulla se, a decisioni prese, avviene una contrattazione di minuzie nascondendo la cornice più ampia. La trasparenza è una condizione non trascurabile: dichiarazioni, promesse, giochi politici, uso burocratico delle procedure per disperdere contributi democratici, tempi morti in attesa dell'iniziativa dell'altro, deresponsabilizzazione, ... sono alcuni ostacoli di un triumvirato fittizio. Gli insegnanti (Meier, 1996), cercando costantemente il sostegno dei dirigenti e l'appoggio dei referenti politici. L'azione che una piccola scuola può fare è, infatti, determinante nei confronti della comunità in cui è inserita, risulta un vero e proprio collante di un tessuto sociale che cerca di crescere e di evolversi (Bauman, 2001).

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1985). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farné, R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Freinet, C. (2002). *La scuola del fare*. Parma: Edizioni Junior.
- Giorda, C. & Puttilli, M. (2011) *Educare al territorio educare il territorio*. Roma: Carocci.
- Golomb, C. (2004). *L'arte dei bambini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research* 48 (2009), pp.117–128.
- La Scuola di Barbiana (1996). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libera editrice fiorentina.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio editore.
- Kabat-Zinn, J. (2008). *Vivere momento per momento* Milano: Corbaccio
- Kabat-Zinn, J. (2015). *Riprendere i sensi*. Milano: Tea.
- Mangione, G. R., Calzone, S., & Bagattini, D. (2017). Ambienti digitali per le Piccole Scuole. Il potenziamento degli spazi laboratoriali all'interno di un rinnovato concetto di aula. *Formare*, 17(3), pp. 83-100.
- Mangione, G. R., Calzone, S. (2018). The italian small school towards Smart Pedagogy. A Cross-reading of opportunities provided by the National Operational Program (NOP) "For Schools 2014-2020 – Skills and Learning Environments". In (ed Linda Daniela) *Didactics of Smart Pedagogy Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning* (pp- 233-252). Berlin/Heidelberg: Springer.

- Marshall, B. Rosenberg, Costetti, V. (2011). *Comunicare con empatia*. Reggio Emilia: Esserci.
- Meier, D. (1996). The Big Benefits of Smallness. *Educational Leadership*, 54 (1), pp.12-15.
- Montessori, M. (2012). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2012). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Pearson, Paravia, Bruno Mondadori.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moscari, R., Nigris, E. & Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Munari, B. (1977). *Fantasia 2012*. Roma-Bari: Laterza.
- Negri, S.C., Nigris, E., Zuccoli, F. (2007). *Esperienza e Didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P. C. (2012) *L'agire didattico, manuale per l'insegnante* Brescia: La Scuola.
- Strike, K. A. (2008). Small schools: Size or community? *American Journal of Education*, 114(3), pp.169-190.
- Tamagnini, D. (2016). *Si può fare*. Bari: La Meridiana.

Sitografia

- <http://www.istitutocomprensivocalolziocorte.gov.it/scuola-primaria/pascolo-primaria/progetti-di-plesso-ex-rossino/>
- <http://piccolescuole.indire.it/il-progetto/>