



DE COMO SER PROFESSOR SEM DAR AULAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA (III)

Danilo Russo¹

Professor de pré-escola pública italiana

Resumo

Consideradas como um documento oficial, as seguintes intenções de trabalho, nesta escola, devem estar prontas até novembro. Do ponto de vista racional, parece-me um prazo muito “dilatado”, mas ele atrai a minha preguiça como um ímã e faz com que eu me manifeste já tarde, e com o olhar já muito voltado para traz. Neste ano, volto à minha velha prática e tomo a liberdade de escrever este texto sem ficções formais, do jeito que é freqüentemente recebido: na forma de carta dirigida a quem o lê de verdade, a um “vocês” que corresponde à primeira linha deste cabeçalho...

Palavras-chave: escola da infância, Itália, educação infantil, projeto político pedagógico, professor do sexo masculino na pré-escola

Veja também a tradução deste artigo para o idioma Português nesta mesma edição.

Parole chiave: scuola dell'infanzia, Italia, educazione infantile, programmazione per l'anno scolastico, maestro

Si veda anche la traduzione di questo articolo per la lingua portoghese, nello stesso numero.

Abstract

How to be a Teacher not give lessons in school children (III)

Considered as an official document, the following intentions to work in this school should be ready by November. From a rational perspective, it seems to me a very short "enlarged", but it appeals to my laziness as a magnet and causes me to express a late, and the already very focused look backward. This year, I return to my old practice and I take the liberty of writing this text without formal fictions, as he is often paid: in the form of a letter to those who actually read the one "you" which is the first line of this header...

key-words: elementary school, Italy, education of young children, pedagogic project, teacher

¹ Professor de pré-escola pública em Roma.

See also the translation of this article for the Portuguese language in the same issue.

a chi mi manda bambini e bambine
a chi lavora in questa scuola
a chi gli interessa
agli atti

Considerate come un *atto*, le **intenzioni di lavoro** che seguono devo averle pronte, in questa scuola, a tutto novembre. Razionalmente mi pare sempre una scadenza molto “larga”, ma essa attira come una calamita la mia pigrizia, e fa che io parli, in questa sede, *tardi*, e con lo sguardo già assai all’indietro.

Ritorno peraltro quest’anno a una mia vecchia pratica, e mi riprendo la libertà di scrivere questo testo, senza finzioni formali, *per* come viene spesso percepito: *in forma di lettera* a chi lo legge davvero, rivolto a un “voi” che corrisponde al primo rigo dell’intestazione.

In questo senso, un testo di intenzioni, ma soprattutto di **spiegazioni**, vale non solo a partire dal fatto che ho ormai conosciuto tutti i bambini e le bambine, e ho qualche idea a proposito di ognuno/a di loro; ma anche come aggiornamento di un *discorso* fra me e questo “voi” assai concreto, fatto per me di visi e persone determinate (e loro quesiti, o curiosità; o ansie..), con alcune delle quali c’è discorso da due anni o più, con alcune da un anno, con alcune da almeno un incontro corale e molti frammentari.

In questo senso, instauro/pratico con questo testo-lettera un terreno che mi dà pure con i bambini e le bambine: individuo uno o più temi, o problematiche, che mi vengono concretamente messi avanti, o che propongo io stesso come attuali e pertinenti, e cerco di discuterli. Vi *offendo*, dicendo ciò?

Troverete di seguito: un po’ di oggetti di un *repertorio* professionale (di cui, nel mio caso, deve far parte il sapervi far capire come lavoro), un po’ il rilancio di stimoli vostri; un po’ a titolo di **contenuti di lavoro**, un po’ come **relazione fra persone**. Solo che lo faccio *erga omnes*: devo scrivere lo stesso a tutti/e; e agli atti.

Lavoro dunque da due mesi con questo nuovo gruppo, che è abbastanza *a clessidra*: nel senso che, con i/le 13 che concludono quest’anno il loro percorso con me (dopo 3 anni, 2 o solo dopo questo), ci sono 8 piccoli e piccole che l’hanno cominciato, e solo 3 bambine/i di 4 anni a fare – teoricamente – da collante. Non si danno quest’anno anticipi possibili per la primaria, un patema in meno per me e per voi.

Abbiamo con noi due coppie di sorelle, che ovviamente si comportano per tali: una delle coppie si è già molto aperta, l’altra meno. L’impressione provvisoria è che, nel tenerle insieme, le esigenze (la rivendicazione di ruolo) delle sorelle maggiori concorrano almeno quanto i *bisogni* delle minori.

Bambini e bambine, come l'anno scorso, sono pari numero (e i grandi e le grandi hanno subito imparato che, quindi, basta sapere quanti maschi e quante femmine sono assenti per sapere "chi è di più"!)). Nella misura in cui questo tipo di *appartenenza* è sentita (lo è fortemente), essa continua a produrre/proporre voci e stili "forti" dei due sotto-gruppi.

Gruppo "lungo", dunque, e tale destinato a restare. Dal momento che a me interessa parecchio l'**autorappresentazione** cosciente che bambini e bambine produrranno, oltre che di sé, del gruppo di cui hanno fatto parte, faccio l'ipotesi (giusto l'ipotesi) che essa sarà ben *stratificata*; che il "noi" che useranno sarà in realtà tributario di tanti piccoli "noi" più concreti e significativi: (più o meno) quello dei maschi grandi, quello delle femmine grandi; qualcosa del genere, ma più informe, per i/le piccoli/e; chi sta in mezzo, deciderà dove *percepirsi*; e inoltre **le amicizie**, importanti in questo gruppo, che si rivede spesso per questa via anche fuori scuola.

Sono molto contento di come ho trovato, già a settembre, le vecchie conoscenze: di certo nel senso dell'agio e della sicurezza "immediati" con cui hanno ripreso possesso; ma soprattutto nel senso della **maturazione** intervenuta. E' sempre un piccolo miracolo rivedere bambini e bambine dopo l'estate. E', propriamente, una lezione di umiltà, vedere quanto cambiano, in 2 mesi e mezzo con voi, senza la scuola e senza di me. Mi confermo in una cosa che penso da parecchio: non rubo il mio stipendio – credo – ma la scuola dell'Infanzia non (gli) è così "necessaria". Anche sul piano cognitivo, o linguistico, quelli su cui la scuola più giustifica sé stessa, sono tante le cose su cui bambini e bambine crescono perché crescono, o perché bene educati/e... almeno qui a p.zza Bologna. Ma è la loro personalità stessa che si è "mossa", in quest'unico tempo lungo che non li/e vedo. Sono sempre *loro*, nel solco del loro stile e dei pallini che gli conosco bene. Ma c'è stato come uno "scatto": a giugno non mi sembravano, e comunque non mi sembravano tutti/e, così pronti/e a *guardare dall'alto la situazione* in cui sono immersi qui. A settembre subito sì. Percezione mia, percezioni loro, partenze e nuovi arrivi, e finalmente la maturazione che non ho visto quotidianamente avvenire, congiurano nel aver mutato il mio giudizio; del quale sono perfettamente parte le due bambine che hanno oggi 4 anni.

E' poi arrivato un drappello composito. Un bambino di 4 anni, ora scolarizzato, che ha il difficile problema di *formare gruppo* in una fascia di età rarefatta, ma che ha le carte per *migrare* verso i maschi grandi se non gli interessa o non funziona l'approccio con le sue pari età. Una bambina di 5, che ritrova qui sue/oi amiche/i di un'altra classe. I piccoli e le piccole (4 e 4!) sono un ventaglio largo di approcci individuali, 8 abbozzi di personalità differenti (forse, solo 2 bambine si *assomigliano*..) e abbastanza definiti: (mi) danno già un'idea, tutti/e (ed è raro), di come *potrebbero* essere domani.

Come sempre, il loro arrivo (tranne che per la bambina grande) ha riproposto il problema **del passaggio di consegne**, sulla loro testa, da voi a me. Nelle case di chi non ha fratelli e sorelle maggiori, non li ha da me, o non è neanche stato/a al "nido", questo passaggio ha qualcosa di inedito; ma in tutti i casi questo passaggio ha all'inizio qualcosa di "critico" e di delicato.

Dal mio punto di vista, di chi *consegna* riceve, mi par di sapere che questo passaggio è più facile se è **netto**: se cioè – come che lo abbiate preparato, con bambini/e e in testa vostra – produce ogni giorno (dal primo, a quando smette di essere critico) un atto, un’atteggiamento vostro percepibile da bambini/e “consegnati/e”, in cui il distacco e l’affidamento a me non sono in discussione, non sono oggetto di contrattazione, **non gli introducono la scuola (e me) come un oggetto in più, un prolungamento, di dinamiche familiari**. Se voi davvero avete **deciso** di mandarli/e a scuola per 5 ore, e per caso o scelta elettiva da me, a me par giusto che lo sappiano in questi termini. Non posso impedirvi (ci mancherebbe) di dir loro che tornate fra 5 minuti, o che aspettate fuori, o di promettergli che “se non piangono” gli comprate un regalo: finché ci siete voi in classe, in *quei* momenti, i vostri figli e le vostre figlie sono interamente vostri/e, e io – lo avete visto – non entro mai nelle vostre dinamiche. Ciò che faccio, anche qui, è solo segnalarvi cosa aiuta me, cosa no, dall’istante in cui me li/e passate effettivamente in carico.

A tutti/e, la scuola che posso fargli io, quella che so fargli, è **qualcosa che cerca di trasformare in virtù la necessità dell’affollamento**. Giacché per pagare un maestro di scuola pubblica, e non per opzione pedagogica ideale, norma richiede 15-25 bambini/e (noi siamo 24+1), e a tutti/e costoro è assegnata una cubatura, **uno spazio** (un’aula e sue propaggini); e una **durata obbligatoria** del tempo.

Voglio dire: al suo grado zero, la scuola che mi tocca fare prevede senz’altro: una **sovra-esposizione di tutti/e a tutti/e**; e la **continua interazione (interferenza, proprio) dei corpi e delle loro attività** nello spazio stretto. Dei 24+1, sono ovviamente l’unico cui si attribuisce responsabilità (incluso civile) di operare per connotare scolasticamente la situazione...

Io cerco – nel farlo - di **salvare il più possibile la pluralità delle cose e dei soggetti**.

Potrei ragionare che è conveniente, e anzi molto scolastico, quello di decidere, di pianificare, tutta una serie di attività per me importanti cui chiamare ad adeguarsi tutta l’attività del gruppo. Determinerei una situazione in cui spesso, e per la più parte del tempo comune, tutti/e vedono tutti/e far qualcosa (o: la stessa cosa) su mio ordine; e in cui i soggetti e i loro corpi vengono per così dire *protetti* dal loro stesso affollamento col venire, da me, disposti a movimenti precisi in momenti precisi (banalmente, se tutti/e fanno lo stesso - meglio ancora se seduti/e - è più difficile scontrarsi, litigare, disputarsi un gioco, sbagliare...).

A onor del vero, qualcosa del genere succede anche da noi: è al momento di raccogliere le cose, e dopo; e in generale ove io faccia valere un certo tipo di principio d’autorità. E’ un’ulteriore determinazione: “*siamo tanti/e, ci siamo visibili, interferiamo...e quando voglio comando io*” – è quanto “sto dicendo” inequivocamente a bambini/e, in quei casi.

Preciso qui questa cosa non perché ci sia affezionato, o mi piaccia indicarla come un *valore*. Al contrario, perché la avverto (e ritengo che la avvertano bambini/e), come un limite, un **confine da cui la relazione non si libera, e che per tale va assunto**: detto con dolore, non c’è nulla di

antiautoritario nel mio modo di fare il maestro, finché in alcune situazioni (e foss'anche una sola) io decido (e sono da bambini/e visto decidere) quello che devono fare. “A raccogliere”, “ora sedetevi, ascoltate”, o gli eventuali “fai quello che vuoi, con chi vuoi, ma a un tavolo” o “vai a scaldare una sedia” sono ordini: e cambiarne la forma, addolcirla, dire - come usa - “facciamo” in luogo di “fate”, sono opzioni significative ma che non spostano la sostanza, non tolgono l'*ipoteca autoritativa* sulla natura della relazione fra adulti e bambini/e a scuola.

E io, che nella vita sono in imbarazzo perfino se devo ordinare il pranzo al ristorante, mi sono scelto un lavoro di cui fa parte dare ordini, regole, e farli/e rispettare. Nel farlo preferisco i divieti, la forma-divieto: e ci aggiungo sempre il “perché”. Detto così par brutto, e lo è. Però a ben vedere, un divieto vieta qualcosa e qualcos'altro no, qualcos'altro resta possibile, resta *libero*. Un'ordine-regola che dice “non stracciatevi i libri, non scarabocchiatevi e non strappatevi di mano” non *prescrive*, non *dispone* un unico uso dei libri: esso resta libero, nei limiti dei divieti (e i libri sono salvi e durano). “Oggi il lego non ve lo lascio, perché tu e tu ci fate sempre e solo astronavi” non significa che li/e condanno a un'attesa inattiva: intorno a loro c'è tutto un quant'altro. “Non portate in tenda (il nostro igloo) cose che tagliano e che pungono” identifica tutto il resto che si può portare. E se dico “mai intorno alla gola perché vi strozzate” enuncio solo la condizione minima alla quale posso lasciarli giocare a cuor leggero con le corde, che sono un materiale ricchissimo, per me e per loro.

“A raccogliere” – ciò in cui, comunque, io comincio, e io finisco – è forse l'unica prescrizione *attiva*, l'unica circostanza in cui ascoltano un mio ordine comandare ai loro cervelli di comandare le loro mani di fare una cosa che forse non vorrebbero (e infatti non si rassegnano, benché la cosa in sé sia ormai piana e veloce: quando si scherza su cosa farebbero se stessero soli/e, quella di non raccogliere vien sempre fuori...).

E tuttavia, mi capita di dare tutta l'importanza possibile a un **tentativo** che confermo finora ogni anno, a cui lego una più che ventennale ricerca di insegnante, e che provo a dirvi.

Questo: che **dentro il confine della mia decisionalità è possibile liberare un tempo ampio in cui “siamo tanti/e, ci siamo visibili, interferiamo...e io non decido quello che fate”**.

In quanto questa cosa si produca, l'ipotesi è che essa si costituisca in esperienza, a partire se non dalla sua “purezza”, dalla sua “durata”: **per me, e per i bambini e le bambine. E ovviamente che sia buona esperienza**, anche nella sua *accezione* scolastica.

Per me, perché mi costringe a pensare il mio lavoro, ogni sua singola, piccola scelta, in una salutare **tensione fra due canoni differenti**: quello secondo cui bambini/e devono restare liberi/e di fare ciò che scelgono di fare e di non fare; e quello secondo cui mi competerebbe (diritto di) limitare la loro libertà d'uso delle cose, o di pratica delle relazioni, o di movimento, per quale motivo e con quali conseguenze ogni volta. E' la ricerca di una *coerenza non lineare*, e che tuttavia per funzionare deve es-porsi come coerenza. E questo è una esperienza, un modo di vivere questo lavoro.



Per i bambini e le bambine – ritengo, dato che non sto nella testa loro –, perché la stessa contraddizione fra i due *danilo* con cui hanno rapporto (quello che raramente li/e *determina*, e quello che di solito rinuncia a farlo) produce certamente degli adattamenti inconsapevoli, *in automatico*, di cui bambini/e sono tipicamente capacissimi/e; ma poi, forse, produce anche uno *sconcerto*, un conflitto cognitivo, uno scarto, un qualcosa che deve per forza essere presente alla coscienza e lasciarci traccia. L'esperienza, che io allora spero si sedimenti, è quella *lunga* di una disposizione vigile (non anestetizzata, ad esser chiari) alla relazione con me, con i compagni e le compagne, e alla pratica degli spazi e delle cose. E' propriamente **l'esperienza di una responsabilità delle azioni proprie: "sono quello/a che voglio ciò che faccio, o non faccio"**. E con questa (parte di loro) io desidero parlare.

In nome di questo, fin dall'inizio, dal momento cioè in cui bambini e bambine anche molto piccoli/e entrano assai poco convinti/e in questo ambiente affollato, percorso da pari che pari non sono, che hanno una loro disinvoltura di veterani, corpi e testoline mediamente più *grandi*, e una *sfrontatezza* appresa del tutto particolare, anche e proprio in questo momento, io cerco per quanto posso di *ritrarmi*, di costituirmi come **una parte** della nuova situazione che piccoli/e dovranno conoscere. Proprio all'inizio del loro percorso qui, ci tengo che l'impronta, l'*imprinting* (la prima immagine, il primo *shock*) che ricevono gliela diano il più possibile i compagni e le compagne d'avventura.

Non chiedo ai grandi e alle grandi di "accogliere" i piccoli e le piccole, o comunque i nuovi adepti: perché non è loro *responsabilità*, ché come tale è solo mia; e anche, perché ho cercato di insegnargli che **l'amicizia è una roba libera**. Gli ho chiesto semmai pazienza (come ogni anno a chi al posto loro), perché per un po' la classe non sarà come la conoscono, non avrà l'armonia della primavera scorsa o del 12 settembre (il giorno di scuola, ndr), ma sarà "come quando loro ci sono arrivati/e"; a proposito, se ne ricordano?, io sì, e sono in grado di rimembrarglielo... Gli farò poi *nell'uso* (è già successo, in misura modesta, anche quest'anno) altre richieste, individuali: richieste *negative*, tipo non essere prepotenti, esercitando prepotenza ed esperienza come espedienti *astuti* per impadronirsi dei materiali *migliori*; o non ferire sfacciatamente bambini/e nuovi/e che gli stiano "antipatici". Ma **ciò che "voglio" in positivo da loro non devo chiederglielo**. Ciò che voglio da loro è che **recitino esattamente la loro parte, e quindi che non recitino affatto**. Perché è così che sono **il miglior modello, naturale, per chi è appena arrivato**: in forza soltanto di come hanno imparato a praticare questo ambiente e i loro rapporti mutui e con me, ...e inoltre di come l'estate me li/e ha restituiti/e.

Chi è appena arrivato/a, soprattutto se fisicamente piccolo/a, può avvertire come un problema, un *ostacolo alto*, quello di dover entrare in un ambiente fisicamente colorato e vivace e solare, ma obbediente a regole *oscur*; percorso da corpi, sconosciuti ed eventualmente (oggettivamente, perfino) *pre-potenti*, che sembrano conoscerle, sapere come trattare questo tipo grande e occhialuto, e sembrano non avere timori o problemi di sorta; entrarci, inoltre, *dovendo* scegliere da sé cosa fare o cosa non fare.

Vengono allora fuori gli stili individuali: chi cerca di entrarci *facendo*, per tentativi e (molti) errori; chi sta a guardare, per esser sicuro/a di non sbagliare; chi ama *dipendere* e *chiede* molto, fino alla petulanza, e chi fa da sé; chi sta zitto/a, chi parla piano e chi a voce alta; chi tenta approcci e chi ne fa a meno e, fra i primi, chi si cerca un fratello/sorella maggiore e chi un/a pari. Ma tutti/e loro, prima o poi, entrano in un **flusso di scelte proprie**, piccole quanto si vuole, ma che da quel momento in poi *riempiono* il **tempo soggettivo di scuola in luogo** della nostalgia della mamma. Scelte proprie possono essere: io sono stato a guardare, io ho fatto un disegno, io ne ho fatti 10, io ho giocato col treno, o con la farina per la prima volta nella mia vita, o con quella bambina che *come si chiamava?*... [Viceversa non sono mai: ho aspettato seduto che il maestro mi dicesse cosa dovevo fare. Nei primi esempi la parolina “io” ha da starci, persino mentre non viene percepita: c’è un soggetto che fa, o non fa, le sue cose; che lo “sappia”, si vedrà. Nel secondo caso non è particolarmente necessaria (banalmente, un/a bambino/a può raccontare/si cento volte “il maestro mi ha *fatto* fare...questo”, senza dover prendersi il disturbo di dire “io!”): e ciò *insegna* ai soggetti interessati che non è richiesto scegliere, che il gioco della scuola consisterebbe nel *farsi* scegliere (ovvero, preferire) dal maestro.]

Nel frattempo, mentre il motorino delle scelte proprie fa rodaggio, e poco a poco, la forza e la festa – se è lecito dire - del **modello** rappresentato dall’attività *raffinata* dei più grandi e delle più grandi, dalle loro relazioni esposte, dall’irriverenza con cui mi trattano mista al rispetto con cui mi obbediscono, hanno già cominciato ad agire, e prendono il posto dei timori iniziali. Quando questo succede, per tutti e tutte coloro che abbiamo accolto, è che il gruppo comincia veramente ad essere tale, e si dà **la base per un “noi” un po’ meno che astratto su cui fare educativamente discorso**.

Questo processo qui descritto in un italiano difficile può essere restituito, detto, in tutto l’essenziale a bambini e bambine che ne sono protagonisti, con parole e costruzioni più semplici ma altrettanto compiute, a misura che loro e io ci liberiamo del pathos di vederne l’uscita (che poi è la loro entrata, in qualcosa).

Arriva cioè presto il momento in cui gli posso *far notare* quel che ho notato io, come maestro e **prima ancora come persona adulta consapevole**, del loro arrivo e dei loro primi e secondi passi fra noi. E gli posso far apparire *come dal di fuori*, dal solo punto di vista che mi appartiene, ciò che per loro è stata scelta concreta, azione ir-riflessa, o anche per un momento crisi e confusione.

Nella celebre *chiusa* della storia che lo riguarda, Pinocchio è costretto da Collodi ad ammettere, mentre contempla la sua buccia di legno, *“com’ero buffo quand’ero un burattino, e come sono contento di essere diventato un ragazzino perbene”*. Via dall’onnipotenza (e dal moralismo) dell’autore-Collodi, e all’inizio dalla storia scolastica di bambini/e con me, mi piace indicargli, io a loro, sornione, la **prima “buccia”** di pianto, o capriccio o tristezza o esitazione o impasse, che lasciano su una sedia *quando si mollano*: *“ah, oggi ridi eh?”*, *“ti ricordi quando ti volevi addormentare nel lettino della*

bambola?”, “*vuoi vedere come hai fatto l’altro giorno?*” [Gira in TV una pubblicità bellissima – credo di un medicinale per l’igiene – con una mamma che lo compra in un supermercato, e il bambino, piccolissimo, che s’impadronisce di un enorme pacco di patatine. Segue dialogo muto fra i due: diniego della mamma, terribile scena di pianto del bambino, immediata, terribile scena di pianto “a specchio” della saggia mamma, sconcerto del bambino e ovviamente degli astanti, e i due se ne vanno dolcemente, senza il paccone di patatine.. e ovviamente col medicinale! Beh, io faccio qualcosa del genere: un po’ più *parlato*, ma dopo. Senza essere *mamma*, o per questo.] Così comincia a colmarsi il gap che i/le nuovi/e arrivati/e hanno con gli altri e le altre, che già mi conoscono e già hanno trovato e praticano il *loro* modo di parlare con me, il *loro* modo affinché io parli con loro. Ogni sorriso furbo che raccolgo in risposta mi dice che quel tipo di contatto è accettato, che parte una volta di più un terreno di confronto, di **relazione non puerilizzata**, fra una persona piccola e una grande: il seguito, saranno le sue vicissitudini, e il *come* si mischiano con quelle di altre relazioni parallele, contigue, e altrettanto esposte (giacché – ricordate – tutto avviene davanti a tutti/e, alla portata di altre orecchie, occhi, bocche curiose..).

Tale relazione non è qualunque. Non è simile a nessuna *domestica*. Non ho nulla da promettergli; “devo” a bambini/e la cura dei loro bisogni e della loro incolumità, e loro devono saperlo. Non gli “devo” viceversa affetto, attenzione esclusiva, e loro devono saperlo. La mia vita *libera* scorre altrove, e nulla disputa al tempo e all’attenzione che per lavoro dedico a tutti/e loro: non ho complessi di colpa o d’altro a riguardo, e loro devono saperlo, anzi proprio constatarlo.

Da maestro (e la persona che sono concorda), **l’enfasi che mi appartiene è sul cambiamento**: banalmente, non mi sono usciti/e dalla pancia, non li/e ho visti/e nascere, gattonare, balbettare; li/e *prendo già oltre* tutto questo e mi tocca portarli/e più avanti ancora. Il mio lavoro non mi chiede di guardarli/e con *occhio conservativo*, di chi può concedersi di volere, dentro di sé, che restino come sono: io non posso concedermelo. Non dò per ineluttabili eventuali impuntature, tic, capricci, piccole manie con cui essi mi approcciano: qui devo fargli presente che sono scadute. Il loro **stile**, quello sì, cerco di “fotografarlo” per come è, quando mi arrivano: forse cambierà, forse no; ma quella è una *costanza da rispettare*.

E tuttavia **io neanche “sono” un maestro, sono una persona che per lavoro fa loro il maestro** (c’è un mio famoso collega che ci ha intitolato un libro...): e - pagato dazio al ruolo - c’è solo ricchezza, anche per loro, in tale *sfumatura*. Come maestro “gli devo” di certo, alla fine dei conti, i saperi non proibitivi che gli occorrono per cominciare bene la scuola *vera*; e – anche qui - meglio sarà se riuscirò a non nascondergli (e anzi a mettergli ben sotto il naso) come ragiono e come mi muovo, nei loro confronti, a questo mio fine.

Ma poi, **in un’ampia zona del nostro tempo insieme loro non hanno bisogno delle mie cure, non hanno bisogno di me**, e non gli è difficile capirlo. Si possono del resto fare delle scelte, poche, semplici, in modo che ne



abbiano sempre meno, e la cura (l'acqua, il cibo, le pipì e le pipì-sotto, i vomiti, il malessere vero e le piccole *isterie*) *si decanti*, da terreno di scambio simbolico con l'adulto ad asciutta e rara necessità eventuale.

E per un'ampia zona del mio tempo con loro, a me pare di poter prescindere da ansie di risultato, che mi farebbero ragionare in termini di *unità di apprendimento (loro)*, *compitini* truccati malamente da giochi, procedure di accertamento di decine di piccole *competenze* parcellizzate, compilazioni di portfolia individuali con 50 "voti" e un profilo di personalità completo (esteso a "*gli interessi, le attitudini e le aspirazioni personali*"!) scritti su.

Sono *con loro*, gli sono "maestro" in un altro modo; cerco di gettare su di loro, e di fargli sentire, uno sguardo differente da quello di chi agisce simili incombenze; e nel regolare – come pure faccio, e tanto – la/e loro attività, cerco di non far valere l'esigenza, **mai**, che si applichino a produrre dei *test* di risultato, peggio se mascherati, che servono solo a me.

Nel tempo liberato alla cura e all'insegnamento stretto c'è la base materiale di un altro approccio, che è "di relazione" – come ho *insistito a insistere* finora - ma evidentemente è fatto di cose anche molto più solide, di oggetti materiali, di attività concrete, di strumenti del fare. Giacché in condizioni normali un bambino o una bambina non assume di passare 5 ore in un posto senza un "fare": "dire", "parlare con", sono casistiche del "fare" ma non possono bastargli, non per un anno, non per tre. Grossa parte del tempo che alla fine avranno passato qui, sarà trascorso *facendo*; non *guardando fare*; non *aspettando che altri faccia*, e il proprio turno lunghissimo. Gran parte di ciò che avranno detto, sarà *mentre facevano* qualcosa. Gran parte di ciò che mi capiterà di dirgli, sarà mentre fanno, e mentre io faccio qualcosa, con loro o da solo. E allora:

Allora - ad esempio - devo offrirvi la considerazione che in quest'aula è al momento radunata una quantità abnorme di "cose" *ricche e povere*: in teoria, **strumenti di lavoro** dell'adulto-maestro, cui perciò si affida un bilancio per sceglierle e comprarle. Qui, abbiamo "cose" ereditate dalla gestione precedente, o scelte/comprate da me negli anni; più ancora, regalate da colleghe, da genitori di chi c'è e di chi è passato per di qui, scelte/comprate da me coi soldi vostri, cose personali della *persona me*, *scarti* altrui...

Di nuovo, potrei a questo punto ritenere di gestirle secondo canoni diversi.

Anche prescindendo da come sono atterrate qui, in un'ottica solo *attuale*, potrei (saprei, io come qualunque collega) farne inventario e scrivere, di fianco a ognuna, a quale *oggetto didattico* è votata; cose tipo: la coordinazione motoria, la motricità fine, il riconoscimento di sequenze, la "capacità" di eseguire semplici istruzioni (!), l'attitudine al gioco di gruppo, la lateralizzazione, la espressione "grafico-pittorico-plastica" etc. [per inciso è esattamente in questi termini, con questo *marketing* luccicante e deprimente, che le ditte sui cui cataloghi noi gonzi insegnanti facciamo la spesa ci reclamizzano il materiale: qualche loro buona ragione ce l'avranno...; ed è esattamente così, in un'ottica mezzi-fini rigorosa, che rigorosamente dovrei ragionare nel compilare un



“piano”.] Sarei allora portato a gestire il materiale e la sua disponibilità ai bambini e alle bambine *con oculatezza*, secondo l’economia di un piano di priorità dosate sulle età, di apprendimenti attesi e di loro dimostrazioni pratiche. E nelle pause, nelle ampie pause che chi formuli un piano siffatto intuisce di dover concedere a bambini/e in età “prescolare”, *spenderei* quel tipo di materiale cui nel famoso inventario avrei annotato affianco “buono per il gioco libero” (*vulgo* quel gioco - inutile aggettivo a parte... - solo infantile, in cui chi insegna si astiene dall’investire in altro che in “materiale”).

O viceversa posso mischiare le carte: assumere che davvero importante è che non ci siano armadi chiusi, che le cose circolino effettivamente nelle mani di bambini/e, che ne circolino tante e se possibile sempre diverse; assumere che la ricchezza (di) materiale che è convocata qui non è per esser fatta a fettine; assumere che a bambini/e mi interessa proporgliela *intera*, sempre *incombente*, disponibile, pronta all’uso, scelta ogni giorno da me e da loro (e nell’anno: sempre meno da me e sempre più da loro) secondo faglie che nessun piano didattico potrebbe disegnare, tantomeno *prima che i giochi comincino*.

Questo secondo modo di vedere, in cui mi specchio più volentieri, induce ad accettare, integrare, a “trasformare in virtù” **l’elemento del caso**.

Ciò che concretamente proporrò, farò, dirò **io** “domani” in classe, dovrà molto a quello che succederà domani o è successo oggi. Dovrà molto, alla *lettura* che faccio di questa fase della vita del gruppo e dei miei rapporti con loro: cioè a **tutto ciò che l’adulto e il maestro che io sono non possono impedirsi di capire**, mentre stanno, acutamente si spera, *conficcati* nel mezzo di bambini/e. Dovrà qualcosa a come mi sveglio domani (perché se ho mal di schiena esso *ci sarà* nel mio fare e nel mio dire, mi renderà meno mobile e più verboso). Nulla al piano che avrei potuto scrivere in luogo di questo testo.

E ciò che concretamente faranno, proporranno, diranno **bambini e bambine**, meno ancora è felice che **io** lo ipoteci oggi in un piano mio: avverrà per loro – devo ragionare - qualcosa di analogo a che per me. “Domani” torniamo a *giocarci*, io e loro, una **simmetria parziale**, in questo caso su un terreno di **pratiche d’uso di oggetti ludici**. Questa cosa può avere una parvenza di realtà, e perfino qualcosa più che una parvenza, solo nella misura in cui la libero, *la faccio sgombra*, rinuncio a presidiarla con una **intenzione programmatica** mia, e ciò si mostra. Cioè se io tratto – in questo caso – gli oggetti materiali della classe **meno come strumenti di lavoro che come materiale di gioco**.

Il nostro **materiale di gioco**, trattato davvero come materiale di gioco, cioè come **cose con cui dei soggetti piccoli e uno grande compiono delle libere attività in uno spazio e un tempo definiti**, in più vedendosi reciprocamente, interferendo, interloquendo ed eventualmente accordandosi, può riservare delle sorprese. E si può perfino, dal lato adulto della relazione, **investire qualcosa perché sorpresa non manchi mai**.

Si può ad esempio, già nel radunarlo, aver puntato poco su materiale patinato e ultraspecializzato, e di più su cose e materiali *trasformabili*, o che trasformano, o utili a trasformare.

Si possono reclutare a gioco i muri, il soffitto, il pavimento, i termosifoni, il ventilatore a 5 velocità, la porta, le finestre e il sole che ne entra: qualche chiodo a pressione, una carrucola, un secchio, una bilancia pendula anche artigianale, un periscopio, qualche lucido colorato, un panno bianco grande, un gomito di lanaccia, fili e corde, uno specchio, una candela, dei fiocchi di lana, una lente d'ingrandimento sono fra ciò che può servire, poveri *mezzi* non di qualche *fine* didattico fermo, ma di **modeste attività di trasformazione sperimentale dell'ambiente**, in cui 1°: ci si diverte; 2°: ci si diverte in modo intelligente; e 3°: alla fine tutto torna com'era.

Si può ridurre un tavolo a piano inclinato mettendoci sotto una "zeppa" (poi una più alta, poi una più bassa..), e vedere a che "serve" così: e prima di aver provato con tutte le cose che rotolano, e ostacoli, e corsie, e binari dritti e curvi, ed eventuali *regole* e varianti e turni di *gioco*, chi lo ha fatto o è stato a guardare, chi ha commentato i tentativi e chi ha ascoltato, chi ha litigato e chi si è ritratto/a hanno forse trascorso non il più inutile del loro tempo di scuola (e di vita).

Una costruzione di centinaia di legni, grandi, tutti uguali, splendido regalo di chi è passato di qui e sa cosa mi/ci piace, la stiamo scoprendo ancora, dopo un mese che ce l'abbiamo: le **idee d'uso** che suggerisce a me, le combinazioni con altri materiali, i modi in cui possiamo ricavarne effetti nuovi, stanno avendo un forte controcanto nelle **idee d'uso** che vengono da chialtri la usa. La regoletta equa ma altrimenti fredda, "*le cose sono di chi le usa*", che impongo per prevenire e decidere molti bisticci, *diventa vera* in un senso più bello. Si produce esempio (visibile e dicibile) di come le cose possono essere davvero *di* chi le usa, non solo e non tanto nel senso di un "diritto" ristretto da *difendere*, ma di **un'appropriazione creativa**: soggetti, che *imprimono* un uso personale, spesso originale, su un materiale che *si prestava*, e che poi resta alla portata di tutti e di tutte, con tanto di **usi e saperi non brevettati** impressi su, e disponibile ad altri/e.

Oppure: gli portai un set di tubi di plastica da lavandino che mi era avanzato: materiale più casuale e meno *scolastico* non si può. Eppure anche bambini piccolissimi ci fabbricano geometrie contorte, che in qualche caso ricompaiono nei loro disegni, perfino come "progetto"; prima o poi gli viene di suonarci dentro, anche solo per imitazione, e confrontare i "suoni"; e infilarci una pallina, o un omino, non garantisce di sapere da dove uscirà, se non capisci cosa fanno succedere i tuoi movimenti...

Oppure: ho *in valigia* un gioco logico (il *gioco dell'ex*) di legno, da grandi; si fa in due; è basato su una sola regola, non difficile, che tuttavia per qualche misterioso motivo non riuscivo mai a passargli; andavano a prenderselo quindi come *solitario*, attratti da piolini e buchetti regolari. Beh, giorni fa, e per mero caso con le due bambine di 4 anni, la regola di gioco mi è uscita chiara e semplice: dopo 10 minuti avevano coinvolto alcuni dei grandi, maschi, e stavano trasmettendo la novità manco fossero formiche.

Così gli scacchi, materiale *nobile* ma forse perciò poco scolastico (almeno in Italia, almeno alla Materna), e che io propongo come cosa mia, *affetto* mio, sapere personale. L'anno scorso, vari/e di quelli/e che quest'anno



sono grandi stettero a guardare come lo insegnavo ai grandi di allora, e provarono. Quest'anno, dal primo giorno (!), c'è un gruppetto che si convoca lì intorno per delle mezz'ore, giocatori e spettatori (una componente femminile, è in gestazione): non tutti padroneggiano le regole, e fra loro c'è chi non ha mai fatto lo sforzo di fermarsi a impararle da me; ma giocano insieme, lo scelgono loro, ci discutono su, si mostrano le schede che gli ho preparato, mi chiedono cose... Quest'anno ci ho "investito" solo mezz'ora, con due bambine aspiranti adepti, ma già va bene com'è. O no?

L'armamentario classico da scuola dell'Infanzia, da disegno-pittura-manipolazione, è tutto *lì in basso* a parte le tempere. Ne fanno un uso libero, con contenuto *spreco* (su cui abbiamo contesa), e abbastanza *mischiato*: pastelli a cera e gessi si *temperano*, e non solo per farli scrivere; i pennarelli servono anche a "fare le macchie", e quelli usati servono a colorare l'acqua; i righelli e il compasso appaiono nelle loro mani senza una funzione prescritta; gli può accadere di mettere le mani nella schiuma da barba; di costruirsi da soli/e in pasta di sale le cose da *mangiare* per la "cucina", e tostarsele sui termosifoni; di trovare dei gessi legati a un filo con cui le curve si fanno *da sole*, o dei pennarelli legati a due a due, o con la cartuccia scambiata; e sicuramente troveranno supporti cancellabili, per corregger(si) ciò che disegnano... Non sono bravissimo a ottenere da loro dei "lavori" presentabili, a tema magari; forse anche perché non mi pare mai la cosa più importante. Ho sempre *invidia*, senza ironia, per i disegni che vedo fare da bambini/e di altre classi: con lo sfondo al suo posto, i corpi perfetti, il foglio tutto pieno. Ma nonostante me i miei e le mie sono bravi/e: adesso che c'è questo *gruppone* che ha 5 anni e più me ne accorgo. L'ultima che fanno sono le *scuole di disegno*: non le chiamano così, ma è solare che quelli/e di loro che hanno *il dono*, e/o genitori che gli insegnano meglio di me, hanno l'altrui *rispetto*: sono circondati/e e *copiati/e*, si sprecano i consigli, vengono fuori delle cose assolutamente inedite. Sanno approfittare anche di ciò che gli manca, perciò son *bravi/e*.

Oppure: da 20 anni e 7 scuole porto con me, fra altre cose, un banale centimetro flessibile, da sarto, verde: è a loro disposizione, ma sta buttato lì, e nessuno/a se lo fila. Lo ha *scoperto* l'altro giorno un gruppetto che stava giocando al dottore (con un fonendoscopio vero, degli occhiali finti, un grembiule macchiato – di sangue, diciamo noi –, delle siringhe senz'ago, boccette, pinzette, un telefono...): "*danilo, questo è della scuola?*"; "*no, è mio, perché?*", "*per misurarci?*"; "*ma perché, i dottori misurano?*" (domanda fessa ques'ultima mia, di chi è figlio di medico ma non va dal pediatra da quel dì); e l'umilissimo centimetro moscio che non ho mai voluto buttare, nel suo giorno di gloria apre serie **possibilità di discorsi**.

O ancora: le lenti di ingrandimento sono un oggetto che mi è caro; come maestro lo tengo per **irrinunciabile** (una delle prime cose che comprerei, in una classe vuota), e credo di sapere molto di come si può usarlo, *ludicamente*, a scuola. Ma neanche per me è scontato che 4, finora, dei più piccoli e delle più piccole si impadroniscano ogni tanto di quella grande col manico e se ne vadano in giro, o davanti allo specchio, con quella davanti

all'occhio: forse, vuol dire che gli ho additato una "prima volta" e, forse, il *sospetto* che questo strano luogo è quello giusto per procurarsene altre.

Oppure: ci arrivano delle melegrana (sarà questo il plurale?): le sbuccio e le si mangia; con quello che avanza, loro sanno che ne possiamo fare inchiostro, "come faceva Pinocchio"; e siccome dei *grani* non *processati* hanno fatto la muffa, cosa di meglio da guardare al microscopio? Qui, **piani alti del fare sono addirittura residui eventuali** (mai mi sognerei di sequestrare i grani al loro appetito...) di un'attività banale come mangiar frutta di stagione: questa è **la casualità che mi piace, quella che contempla lo spreco** (non dei grani – poveri! – bensì **dell'occasione**)!

O sennò: appena sanno tagliare, possono fare quello che mi vedono fare, *sommare* su un foglio disegno e fotografia, appiccicare un elefante in groppa a un topone, o la foto gigante di un bebè e in braccio quella di una mamma... Fa un certo effetto, mi testimoniano quelli/e di loro che sono già su questo terreno...

E' dunque una sorta di **pratica della sorpresa** che ho in mente.

C'è nei bambini e nelle bambine, e c'è pure in noi, un gusto della ripetizione e dell'abitudine che si appaga quando riesce a condurci a *fare le stesse cose nello stesso modo*: è solo più o meno forte. Per loro e per noi, usa scomodare la *sicurezza* – questa *pulsione* universale della contemporaneità – come un fattore importante (un presunto "bisogno di sicurezza", o semplicemente il desiderio di procurarsene..), a sua volta da indagare. Nel caso di bambini/e, la sicurezza che la ripetizione insegue può essere quella di chi fugge dal territorio invaso ("faccio la stessa cosa nel mio angolino perché così in questo casino non mi calpestano"), dalla libertà di scegliere ("faccio la stessa cosa perché non so che voglio fare, e manco lo voglio sapere"), dall'ansia di prestazione ("faccio la stessa cosa perché tanto la so già fare"), da un'ansia "esistenziale" ("faccio la stessa cosa perché non voglio cambiare, non voglio crescere...voglio *mamma*"), da un'inquietudine con cui si è abituati/e a guardare ai cambiamenti ("faccio la stessa cosa perché sennò che ne so che mi capita?").

Però nessuno, e nessun/a bambino/a che non abbia problemi grossi (cioè per inciso: nessun/a bambino/a di questa banda), è *solo* così.

Più o meno forte, **un gusto per la permutazione e per la aspettativa di effetti non-noti** ce l'abbiamo, ce l'hanno tutti/e. In un certo senso, è grazie ad esso che siamo "cresciuti/e", e che bambini/e crescono e se ne accorgono. Debole o forte nei bambini e nelle bambine che mi affidate, è quest'ultimo che cerco **come alleato del mio lavoro**. Per svegliarlo, per dargli la forza che eventualmente non ha, non mi sono utili (anzi) "piani", ordini o compiti. C'è bisogno d'altro: **non solo chi impara ma anche chi insegna, deve sapere che se cerca una cosa diversa, dev'essere diverso anche il modo di cercarla**. Sennò come fa a *insegnarlo*?

Qualche linea di **comportamento mio, che fa probabile ma non determina il loro**, può descriversi come:

Costruire la situazione della classe, per ciò che è la mia parte, come una **ludoteca** un po' incasinata (all'inizio, perlomeno), contenente sempre



almeno una novità, e tutte le variazioni possibili che la noia, l'abitudine tediosa, molti *input* e la sollecitazione a produrne, possono *urgere* alle nostre attività.

Costruire **una situazione in cui una decina di attività diverse, in altrettanti luoghi di gioco, possono darsi contemporaneamente**, e chi ne fa o ne scopre una *interessante* può avere qualche **motivo intrinseco**, diverso dalla lode o dal bisogno di attenzione, sia per insistere che per *dare una voce* agli altri, alle altre o a me.

Costruire una situazione – cioè – dove il famoso “confine fra la mia libertà e la tua” (concetto adulto, moderno, “democratico”) si dà in forma più *espansa* e meno *cinica* che per noi (in-forma-di *spazio comune*, non come linea o muro o vuota terra di nessuno/a..), a comprendere il rumore, certo *disordine*, l'incrociarsi delle voci, la sovrapposizione dei desideri., fino al **brusio**, di quando tutti/e abbiamo imparato a praticarlo: un'esperienza - di nuovo - infantile e in piccola scala, ma sufficiente forse a radicare una **traccia di memoria**, bella, di “civica” convivenza. Un modo anche – per me – **di mostrare che si può far scuola così**: che accettare (accettare sul serio: **bisogna sopportare, per tollerare**) l'iniziativa dei bambini e delle bambine, la sua pluralità, la *caciara*, la dispersione, la frammentarietà, non implica né sentirsene né finirne ostaggio; che alla fine i conti possono tornare lo stesso, “aleatoriamente” invece che “programmaticamente”; che questa classe ad aprile non è più rumorosa o *disordinata* di altre, ma inoltre è in grado di funzionare quasi senza di me, per capacità propria, vivacità propria, *responsabilità* propria, *godimento* proprio.

Essere attivo fra chi è attivo/a è la modalità privilegiata che mi riservo, quando non ho da soffiare nasi o decidere “chi ha cominciato”. **Quando lavoro, io se posso gioco**. Gioco perché, data la *costrizione* che mi è data e accetto, per guadagnarmi il pane come maestro, non è la cosa più scema che posso fare in un'aula. Gioco perché ciò che faccio giocando è esposto, chiama attenzione, *recluta, insegna*. Ciò che faccio giocando (almeno fino a che non rincretinisco del tutto) contiene – visto da *occhi piccoli* – idee, abilità, organizzazione, novità, difficoltà, regole, immaginazione adulta. E' *a causa di* una o più di queste cose che il mio modo di giocare, da solo o con loro, chiama attenzione, *recluta, insegna*. Ed è per questo - a sua volta - che il fatto che io giochi non è la cosa più scema che posso fare in un'aula.

Alcune delle cose che faccio giocando sono “insegnabili”, possono essere imitate, o usate come punto di partenza per oltrepassarle: usate insomma **per giocare senza di me**. Le faccio per questo motivo, e posso dirlo a bambini e bambine: perché è **un'intenzione pulita, secca, senza resti**, da maestro che non ha – come io non ho – il potere di bocciare nessuno/a, né l'esigenza di “valutare” nessuno/a.

Se io so fare una torre alta più di me che non cade, incastrare mattoncini lego “come i mattoni del muro”, montare la ferrovia di legno (la *legnovia*..) in modo che sia “chiusa”, usare il registratore, se so come si scioglie la cera, come vola un batuffolo di lana, come fare le bolle di sapone una dentro l'altra, se so le *regole* del mercante in fiera, del calcio da tavolo, della dama cinese, o la “regola” del *tangram*, o come orchestrare un “ristorante” o un “negozio” meno che improvvisato, o cosa si ottiene facendo sempre le stesse



tre battute con una bacchetta, la probabilità che qualcuno/a mi imiti o mi oltrepassi, e trasmetta così ciò che ha capito/imparato (a fare), è alta. E' così che **la classe si rende autonoma**, si mette in grado di auto-gestire al suo interno una contemporanea varietà di attività, dalle più pasticciate alle più sofisticate; e il paesaggio – anche agli occhi di chi è più piccolo/a o sceglie di tenersi ai margini - acquista definizione e contorni, *prende*. Forse, succede pure che la seconda volta ho *intorno* qualcuno/a in più che la prima: ciò che starebbe a dire di **una sorta di egemonia**. Dopodiché, siccome giocando io parlo (come parlano bambini e bambine fra loro e con me), e vengo *interrogato* circa come faccio a fare certe cose, e come le so, o come mi sono venute in mente, posso rispondere, su molti piani, in italiano semplice: spiegando la regola, o il “trucco”; raccontando come facevo io quelle cose con mio fratello, o come le insegnavo da maestro ad altri monelli; dando conto di un'*animazione* che ho ancora io stesso (non più per una torre di legno o un *ristorante*; ma sì per il registratore, le bolle di sapone, la lana che vola sul termosifone acceso..); allargando il discorso... E le parole stesse devono allora essere *all'altezza*: abbastanza *didattiche* e precise per **descrivere chiaramente le azioni abili** che intendono riprodurre, e (anche) per poter essere *ripetute* da bambini/e quando le passeranno ad altri/e); “autentiche” (e questo è facile, è dato) quando raccontano memorie autentiche; vive, se vogliono testimoniare di un atteggiamento adulto *partecipante*.

Altre cose no, sono troppo difficili da *insegnare*, da imitare: a bambini/e ne resta qualcosa, in termini di contenuto, solo se io so **dargliene un'idea** (non necessariamente un concetto, può bastare un'immagine, un analogia, un “guarda, è come se..”); e ne resta qualcosa, in termini di relazione, solo se gli tiene acceso il problema di **capire la persona che c'è dietro**, la mia logica adulta di gioco. Come io gioco a scacchi non ha paragone possibile con come giocano loro, non possono *capirlo*; però se mi prendo i neri contro uno/a di loro parlo, svelo qualcosa, dico cosa sto cercando di fare e perché; vinco, non lo/a *faccio vincere*, perché non è ciò che gli serve, e non è quello che deve aspettarsi se vorrà rigiocare con me; racconto, storie antiche di quel gioco. Non so suonare nulla, però se metto le mani su una tastiera o uno xilofono ne tiro fuori suoni che loro non sanno riprodurre, né io insegnargli a farlo; solo a farlo però, perché invece un'idea di come mi vengono fuori, nuove parole per dire quell'idea, una *dritta* per cominciare a provarci, quelle ben sono alla loro portata. La musica d'ascolto che teniamo per ore al giorno, nella misura in cui è musica *mia* lo è davvero, non sono “mie” *canzoncine* – quelle se vogliono sta a loro proporle -: e se a *capire* Mozart, o Miles Davis, o il tango, non sono buono forse neanche io, ascoltarli (fra altro di più *frivolo*) mentre si fa cosa piacevole non ha mai avvelenato nessuno/a con più di un istante di età. Possono guardare le mie mani che usano la penna, chessò le forbici, o perfino i pennarelli nella qual cosa sono un somaro, in nome di decenni di consuetudine, e sentirsi piccoli/e e limitati/e; ma in quanto **attività adulte esposte a bambini/e**, sono sempre utili per dire “più uno”, *usate* come un messaggio, muto o parlato, che dica più o meno “*vedi che cosa interessante potresti fare se sapessi scrivere così (tagliare così, disegnare così)? intanto provaci lo*



stesso, se vuoi, e non ti preoccupare perché non ti verrà come a me". E la stessa, generale, **regia d'ambiente** che mi vedono praticare quando monto una teleferica, invento un valore d'uso nuovo per del materiale fino ad allora ordinario (siano bocchette, bottoni, pastelli a cera o che), o *ho un'idea* ("mi si è accesa una lampadina" – dico) lì per lì davanti a loro, non è riproducibile: *imbottita* com'è di conoscenze di fisica, pedagogia, memorie adolescenziali, gusto adulto, repertorio e responsabilità "insegnanti"... Epperò, **anch'essa regia è esposta, è interrogabile, è approcciabile: a patto solo che essa dica, faccia capire, che è legittimo interrogarla**, e una risposta, magari inattesa e un tanto oscura, verrà data comunque. Ad esempio, l'idea che bambini/e si fanno di me come di *uno che inventa* (lo dico in quanto loro me lo dicono, non perché sia così nella vita) è giusto il primo passo per capire, la prima curiosità necessaria, la prima tappa di avvicinamento; dopo un po', si sente dire più spesso, con toni più acuti dei miei, "ho avuto un'idea", "mi si è accesa una lampadina": è l'identificazione, il fatto che su questo, in qualche modo, scelgono **di provare ad essere come vedono che sono**, il movente probabile. Devo scartarlo, far finta di non vederlo, smettere di incoraggiarlo, perché è un movente personale (di persone piccole verso persona grande) e non precipuamente scolastico? Dovrei lasciar cadere in quanto *tempo spreco* tutte le attività interessanti su cui non è possibile - anche volendo - *produrre una prestazione* dei bambini e delle bambine a conferma dell'efficacia degli insegnamenti miei? O vale lo stesso la pena di metterglielo davanti agli occhi, fatte e parlate: come un'esca?

Forse è proprio così che va detto: le cose insegnabili e riproducibili, e quelle non insegnabili e non riproducibili, dovrebbero aver forma di un'esca, ma di **un'esca che non maschera ami, perché l'amo è l'esca stessa**. Nessun "come sei bravo/a", nessun "come sono stato/a bravo/a", solo **il gusto per la cosa in sé...e la medaglia di fango** che li/e fa ridere perché non esiste, quando la metto in palio come ironico simulacro di ciò che gli faccio mancare.

Le domande che precedono, riferite ad attività che si possono fare-con-le-cose, possono a maggior ragione essere significative se sono in questione oggetti più astratti: il linguaggio con cui si parla, gli argomenti di cui si parla, la "verità" di ciò che si dice, i gusti... Vediamo:

Io con bambini/e bambine non so più (è una constatazione, non un vezzo) *parlar difficile*, se questo vuol dire usare parole difficili, frasi lunghe, incisi a mitraglia come qui: e buon per loro. Ma non rinuncio per questo a ciò che so della mia lingua. Mi interessa che parlino corretto, certo. Ergo, cerco di parlar corretto, correggo, dico che "non ho capito" se non si son fatti/e capire: com'è da farsi. Ma mi interessa anche più – per quanto è affidato a me in 5 ore al dì di scuola dell'Infanzia - che l'italiano su cui stanno affacciati/e non gli *arrivi* come una serie di corrispondenze meccaniche fra parole e significati, come l'ossessione della correttezza rischia sempre di indurre a credere: **la lingua-madre (ma qualunque lingua) non è una scienza esatta**, non è un gesso ortopedico per parole e sintassi; e comunque non è così che mi piace *insegnarla*. Anche nel caso della lingua, dunque, io uso con bambini/e una lingua *riproducibile* e una che non lo è (ma non così separate): grossomodo più



scandita, *corretta*, precisa, *definitoria* la prima; più rapida, estrosa, analogica, *evocativa* la “seconda”.

Di questa in particolare, della **lingua giocata**, fanno parte lo scherzo, il gioco di parole, i modi di dire, elettivamente l'ironia; poi qualche finestra aperta su altre lingue, sul loro *suono* quando so riprodurlo credibilmente, o su incroci di significato con l'italiano; le analogie, le metafore, le *immagini*; tutte le costruzioni di frase che cominciano con “come se”, “come quando”, “immagina(te) che”; le citazioni, i rimandi; le esagerazioni, le iperboli; le alterazioni di tono; il “romanaccio” (e per la prima volta sto pensando, ma solo se trovo dei testi brevi e lievi, perfino all'antica lingua di questa città...); la domanda “che significa...?”, quando non *autorizza* una risposta “giusta”...

A rigore, non è esatto ciò che ho detto poc'anzi: bambini/e, possono eccome imparare concretamente a scherzare non crassamente, a usare analogie, a citare con arguzia, a usare a proposito parole e espressioni straniere (e a certe condizioni lingue intere), a definire significati non banali... Quello che intendevo dire è che assai più di queste piccole “prestazioni” non richieste per tali, a me interessa tutto ciò che il confronto (anche a scuola) con le *sfumature* adulte della lingua lascia aperto in loro: un'*ansia*, più di una padronanza; l'**in-competenza consapevole**, più delle competenze accertabili. Esempi, a seguire. Mi hanno sentito leggere in lingue che non sono l'italiano, dopo che in italiano gli stessi testi: oltre alla cantilena *esotica*, alcuni/e hanno provato a capire, e con qualche aiuto ci sono spesso riusciti/e. Sanno perciò, chissà, il portoghese? Certo che no; ma hanno un'**idea concreta** del fatto che esiste un altro modo, un altro suono, per dire le cose, raccontare (e quindi capire) quella barzelletta che li/e fa ridere, alludere a uno che è pigro. Una bambina che in casa sente parlare anche un'altra lingua che io un po' conosco, e che per molto tempo non era interessata a entrare in argomento, dalla fine dell'anno scorso (e ancor più quest'anno) ha cambiato atteggiamento: ora è lei a proporre qualche parola, a proporsi come bilingue (e non lo è). Che (me ne) faccio io: un banale *computo* di parole straniere avulse, da “insegnare” agli altri e alle altre? O *adopero* l'internità di lei a una rete di amicizie, di interesse, per **sollecitare interesse** per quella lingua “in generale”? Ancora: posso mostrar loro perfino con un gesto la parola “ritmo” o l'espressione “a tastoni”, e chiuderne il significato; ma di “diventare grande”, o “naturale”, o “nei tempi antichi” non potrei né m'interessa *chiudere il significato*, mi interessa **esattamente il contrario**. E: fra quelle che qui trovate scritte in corsivo ci sono parole che sto chiedendovi di leggerle *con distanza*: per **eccesso** dal loro senso comune. Con bambini/e felicemente non scrivo, ma parlandogli faccio la medesima cosa: con degli “accenti” della voce, con un sinonimo aggiunto, un sopracciglio alzato, con un richiamo qualsiasi. Oppure: sto leggendo loro alcuni degli “esercizi di stile” di Queneau: presentati per quello che sono, un aneddoto banale raccontato dal sig. Queneau “in 100 modi diversi”. Che dovrei fare, chiedergli poi di ripetere? O non deve bastarmi e avanzarmi che non mi abbiano mandato *a mangiare il sapone*, come è scritto nel più gettonato di essi, e li/e ha fatti/e ridere?



Questo introduce a un altro terreno. Scuola vorrebbe che si insegni ai bambini e alle bambine “a raccontare (“semplici esperienze”, “piccole storie”, *et similia*..):” come un obiettivo programmabile fra altri. Io non glielo chiedo mai in questi termini; semmai nel parlato, in conversazione, chiacchierando mentre disegniamo io e loro allo stesso tavolo: **glielo chiedo quando è (e per ciò appare) naturale che lo faccia**; quando **la mia richiesta è solo una domanda**. Ma soprattutto, **esibisco racconto**. Racconto fatti miei, fatti che so, storie che fanno ridere, storie paurose, storie passibili di meravigliare. Dico sempre cosa tengo per vero e cosa no. Racconto poi dei testi, scritti – dico – dal sig. o dalla sig.ra X: favole, *testi per bambini*, ma non solo. Come per Queneau, non è difficile trovare testi adulti leggibili o “traducibili” a bambini/e piccoli/e. Più o meno lunghi, più o meno “ostici”: perché l’ascolto si *costruisce*. Con il gruppo che era qui l’anno scorso avevamo su questo una consuetudine alta, che al momento non posso riproporre, e gliel’ho detto. Voglio ricordare un esempio: fra altre cose, in fine d’anno gli lessi, a puntate, una “favola” di Saramago, “*il racconto dell’isola sconosciuta*”, una castissima storia d’amore, per noi adulti breve. Alla fine l’isola sconosciuta del titolo, che per tutto il racconto ha alimentato l’aspettativa di un’evento, di un’avventura come in un cartone o in una storia “per bambini”, è il nome che lui e lei daranno alla nave dove vanno a vivere senza più cercare isole sconosciute: una *delusione*, in un certo senso; o invece, in un altro, la **suggestione forte e sottile che più della fine conta il “durante”, che più della meta conta il viaggio**, perfino quando non ci si muove. E siccome qualcosa del genere è la mia idea della scuola che facciamo, ecco che un racconto, non scolastico e adulto, mi fornisce e ci fornisce una **possibilità di citazione**, di dire “faccio con voi un po’ come *nell’isola sconosciuta*. Vi torna?”. Questo delle **citazioni** è del resto uno dei ritorni più belli che ci vengono dai racconti. **Racconto è sempre racconto d’altro(ve), di qualcosa che non è qui**: di ciò che si può indicare con la mano non diciamo che lo si “racconta”. La matrigna gelosa, il burattino bugiardo, la bambina fortissima che vive sola e bugiarda a suo modo anche lei, la volpe (la *zorra*, questo li/e colpisce molto) che vuol farsi “addomesticare” dal Piccolo Principe, la volpe rinunciataria, la volpe ingannatrice, il bambino invisibile, la bambina che evade nel *mondo incantato* e si dimentica come tornare, il paese dell’incontrario, le variazioni sul tema della strega, “mamma, ciccio mi tocca”, le prove impossibili da superare, la foresta dove tutto può accadere, la sequela degli oggetti magici, i re che hanno sempre un boia a portata di mano, tutto questo e molto altro ancora sono **figure**, metafore più o meno *d’autore* (in questi casi, di autori *per l’infanzia*), pensate, scritte o tramandate per parlare a bambini/e, fargli la morale o spiattellargli un *possibile*. Ognuna di esse figure ha un codazzo di situazioni, battute, frasi celebri, personaggi a latere, analogie con altre, ovviamente riferimenti puramente voluti a cose e persone reali. Nei testi di fruizione adulta c’è un altro immaginario, altre figure, un altro gusto: il paese dei ciechi, la caccia alle balene, il sognatore sognato, la cottura del serpente, gli zingari girovaghi che portano il ghiaccio come *meraviglia* fin nella giungla di Macondo, una città fitta di fili da una finestra all’altra, certa bestia mitologica, il barman o i 2 pomodori di talune barzellette... Data una domestichezza (da

conquistare) con la **situazione del racconto**, perché tutto questo no? Perché no, se anche ascoltando queste cose, senza lieto fine o proprio senza fine, i pollici vengono spugnati ben bene, e quando se li tirano di bocca le domande diventano pertinenti, e tu non devi più dire “si vabbè,... ma che c’entra?”?

Quali che siano la scelta e la successione delle cose che racconto, e i motivi spesso contingenti per cui proprio quelle sono, mi interessa operare sistematicamente queste cuciture, meglio ancora se all’altro capo del filo c’è la realtà, la nostra per esempio. Primo, perché fra tante che tengono il campo, la mia idea *preferita* di intelligenza gira intorno proprio a una certa *freschezza* nel “cucire” cose che non lo sono. Poi, anche per un altro motivo. In Italia almeno, a uno bugiardo diamo comunemente del *Pinocchio*, anche se ha sessant’anni o fa politica. Ma se un adulto-maestro e dei/le bambini/e mettono in comune poco a poco una collezione ricca di riferimenti testuali all’immaginario (o di immagini *tout court*, come vediamo subito dopo), molte cose anche banali, anche *grevi* incombenze del quotidiano, possono esser *alluse* altrimenti, in un modo brillante e obliquo, che fa ridere e quindi ha fatto pensare, che **spende complicità per costruire complicità**. Un solo esempio vi faccio: il giorno che gli raccontai *Tonino l’invisibile* di Rodari gli chiamai l’appello in conseguenza, tutti/e assenti; molti/e, abituati/e ai miei appelli *col trucco*, se la ridevano; uno dei bambini piccoli no, protestò che lui c’era; e tuttavia *crudelmente* ho insistito, e alcune volte è solo lui che “non c’è”; solo che ora è fra quelli che se la ridono...

Per le immagini è lo stesso con una differenza. Perché il repertorio di immagini che bambini/e che non sanno leggere veloce hanno in memoria è ovviamente molto più ampio di quello testuale. 100 anni fa non insegnavo ancora, e quindi non so se siamo solo noi bambini/e moderni/e ad essere (stati/e) immagine-dipendenti. Quello che è certo è che la pressione delle immagini *per l’infanzia* che sono offerte loro oggi, in *folate di lancio* planetarie oramai, è fortissima. La costruzione di un gusto medio universale, ritagliato sugli stessi eroi e sullo stesso *bello* che emette fattura in miliardi di dollari o di euri, non è conclusa ma nemmeno gattona. Ne so qualcosa, io che a scuola non sono punto interessato a *mettere in comune* con loro un immaginario fatto di Animatosi, Spongebob o dei Power Rangers redivivi, e per questi ultimi e il loro *indotto comportamentale* neanche prevedo scolastica cittadinanza. In classe trovano immagini meno *massificate*, libri che forse maneggiano solo qui, qualche film o cartone o documentario fuori-moda, o che non lo è mai stato, o non presso un pubblico infantile. Ma Charlot che mangia la scarpa bollita, il sig. Linea di Cavindoli che brucia la mano che lo disegna, i cartoni geniali di Bozzetto, o Tintin, son proposte (per dirne qualcuna) che amo far loro – io assistendo insieme – garantendogli che se non riescono a interessarli/e possono fare altro, tanto è in classe che ce le vediamo...

E nei libri che hanno a dozzine (ma nessuno accolto qui per caso), a disposizione 5 ore su 5, forse non ci trovano molti dei loro beniamini, ma ci trovano sia immagini che immaginario che testi, su un gradiente di gusti, difficoltà, godibilità, approccio, che copre virtualmente i proverbiali “dai 3 ai 90 anni”. Ci trovano tal Signor Porcelli e Escher, Tiramolla e *Airone*, vignette



ritagliate senza fronzoli e mappe, l'anatomia e le fate, le pagine super-affollate su cui sfidarsi a "trovami trovami" (come dicono loro) e quelle dove *entrare* da soli per 10 minuti, le bandiere e i disegni di altri/e bambini/e, forme copiabili a ricalco o in controluce ed altre che no, colori pastello (pochi) colori forti e bianco e nero, libri appropriabili da subito e altri che vogliono essere prima raccontati, o solo raccontati perché hanno in tutto 4 "figure"...; ci (si) trovano libri e tavole che - come in una biblioteca nostra che si rispetti - sono *di consultazione*, piccola enciclopedia disseminata e prossima, per andarci a scovare un'immagine o un brano nel momento in cui cade a fagiolo. **Ce n'è per molti usi e ce n'è per molti gusti**. Appunto: l'offerta, così ha da essere. **L'uso concreto libero** che essa genererà, lo spreco eventuale in cui una parte di essa risulterà, o viceversa l'approfittamento e perfino qualche apprendimento che produrrà, sono aleatoriamente nel conto: e così ha da essere. Dal canto mio, sapete che continuo a chiedervi risorse autogestibili di "bilancio", una parte consistente delle quali è investita in libri e reparto-video, campo in cui ciò che ci reclamizzano a catalogo non ha anima.

I *temi*, poi: di cosa si parla, di cosa capita di parlare, di cosa si può sperare di riuscire a parlare con bambini/e? Di quello che si fa per passare il tempo insieme, di come farlo meglio, di come scovare il divertimento che altrimenti non si produce, certamente. Le parole si adeguano. Ma poi si parla, mentre si passa il tempo insieme, d'altro. Ed è vero che ci sono dei **temi ricorrenti**, o così *larghi* nell'esperienza dei soggetti che non c'è possibilità che non siano ricorrenti. I *Nuovi Orientamenti* che erano in vigore fino a un paio d'anni fa ne elencavano 15 (erano i *titoli dei campi d'esperienza*), molto "astratti": era una lista particolarmente esaustiva, c'era davvero *tutto*... Le *Indicazioni Nazionali* odierne vanno più al sodo: *risparmiano* in titoli e in astrazione di quelli. (Al tempo del maggioritario, anche i consiglieri pedagogici dei ministri hanno i loro problemi a conservarsi il posto...) Ma c'è in fondo condivisione del fatto che "temi" nominati come "il corpo", "la natura" (soprattutto animale, per quanto mi riguarda: ché lì c'è vita, e condotte dotate di senso), "il sé e l'altro", "lo spazio", "il tempo", "il movimento"... fanno da sfondo a molti quesiti piccoli, a molte risposte parziali, a molti discorsi frammentari che si fanno con bambini/e; e c'è condivisione del fatto che a quello sfondo, con 15 o 5 titoli che siano, possono (o debbano) essere riportati. Procurarsi occasione di alludere alle cose "grandi" partendo da quelle piccole, al mondo partendo da un'aula romana, all'antico partendo da domanimattina, alla nascita partendo da un ombelico scoperto, agli uomini sulla luna partendo da un disegno, alle astuzie del cuculo partendo da Andersen, al telegiornale partendo da un registratore, alla spirale partendo da una corda, ai cinesi partendo dai giochi che gli dobbiamo, al Polo partendo da una rivista, al terremoto partendo da una costruzione, non è *troppo* difficile. Più difficile, è non raccontargli frottole, così, tanto per semplificare: ridurre i cinesi a quelli con la pelle gialla (ma voi l'avete mai visto un cinese giallo?), le formiche a personalità disneyane, l'antico a un modellino di cartone, l'autunno alla castagna, i globuli bianchi a poliziotti in divisa, e così via puerilizzando.

Quella di **dire la verità** ai bambini e alle bambine con cui lavoro è una mia vecchia ossessione, madre e non figlia di quello che son venuto scrivendovi fin qui. Nella pratica, è una consuetudine che comincia quando uno/a di loro mi domanda, piangente, se è vero che “mamma torna fra 5 minuti”; ed io, di rimando, se vuol detta la verità o una bugia. “Io di bugie non ve ne dirò mai” dico loro, e mantengo: assai più che per la libertà di condotte (che sarebbe l’altro principio che m’importa), questo enunciato non postula eccezioni. Io scherzerò (molto); dirò e annuncerò cose non vere, con un tono che vagamente lo lascia intendere, e poi svelerò l’inganno. Esempi. Di recente, raccontandogli Rodari, gli avevo preparato la registrazione di una sua storia, con la voce mia alterata spacciata per quella sua *dall’oltretomba*, con tanto di “telefonata” per convocarla: non mi interessava mantenere la finzione per più di 10 minuti, ma esibire una finzione. E l’anno scorso, 3 di loro finirono in lacrime perché poco prima di Natale gli avevo fatto ascoltare De Gregori che canta che “Babbo Natale era stato ammazzato”: la loro *disinteressata* pena per il povero vecchio posso solo immaginarla, ma da quel giorno non hanno più confuso una canzone con una notizia, e su Babbo Natale non mi fu richiesto di sbilanciarmi. Quando scherzo, quando “mento”, voglio che sospettino ogni volta l’inganno; li/e voglio vigili, diffidenti, furbi/e: è **una ginnastica del vero e del falso** quella cui talvolta li/e sottopongo. Ma **quando parlo di cose serie posso scherzare ma non mentire**; non dire *tutta* la verità, forse, ma manco sfregiarla. Ci sono terreni su cui tutto il problema sta *solo* nel trovare le parole: come si parla dello tsunami, come definire i rapporti fra cacciatori e cacciati in natura, come raccontargli il Brasile, come fargli immaginare un mondo senza luce elettrica, come definire una malattia...; come rendergli il mio punto di vista su di loro...: si può sbagliare, ma ci si può riuscire sempre. Su altri terreni il problema è diverso e vi concerne. Sul *mistero* della nascita vado abbastanza tranquillo. Es.: l’altro giorno stavano discutendo in due, più spettatori, su come nascono e mi hanno interpellato; ho i libri giusti e ho già risposto molte volte; e alcuni/e di loro sono abbastanza smagati/e sul punto da anticipare le mie risposte: nessun problema. Sulla religione, ad esempio, è più delicato. Sempre giorni fa: uno di loro mi ha chiesto se esiste l’inferno; la mia risposta è stata che io non ci credo, che è una cosa della religione che insegna Paola, e punto. Emblematicamente, tutto ciò che posso (che è legittimo) dirgli, su un terreno già presidiato da troppe Verità adulte, è una verità piccola e personale, che ha come oggetto solo il mio scetticismo e in questo non mente, e intanto non priva di una risposta una domanda degna. Giusto? Ma dire la verità, in un rapporto d’educazione, non è sempre una difficoltà o una difficile *delicatezza*. Spesso è facile, è la cosa più facile, almeno se si fa educazione *per lavoro*: basta solo **non crearsi il bisogno di dire bugie**. I bambini e le bambine se ne accorgono presto: quando non trovano dove *accucciarsi*, nella posizione di chi sa che verrà ingannato/a e nulla può farci; quando gli si toglie questo cantuccio e quest’*alibi*.

Tutto ciò che precede mette capo a un gusto; o meglio, modifica (consapevolmente, in questo caso) nei bambini e nelle bambine *il gusto*, la percezione che ognuno/a ha di ciò che è bello e di ciò che no? Ha senso la domanda? C’è sotto un problema di legittimità? Le mie risposte sono: Certo, la

scuola questo lo fa. Già a noi alla scuola dell'Infanzia, anche lodevolmente, vien detto che sono in questione "l'educazione alla pace" o la "multicultura", che sono figure del "giusto" e non del "bello". Eppure c'è un "bello" anche lì: tantevero che il *paesaggio* della multicultura, o della pace, mica tutti gli adulti lo prediligono... E poi, 5 o 8 ore di scuola al giorno per anni e anni modificano il gusto di chi la attraversa: come si fa a non pensarlo! In senso *verticale* innanzitutto, mentre accompagnano, ma anche modellano e un po' ingessano, l'evoluzione naturale dei gusti di bambini/e. Si dà perfino qualche *compromissione incrociata*: i *Piccoli Brividi*, quella fortunata collana, c'è ed è campione di scelte nella biblioteca scolastica della primaria; però chi li legge poi fa il riassunto... E io, che a scuola non ero pessimo, per decenni ho girato alla larga da Calvino e Dante (su Manzoni *resisto* ancora...), perché me li avevano fatti *studiare* al liceo. Gusti più o meno piccoli e gusti adulti si confrontano nella scuola (pure nella scuola) dall'inizio alla fine. Gusti massificati e gusti originali, pure. Ciò lascia tracce anche paradossali su chi la frequenta: quell'espressione difficile, "eterogenesi dei fini", per dire quando si aspira a una cosa e se ne ottiene tutt'un'altra, qui insegna a non affezionarsi ai propri fini; ma anche che per fortuna bambini/e non sono spugne. **Chi insegna agisce un gusto** e non può farne a meno. Lo fa quando deve scegliere dei libricini, un progetto, dei racconti, dei libri di letture, un'antologia, dei cartoni, dei films, dei documentari; ma anche, la *faccia* della classe; ma anche, come *si presenta* lui/lei, come scherza o non scherza, se ride o meno, se è monocorde o istrione... Il bello è che bambini/e di insegnanti ne avranno parecchi/e anche nello stesso tempo, e alla lunga gli faranno pelo e contropelo come noi ai nostri. Chi insegna *trasmette* allora i suoi gusti, gli unici che ha, quelli della persona che è? No, sicuramente, se lui/lei stesso/a *non piace* a chi impara: allora i suoi gusti saranno ricevuti in associazione alla sua "brutta" figura, esattamente come fossero anticorpi, per successivi *riconoscimenti* (come dice quel poeta tedesco "ho avuto cattivi maestri, è stata una buona scuola"). Sì, forse, nella misura in cui *piace* a chi impara: allora i suoi gusti (la musica preferita, i giochi preferiti, gli autori, i suoi pallini, il suo "stile" in una parola) sono oggetto di attenzione almeno per un tempo; forse, sono identificati per tali, ed associati alla persona che li ha *indossati*, e con la quale si è fatta piacevolmente scuola; forse, a questo punto, entrano col peso che eventualmente si sono conquistati nella fucina di fusione del gusto di chi impara (che è una roba che dura decenni). Ora, io sono confrontato si può dire ogni giorno con bambini che appena escono dalla mia *custodia* recuperano dagli zainetti le spade laser e i robot che non faccio entrare, e che sanno non *piacermi*, e me li *ostentano*. C'è perfino del buono in questo, c'è la difesa di un punto di vista, di un *gusto* nel senso in cui ne sto parlando qui: danilo sarà anche un buon diavolo, ma su certe cose "rompe", e noi non gliela *diamo vinta*. E' uno di quei casi in cui *egemonia* non si dà: posso *ottenere* che a scuola giochino e si rapportino fra loro senza spade laser, perfino che intendano il mio punto di vista; ma il loro resta più forte. Altre volte no, e le cose che gli propongo *in quanto* a me piacciono entrano nella loro hit parade provvisoria. Oppure succede che a bambini/e *ex clienti*, quando si



affacciano qui, capiti di confessare ricordi e nostalgie selettive che a me fanno particolarmente piacere...

Alcune cose brevi per concludere, come al solito:

L'ora e mezza d'insegnamento di Religione Cattolica, per bambini/e per cui è stata fatta richiesta, quest'anno per mancanza d'aule è ospitata nelle classi. Io, con fino a 9 bambini/e, vado come sapete in palestra cosiddetta. Gruppo "lungo" anche quello, da gestire in uno spazio aperto e un po' troppo dispersivo e *casuale* anche per me; inoltre, senza poter fare cose troppo particolari (se dicono agli/le altri/e che hanno visto un film bellissimo, o le rane, quelli/e giustamente protestano). Non cerco scuse, ma un'alchimia continuerà a dover essere trovata ogni martedì, organizzandoci un piccolo trasloco di cose nostre *intanto che* il quadro di chi c'è e chi non c'è si completa (fra le 8.30 e le 9), in un regime di sana incertezza: ci sono e ci saranno giorni in cui la cosa funziona più, e in cui funziona meno, tutto qui.

Le gite. In questi ultimi anni siamo usciti/e varie volte in città, usando i mezzi pubblici e con l'aiuto di uno/due di voi, scelte/i a sorteggio fra chi poteva e lo desiderava. Dentro la stessa formula, mi impegno a pensare, da qui alla primavera, a un paio di destinazioni possibili da sottoporvi. Ma mi consentite di rimanere sul vago, in questa sede, in attesa di vedere che amalgama di gruppo, e che denominatore comune credibile, saltano fuori? E mi consentite di pesare inoltre, a quel momento, la situazione-ansie-vostre per come me la sentirò complessivamente *addosso*?

L'anno scorso a giugno abbiamo avuto in classe, dopo la fine delle lezioni alla primaria, la sorella grande di una bambina che è con noi, ex alunna a sua volta. Fu per scelta di lei, senza formalità particolari, e fu molto molto interessante. Non è possibile oggi fare inviti, ma posso dire che avrei personalmente e professionalmente molto piacere se in quei termini la cosa potesse ripetersi, magari allargata: come un viatico di continuità per i/le 13 che ci lasciano, e al rovescio per chi già ci ha lasciato. Le condizioni mi paiono il consenso dei soggetti, piccoli e grandi; e che nel caso ci facciamo "leggeri leggeri" - come in quel film di Troisi - giacché pare che se siamo più di tanti/e cadiamo di sotto...

Ho qualche ora di "colloqui" da convocare, con chi di voi genitori è interessato/a. Lo faccio volentieri e sarà prossimamente. Mi piacerebbe potervi anche dire di venire in classe, quando potete e volete: per esercitare una curiosità, vedere i vostri figli e figlie in un'altra luce, come io dopo le vacanze; o per vedere se vi ho scritto stupidaggini. E' strano (a me par strano) ma non ho il potere di *far valere* questo mio desiderio: il tale confine *fra la mia libertà e l'altrui* pare ne risulti violato. Ma vi vedrò volentieri se faremo delle feste.

Scrivo da 20 anni lo stesso testo. Non è vero ma è *anche* così. Alcuni/e di voi mi *leggono* da anni, possono giudicare. Oltre *l'attualità*, che è importante, sono "le stesse cose" scritte in 20 modi diversi (e uno vorrebbe: sempre *meglio*). Forse un giorno riuscirò anche a contrarle in 20 righe come un aneddoto di Queneau. Per adesso i miei *esercizi di stile* sono prolissi e pesanti, eppure ogni volta mi pare di aver mancato di dirvi qualcosa di importante, o di averlo fatto *meglio* quando ne sapevo meno: se migliora c'è, è precaria. Come



attenuante ho solo questa: che se mi sembra che il mio mestiere mi insegni qualcosa, da buon pubblico dipendente assumo di farne *rapporto*. Nel farlo, provo a reinventare e ahimé a dilatare quest'unico involucro, istituzionalmente previsto, a fini di trasparenza e controllo, per essere rivolto a chi usa, a chi fa, a chi coadiuva e a chi comanda il mio concreto, pubblico lavoro. "a chi gli interessa", è solo l'ennesima aggiunta.

Roma, 22 novembre 2005.

Danilo Russo

Enviado em: 20/10/2008.

Aceito em: 07/11/2008.