

Responsabili scientifici e Comitato scientifico internazionale

Pietro Lucisano
("Sapienza" Università degli Studi di Roma)
Valeria Biasci
(Università degli Studi "Roma Tre")

Giorgio Asquini (Sapienza - Università di Roma) - Joao Barroso (Universidade de Lisboa) - Richard Bates (Deakin University di Melbourne) - Guido Benvenuto (Sapienza - Università di Roma) - Sara Bubb (University of London, UK) - Giuseppa Cappuccio (Università di Palermo) - Jean-Émile Charlier (Université Catholique de Louvain) - Cristina Coggi (Università di Torino) - Cristiano Corsini (Università di Catania) - Gaetano Domenici (Università "Roma Tre") - Peter Early (University of London, UK) - Lucia Giovannini (Università di Bologna) - James Levin (City University of New York, USA) - Bruno Losito (Università "Roma Tre") - Pierpaolo Limone (Università di Foggia) - Fabio Lucidi (Sapienza - Università di Roma) - Massimo Marcuccio (Università di Bologna) - Katia Montalbetti (Università Cattolica di Milano) - Romuald Normand (École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation) - Achille Notti (Università di Salerno) - Paola Ricchiardi (Università di Torino) - Vitaly V. Rubtzov (Moscow State University for Psychology and Education) - Anna Salerni (Sapienza - Università di Roma) - Jaap Scherrens (University of Twente, The Netherlands) - Noah W. Sobe (Lodola University of Chicago) - Pat Thomson (University of Nottingham, UK) - Roberto Trincherò (Università di Torino) - Renata Viganò (Università Cattolica di Milano) - Cristiano Violani (Sapienza - Università di Roma) - Giuseppe Zanniello (Università di Palermo)

Proposta di pubblicazione d'opera

- La proposta di pubblicazione è trasmessa dall'autore al Comitato scientifico oppure il Comitato scientifico può invitare un autore a fornire un suo contributo scientifico.
- Il Comitato scientifico effettua una prima valutazione in ordine alla congruenza e all'adeguatezza del contributo rispetto ai temi trattati nella Collana.
- Il Comitato può decidere di non pubblicare contributi palesemente privi dei necessari requisiti di scientificità, originalità, pertinenza.

Revisione

- Il Comitato scientifico garantisce l'applicazione della procedura di peer review.
- Entro il termine di 60 giorni dal momento dell'invio del testo, i revisori redigono un giudizio complessivo motivato in relazione alla pubblicabilità o meno del contributo e, se necessario, possono formulare suggerimenti all'Autore.

La Collana si articola in due Sezioni tematiche

- Sezione dedicata a "Ricerche Empiriche in Educazione"
- Il Comitato Scientifico garantisce l'applicazione della procedura di peer review.
- Sezione dedicata a "Ricerca e valutazione delle Politiche in ambito Educativo-Formativo"
- Il Comitato scientifico garantisce l'applicazione della procedura di peer review.

Enrico Bottero

PEDAGOGIA COOPERATIVA

*Le pratiche Freinet
per la scuola di oggi*



ARMANDO
EDITORE

La foto in copertina è utilizzata per gentile concessione
dell'Associazione Amis de Freinet
<https://asso-amis-de-freinet.org>

ISBN: 978-88-6992-859-8
Tutti i diritti riservati – All rights reserved
Copyright © 2021 Armando Armando s.r.l.
Via Leon Pancaldo 26, Roma.

www.armandoeditore.it
segreteria@armando.it – 06/5894525



Sommario

<i>Prefazione</i>	9
Per una scuola della cittadinanza	
PHILIPPE MEIRIEU	
<i>Introduzione</i>	16
PARTE PRIMA: PRINCIPI	29
<i>Capitolo primo</i>	
Pedagogia, una pratica teorica	31
1. I tre poli della pedagogia come pratica-teorica	33
2. Una sintesi difficile: il caso della pedagogia tradizionale	37
<i>Capitolo secondo</i>	
Quale pedagogia?	43
1. Il principio di educabilità	43
2. La responsabilità educativa e i rischi del principio di educabilità	44
3. Finalità	47
4. Dalle finalità agli obiettivi: la questione delle competenze	52
<i>Capitolo terzo</i>	
Le fonti conoscitive	54
1. I saperi	54
2. Che cosa vuol dire apprendere?	58
3. Piaget, Bachelard e gli atti intenzionali	59
4. Una scuola per la vita: la pedagogia attiva e cooperativa	62

<i>Capitolo quarto</i>		
Principi per una pratica cooperativa		66
1. Dall'autorità autoritaria all'autorità educativa		66
2. Costruire conoscenze partendo dalla vita		73
3. Somiglianza e differenza: per una pedagogia differenziata		79
4. La sfida della valutazione formativa		85
5. Materialismo pedagogico: materiali e organizzazione degli ambienti		91
<i>PARTE SECONDA: PRATICHE</i>		95
<i>Capitolo primo</i>		
Dalla lezione alle situazioni di apprendimento		97
1. Perché le situazioni di apprendimento?		97
2. Schema di una situazione di apprendimento		99
3. Valutazione dell'apprendimento		100
4. Esercizio vs. situazione		105
5. Tipologie di situazioni di apprendimento		106
<i>Capitolo secondo</i>		
Progetto e problema		108
1. Pedagogia del progetto		108
2. Pedagogia del problema		111
<i>Capitolo terzo</i>		
Tecniche		115
1. Testo libero		116
2. Giornale e radio		118
3. Corrispondenza interscolastica		121
4. Uscite matematiche e calcolo vivente		122
5. Creazioni matematiche		125
<i>Capitolo quarto</i>		
Laboratori pratici e artistici		128
<i>Capitolo quinto</i>		
Situazioni problema		131
1. Situazioni problema: che cosa sono		131
2. Esempi di situazioni problema		134
<i>Capitolo sesto</i>		
Problemi aperti e ricerca		137
<i>Capitolo settimo</i>		
Differenziazione		140
1. Differenziazione successiva		140
2. Differenziazione simultanea		141
3. Piano di lavoro individualizzato		142
4. Brevetti		147
5. Aiuto reciproco e tutorato		150
6. Lavoro di gruppo		151
<i>Capitolo ottavo</i>		
Istituzioni per vivere insieme		156
1. Ritualità per "fare società"		158
2. Cooperativa/consiglio		160
3. Organizzazione del tempo		163
4. Organizzazione dello spazio		164
5. Incarichi di responsabilità		170
6. Sanzioni		172
<i>Conclusione</i>		175
<i>Glossario</i>		182
<i>Bibliografia</i>		201

Prefazione

Per una scuola della cittadinanza

PHILIPPE MEIRIEU¹

Sia in Francia che in Italia c'è molta attenzione ai problemi della scuola. Ma perché e come ci si interessa di scuola? Osservando con attenzione si nota che i temi su cui si discute sono molto cambiati nel corso dell'ultimo mezzo secolo. Negli anni dal 1960 al 1980 in tutta Europa i temi erano di natura ideologica. C'era chi, come Pierre Bourdieu, denunciava la riproduzione sociale operata da un'istituzione che, in nome delle pari opportunità, legittimava le disuguaglianze; altri guardavano alla scuola di Summerhill come a un simbolo e vedevano nell'educazione libertaria il vero mezzo per sfuggire alla "colonizzazione del ragazzo"; altri ancora pensavano che la "società senza scuola" di Ivan Illich fosse l'unico modo possibile per sfuggire al controllo insopportabile esercitato da una macchina impazzita capace solo di allontanare gli studenti dalle conoscenze che avrebbe dovuto trasmettere. Era anche l'epoca delle grandi esperienze educative: a Barbiana, con Lorenzo Milani, a Vho di Piacenza con Mario Lodi, nella periferia di Roma, a Pietralata, con Albino Bernardini, e poi, poco dopo, con Vittorio de Seta che, con la collaborazione di Francesco Tonucci, realizzò un film straordinario, trasmesso in prima serata dalla RAI, il *Diario di un maestro*. Il film è stato l'occasione per aprire un vero e proprio dibattito pubblico sull'educazione. Negli stessi anni, nell'università si confrontavano diversi approcci pedagogici. Era un dibattito ricco che

Sul sito <https://www.enricobottero.com/> è possibile leggere articoli e documenti di Enrico Bottero e di Philippe Meirieu (in italiano) utili ad approfondire i temi trattati in questo testo.

¹ Philippe Meirieu è Professore emerito di Scienze dell'Educazione presso l'Università LUMIERE - Lyon 2 (Francia). Ha un sito dedicato alla storia e all'attualità della pedagogia: <https://www.meirieu.com>.

dava luogo ad appassionanti polemiche. Insomma, sia per i cittadini sia per gli addetti ai lavori, parlare di scuola significava ricordare la sua "missione pubblica". Discutere di educazione significava discutere le finalità che si stavano perseguendo, chiedersi per che cosa si volevano educare i nostri ragazzi e quale società si stava preparando.

Userei solo un eufemismo se dicessi che oggi le cose sono molto diverse. Non abbiamo notato il cambiamento perché l'evoluzione, lenta e graduale, non ha fatto scalpore. Non ci siamo accorti che, pian piano, i temi di cui si discuteva non investivano più la *missione* della Scuola, ma la sua *utilità*. Non interessavano più le finalità filosofiche, politiche e sociali, ma i vantaggi che ogni utente avrebbe potuto trarne per sé e per la sua famiglia. In altre parole, oggi non siamo più interessati a ciò che la scuola deve e può fare per la società, ma a ciò che i suoi utenti possono fare della scuola, nel loro interesse. Molti genitori, ma anche molti politici a tutti i livelli e nella maggior parte dei paesi, hanno abbandonato l'idea che la scuola debba essere governata da valori. Ora sono interessati solo alla sua immediata efficacia: efficacia nel soddisfare le ambizioni che si hanno per i propri figli, efficacia nel proteggere o aiutare a promuovere se stessi, efficacia nell'offrire possibilità di posti di lavoro o nel formare utenti abili a utilizzare le tecnologie più avanzate, efficacia nel rispondere positivamente a valutazioni puramente tecniche, efficacia nell'occupare una buona posizione nelle classifiche internazionali.

Parlare delle nostre scuole solo in termini di utilità significa rinunciare a considerare la Scuola come un'"istituzione" legata a valori; significa trasformarla in un semplice "servizio pubblico" il cui unico obiettivo è la soddisfazione degli utenti. Significa promuovere il "prodotto", il "pilotaggio dei risultati", protocolli e procedure standardizzate che garantiscano l'apprendimento. A tal fine, si realizzano ricerche settoriali – ben lontane dai dibattiti valoriali e metodologici del secolo scorso – volte a migliorare ogni tipo di procedura affinché gli utenti – anche i più svantaggiati, nel migliore dei casi – possano avere un loro tornaconto. Tutti hanno gli occhi puntati sulle valutazioni quantitative, sulle certezze fornite dalle neuroscienze, sulle meta-analisi randomizzate costruite sul principio dell'industria farmaceutica. L'educazione diventa una semplice questione di tecniche più o meno sviluppate, più o meno validate, mai messe in discussione dal punto di vista etico. Tutto questo, naturalmente, a scapito di una riflessione pedagogica che

comprenda la questione del futuro delle nostre società, delle nostre democrazie e del nostro pianeta.

Questo cambiamento di prospettiva, dalla missione all'utilità, ha precise conseguenze in termini di investimenti, di gestione e di formazione. Scegliendo deliberatamente di dare priorità all'utilità immediata si svilupperanno senza dubbio strumenti digitali sempre più performanti, si migliorerà la connettività digitale degli studenti e si offriranno più mezzi agli insegnanti, ma i programmi saranno ridotti a mere "competenze", slegate dai temi e dalle sfide che danno loro un significato. Si darà priorità alle innovazioni sui metodi più efficaci per apprendere i "fondamentali" ma si dimenticherà – magari esternalizzandola – la dimensione culturale e antropologica dei saperi. In questo modo, si porrà attenzione a una migliore gestione dei flussi e a uno sviluppo ottimale delle partnership tra la scuola, gli enti locali e le imprese, ma si farà della "buona gestione" l'unico criterio di qualità dell'istituzione, senza un vero progetto. Si può credere che questi cambiamenti siano necessari, e tuttavia nessuno di essi dà veramente senso alla Scuola. Sono miglioramenti in termini di "servizio", ma non c'è nulla che permetta di mobilitare realmente le energie dei cittadini, degli insegnanti e degli studenti. Fatto ancor più grave, questo approccio rischia di farci trascurare ciò che più o meno già sapevamo, ma che la recente crisi sanitaria ha rivelato in modo impressionante: la specie umana è fragile e solo la solidarietà può salvarla. Una doppia solidarietà: solidarietà tra gli esseri umani e solidarietà tra gli esseri umani e il pianeta.

Per affrontare questa doppia sfida abbiamo bisogno di un vero progetto educativo, un progetto forte, radicato nella storia, che risponda alle esigenze del presente e che prepari il futuro. È il progetto che presenta qui Enrico Bottero. Attingendo all'immensa opera di Célestin Freinet – a cui dobbiamo aggiungere sua moglie Élise, che ha esercitato un'importante influenza grazie alla sua attenzione particolare all'educazione artistica – Bottero presenta un approccio che costituisce una vera alternativa alla deriva tecnocratica e liberista della scuola di oggi. Lungi dal ridurre il suo ruolo a quello di mero adattamento alle esigenze della società di mercato, egli propone di organizzarla sulla base di un principio fondante: la cooperazione.

Come per Freinet, anche per Enrico Bottero la cooperazione non è solo un metodo tra gli altri: è ciò che dovrebbe strutturare tutte le attività scolastiche. Non è qualcosa in più da aggiungere alla pedagogia tradizionale

per compensare i suoi effetti perversi. Ogni forma di apprendimento deve tener conto del principio dell'interazione esigente tra pari. In altre parole, la cooperazione da lui proposta non ha nulla a che vedere con il naturalismo pedagogico che si accontenta di lasciar crescere i ragazzi liberamente senza alcun vincolo mentre, in realtà, non farebbe che aumentare le disuguaglianze tra di loro. In questo caso l'essere esigenti sta al centro dell'attività pedagogica: l'insegnante l'incarna a nome di tutti, è una figura di tutela a garanzia che tutti, senza eccezioni, siano chiamati a condividere le conoscenze. Se ogni allievo è esigente nei confronti di tutti gli altri, accetta che anche gli altri siano esigenti con lui. Sta qui la chiave del progetto pedagogico: se si vuole che il ragazzo non sia semplicemente un docile esecutore, se si vuole che sia sempre esigente con se stesso per andare oltre e progredire anche quando l'insegnante non c'è, anche quando non ci sono più le sanzioni, si deve interiorizzare questa richiesta, farla propria, grazie agli altri.

Si pensi, ad esempio, al testo libero, una delle tecniche della pedagogia di Freinet: l'insegnante che la pratica con regolarità individua alcuni temi durante la breve discussione del mattino «Che cosa c'è di nuovo?» (*Quoi de neuf?*): «Che cosa è accaduto? E se tu ce lo scrivessi?». «Questo film ti ha entusiasmato. Forse potresti scrivere un testo che faccia venir voglia alle persone di andarlo a vedere!». «Sembra che tu abbia un'opinione precisa su questo fatto. Potresti mettere per iscritto i tuoi argomenti». Nella classe ci sono molti modi di valorizzare i testi scritti: alcuni sono riprodotti su cartelloni disegnati, altri sono inseriti nel giornale settimanale o inviati ai corrispondenti, altri ancora sono stampati in raccolte distribuite ai genitori alla fine di ogni trimestre. Molti scritti sono messi nella "scatola dei testi". Se qualche allievo ha problemi a scrivere, l'insegnante lavora con lui per aiutarlo a iniziare. Con regolarità si apre la "scatola dei testi". Ciascuno legge il suo testo e tutti insieme si pensa a un suo possibile utilizzo. Ogni testo è scritto alla lavagna. Sotto la guida dell'insegnante si procede alla sua "messa a punto".

Non ci limitiamo a correggere gli errori di ortografia e di lingua – spiega Freinet – noi viviamo insieme. Lavoriamo sulla costruzione del discorso. [Dato che i nostri testi dovranno essere letti da altri], sentiamo la necessità di una revisione che chiarisca e precisi: questa frase è all'inizio, non pensi che si capirebbe meglio se mettessimo prima quest'altra? Questo verbo esprime bene il tuo

pensiero? Non c'è il rischio di un fraintendimento? Che cosa si potrebbe mettere? E questo nome? Pensi che capiranno davvero? Non potresti precisarlo con un aggettivo? Quale? Questa parte è inutile. Aggiunge qualcosa di nuovo al testo? Tu ci tieni perché esprime una tua idea, che, a tuo parere, dà senso al testo. E sia!².

«E sia! Sei tu che decidi!». Ecco l'elemento essenziale: quando si tratta di "pulire" un testo per renderlo più corretto e preciso possibile, ogni allievo, così come l'insegnante, può dare suggerimenti, ma, in ultima analisi, è l'autore che decide. Sta a lui o a lei valutare se la proposta è pertinente, chiedersi se corrisponda o no a ciò che voleva dire, e infine decidere. Ha un progetto di testo, vuole informare con precisione, vuole stupire o colpire i suoi lettori, convincerli o scioccarli. Il dispositivo è lì per aiutarlo. Il fattore decisivo è «ciò che accade nella testa» dell'allievo interessato: ascolta i suggerimenti, analizza interiormente e infine decide. Tutto si gioca in questo dialogo interiore, quando la certezza vacilla e la perplessità si fa sentire, quando lo scambio tra due persone si trasforma in uno scambio all'interno della stessa persona. Questo momento quasi invisibile fonda tutto il dispositivo. È il momento per cui l'insegnante ha lavorato fin dall'inizio e che, in fin dei conti, è molto più importante, per l'allievo stesso, della soddisfazione di vedere stampato il suo testo. Sul momento questa soddisfazione è importante, ma presto si rivela fugace. Solo i progressi compiuti contribuiranno, in profondità e a lungo, alla formazione della persona, che crescerà in lucidità e nella capacità di essere esigente con se stessa.

La cooperazione appare così nella sua vera luce. In quanto struttura organizzativa essenziale della pedagogia Freinet, è molto più di un semplice aiuto reciproco, molto più di un breve momento di collaborazione dopo il quale ciascuno riprende le proprie abitudini individualistiche. È un modo di mettere in relazione il destino di ciascuno, il progresso di ogni allievo e quello del collettivo classe. È ciò che unisce una persona alle altre, ciò che permette, allo stesso tempo, la costruzione del soggetto e di ciò che è comune a tutti. C'è forse oggi uno scopo più necessario di questo? Di cosa hanno bisogno le nostre società, se non, appunto, di far scoprire ai loro figli che sono solidali e che hanno bisogno degli

² Célestin Freinet, *Le texte libre*, «Brochure d'Éducation nouvelle populaire», n. 25, gennaio 1945.

altri? Dobbiamo far vivere più che mai ai nostri studenti situazioni che permettano loro di capire che gli altri non sono nemici di cui diffidare, ma partners diversi e simili allo stesso tempo, con cui si può costruire una società più giusta. Più che mai dobbiamo fare della nostra scuola una "scuola di vita comune", una vita comune fondata sull' "apprendere insieme", come ci ricorda Enrico Bottero.

È quindi necessario intraprendere un viaggio insieme a lui percorrendo questo libro straordinario che unisce lucidità, qualità dell'informazione e determinazione, un libro che – fatto raro in campo educativo – coniuga ambizione teorica e proposte pratiche.

Enrico Bottero dimostra lucidità quando cerca di comprendere che cosa c'è in gioco nell'atto pedagogico. Ricorda che la pedagogia non è mai solo una questione di "tecniche", ma che porta sempre con sé valori o controvalori e rappresenta quindi, che le piaccia o no, un tipo di essere umano e un progetto per la società. La lucidità di Enrico Bottero si esprime anche nel modo con cui conduce il suo discorso: non è mai dottrinario, non è mai accecato dalle proprie convinzioni ma invita sempre il lettore a una profonda riflessione, quella che ciascuno potrà proseguire – ne sono certo – una volta chiuso il libro.

Ciò è tanto più vero grazie alla qualità delle informazioni contenute nel libro. Enrico Bottero conosce a fondo Freinet, ma anche tutti gli importanti autori che hanno segnato la ricerca psicologica, epistemologica e pedagogica dell'ultimo secolo. Li ha studiati attentamente e, quando parla di apprendimento, lo fa sempre con la necessaria precisione. Sulla scorta di Gaston Bachelard e di Jean Piaget, della didattica delle discipline e delle più recenti ricerche pedagogiche, ci mostra che cos'è in realtà una "situazione di apprendimento" e come attuarla. Il suo contributo è decisivo in questo campo poiché fa una sintesi completamente nuova che sarà ricordata come esempio.

Tutto ciò è guidato da una notevole determinazione. Ben lungi sia dalle chiacchiere e banalità che troppo spesso alimentano il discorso educativo sia dalle certezze "scientifiche" degli "esperti" che rifiutano di prendere in considerazione le questioni filosofiche, Bottero si muove consapevolmente da "ricercatore militante". Enrico Bottero è, al tempo stesso, un militante e un ricercatore: un militante a favore di una formazione che risponda alle sfide del nostro tempo e un instancabile ricercatore, nell'arco di molti anni, di tutto ciò che può contribuire alla realizzazione di questa ambizione. In lui il militante attiva il ricercatore

e il ricercatore nutre e interroga il militante. Questa doppia identità dell'autore non solo fa di questo libro un testo determinato nelle sue proposte, ma lo rende un autentico libro di pedagogia.

Enrico Bottero unisce pienamente teoria e pratica, senza confonderle. È di questo che si occupa la pedagogia: coniugare continuamente finalità e mezzi, interrogarsi su come incarnare le finalità che si hanno in mente e chiedersi sempre se i mezzi che si utilizzano sono effettivamente coerenti con i fini che si vogliono perseguire. L'educatore cerca la coerenza quando tanti altri si accontentano di indicare finalità – spesso tanto generali quanto generose – accompagnandole con mezzi che sono con esse in totale contrasto. Da instancabile militante-ricercatore che conosce sia la storia dell'educazione sia le opere contemporanee, Enrico Bottero ci offre qui una splendida lezione di pedagogia.

Questo libro è importante sia per il suo contenuto che per il metodo con cui affronta i problemi. I pratici non saranno indotti in errore. Leggendo, infatti, riscopriranno l'opera di Freinet e il suo straordinario potere rivoluzionario, un'opera che unisce in sé visione politica globale e tecniche specifiche, il tutto al servizio dell'emancipazione collettiva. Vi troveranno anche strumenti concettuali e pratici da utilizzare, non per riprodurre, in modo imitativo, proposte definitive e universalmente valide, ma per progredire da soli o – meglio – in gruppo. In questo modo, potranno lavorare per ripensare la loro professione, non come semplici esecutori, ma come veri e propri ideatori, non per soddisfare gli utenti, ma per realizzare insieme nella nostra Scuola un progetto di cittadinanza. Un progetto per una Scuola della cittadinanza capace, allo stesso tempo, di educare e di emancipare, di permettere a ciascuno di esprimere la propria preziosa individualità e di unirsi liberamente agli altri per costruire insieme un futuro migliore.

Senza nulla togliere ai miei impegni successivi, devo ammettere che l'attività in cui mi sono più riconosciuto è stata quella di maestro. Oggi ho il rimpianto di aver fatto quell'esperienza senza conoscere a fondo la pedagogia Freinet, pur praticandone alcune tecniche. In quell'epoca di grandi cambiamenti, di speranze e di lotte, molti insegnanti come me erano alla ricerca di nuove pratiche pedagogiche. Come molti giovani insegnanti non avevo una chiara pedagogia in mente. La mia priorità era venire incontro ai molti ragazzi figli dell'immigrazione spesso relegati in classi che di fatto erano dei ghetti. La lotta contro l'esclusione era un impegno duro e quotidiano. Avevo in mente le finalità ma le pratiche non erano così chiare. Mi hanno aiutato a correggere questo limite sia la ricca letteratura pedagogica che avevamo a disposizione che la consapevolezza del ruolo dell'educazione nella società, una consapevolezza alimentata da un ambiente cooperativo di educatori/insegnanti e da molti genitori attenti ai problemi della collettività. Eravamo minoritari, a volte un po' velleitari, ma c'eravamo. La società del *marketing* e del consumo era alle porte ma non era ancora così pervasiva. Oggi, in un contesto socio-culturale molto diverso, l'assenza di una pedagogia da parte dell'insegnante lascia un vuoto ancora più grande. Se l'insegnante non ha una pedagogia, o quantomeno non cerca di costruirselo, finisce per muoversi a tentoni adottando ricette presentate qua e là come innovative (che spesso sono solo prodotti di *marketing*) o si rifugia nella rassicurante pedagogia tradizionale, quella che ha visto praticare dai suoi insegnanti quando era allievo/a.

Acquisire questa consapevolezza non è facile, anche perché non c'è consenso su che cosa sia veramente la pedagogia. È dunque necessario che dichiari subito la mia tesi: la pedagogia non è una semplice riflessione

sull'educazione né si identifica con le scienze dell'educazione. Fare ricerca sulle attività educative è un impegno importante e necessario. Quest'attività richiede però un distacco critico spesso difficilmente conciliabile con l'impegno attivo dell'educatore che opera sul campo. Quando Philippe Meirieu ricorda la mia qualità di ricercatore e di militante, dà conto di una verità e dello sforzo da me vissuto di conciliare due mondi, spesso lontani tra loro ma che sono destinati a incontrarsi. Credo che sia importante conciliare i due punti di vista, lavorando nella pratica ma mantenendo il rigore critico e lo spirito della ricerca. È una via non solo possibile ma anche necessaria perché la pedagogia è questo intreccio dialettico di teoria e pratica che si realizza nella stessa persona. Come ogni educatore, l'insegnante non è né un semplice pratico (il "fare", in sé, non fa una pedagogia) né un semplice teorico (pensare l'azione non basta) ma colui che cerca di coniugare teoria e pratica nella sua azione. Si accorge allora che la pratica va oltre la teoria. Tra il dire e il fare c'è sempre una distanza perché la vita non è mai riducibile alle teorie che cercano di interpretarla. Eppure di teorie abbiamo bisogno per non perderci nel mondo, per aprire una via, non perdere il cammino. In pedagogia non si può fare a meno del "fare" ma pian piano questo "fare" dovrebbe trovare una sua coerenza rispetto a teorie, cioè finalità cui aspirare e conoscenze cui far riferimento. La ricerca di questa coerenza tra teoria e pratica, tra finalità e conoscenze da una parte e pratiche dall'altra, ha segnato il percorso di tutti i grandi educatori: Pestalozzi, Freinet, Montessori, Freire, Oury, solo per citarne alcuni.

Avere una teoria vuol dire far riferimento a finalità e a conoscenze. Le finalità sono anzitutto postulati etico – politici, le conoscenze sono il frutto della ricerca scientifica sull'educazione e sullo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini e dei ragazzi. Sulla necessità delle conoscenze oggi c'è un diffuso consenso, soprattutto tra i ricercatori, mentre sembra oscurato il tema delle finalità, come se affermare di avere delle finalità non fosse abbastanza "scientifico". Le finalità rinviano alle scelte etico – politiche dell'educatore: quali persone vogliamo formare e per quale società? Quella che vorremmo o quella di oggi? Quale ruolo deve avere l'educazione, la scuola in particolare, nella società? Nel senso comune è sbiadito il rapporto tra politica e pedagogia. Ci si comporta come se questo rapporto non ci fosse. Poiché un rapporto esiste sempre, che se ne sia o no consapevoli, una pedagogia che manchi di orizzonti dichiarati tende inevitabilmente ad essere al servizio della

società attuale. Come ha scritto Jean Houssaye, «la pedagogia, che si è presentata principalmente come portatrice di un esplicito progetto politico, è oggi segnata dalla volontà di adattamento a una società»¹. Eppure ci sono pedagogie che non si accontentano di aspettare che cambi la società per cambiare qualcosa nelle loro pratiche. La pedagogia Freinet vuole cambiare la società cambiando la scuola e lo fa con coerenza, attraverso un certo modo di “fare scuola”.

L'idea di fondo di questo libro è che questa pedagogia possa essere un valido punto di riferimento per tutti quegli educatori che credono nell'educazione come strumento di miglioramento della società capace di formare cittadini che cooperino per la costruzione di una collettività solidale. C'è da sperare che la recente crisi del coronavirus, un fenomeno mondiale, ci abbia resi più consapevoli della nostra precarietà e dell'importanza dei vincoli di solidarietà che ci legano come esseri umani.

Il sottotitolo di questo libro, «Le pratiche Freinet per la scuola di oggi», è una specificazione necessaria. La sola espressione “pedagogia cooperativa” sarebbe troppo generica. Non è possibile, infatti, associare la pedagogia cooperativa a una sola persona o a un solo movimento. Quelli che hanno lavorato sulla cooperazione a scuola appartengono a universi molto diversi. In Europa si va dalle prime esperienze di Pestalozzi a Cousinet, Makarenko, Ferrière, Freinet, Piaget. In America, dalle prime idee di Dewey sulla scuola come comunità di vita si arriva, più recentemente, alle ricerche di Coleman, Slavin e Johnson & Johnson. In generale, in America ha prevalso la nozione di *cooperazione competitiva*, se pur declinata con diversi accenti tra un autore e l'altro. Oggi, poi, nell'epoca del *marketing* onnipervasivo, l'aggettivo “cooperativo” è spesso utilizzato per vendere prodotti (libri e formazione) che con la storia di questi movimenti non hanno nulla a che fare. Si tratta di abili prodotti ben confezionati in cui facili slogan e ricette nascondono l'assenza di una coerente pedagogia cooperativa. In assenza di approfondimenti, dunque, l'aggettivo “cooperativo” rischia di diventare un “luogo comune”. È ciò che dobbiamo evitare studiando e informandoci sulla storia delle pedagogie cooperative e sulle ricerche svolte sul tema.

¹ Jean Houssaye, *Freinet, La pédagogie et la politique*, in Henri Peyronie (dir.), *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail e de la dédicace?*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2000, p. 33.

Célestin Freinet segue coerentemente una sua via: fa propria l'idea di cooperazione guardando al mondo del lavoro. Si ispira a Barthélémy Profit, fondatore delle cooperative scolastiche in Francia. Queste cooperative, come quelle non scolastiche di altri Paesi europei, sono organizzate in base a un principio di fondo: ognuno dà il suo contributo allo sviluppo della collettività e in cambio riceve ciò di cui ha bisogno. Lo stesso principio è applicato da Freinet alla scuola: ogni ragazzo vive in una comunità a cui dà un suo contributo e da cui riceve strumenti e aiuto per poter formare la sua personalità².

Questo spirito cooperativo anima profondamente la pedagogia Freinet. Nata dall'iniziativa di un personaggio carismatico, è cresciuta nel tempo grazie a un movimento da lui stesso promosso, ancor oggi presente in molti Paesi del mondo. Non a caso, l'evoluzione storica del movimento è stata descritta come la transizione dal fondatore carismatico all'intellettuale collettivo³. Scrive Henri Peyronie:

Dire che Freinet fu il “fondatore carismatico” rinvia solo parzialmente alla categoria di “potere carismatico” definita da Max Weber: il modo in cui è stato accettato il potere di Freinet sul movimento da parte dei suoi membri non era caratterizzato da una loro alienazione. [...] Dire che Freinet è stato il fondatore carismatico di un movimento significa affermare che, facendo leva sul suo eccezionale ascendente, ha dato impulso a uno slancio collettivo...⁴.

Tutto ciò è potuto accadere grazie alle scelte operate dallo stesso Freinet. È significativa la decisione di non far brevettare le sue pratiche ma di condividerle con gli altri colleghi e insieme a loro farle crescere:

Quando scoprii la tipografia scolastica, come si fa spesso, [...] avrei potuto far brevettare la mia invenzione e in seguito, come fece la signora Montessori, far brevettare il materiale che sarebbe

² Sulle origini del movimento cooperativo e sulle forme che ha assunto nei diversi Paesi v. Alain Baudrit, *L'apprentissage coopératif. Origines et évolution d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

³ V. Henri Peyronie, *La pédagogie Freinet : une pédagogie imaginée par un fondateur charismatique mais retravaillée - depuis plusieurs générations - par une sorte d'« intellectuel collectif » ?*, in Nadine Giauque, Chantal Tièche Christinat (dir.), *La pédagogie Freinet. Concepts, valeurs, pratiques de classe*, Lyon, Chroniques Sociale, 2017.

⁴ Ivi, p. 51.

stato alla base del nuovo metodo. In questo modo, però, fin dall'inizio mi sarei allontanato dalla massa di educatori di cui non sarei più stato, se non eccezionalmente, l'espressione. Ho preso subito un'altra direzione: invece di mantenere il segreto di questa scoperta, l'ho consegnata deliberatamente al crogiolo cooperativo⁵.

Nel 1945 Freinet ricordava che con la sua pedagogia non aveva preteso di offrire soluzioni definitive ma solo possibili piste di lavoro che sarebbero state migliorate dagli altri insegnanti: «Non considerate mai queste piste e queste nuove proposte come definitive, non fate riemergere i tabù, non riempite di routine queste nuove vie»⁶. Il leader carismatico si è aperto agli altri educatori/insegnanti e si è impegnato con loro a costruire una rete cooperativa. Freinet è uno dei pochi educatori a non aver lavorato da solo o con pochi "collaboratori", ma ad aver creato un movimento. Con le sue intuizioni ha saputo valorizzare i contributi che i suoi compagni di strada man mano davano alla ricerca comune. Il frutto di questo lavoro continuo di elaborazione collettiva, proseguita anche dopo la sua scomparsa, sono le tecniche Freinet che conosciamo oggi. Nel corso di questa elaborazione molti insegnanti hanno introdotto "istituzioni" e tecniche che non erano presenti nelle esperienze di Célestin Freinet. Le più importanti sono quelle che fanno riferimento alla pedagogia istituzionale (il "che cosa c'è di nuovo?", il consiglio, le cinture di judo). Per segnalare questa diversità, presente sia nel movimento francese che in quello internazionale, c'è chi ha preferito utilizzare l'espressione "pedagogie Freinet"⁷. L'uso del plurale può però causare qualche fraintendimento: se è indubbio che la pedagogia istituzionale si colloca sulle orme dell'esperienza di Freinet è anche vero che essa si presenta con una sua diversità, sia nella sua corrente psicoanalitica (Jean e Fernand Oury) che in quella autogestionale (Georges Lapassade). La pedagogia istituzionale non è la pedagogia Freinet

⁵ Estratto di un articolo di Célestin Freinet pubblicato in «Clarté», citato in Henri Peyronie, *La pédagogie Freinet : une pédagogie imaginée par un fondateur charismatique mais retravaillée-depuis plusieurs générations-par une sorte d'« intellectuel collectif »*?, cit., p. 48.

⁶ Célestin Freinet, *La méthode expérimentale et scientifique en pédagogie*, «L'Éducateur», novembre, 1945, p. 26 (leggibile all'indirizzo <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20352>).

⁷ V. Sylvain Connac, Bruce Demaugé Bost, Bernadette Guienne, Isabelle Huchard, Isabelle Quimbez, *Les pédagogies Freinet. Origines, valeurs et outils pour tous*, Paris, Eyrolles, 2019.

(pur avendo con essa molti aspetti in comune) né il suo superamento, ma una pedagogia con una sua specificità e autonomia. La diversità tra le due pedagogie rimane, anche se la pedagogia istituzionale nasce nell'alveo della pedagogia Freinet e nel tempo alcune sue pratiche sono diventate patrimonio comune⁸. Nella seconda parte ho introdotto alcune pratiche della pedagogia istituzionale come il "consiglio", oggi ritenute comunemente utili alla costruzione del vivere insieme. Ho anche utilizzato il concetto di "istituzione" riprendendolo da Fernand Oury. Il concetto di "istituzione" è un'utile chiave interpretativa per la pedagogia. A scuola sono necessarie sia istituzioni didattiche (le situazioni di apprendimento e le diverse tecniche) che istituzioni per gestire le relazioni, far funzionare il gruppo e canalizzare le pulsioni. Non ho introdotto altre pratiche della pedagogia istituzionale, come le cinture di judo, perché mi sembrano prefigurare un sistema troppo macchinoso. È pur vero che è necessaria l'attenzione a costruire un percorso razionale di apprendimenti. Ne era consapevole lo stesso Freinet quando ideò il piano di lavoro e le schede autocorrettive. Tuttavia, credo che sia importante mantenere un giusto equilibrio tra tempi della ricerca e della libera espressione da una parte e tempi dell'istruzione individualizzata dall'altra. Con il sistema delle cinture suggerito oggi⁹ si cura in modo dettagliato e puntuale la successione degli apprendimenti individualizzati. C'è però il rischio che questo percorso sequenziale possa prendere il sopravvento sulla ricerca e sul progetto/problema, inficiando così una dimensione essenziale della pedagogia Freinet. Per questa ragione, gli ho preferito il sistema dei brevetti, utilizzato da Freinet, che a sua volta lo aveva ripreso dallo scoutismo, un sistema più flessibile e, a mio parere, più coerente con lo spirito della sua pedagogia.

Della pedagogia Freinet colpisce la coerenza tra le tecniche e le finalità: la scuola è il luogo in cui i figli del popolo devono imparare a prendere in mano il loro destino. La pedagogia "proletaria" nella prospettiva di una rivoluzione sociale a cui faceva riferimento Freinet è

⁸ Elementi interessanti emergono dalla lettura di un articolo che riassume il dialogo intercorso tra Philippe Meirieu e Fernand Oury. V. Philippe Meirieu, *Fernand Oury, étrangeté présent. Dialogue avec la figure majeure de la pédagogie institutionnelle*, all'indirizzo https://www.meirieu.com/ARTICLES/oury_meirieu.htm (consultato il 28/7/2020).

⁹ Mi riferisco soprattutto al sistema delle cinture di judo perfezionato dal gruppo PIDAPI (*Parcours Individualisé Des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle*). Il gruppo ha prodotto un catalogo completo di schede per l'apprendimento individualizzato con il sistema delle cinture. V. <https://pidapi-asso.fr/>

legata a uno specifico contesto storico di forte impegno ideologico alla ricerca dell' "uomo nuovo"¹⁰. Oggi, per noi, impegno politico vuol dire lavorare per formare un uomo migliore, una persona autonoma capace di vivere insieme agli altri e impegnarsi per una collettività solidale attenta alla riduzione delle disuguaglianze. Sta qui il punto chiave che, pur in un diverso contesto storico, conferma l'attualità del Freinet politico, non separabile dal Freinet educatore: la scelta di una pedagogia che non vuole solo sviluppare le capacità individuali ma anche il senso del gruppo attraverso un lavoro produttivo che sia espressione di libertà e non di asservimento. In una società sempre più "individualizzata" abbiamo bisogno di ricostruire il senso della collettività.

Per far questo la pedagogia Freinet ha elaborato un vero e proprio sistema proponendosi come valida alternativa alla "forma scolastica", l'organizzazione del lavoro che ha segnato la nascita della scuola moderna e che ancor oggi ne costituisce l'ossatura: insegnamento simultaneo e trasmissivo, classi chiuse omogenee per età, separazione tra età scolare e vita adulta, tra il sapere e il saper fare, tra la scuola e la vita. L'organizzazione del lavoro è ancora un tabù per molti insegnanti, come se il solo parlarne costituisse un *vulnus* alla libertà di insegnamento. Nel frattempo, c'è chi questo cambiamento lo sta promuovendo attraverso il pilotaggio dall'alto del sistema: concorrenza tra soggetti (persone e istituzioni scolastiche) e obbligo dei risultati. Il nuovo modello ricerca l'efficacia senza preoccuparsi dell'organizzazione quotidiana della classe. In questo modo, gli insegnanti rischiano di essere "proletarizzati". Non uso a caso questo termine: se proletarianizzazione vuol dire privare un soggetto dei propri saperi (saper fare, saper vivere, saper teorizzare)¹¹, oggi questo è un rischio che corre l'insegnante. Può essere espropriato degli strumenti del proprio lavoro attraverso l'obbligo indiretto di riprodurre pratiche standardizzate al fine di ottenere i risultati richiesti. Questi risultati, a dispetto delle dichiarazioni, spesso non sono competenze ma semplici abilità esecutive. La confusione è facile grazie all'ambivalenza del termine "competenza"¹². Pur senza

¹⁰ I concetti di "educatore proletario" e di "pedagogia socialista" erano al centro della discussione che si svolgeva all'interno della *Coopérative de l'Enseignement Laïc* (il movimento promosso da Freinet) nel periodo tra le due guerre. Sul rapporto tra pedagogia e politica in Freinet v. Jean Houssaye, *op. cit.*

¹¹ Sul concetto di proletarianizzazione v. <http://arsindustrialis.org/proletarianisation>.

¹² Per le diverse accezioni del termine e la sua ambivalenza rinvio al glossario.

dichiararlo apertamente, molta politica scolastica di oggi è attratta dal comportamentismo, la teoria psicologica più utile a perseguire certe finalità: sviluppare abilità e attitudini degli individui affinché siano preparati alla flessibilità, al continuo adattamento, all'autoimprenditorialità. Sul singolo (a livello di classe) e sulle istituzioni scolastiche (a livello di sistema) viene scaricata la responsabilità del successo e del fallimento. L'aumento delle disuguaglianze, corollario inevitabile di questa scelta, è il prezzo inconfessato da pagare per il miglioramento della società e della concorrenzialità delle sue imprese. Questo modello va contrastato opponendogli altre finalità, ben più proficue per la società stessa: l'autonomia dello spazio pubblico da quello privato e la formazione di individualità critiche e razionali capaci di vivere insieme. *Sapere aude*, l'espressione utilizzata da Kant nel suo *Che cos'è l'illuminismo*, è la stella polare della formazione del cittadino di una società aperta e democratica. Ad essa si accompagna il principio di uguaglianza, cui è molto attenta la pedagogia cooperativa di Freinet: garantire a tutti possibilità di apprendimento e di successo scolastico. Per affermare queste finalità si impongono scelte coerenti: si deve abbandonare la tradizionale "forma scolastica", un'organizzazione che produce aumento delle disuguaglianze e ostacola il successo formativo di tutti. Per cambiarla non abbiamo bisogno di una politica del *management* che organizza il controllo dei risultati senza preoccuparsi di ciò che accade nelle classi, ma di un rinnovato *progressismo pedagogico*¹³. Una responsabilità fondata sul mercato dovrebbe lasciare il posto a una responsabilità fondata sul governo¹⁴ perché la scuola è un'istituzione, non è solo un servizio. C'è però un dato di realtà che non va ignorato: a tutt'oggi il *progressismo pedagogico* ha vinto sul terreno delle idee ma ha perso nel campo delle riforme politiche e delle pratiche educative. Il *progressismo organizzativo* che si sta affermando ormai da molti anni ha due grandi vantaggi: è in linea con gli orientamenti prevalenti nelle

¹³ Il *progressismo pedagogico* ha la sua origine nelle esperienze dell'*Educazione Nuova* del Novecento. Il modello che si sta imponendo (definito *progressismo organizzativo/ amministrativo*) fa riferimento a teorie del *management* e dell'apprendimento utili a rendere osservabili e quantificabili i risultati. Il conflitto tra i due modelli è la cartina di tornasole della divisione che attraversa la sinistra politica, in Italia e non solo. Non vedere l'esistenza del conflitto non aiuta a chiarire i termini della questione.

¹⁴ Sul tema v. D.N. Harris, & C.D. Herrington, *Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap: Lessons from the Past Half-Century*. «*American Journal of Education*», 112 (2)/2006, pp. 209-238.

politiche pubbliche e si è inserito agevolmente nella scia della pedagogia tradizionale, l'ha assimilata e rinforzata, modificandone solo alcuni parametri. È dunque tutto sommato più accettabile per quella parte del mondo della scuola ancora legata alla "forma scolastica"¹⁵.

Célestin Freinet era un socialista ma non diede un senso operaista al termine "lavoro". Era un pacifista¹⁶ che difendeva un modello di lavoro "naturale", a misura d'uomo, sul modello del contadino e dell'artigiano, non ancora privati del senso del proprio lavoro. Non era però un nostalgico passatista. Per lui la figura dell'artigiano, dell'*homo faber*, il cui lavoro non è soggetto ad alienazione, ha un valore simbolico. È l'alternativa all'*homo laborans*, quello il cui lavoro è privato di valore dalla pervasiva esigenza della redditività economica. La pedagogia Freinet «è una pedagogia del lavoro con qualcuno e una pedagogia del lavoro per qualcuno»¹⁷. La sua scuola è un laboratorio artigianale, un'officina i cui membri apprendono facendo e si organizzano democraticamente coniugando diritti individuali e diritti della collettività. Scrive in proposito Célestin Freinet:

Non basta dire "Cooperate!" per risolvere il delicato problema della modernizzazione dell'insegnamento. Si coopera per realizzare un certo lavoro, ma il successo di quest'operazione dipende in definitiva dal valore tecnico, sociale e umano che gli individui attribuiscono al suo scopo. Potete dire ai maestri: "Cooperate!". Non andranno molto lontano nei loro sforzi se il lavoro che offrite per loro non è solo utile ma anche entusiasmante¹⁸.

La classe cooperativa non è un'idea generale e generica ma qualcosa di vivo: è un laboratorio di apprendimenti e di costruzione del vivere insieme. L'ordine resta ma la disciplina imposta è sostituita dall'organizzazione del lavoro comune. Ogni modalità di lavoro (la ricerca, il lavoro individualizzato, il laboratorio, la discussione) richiede una

¹⁵ Sulla vittoria di Pirro del progressismo pedagogico v. Jean Houssaye, *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*, Paris, Fabert, 2014, pp. 29-31.

¹⁶ Freinet aderì al movimento pacifista *Clarté* fondato da Henri Barbusse. I due, entrambi comunisti, furono esponenti della minoranza pacifista.

¹⁷ Jean Vial, *Pédagogie Freinet: une pédagogie du travail, de l'aléatoire et de la dédicace*, in A.A.V.V., *Freinet. 70 ans après*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2000, p. 16.

¹⁸ Célestin Freinet, *La vie internationale de notre mouvement*, «Techniques de vie», n.29, mars 1964.

disciplina regolata dalla presenza di un patto collettivo. Questa organizzazione si fonda su due fattori:

1. *l'ambiente*, cioè la creazione di una comunità organizzata in modo razionale al servizio del ragazzo;
2. *i materiali e le tecniche*, cioè pratiche finalizzate e materiali messi a disposizione per realizzarle.

L'organizzazione della classe cooperativa fa riferimento ad alcuni principi: la costruzione delle conoscenze/competenze a partire dalla libera espressione dei ragazzi (no alla "scolastica"!); la differenziazione didattica per favorire gli apprendimenti di tutti, la valutazione formativa e sommativa realizzate attraverso la formula delle "unità di valore" (piano individualizzato, brevetti/ capolavori).

Il terzo capitolo della prima parte è dedicato alla relazione tra la pedagogia cooperativa e la ricerca psicologica e didattica. Il riferimento a Jean Piaget, Gaston Bachelard, John Dewey e alla fenomenologia di Edmund Husserl è l'occasione per affermare l'importanza della pedagogia del problema. Piaget e Bachelard, ad esempio, ricordano che i saperi si possono incontrare con il soggetto solo esplorando la loro genesi, affrontandoli come risposte sempre incompiute, quelle che l'uomo ha cercato di dare alle proprie continue domande. Partire dalle libere espressioni dei ragazzi ha dunque un senso se grazie ad esse si riescono a costruire *situazioni problematiche*. Il *tâtonnement* di Freinet può così andare oltre il semplice processo per tentativi ed errori seguendo un metodo: dall'ipotesi all'azione fino alla verifica e al confronto finale con la riorganizzazione delle precedenti rappresentazioni mentali. Queste analisi, oggi confermate dalle neuroscienze, ci portano a una naturale conclusione: la pedagogia cooperativa o è una pedagogia del problema o non è. La pedagogia del problema si può realizzare solo se nella didattica non si considerano i saperi come se fossero enciclopedie, semplici oggetti da trasmettere.

Per questa ragione, la seconda parte del volume, dedicata alle pratiche, inizia con un capitolo sulle *situazioni di apprendimento*. Nella pedagogia cooperativa non tutti gli apprendimenti sono per scoperta ma tutti si configurano come situazioni di apprendimento, anche individualizzate, in alternativa alla lezione collettiva e simultanea (la cui presenza è limitata ai pochi casi in cui può effettivamente essere utile). Le tecniche Freinet, arricchite dalle esperienze più recenti, e le

situazioni – problema (queste ultime ormai fatte proprie dalla pedagogia Freinet di oggi) si differenziano per il diverso livello di direttività, ma seguono un percorso analogo: si parte da esperienze e problemi ricchi di senso (finalizzazione) e si cerca pian piano di costruire un sapere esperto (formalizzazione).

Nella classe cooperativa il “vivere insieme” si realizza perché il gruppo, grazie a “istituzioni”, si costituisce come piccola *polis*. Si possono formare cittadini democratici solo in un gruppo in cui ogni “verità” sia oggetto di esame e di riflessione autonoma, non dettata d’ autorità (l’insegnante e/o il libro di testo). L’insegnante non è il dispensatore di verità (e di voti e classificazioni, di qui l’importanza della valutazione formativa e della ricerca) ma il regista che, grazie a esperienze sociali e alla discussione razionale sui saperi, aiuta gli allievi a costruirsi una visione critica e le competenze per agire nella società. Il cittadino di domani deve saper distinguere lo spazio privato dallo spazio pubblico, una consapevolezza purtroppo assente in molti adulti di oggi. Nella pedagogia Freinet tutti i ragazzi sono considerati cittadini e, come tali, devono poter partecipare al funzionamento dell’istituzione che li accoglie. L’insegnante accetta pertanto di condividere con gli allievi molte responsabilità, dalla gestione di alcuni aspetti delle situazioni di apprendimento all’organizzazione della vita comune. La cooperativa/consiglio è il centro nevralgico della classe cooperativa, a cui si affiancano gli incarichi di responsabilità, i rituali e un’organizzazione flessibile dei tempi e degli spazi.

Il libro si conclude con un glossario. Il glossario comprende sia i principali termini utilizzati dalla pedagogia cooperativa che termini più generali della pedagogia e della didattica. I primi e i secondi si completano reciprocamente. Si potrà così comprendere che la pedagogia cooperativa non è un’ipotesi elitaria di pochi sognatori ma un sistema del tutto coerente con le ricerche didattiche attuali e con una scuola che si proponga l’obiettivo dell’apprendimento di tutti.

I testi di Freinet e della sua rete cooperativa non hanno solo un valore storico: osservando i problemi che quegli educatori hanno dovuto affrontare e le pratiche da loro adottate è possibile riflettere sulle contraddizioni che si incontrano oggi nel fare scuola e sulle soluzioni possibili. Purtroppo, nel momento in cui scrivo, ben poco degli scritti di Freinet è disponibile in italiano. Le pubblicazioni di Freinet e della sua pedagogia sono in spagnolo e soprattutto in francese, lingua sempre meno frequentata dagli insegnanti e dai ricercatori. Speriamo di poter rimediare

presto con nuove traduzioni. Chi volesse approfondire, a conclusione del volume troverà una bibliografia delle principali opere di Célestin Freinet e sulla sua pedagogia pubblicate in italiano e in francese.

Infine devo ricordare Giuseppe Tamagnini (1910 – 2002), il maestro che fece conoscere la pedagogia Freinet in Italia e grazie al quale nel 1951 nacque la Cooperativa per la Tipografia a Scuola, poi diventata Movimento di Cooperazione Educativa. Così Tamagnini concludeva uno dei suoi ultimi interventi pubblici:

... non mi resta che rivolgere un pensiero riconoscente a Célestin Freinet. Dal suo insegnamento traggio due massime che ritengo ne riassumano l’essenza: 1. Per conoscere il bambino dobbiamo concedergli la parola ed imparare ad ascoltarlo. 2. Il concetto di cooperazione dovremmo considerarlo categoria universale in cui risolvere tutti i problemi sociali, in primo luogo ogni atto che voglia essere educativo¹⁹.

Le sue parole non sono cadute nel vuoto. Se infatti ho la speranza che questo libro non sia inutile è perché, nel Movimento Cooperazione Educativa e negli altri movimenti legati alla pedagogia Freinet, ma non solo, ho incontrato insegnanti che stanno lavorando nella direzione di una pedagogia cooperativa e ne condividono il significato e le finalità. Questo libro è dedicato a loro, con la speranza che vi possano trovare punti di riferimento per il loro lavoro e il coraggio di percorrere la via difficile, ma possibile, di una pedagogia che guarda alla società di domani. Contro tutte le forme di fatalismo e di rinuncia, abbiamo bisogno di una pedagogia che si proponga di far crescere in tutti il piacere di pensare e il coraggio di agire.

Ringraziamenti

Non posso dimenticare che questo libro è nato grazie al mio dialogo costante con Philippe Meirieu. Le conversazioni che ho avuto con lui mi

¹⁹ Giuseppe Tamagnini, *Il Movimento di Cooperazione Educativa ritrova le sue radici*, in Enzo Catarsi (a cura di), *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, Milano, La Nuova Italia, 1999, p. 177.

hanno permesso di approfondire il senso di una pedagogia dell'eman-
cipazione e il ruolo che, in questo ambito, può esercitare la pedagogia
Freinet. Le mie analisi, soprattutto quelle svolte nella prima parte del
volume, devono molto a questo dialogo. A lui prima di tutto va dunque il
mio sincero ringraziamento. Un sincero ringraziamento va anche a Pie-
tro Lucisano che ha voluto accogliere questo libro nella collana diretta
da lui e da Valeria Biasci. Questo riconoscimento è un buon auspicio per
una ripresa degli studi e delle ricerche sulla pedagogia Freinet.

Ringrazio Sonia Sorgato, Erika Valentini e Gabriele Recchia per aver
concesso la pubblicazione di una sintesi delle loro esperienze, Donatel-
lo Merlo per i suoi preziosi consigli sulla matematica, e il Movimento
di Cooperazione Educativa (di cui questi insegnanti fanno parte) per il
costante impegno a favore di una pedagogia cooperativa. Questo lavo-
ro si è potuto realizzare anche grazie alle esperienze degli insegnanti
dell'*Institut Coopératif de l'École Moderne* (l'Associazione francese
che fa riferimento alla pedagogia Freinet), ai contributi dell'Associa-
zione *Amis de Freinet* e dell'*Institut Freinet* di Vence.

PARTE PRIMA

PRINCIPI

Pedagogia, una pratica teorica

Il punto di vista all'interno del quale vorrei collocarmi è quello della pedagogia. Che cos'è la pedagogia? Ecco la definizione che ne dà Jean Houssaye:

Che cos'è la pedagogia? È l'intreccio dialettico della teoria e della pratica educative che si realizza da e su una stessa persona. L'educatore è un pratico-teorico dell'azione educativa. Egli cerca di unire teoria e pratica a partire dalla sua azione, di ottenere un connubio perfetto tra le due, compito tanto indispensabile quanto impossibile a realizzare compiutamente (in tal caso, infatti, si estinguerebbe la pedagogia). [...] In pedagogia, c'è uno scarto fondamentale tra le teoria e la pratica. La pedagogia si costruisce all'interno di questo spazio aperto (che unisce e separa allo stesso tempo). Quest'unione impossibile e necessaria tra teoria e pratica sancisce una relazione tra le due ma anche l'impossibilità di ridurle l'una all'altra e il movimento dialettico che le tiene insieme in modo indissolubile¹.

Secondo questo punto di vista, la pedagogia è una teoria-pratica, cioè un insieme di pratiche coerenti tra loro costruite con riferimento a una teoria. Non sempre, dunque, il pratico (l'insegnante, l'educatore, ecc.) fa pedagogia. Molto spesso è solo un semplice utilizzatore di sistemi pedagogici che ha ereditato e di cui non conosce l'origine o

¹ Jean Houssaye (dir.), *La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 1993, p. 13.

l'ideatore di pratiche poco coerenti i cui risvolti teorici e le cui finalità non gli sono noti. In Italia il *marketing* pedagogico è ricco di proposte che offrono ricette di successo, ma la cui coerenza e capacità innovativa rispetto alle sfide dell'educazione di oggi sono tutte da dimostrare. Certamente anche nel campo educativo il lavoro dell'"artigiano" è fondamentale, ma altro è una pratica che funziona, altro è una pratica finalizzata a svolgere un lavoro "a regola d'arte". Se la prima oggi sembra avere più successo è solo perché più coerente con un'organizzazione tipica di una società meccanizzata in cui ciò che conta è vendere il prodotto. Solo la seconda, però, è erede del lavoro dell'artigiano, celebrato fin dall'antichità, che univa abilità tecnica e comunità (cooperazione tra i pratici). Solo l'artigiano, l'*homo faber* di cui parla Hannah Arendt, che ricerca la perfezione prima della vendibilità del prodotto ha realmente arricchito il sapere di cui è portatore.

Analogamente, si deve dire che non fa pedagogia neppure il teorico dell'educazione. Per fare pedagogia, infatti, non è sufficiente pensare o analizzare attraverso attività di ricerca l'azione educativa. Il filosofo dell'educazione e il ricercatore in scienze dell'educazione svolgono una funzione importante ma non fanno ancora pedagogia se non lavorano sulle pratiche e con i pratici senza pretendere di dettarle dall'alto. Quando pretendono di farlo nascono sistemi razionalizzati. Questi sistemi, a causa della loro origine teorica, propongono pratiche molto strutturate che non tengono conto della complessità dei fattori presenti nella situazione educativa. Essi ignorano la sua natura intrinsecamente contraddittoria, la tensione continua tra educabilità e libertà, tra necessità di formalizzazione e attenzione al desiderio di imparare. Dall'utopia platonica alla moderna istruzione programmata la letteratura è ricca di utopie antipedagogiche. Perché antipedagogiche? Perché in queste utopie regna la fissità, la pretesa di un governo razionalizzato delle menti. Nelle utopie pedagogiche la perfezione organizzativa ha spesso un prezzo pesante da pagare: l'assoggettamento delle persone². La pedagogia, al contrario, è accompagnamento dell'altro, un accompagnamento in cui l'educabilità non salta a piè pari la sua storia personale, la sua libertà, la sua imprevedibilità. Questo accompagnamento nasce nell'intreccio inestricabile tra teoria e pratica, una relazione reciproca

² Su questi temi rinvio a v. Philippe Meirieu, *Della pedagogia come utopia*, in <https://www.enricobottero.com/philippe-meirieu>.

tra due campi in tensione tra loro. Si tratta di *fare* qualcosa che sia il più possibile coerente con il *dire* (e pensare). Tra il dire e il fare ci sarà comunque sempre uno scarto. Questo scarto tra il pensiero e l'azione, tra il dire e il fare, che spesso provoca frustrazione nell'educatore e nell'insegnante, è connaturato al fare pedagogia, un campo privo di certezze assolute e, come la vita stessa, ricco di contraddizioni³. Queste contraddizioni, la principale delle quali sta nel limite del nostro potere sull'altro, non possono essere rifiutate né aggirate ma vanno assunte, affrontate. È una constatazione che non ci regala certezze, non ci offre stampelle protettive. Ci impegna però come soggetti, ci riconosce come attori responsabili. Ci fa uscire dalla minorità e dalla mediocrità del senso comune per entrare in quello di una relazione educativa guidata da un'esigenza etica, il rispetto dell'altro.

1. I tre poli della pedagogia come pratica-teorica

Come si struttura questo rapporto tra teoria e pratica? Lo chiarisce Philippe Meirieu rispondendo alla domanda "Che cos'è la pedagogia?".

La pedagogia non deve esser confusa con le scienze dell'educazione. Le scienze dell'educazione sono un insieme di conoscenze messe a disposizione degli educatori. Ci sono conoscenze su temi di psicologia, di sociologia, di neuroscienze, di economia, di linguistica. Tutto questo va a costituire un insieme di scienze che contribuiscono all'educazione. La pedagogia è la realizzazione, la pratica dell'educazione. È dunque un impegno dell'educatore, il quale deve tener conto, certamente, delle conoscenze che gli offrono informazioni utili ma anche delle finalità, vale a dire di una certa visione dell'uomo e della società verso cui vuole indirizzare la sua azione, le priorità che si dà e infine gli strumenti che ha a disposizione. Allora direi che la pedagogia è un'"arte del fare", cioè una pratica per accompagnare il ragazzo trasmettendogli dei saperi, ma allo stesso tempo liberandolo dalla persona che glieli trasmette affinché egli possa "essere opera di se stesso" come diceva Pestalozzi, perché possa pensare da solo e anche con gli

³ Cfr. Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

altri. Tutto questo costituisce una sfida e richiede l'esercizio di una continua capacità inventiva da parte dei pratici⁴.

Anche secondo Dewey la pedagogia è una pratica consuetudinaria, deliberata o casuale. È un'arte più che una scienza. Scrive Dewey: «Non vi è una scienza particolare e indipendente dell'educazione più di quanto non vi sia una scienza del gettare i ponti»⁵. Si può e si deve però parlare di fonti scientifiche dell'"arte" educativa. Questa pratica, cioè, deve trovare alimento nella ricerca scientifica.

Possiamo dunque dire che fa pedagogia chi riesce a costruire *progetti di azione* coerenti rispetto a *finalità* (teorie dell'uomo e della società) e *conoscenze*⁶. Ogni pedagogia, cioè, fa riferimento (implicitamente o esplicitamente) a

- *Finalità* politiche, etiche e filosofiche, in una parola, tutto ciò che risponde alla domanda: quali giovani vogliamo formare e per quale società? Si tratta di convinzioni, dunque di veri e propri postulati. Questi postulati ispirano la definizione degli obiettivi educativi e di apprendimento.
- *Conoscenze* disciplinari, psicologiche, sociologiche, di tecniche valutative, di metodi di ricerca. Per fare pedagogia è necessario conoscere i saperi da trasmettere, quelli che a scuola prendono la forma delle "discipline", le teorie dello sviluppo e dell'apprendimento, alcuni elementi di sociologia dell'educazione, metodi di ricerca e di documentazione, ecc.
- *Pratiche* (progetti di azione): quali metodi, tecniche, istituzioni per raggiungere le finalità tenendo conto delle conoscenze?

All'occhio critico del ricercatore gli scritti degli educatori che hanno fatto pedagogia appaiono spesso come insieme disordinati che com-

⁴ Questa risposta è parte di un'intervista che gli ho fatto il 10/10/2018 a Roma. L'intervista è disponibile sul sito di RAISCUOLA. Philippe Meirieu riprende l'espressione "arte di fare" da Michel de Certeau. V. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.

⁵ John Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 26.

⁶ Qui riprendo ancora l'analisi di Philippe Meirieu, secondo cui tutti i sistemi pedagogici coniugano queste tre dimensioni. V. Philippe Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*, Roma, Armando, 2020, pp. 137-139.

prendono proposte pratiche, riflessioni teoriche, dichiarazioni di fede e molto altro. Queste contraddizioni e apparenti incoerenze nascondono spesso un grande lavoro per cercare di affrontare le principali questioni educative. Hanno fatto pedagogia Jean Baptiste de La Salle, l'ideatore delle classi omogenee per età, Johann Heinrich Pestalozzi, con le sue pratiche moderne di insegnamento che tenevano conto delle conoscenze "elementari" in ciascuna fase dello sviluppo infantile, Maria Montessori, che, a partire dalla sue conoscenze mediche e psicologiche, organizzò un metodo rigoroso fondato su materiali capaci di sollecitare lo sviluppo cognitivo infantile, Célestin Freinet, che, grazie al testo libero, alla corrispondenza interscolastica da una parte e il piano di lavoro e il sistema dei brevetti dall'altra, cercò di coniugare l'esigenza di dare un senso al sapere scolastico con quella di costruire conoscenze formali, Paulo Freire, che con i poveri sudamericani lavorò a un metodo di alfabetizzazione organizzato come un vero e proprio processo di presa di coscienza e di liberazione. Tutti gli educatori citati, pur molto diversi tra loro, riuscirono a costruire una pedagogia in cui l'intreccio finalità-conoscenze-pratiche presenta un'indubbia coerenza. Alcuni di loro sono anche riusciti a fare della loro pedagogia un vero e proprio sistema. Non è stata un'impresa facile. I tre fattori da coniugare sono differenti tra loro, non appartengono allo stesso ordine e non hanno gli stessi sistemi di riferimento: le finalità rinviano a una riflessione sui valori (sono, in qualche modo, professioni di fede, sguardi sul futuro), le conoscenze fanno riferimento ai dati emersi dalla ricerca, le pratiche si concentrano sull'invenzione di strumenti e situazioni⁷. È certo che le finalità esercitano un ruolo preponderante, al punto da condizionare fortemente gli altri due.

La pedagogia come pratica sociale non è un sapere arbitrario e del tutto soggettivo. Esige rigore, a partire dalle sue fonti, che devono essere le conoscenze più aggiornate e attendibili della ricerca. Chi fa pedagogia non può ignorare le migliori conoscenze del proprio tempo, ad esempio quelle sullo sviluppo e la costruzione delle conoscenze o sui paradigmi dei saperi da insegnare. Ciò non vuol dire che da teorie della conoscenza si possa dedurre direttamente una pratica pedagogica. È l'errore che è stato fatto in passato attraverso una scorretta interpretazione delle teorie di Piaget e di Bruner, lo stesso che oggi si tende a fare con le neuroscienze.

⁷ V. Philippe Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione*, cit., pp. 138-139.

Oggi, naturalmente, non è possibile negare l'importanza delle conoscenze acquisite dalle neuroscienze. Grazie ad esse sono stati studiati fenomeni molto interessanti: la plasticità del cervello, l'importanza dell'inibizione della risposta immediata presente nella corteccia frontale per sviluppare apprendimenti, il ruolo dei neuroni a specchio, ecc. Tuttavia, le neuroscienze non ci potranno mai indicare una pedagogia specifica. Qualcuno ha utilizzato le neuroscienze per far rinascere il vecchio e rassicurante mito di una "scienza dell'insegnamento". Se essa esistesse non sarebbe altro che una "scienza dell'addestramento"⁸.

Jean Piaget era un epistemologo. Studiò lo sviluppo delle strutture cognitive fondandosi sull'ipotesi di un isomorfismo tra il piano formale (le strutture) e il piano reale. Il suo oggetto di studio era il soggetto epistemico. Pertanto le sue teorie, pur importanti sul piano conoscitivo, non permettono di dedurre direttamente una pedagogia. Analogo ragionamento può essere svolto a proposito di Jerome Bruner. La sua teoria strutturalista (isomorfismo tra strutture cognitive del soggetto e diversi campi del sapere) non è immediatamente traducibile in una pedagogia. Sia Piaget che Bruner, correttamente, non hanno mancato di far notare questa differenza. Ciononostante, il bisogno di appoggiarsi a sicurezze "scientifiche" ha portato spesso alcuni interpreti a tradurre queste ricerche psicologiche in pedagogie, con esiti facilmente prevedibili: svalutazione del sapere pratico, razionalizzazione dei processi educativi, centratura sulle discipline piuttosto che sul rapporto tra l'esperienza del soggetto e la cultura⁹. Si è preteso di prescrivere norme pedagogiche (che appartengono al campo del giudizio, dell'etica, della politica, in generale del *mondo della vita*¹⁰) fondandole su teorie "scientifiche", un'invasione di campo che ha finito per relegare nell'"artigianato" le pratiche pedagogiche utilizzate dagli educatori del passato. Il termine "artigianato" è stato spesso utilizzato per criticare la pedagogia praticata dagli educatori. La contrapposizione tra mano e testa, tra abilità e ispirazione, è figlia di un pregiudizio. Le attività artigianali e artistiche che mirano alla perfezione del prodotto (manufatto, concerto musicale,

⁸ Di questi temi si occupa Philippe Meirieu in *Una scuola per l'emancipazione*, cit., pp. 163-174.

⁹ Su questi temi mi permetto di rinviare al mio *Il sapere didattico*, Bologna, Clueb, 2003, pp. 115-143.

¹⁰ L'espressione *mondo della vita* è utilizzata da Edmund Husserl per indicare il mondo come viene vissuto da soggetti "in carne ed ossa" in relazione tra loro.

ecc.) sono depositarie di un vero sapere¹¹. La pedagogia deve far riferimento a teorie psicologiche, scientifiche, epistemologiche ma poi si muove in piena autonomia.

2. Una sintesi difficile: il caso della pedagogia tradizionale

L'intreccio finalità – conoscenze – pratiche non si presenta sempre come un insieme coerente. Qualche volta uno dei tre elementi viene occultato. È il caso, ad esempio, degli attuali difensori della lezione frontale. Essa, a loro dire, non produrrebbe lavoro passivo perché seguita da esercitazioni, interrogazioni, ecc. Questo metodo sarebbe il migliore perché millenario e dunque strettamente legato alla nostra tradizione umanistica. Questa argomentazione, diffusa anche nel mondo intellettuale e universitario, solleva molti dubbi. Anzitutto, va ricordato che il metodo della lezione frontale seguito da esercitazioni e voti (che sostengono la competizione tra gli allievi) non è così antico. È l'elemento distintivo di una pedagogia costruita a partire dai modelli delle organizzazioni religiose (i monasteri, i collegi dei gesuiti, le scuole di Jean Baptiste de La Salle), poi secolarizzate nelle "forme scolastiche" dei moderni Stati nazionali. La finalità dei suoi attuali sostenitori è nobile, almeno all'apparenza: si vorrebbero formare i giovani a un sapere gratuito, non strumentale né utilitario (un evidente elemento di continuità con la tradizione religiosa). Solo l'accesso alla cultura, soprattutto quella della nostra tradizione umanistica, permetterebbe di giungere al pensiero e al libero esercizio dello spirito critico. Separazione dal mondo e gratuità della cultura sono i due aspetti della pedagogia fatta propria dai moderni Stati nazionali. Il modello ideale è la *scholé*, il tempo dell'uomo libero perché non soggetto ai lavori materiali, considerati servili. L'uomo libero deve studiare ciò che è bello e rifiutare ciò che è utile, deve guardare all'ideale della conoscenza pura. Questo, in realtà, era un ideale percorribile solo dai figli delle classi sociali superiori che ne fecero un tratto distintivo. Il possesso dei saperi umanistici aveva per le *élites* un valore simbolico. I figli delle classi subalterne si fermavano alla scuola primaria. Dopo la nascita delle scuole nazionali lì si alfabetizzavano e imparavano

¹¹ V. Richard Sennett, *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2008.

alcuni elementi del sapere, quelli che avrebbero permesso loro di esercitare i ruoli esecutivi cui erano destinati.

Va da sé che con l'avvento della scuola di massa anche nelle secondarie questo modello va rivisto. Ciononostante, la pedagogia tradizionale, per inerzia e immobilismo, ha in gran parte mantenuto le sue pratiche centrate sulla figura dell'insegnante, il soggetto chiamato a guidare le attività attraverso l'esposizione di contenuti. L'insegnante si identifica con la legge, di qui l'importanza dell'esemplarità (l'insegnante è il mediatore che dispensa la verità) e del rispetto *a priori* del dovere. La scuola non è la vita ma preparazione alla vita grazie all'interiorizzazione di modelli trasmessi dall'insegnante all'interno di un luogo protetto, la scuola, appunto. L'idea della scuola come luogo separato dalla vita è la pietra miliare della pedagogia tradizionale. Jean Houssaye ha suggerito un'espressione efficace per definire questo modello: "apprendimento della resistenza"¹², la resistenza al mondo e nel mondo. La pedagogia tradizionale ha il suo luogo elettivo in uno spazio separato, lontano dalle mediocrità della vita quotidiana. Resta un mistero come si possano costruire autonomia e libertà praticando un rapporto di dipendenza.

Ecco cosa scrive Alain a proposito dell'essenza della scuola, luogo chiuso e lontano dalle distrazioni:

La scuola è un luogo singolare. Non voglio che vi penetrino i rumori esterni, i suoi muri mi piacciono spogli. E non approvo per niente che vi si appendano cose da guardare, anche se belle, perché tutta l'attenzione deve essere rivolta al lavoro. Che il ragazzo legga, scriva o faccia di conto, quest'azione nuda e semplice dev'essere per lui tutto il suo piccolo mondo, senza bisogno d'altro. E tutto quello squallore, quel vuoto senza profondità, sono come una lezione eloquente, perché una cosa soltanto veramente importa per te, ragazzo mio: è ciò che fai. Se lo farai bene o male lo saprai fra poco, ma intanto seguita a farlo¹³.

¹² Jean Houssaye, *École et vie active*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1987, p. 11 e segg.

¹³ Alain, *Pensieri sull'educazione*, Roma Armando, 1966, pp. 22-23. Emile Auguste Chartier (1868-1951) era un filosofo e un insegnante francese. Con lo pseudonimo di Alain pubblicò una serie di *Propos* (discorsi, pensieri), raccolte di articoli ispirati dall'attualità e su temi fondamentali scritti in uno stile conciso ed efficace: *Propos sur les Philosophes*, *Propos sur l'Esthétique*, *Propos sur la Religion*, *Propos sur l'Éducation*.

Si può veramente sostenere che oggi questa pedagogia costituisca un insieme coerente di finalità, conoscenze e pratiche? Non credo. In primo luogo, la debolezza delle teorie psicologiche e sociologiche implicite nel modello invalida il suo impianto. Quali sono queste teorie? Si assume che il bambino e il giovane siano privi di autonomia e di razionalità. Di conseguenza, il buon educatore non dovrebbe cedere ai loro desideri. Come? Avvicinandoli al sapere, con benevolenza e fermezza, attraverso lo sforzo e l'impegno. Solo così, attraverso l'educazione della volontà, si potrebbe formare il futuro cittadino. L'implicita teoria psicologica che sta alla base dei sostenitori della lezione e della scuola "seria" è quella di un ragazzo fondamentalmente non autonomo che deve essere collocato in un luogo separato che lo guidi verso l'autonomia attraverso lo sforzo. Si pensa, cioè, che l'educazione sia una forma di acculturazione, quel tempo necessario di assoggettamento all'autorità dell'adulto che protegge il minore da violenze e manipolazioni esterne e lo prepara alla società in un ambiente protetto. È in questo periodo che gli verrebbero trasmessi i valori, le norme, e le conoscenze della società in cui è nato. Il periodo della scuola sarebbe quello del necessario assoggettamento a un'autorità. Solo dopo, raggiunta l'età adulta, si perverrebbe all'autonomia. Per il momento l'insegnante fa la lezione mentre all'alunno tocca fare lo sforzo dell'apprendimento. Infine, l'insegnante valuterà e premierà il merito sanzionando i risultati negativi. Se l'allievo non ha imparato è perché in fondo non ha voluto farlo¹⁴. Si pensa, cioè, di aiutare il ragazzo a superare il suo stato iniziale di dipendenza e immaturità ipotizzando che esista già quell'autonomia che si intende sviluppare e che non gli si vuole concedere. Si può chiedere a un soggetto in formazione di essere già un adulto senza impegnarsi per aiutarlo a diventare autonomo? Anche se fosse già quasi adulto, si può ignorare l'importanza del desiderio nell'apprendimento? Il postulato della pedagogia, almeno da Rousseau in poi, è che il bambino reale, pur non avendo ancora la pienezza delle responsabilità, sia già un soggetto. Il bambino non diventa autonomo all'improvviso ma cresce con lenta gradualità e ha bisogno di provare fin da subito a esercitare la propria libertà. L'educazione è dunque un accompagnamento graduale con cui si aiuta il minore a fare i conti con il proprio egocentrismo, a

¹⁴ Un esempio significativo di difesa della pedagogia tradizionale è il libro di Ernesto Galli Della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la scuola*, Venezia, Marsilio, 2019.

saper attendere prima di agire e a dialogare con gli altri. Solo così si può aiutarlo ad affrontare le pulsioni che lo condizionano, non certamente attraverso l'imposizione della sofferenza e ignorando il desiderio.

Nella loro *vis* polemica gli alfieri della pedagogia tradizionale condannano la pedagogia mettendo nello stesso calderone le istanze dei metodi attivi e la gestione tecnocratica, oggi tornata in auge dopo i fasti novecenteschi dell'insegnamento programmato (nell'inconsapevolezza che quella da loro sostenuta è anch'essa una pedagogia, anzi, la pedagogia storicamente più radicata). L'adulto sarebbe stato privato dell'autorità a causa della pedagogia e della cultura del Sessantotto identificate sbrigativamente con la "non direttività" e lo spontaneismo. Il rifiuto delle pedagogie attive non è casuale: ammetterle significherebbe accettare di dover cedere il testimone, perdere la propria pedagogia, fondata sulla relazione diretta tra insegnante e sapere. Si ignora o si finge di ignorare che le pratiche spontaneiste non sono il segno distintivo delle pedagogie attive. In genere, infatti, si è trattato di pedagogie fondate su un'organizzazione molto rigorosa. Diciamo con chiarezza: solo con la scarsa conoscenza o con la malafede si possono confondere le pratiche di Freinet, di Montessori o di Bruno Ciari con le pratiche tecnocratiche razionalizzate che, "pilotando" i risultati degli allievi, sognano l'onnipotenza di una macchina sociale perfettamente lubrificata che guarda alle persone come ingranaggi programmati di un sistema funzionante. Al contrario, si potrebbe dire che il maggiore successo di queste ultime sia proprio dovuto al fatto che sono coerenti con l'impianto organizzativo della pedagogia tradizionale, l'*habitus* tuttora più diffuso nella scuola: «Il progressismo amministrativo ha vinto perché ha potuto inserirsi sulla scia della pedagogia tradizionale, digerirla e rinforzarla, modificandone alcuni parametri; il progressismo pedagogico, al contrario, era e resta frontalmente in opposizione»¹⁵. Introducendo l'obbligo dei risultati, la nuova gestione tecnocratica ha esteso la pedagogia tradizionale a livello di sistema. Oggi i nostalgici dei vecchi metodi toccano con mano che cosa voglia dire essere considerati oggetti passivi di una pedagogia. In nome della loro libertà si ribellano a un modello che li vuole assoggettare. Nella scuola dell'*auditorium-scriptorium*, così la

¹⁵ Jean Houssaye, *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*, Paris, Fabert, 2014, pp. 30-31. Sulle differenze tra progressismo organizzativo/amministrativo e progressismo pedagogico v. n.15 nell'Introduzione.

chiamava Fernand Oury, è sempre meglio stare dalla parte della cattedra che da quella dei banchi.

Quanto all'autorità, la sua crisi non è certo dovuta alle pedagogie attive ma alla crisi delle società tradizionali che, a partire dal secondo dopoguerra, ci ha condotto a una società individualizzata, orizzontale, i cui valori comuni sono tutti da costruire. Sono le difficoltà costitutive delle moderne democrazie, con le loro derive consumistiche e di esaltazione dell'infantilismo come modello generale di vita. In queste società la scuola istituzione ha perso la sua legittimità, il suo fondamento nella collettività ed è sempre più in balia delle richieste individuali avanzate dalle famiglie (in ciò aiutate dalle recenti riforme di liberalizzazione dei sistemi di istruzione).

A fronte di tutto ciò, è comprensibile la difficoltà degli insegnanti che, di fronte agli allievi e alle famiglie, oggi possono contare solo su se stessi. È sempre più difficile il compito di chi, nella società del "capitalismo pulsionale"¹⁶ e del primato della visibilità, vuole aiutare le nuove generazioni a dare densità al pensiero liberandolo dalle tentazioni rassicuranti dell'emozione immediata. Se questa è la sfida, però, non resta altra strada che quella di ideare pratiche adatte ad affrontare il presente.

Fortunatamente, anche nelle scuole secondarie, quelle in cui il modello della lezione è più radicato, ci sono stati tentativi di superarlo. I più noti sono l'insegnamento interattivo e la classe capovolta. Nell'insegnamento interattivo la lezione viene arricchita da scambi frequenti tra l'insegnante e la classe. Gli allievi sono più coinvolti durante le lezioni. Tuttavia, i vincoli organizzativi (orari, manuali, ecc.) e le rappresentazioni mentali dell'insegnamento che hanno molti professori fanno in modo che il cambiamento sia relativo¹⁷. L'insegnamento interattivo, spesso chiamato interrogativo, diventa facilmente una pedagogia

¹⁶ Secondo il filosofo Bernard Stiegler, la pulsione è il carburante della società dei consumi, la versione più recente del capitalismo. Il sistema del *marketing* si rivolge al nostro inconscio per canalizzarlo verso il consumo compulsivo. Come tutte le risorse naturali il desiderio, se troppo sfruttato, può però esaurirsi, con conseguenze negative per la vita sociale. Ad esempio si possono interrompere i processi di "transindividuazione" (processi di costruzione di individui che si sentono parte di un "noi"). V. Bernard Stiegler, *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Napoli, Orthotes, 2014; Bernard Stiegler, *Reincantare il mondo. Il valore spirito contro il populismo industriale*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2012.

¹⁷ A questo proposito, è interessante la difesa argomentata della lezione frontale da parte di un insegnante di scuola secondaria di secondo grado: https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/436-elogio-della-lezione-frontale-il-multimediale,-le-parole-e-il-gesso.html (consultato il 2 marzo 2020).

tradizionale mascherata. Non si affronta a fondo il tema dell'apprendimento riducendolo a un insegnamento più accattivante e dialogato. Il fascino coinvolgente e seduttivo dell'insegnante capace di coinvolgere gli allievi con la "bella lezione" seduce ancora. Giovanni Gentile e il suo idealismo pesano ancora molto, inconsapevolmente, nella nostra cultura nazionale¹⁸. Con il modello della classe capovolta (*flipped classroom*) le lezioni registrate vengono ascoltate a casa in modo da dedicare le ore di scuola ad esercitazioni, lavori di gruppo, approfondimenti e interrogazioni. Si tratta certamente di un progresso rispetto al modello tradizionale, la cui struttura rimane però sostanzialmente intatta. Nelle scuole secondarie, d'altra parte, sono spesso gli stessi allievi a chiedere al professore di "spiegare bene". Il modello tradizionale è stato interiorizzato da molti di loro, anche perché è il modo migliore per raggiungere un risultato apprezzato con un voto con il minor sforzo. Non importa poi se questo risultato non è autentico apprendimento ma solo la *performance* richiesta per l'esecuzione di compiti o per rispondere a interrogazioni¹⁹.

¹⁸ Sull'insegnamento collettivo, sull'idealismo italiano e la sua avversione per la didattica v. Francesco De Bartolomeis, *I metodi nella pedagogia contemporanea*, Torino, Loescher, 1963, pp. 7-23.

¹⁹ Per approfondire questi temi v. Jean Houssaye, *Le cours magistral: nature et illusions*, in Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique, Le différentes facettes de la pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 2014, pp. 55-62.

Quale pedagogia?

1. Il principio di educabilità

Ho scritto prima che il rapporto teoria-pratica non è prescrittivo. Ciò non significa però che qualunque pratica possa andare bene. Anzitutto in pedagogia ci sono postulati cui non è possibile rinunciare. Il primo è questo: non si può esercitare nessuna attività formativa senza credere che l'altro sia educabile. Detto in altri termini, «da qualunque parte provenga e chiunque sia, nonostante le sue difficoltà o il suo handicap, ogni ragazzo o adolescente può imparare e crescere»¹. Gli educatori dei più diversi orientamenti politici e culturali sono sempre stati convinti dell'educabilità di tutti. Assumere l'educabilità come principio significa agire affinché tutti gli allievi possano raggiungere gli obiettivi previsti, mettere in atto le strategie necessarie per far apprendere e soprattutto non addossare loro la responsabilità dell'insuccesso finché non siano stati sperimentati tutti i mezzi possibili. Non si tratta di un principio qualunque: è il senso stesso di ogni progetto pedagogico. Grazie a questo punto fermo il progetto può aprirsi come possibilità e declinarsi in finalità, conoscenze e pratiche. Il termine "educabilità" non va frainteso. Con "educabilità" non intendo quel campo tanto generale quanto generico di educazione dell'essere umano separato dal problema delle conoscenze e degli apprendimenti. Insomma, non mi affido a quell'idea vaga di educazione che porta a separarla dall'istruzione: da

¹ Philippe Meirieu, *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*, Paris, Autrement, 2020, pp. 76-77. Sul principio di educabilità v. anche Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2015, pp. 57-60 e 95-100.

una parte gli obiettivi che afferiscono alla sfera della soggettività (la socialità, la cittadinanza, la persona e le sue dimensioni affettive, emotive e valoriali), dall'altra gli obiettivi di conoscenza/competenza. In questo modo, la soggettività verrebbe valorizzata ma scissa dal campo cognitivo, delegato alla didattica. La soggettività sarebbe monca. Separando il campo dell'educazione della persona da quello dei saperi, il primo si consegna alla vecchia educazione ai "valori" (imposti dall'alto, magari in modo più "dolce" che nel passato) o a una vaga educazione emotiva presa in prestito da modelli psicologici. Il secondo, l'istruzione, si libera di ogni impegno educativo dimenticando la questione del soggetto, dei suoi desideri e motivazioni. Per ricomporre l'unità dell'educativo bisogna riconoscere che non c'è attività di apprendimento che non sia anche educativa, così come ogni attività educativa non può prescindere dalle conoscenze e dal rapporto con i saperi che ha il soggetto (cioè dal suo modo di ragionare). Nella scuola i modi, i contenuti e le situazioni di apprendimento sono di per sé educativi (in senso negativo o positivo, a seconda dell'idea di uomo che si ha e delle finalità che si perseguono). Quando l'insegnante non lo riconosce fa agire tutto ciò in modo inconsapevole, incontrollato, con il rischio di condizionare in modo negativo la personalità dell'allievo (l'effetto Pigmalione può agire proprio grazie all'assenza di consapevolezza)².

2. La responsabilità educativa e i rischi del principio di educabilità

Se non assume come punto di partenza il principio dell'educabilità di tutti, l'azione educativa diventa vana e impossibile. Per avere un senso questo principio deve essere coniugato con un altro imperativo etico: la responsabilità. È abbastanza facile, oggi, riconoscere l'educabilità di un ragazzo. Meno facile è farsene carico. Si può ammettere la sua educabilità salvo poi attribuirne il compito a qualcun altro. Nel caso degli apprendimenti, l'insegnante, il soggetto cui sarebbe attribuito il compito in via prioritaria, può consegnarne la responsabilità alla famiglia, la quale, se potrà, farà frequentare al figlio lezioni private o lo

² Sull'effetto Pigmalione v. Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, *Pigmalione in classe*, Milano, Franco Angeli, 1999.

indirizzerà a servizi psicologici. La delega di responsabilità può colpire anche i genitori. Questi, a volte, pretendono che la scuola si occupi di problemi educativi del figlio quando non si sentono più in grado di gestire la relazione con lui. L'assenza di una solida figura di riferimento ha fatto di molti minori dei "piccoli dittatori" (quelli che i francesi, con un'espressione efficace, chiamano *enfants rois*).

Non basta, dunque, riconoscere l'educabilità di un ragazzo. Bisogna che l'educatore e l'insegnante si attribuiscano la responsabilità di doversene occupare, senza riserve. Sappiamo bene quanto la più piccola riserva («sì, però i genitori che hanno fatto?», «gli altri allievi possono farcela ma con quello non è possibile», «forse ce la può fare ma con la classe così numerosa e senza sostegno non è possibile fare di più», ecc.) possa servire a giustificare la propria rinuncia ad agire. Emmanuel Lévinas ha fatto acutamente osservare che la responsabilità «non è una semplice attributo della nostra soggettività, come se essa esistesse di per sé, prima della relazione etica. [...] La prossimità dell'altro è presentata nel libro come l'atteggiamento secondo il quale l'altro non è semplicemente qualcuno che è vicino a me nello spazio o che è mio parente, ma che è vicino a me in quanto io mi sento – e sono – responsabile di lui»³. Queste affermazioni possono sembrare contrarie al senso comune. In fondo, si potrebbe dire che non siamo responsabili di tutto e che la nostra buona volontà ha dei limiti. È certamente vero, ma la questione si pone in ogni caso: dove collocare i limiti della nostra possibilità di agire? Forse non produrrà risultati, ma perché almeno non tentare? Perché rinunciare subito? In fondo, ricordiamolo, un momento importante della nascita della pedagogia moderna è stato segnato da un certo Jean Gaspard Itard, medico e discepolo della filosofia sensista di Hévetius. Nel 1880 Itard ha cercato di educare Victor, un ragazzo selvaggio trovato nei boschi dell'Aveyron, incapace di parlare, dichiarato "idiota di nascita" dall'abate Ricard, direttore dell'Istituto di sordomuti dell'epoca. Con il suo materiale educativo Itard divenne il precursore della pedagogia speciale e ispirò l'azione pedagogico – didattica di molti educatori successivi (tra cui Philippe Seguin e Maria Montessori). L'esperienza di Itard testimonia anche dei rischi del principio di educabilità se privo di limiti (Itard sottoponeva Victor a punizioni umilianti

³ Emmanuel Lévinas, *Étique et infini*, Paris, Fayard, 1982, pp. 92-93. Il libro a cui si riferisce Lévinas è *Totalità e infinito* (Milano, Jaca Book, 1996).

per indurlo a collaborare). In fondo, «il sensualismo assoluto di Itard gli ha lasciato pensare di poter “fabbricare” Victor obbligandolo in senso letterale a fare delle esperienze. Il principio di “perfettibilità” lo ha fatto precipitare nella sindrome di Frankenstein»⁴. Ecco l'altra faccia della medaglia del principio dell'educabilità: il desiderio di onnipotenza e di dominio dell'educatore, sempre in agguato nei meandri del suo inconscio. Cionondimeno, la vicenda di Itard segnò un momento importante nello sviluppo della sensibilità collettiva, quello della possibilità di educare persone che fino a quel momento non erano considerate educabili. La filosofia de Lumi aveva introdotto l'idea dell'uguaglianza: tutti gli esseri umani meritano rispetto e attenzione indipendentemente dalle differenze tra di loro. Da allora questo principio ha ispirato generazioni di educatori, da Pestalozzi, che accolse a Stans i ragazzi orfani e in gravi difficoltà, fino a quegli educatori di oggi che si fanno carico dei bisogni educativi dei ragazzi “difficili” nelle grandi periferie urbane, dei problemi di inserimento dei nuovi italiani figli dell'immigrazione o delle difficoltà relazionali e cognitive di qualche nuovo allievo. È grazie a loro se possiamo ancora dire che l'educazione è stata assunta come responsabilità personale e collettiva. In attesa che le pubbliche istituzioni, spesso latitanti, se ne occupino di più e meglio (qui è importante l'azione politica, a cui anche l'educatore come cittadino è chiamato), a noi tocca fare la nostra parte, senza addurre il comodo pretesto della “mancanza di strutture” o, come fu in un passato da me vissuto personalmente, subordinando l'impegno personale al «superamento della società capitalista» (un caso unico di congiunzione tra fatalismo e messianismo).

Il principio di educabilità è dunque un imperativo categorico della pedagogia ma, lo abbiamo visto nel caso di Itard, non è privo di rischi. Il desiderio di educare può facilmente trasformarsi in manipolazione in nome del bene supremo del far apprendere. La manipolazione è resa esplicita grazie all'organizzazione di percorsi rigidamente programmati. Ho già citato i casi della manipolazione esplicita e a fin di bene: l'istruzione programmata e i suoi epigoni attuali. La manipolazione può essere anche occulta perché esercitata con la seduzione e il carisma. È il rischio dell'educatore “democratico” che non vuole tornare all'autorità imposta dall'alto ma non sa o non vuole neppure costruire situazioni e

⁴ Philippe Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione*, cit., p. 144.

dispositivi affinché i ragazzi crescano in autonomia e responsabilità. Preferisce essere “creativo”, rinunciando a organizzare in modo rigoroso ambienti e materiali. Dovrà allora affidarsi al suo “carisma”, con tutti i rischi conseguenti. Non si può sfuggire alle contraddizioni insite nella relazione educativa: l'impegno di educare, di formare e far apprendere è utile solo se si accettano le difficoltà e le resistenze dell'allievo all'apprendimento come fatti naturali con cui si deve fare i conti, solo se si accetta di limitare il nostro dovere di educare riconoscendo la libertà dell'altro. Per far ciò è necessario fare i conti con il desiderio di dominio e di fabbricazione dell'altro che è in ciascuno di noi⁵. L'impegno dell'educatore è utile se si accetta il fatto che l'apprendimento non è così naturale come vorrebbero certe metafore orticole. I grandi educatori hanno saputo coniugare il principio di educabilità (non devo mai pensare che non ci sia più niente da fare) con quello di libertà (fare tutto ciò che è possibile ed eticamente accettabile perché l'altro possa progredire senza mai sostituirmi a lui)⁶. Per questa ragione si sono impegnati in un percorso difficile, l'unico possibile: organizzare ambienti, materiali e situazioni per far lavorare i ragazzi in modo sempre più autonomo e guidarli così verso l'apprendimento e l'autonomia.

3. Finalità

Da molti anni sembra vietato parlare di finalità in educazione. È una deriva molto insidiosa proprio perché si presenta come una scelta neutrale. La neutralità assiologica in pedagogia non esiste. Chi lo afferma occulta la propria reale finalità facendola agire sottotraccia. Chiama “ideologie” le visioni del mondo che hanno gli altri. La scuola servizio che sta indebolendo la scuola istituzione, ad esempio, ha sue specifiche finalità. Nega di averle, ma in realtà, più semplicemente, le occulta e le maschera dietro l'esigenza dell'autonomia organizzativa degli istituti scolastici. L'autonomia delle scuole può essere uno strumento positivo ma anche il mezzo per trasmettere un valore, quello della concorrenza,

⁵ Su questi temi rinvio a Philippe Meirieu, *Frankenstein educatore*, Bergamo, Junior, 2007.

⁶ Sul rapporto tra educabilità e libertà v., ad esempio, Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, cit., pp. 95-100.

considerato dai suoi sostenitori un motore del miglioramento delle pratiche pedagogiche e degli apprendimenti individuali. È un valore molto lontano da quello di una comunità cooperativa e solidale. La scuola servizio privilegia obiettivi di apprendimento in termini di procedure e abilità, più adatti, almeno così si pensa, alle aspettative della società attuale. A questo scopo è stato utilizzato il concetto di *competenza*, presentato come una disposizione ad agire, ma spesso strumentalmente ridotto al semplice possesso di procedure⁷. È il trionfo dei saperi meramente esecutivi, quelli che, a ben vedere, non sono neppure utili allo sviluppo delle tecniche produttive⁸. Una buona pedagogia dovrebbe avere lo scopo di formare persone libere e pensanti capaci di vivere insieme in una collettività. Si tratta di formare soggetti razionali ma non insensibili, con una razionalità radicata nei vissuti, nelle relazioni, nei sentimenti personali, nelle passioni collettive, nelle pratiche. L'esercizio del pensiero, lo fa notare Hannah Arendt, deve essere la prerogativa degli uomini di cultura (io direi degli uomini in quanto tali): saper dialogare con se stessi e riflettere nella solitudine, prendere le distanze dal quotidiano, immaginare (dunque riconoscere l'altro come un nostro pari) e la stessa capacità di perdonare sono attitudini che caratterizzano la nostra condizione umana. Solo grazie a questo esercizio del pensiero è possibile sfuggire al conformismo, alla sottomissione a politiche autocratiche e totalitarie. Solo l'uomo che pensa è stato capace di sfuggire ai pericoli dell'adeguamento al "senso comune", al "lo fanno tutti" che tanti danni ha prodotto in passato e produce tuttora⁹.

Sono ben consapevole che non è tutto così semplice. Ad esempio, come conciliare in democrazia¹⁰ le due diverse finalità, entrambe legittime, l'emancipazione degli individui e il loro adattamento alla società

⁷ Su questi temi v. Bernard Rey, *La notion de compétence en éducation et en formation. Enjeux et problèmes*, Bruxelles, De Boeck, 2014. Rey distingue tra le competenze che riguardano obiettivi specifici (le procedure) e competenze che non possono essere automatizzate perché richiedono la mobilitazione delle "risorse" cognitive e affettive al fine di rispondere a una situazione nuova e complessa. In assenza di questa fondamentale distinzione, il termine mantiene un'ambiguità.

⁸ V. Richard Sennett, *L'uomo artigiano*, cit., pp. 35-43.

⁹ Su questi temi v. Hannah Arendt, *La vita della mente*, Bologna, Il Mulino, 2009.

¹⁰ Nei sistemi autoritari o totalitari questa conciliazione è impossibile. Solo gli uomini capaci di esercizio del pensiero e di grande autonomia morale sono in grado di sottrarsi al conformismo in un regime autoritario o totalitario. Il problema si pone invece nelle democrazie. Anche se le attuali democrazie sono in crisi e insidiate dal "capitalismo pulsionale" e dal controllo soft, le condizioni di libertà politica rendono ancora possibile l'esercizio del pensiero.

in cui si preparano a vivere (le cosiddette "finalità esterne dell'educazione"), l'esigenza di promuovere il processo di individuazione e il compito di normalizzazione sociale insita in ogni sistema educativo? Come conciliare le esigenze sociali con l'ambizione educativa di liberare gli individui attraverso l'esercizio del pensiero? Se la scuola deve offrire alla società persone utili all'attuale mercato del lavoro sembrerebbe che non possa far altro che selezionare i migliori ed eliminare gli altri. Dobbiamo dunque accettare che nella scuola convivano due finalità in contrasto tra di loro? Il contrasto emerge periodicamente nella storia dell'educazione. Trascorsi gli anni di una collettività impegnata sul versante civile e dei diritti, oggi, in una società sempre più competitiva, tende ad affermarsi l'idea di una scuola in linea con una società in cui l'*animal laborans* prevale sull'*homo faber* e sullo *zoon politikon*¹¹. Negli ultimi decenni abbiamo assistito all'affermarsi nella società di un consumismo sempre più pervasivo che esalta l'"infantile" come modello generale di vita. Si potrebbe anche dire che la logica del "capriccio" (la pulsione d'acquisto) è diventata il motore essenziale dell'organizzazione economica nelle nostre società. L'assenza di limiti, l'incapacità di decentrarsi, di assumere atteggiamenti di empatia e di riconoscimento dell'altro, sono moneta corrente, anche grazie all'uso acritico di media digitali e reti sociali. Solidarietà e compassione sembrano ormai parole prive di significato¹². Gli esiti di questo processo, descritto e studiato da molti studiosi, potrebbero essere devastanti. Non è un caso che avvenga tutto ciò: la regressione psicologica è la condizione di un modello di crescita economica fondato sulla sottomissione pulsionale del consumatore. Vincere l'invadenza della pulsione immediata, in grande espansione nella società, è il compito principale dell'educazione. Per questo non ci basta la scuola servizio. Abbiamo bisogno della scuola istituzione, fedele al suo compito di costruzione del pensiero e di formazione alle pratiche attraverso il sapere. Non ci basta per una

¹¹ Secondo Hannah Arendt, la condizione dell'*animal laborans* è quella del puro lavoro per la sopravvivenza, quella dell'*homo faber* è la produzione di oggetti per dare permanenza alla vita, quella dello *zoon politikon* è l'agire politico nello spazio pubblico. Le tre attività compongono la *vita activa*. La società moderna, rimuovendo l'agire consapevole, avrebbe perso la capacità di decidere e di operare politicamente. V. Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1991.

¹² V. Roberto Escobar, *Il buono del mondo. Le ragioni della solidarietà*, Bologna, Il Mulino, 2018. Escobar cerca di ritrovare le parole "solidarietà" e "compassione" ripercorrendone il senso a partire dalla lettura di filosofi, moralisti, poeti, narratori e scienziati.

semplice ragione: solo una società di uomini liberi, razionali e capaci di solidarietà ed empatia garantisce l'esistenza della vita collettiva, compresa quella del mercato che oggi, pervadendola in tutti i suoi gangli vitali, rischia di distruggerla. Solo uomini capaci di solidarietà con gli altri e con il mondo, di argomentazione razionale, di elaborazione delle proprie pulsioni immediate, di attenzione profonda, di una relazione creativa e positiva con il lavoro (quella dell'*homo faber*), sono in grado di produrre gli anticorpi necessari a difendere la democrazia e a migliorare gli stessi processi produttivi. Marcel Mauss ha scritto che l'educazione è «l'operazione grazie a cui in ciascuno di noi l'essere sociale si congiunge con l'essere individuale, l'essere morale si sovrappone all'essere animale»¹³. Potrei aggiungere che ogni autentica educazione è un'educazione alla solidarietà. Una società individualizzata, infantilizzata, incapace di pensare, è una società destinata al deperimento e all'implosione. Dunque l'impegno della pedagogia per la costruzione del pensiero e di sentimenti comuni non è solo finalizzato a promuovere l'emancipazione degli individui ma anche a far crescere e migliorare l'intera società, anche nella sua dimensione tecnica e produttiva. La *vita activa*, quella dell'*homo faber* e dello *zoon politikon*, non si contrappone al mondo del pensiero. Per questo, in educazione anche il "fare" è una via importante per costruire il pensiero. Un grande merito della pedagogia attiva, di Célestin Freinet in modo particolare, è stato aver messo su un piano di parità le diverse attività dell'uomo. Il lavoro cui pensa Freinet non è quello ripetitivo e alienante dell'*homo laborans*, ma quello "naturale" del pastore, del contadino e dell'artigiano. La scuola di Freinet non è una scuola della fabbrica produttiva ma una scuola dei villaggi e della campagna. Il pastore Matteo, protagonista di alcuni suoi scritti, è la voce della saggezza pedagogica che si oppone all'arroganza di una scienza che vuol fare *tabula rasa* delle conoscenze accumulate nel corso dei secoli¹⁴. Un nostalgico? Pensare il futuro come il ritorno a un paradiso perduto è un espediente già utilizzato in passato. Basti ricordare Jean Jacques Rousseau. È una metafora per parlare della necessità di affrontare la sfida di un mutamento radicale nella direzione del lavoro come luogo di emancipazione e non di asservimento. La sua

¹³ Marcel Mauss, *La sociologie, objet et méthode*, in *Grande Encyclopédie*, vol. 30, Paris, Société anonyme de la Grande Encyclopédie, 1901.

¹⁴ V., ad esempio, *L'Éducation du travail*, in Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Tome 1, Paris, Éditions du Seuil, 1994.

non è dunque una nostalgia del passato perduto ma un esempio di come attraverso un certo modo di intendere il lavoro si possa coltivare l'armonia individuale e sociale. La scuola della campagna è la metafora di un'attività produttiva di cui l'uomo possiede tutte le fasi senza esserne posseduto. Il lavoro così inteso è importante per la conoscenza perché «si può conoscere solo ciò che si fa»¹⁵. Dunque è necessaria una scuola che ha nei materiali e nell'organizzazione la chiave del suo funzionamento. Freinet pensava che questa organizzazione avrebbe dovuto essere la preparazione all'uomo nuovo della società socialista e guardava al modello rappresentato dall'Unione Sovietica. Ne fu presto deluso perché si accorse che la sua concezione del lavoro non vi era per nulla praticata. Vide che nella scuola sovietica la scelta prevalente era quella di aggiungere alla pedagogia tradizionale un po' di laboratori. Non era questa, per lui, la vera educazione del lavoro.

Il mito dell'uomo nuovo cui credeva Freinet è stato messo in crisi dal fallimento del socialismo reale. Si è arenato in una società autoritaria segnata dal mancato rispetto dell'individuo e delle libertà fondamentali in nome di un presunto "bene" collettivo. Bisogna rifuggire dal mito della società perfetta (come da quello dell'educazione perfetta), ma questa non è una buona ragione per rinunciare a pensare a una società migliore e a una scuola che sia in grado di promuoverla. Se una società migliore potrà apparire all'orizzonte dipenderà anche da chi saranno i suoi nuovi cittadini. Non ci si deve nascondere la difficoltà: come affrontare la situazione attuale? Dobbiamo accettare la contraddizione: non illuderci che si possa realizzare presto una società più solidale ma neppure rinunciare a lavorare per la sua realizzazione. Come? Impegnandoci qui ed ora per una pedagogia dell'umano che operi per la responsabilizzazione dei ragazzi, lo sviluppo della loro capacità di ragionare, di costruire e di vivere nella collettività facendo qualcosa insieme. L'atomismo sociale che può fare delle nostre democrazie insiemi di individui isolati può essere evitato solo attraverso un'educazione alla socialità che convinca i cittadini di domani della necessità e dell'importanza di "patti" comuni di convivenza¹⁶.

¹⁵ Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 219.

¹⁶ La polarità tra atomismo sociale e necessità di "leggi" per vivere insieme è un tratto ricorrente della filosofia di Rousseau. A suo parere, il sentimento naturale di pietà e di compassione per l'altro non è sufficiente a fondare una comunità politica. Il senso della comunità nasce solo costruendo un "contratto sociale". Il Rousseau educatore non è separabile dal

L'impegno educativo, offrendo ai ragazzi una possibilità, comunica loro un'immagine positiva e di fiducia nella capacità di miglioramento dell'essere umano e nella possibilità di costruire una comunità politica. È un impegno che si concretizza nell'organizzazione della vita a scuola, a cominciare dalle pratiche valutative: queste ultime sono pensate per aiutare l'allievo a superare se stesso o sono segnate da frequenti valutazioni sommative collettive con giudizi globali e imprecisi, come il voto, che vengono vissuti come giudizi sulla persona? È una valutazione per "dare valore" o per trasformare tutto in "valuta" misurando i risultati? La pedagogia ci impone di scommettere sull'educabilità dell'allievo che sta di fronte a noi. Non è un'ambizione eccessiva, un desiderio di onnipotenza. È solo una modesta speranza.

4. Dalle finalità agli obiettivi: la questione delle competenze

A scuola le finalità si devono tradurre in obiettivi di apprendimento. È necessario passare dai valori generali alla concretezza degli obiettivi e delle pratiche conseguenti. Per ciascuna area di sapere si tratta di individuare sia le conoscenze principali, i *nuclei fondanti*, che i saper fare relativi. Nel linguaggio cognitivista potremmo dire che si devono definire i *saperi dichiarativi* e i *saperi procedurali*. Per poter individuare gli obiettivi è necessario fare una scelta preliminare: quale paradigma, quale principio di intelligibilità si adotta nell'affrontare quella disciplina? Si tratta cioè di decidere qual è il punto di vista che secondo noi organizza i contenuti di una disciplina in un insieme coerente, la sua *matrice disciplinare*. Per insegnare lingua italiana, ad esempio, si possono scegliere il paradigma letterario, quello linguistico o quello pragmatico, centrato più sull'espressione e la comunicazione. In storia si può privilegiare un paradigma tradizionale di matrice positivista (la storia come racconto centrata sulla storia politica degli Stati e delle grandi figure) o quello della nuova storia più centrato sulla storia-problema. La scelta del paradigma dipende dall'evoluzione del dibattito culturale in quella disciplina in un determinato contesto storico e dalle opzioni didattiche degli insegnanti, ben sapendo che non

Rousseau filosofo della politica. V. Mario Reale, *Tre saggi su Rousseau. Proprietà, volontà generale, politica*, Roma, Castelvocchi, 2019.

tutti i paradigmi si equivalgono se si vogliono perseguire le finalità che ho indicato.

Una volta scelto il criterio di intelligibilità di una disciplina si può procedere a individuare gli obiettivi attesi in termini di *competenze*, intese nel senso di capacità e disponibilità a far agire le conoscenze e le operazioni mentali acquisite all'interno di uno specifico contesto. La competenza non è un semplice saper fare, un'abilità meccanica e di *routine*, ma un saper agire frutto di riflessione che mette in sinergia aspirazioni, saperi e operazioni mentali, riflessione e azione. La riflessione giustifica e spiega il senso dell'azione. Ho detto non a caso "saper agire frutto di riflessione", proprio per distinguerlo da un saper fare routinario che non sa spiegare le ragioni per cui è efficace. Il rischio di una declinazione della competenza in termini di semplice procedura, lo abbiamo visto, è molto alto. Ritorna il tema delle finalità: la scuola non ha solo una funzione adattiva alla società presente ma deve anche preparare la società del futuro. Se è fedele a questo compito, la scuola si pone in contrasto con le tendenze del "non pensiero". Per questo, la competenza che si deve perseguire nella scuola è un saper fare "frutto di riflessione". Naturalmente, in un secondo tempo, quel saper fare acquisito potrà anche diventare una *routine*. Resta però fondamentale che nel momento della scoperta l'apprendimento passi attraverso la metariflessione (metacognizione) e la successiva autoregolazione. È il passaggio necessario per giungere al *transfert* delle conoscenze. Ciò significa osservare sempre le conoscenze disciplinari nella prospettiva della loro operatività, sia pratica che mentale. C'è però un altro rischio nel far propria la nozione di competenza: quello di cadere nell'enciclopedismo, ovvero concepire i saper fare acquisiti come la semplice sovrapposizione delle conoscenze dei diversi campi disciplinari. Mancherebbe così la prospettiva, la comprensione del loro significato e del loro possibile uso sociale. Per questo, lo vedremo, è bene far apprendere i saperi indagando la loro genesi. Affrontare i saperi a partire da domande e da problemi è un modo per riprodurre, in piccolo, il percorso che hanno svolto i ricercatori di ogni sapere, un percorso mai concluso perché non è mai conclusa l'avventura conoscitiva dell'uomo.

Le fonti conoscitive

1. I saperi

In genere, si pensa che un buon insegnante dovrebbe conoscere bene i saperi su cui dovrà lavorare con i suoi allievi. È certamente vero, nessuno si sentirebbe di negarlo. Tuttavia, anche l'insegnante che conosce bene i suoi saperi di riferimento deve fare i conti con un problema: a scuola i saperi diventano "discipline". Nel corso del tempo a scuola si è radicata l'abitudine di considerare il sapere un oggetto, una "cosa" che si trasmette e si accumula nella memoria. Il sapere che si insegna comunemente a scuola non è un sapere pratico perché non fa riferimento a un contesto preciso. Non è neppure un sapere teorico né il frutto di un'elaborazione concettuale che utilizza il metodo del sapere che si sta studiando: non si impara la storia con il metodo storico, ma si imparano contenuti della storia e alcuni suoi concetti. Per questo motivo il sapere trasmesso a scuola è stato definito un "sapere proposizionale"¹. La rigidità del sapere trasmesso raggruppa le conoscenze sotto forma di proposizioni logicamente connesse tra loro con cui ci si limita a enunciare contenuti. In questo modo, spesso il sapere trasmesso dalla scuola si ingessa: ignora la sua dimensione genetica, quella da cui dovrebbe emergere la sua vera natura. Tutti i saperi si sono storicamente costituiti o come risposte alle domande poste dagli uomini sui fenomeni naturali o come elaborazione e costruzione di oggetti estetici non soggetti a leggi di tipo causale-esplicativo (poesia, narrazione, arte). Il sapere

¹ V. Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 2010, p. 37.

scolastico corre sempre il rischio della separazione dai saperi originari nella loro forma problematica e dal loro riutilizzo nella risoluzione di problemi pratici. La scuola è sempre stata tentata di limitarsi a questo stato neutro del sapere. È contro questo sapere ingessato, privato della sua vitalità originaria che si scaglia Célestin Freinet quando parla di "sapere scolastico" (*scolastique*).

Secondo Michel Fabre, questa specificità della scuola potrebbe essere la logica conseguenza della visione statica e non problematica che caratterizza tutto il pensiero filosofico occidentale da Platone in poi. Nel *Menone* Platone avrebbe inaugurato l'oblio del sapere problematico a vantaggio di una filosofia dell'essere rappresentata dalla metafora della caverna e del mondo delle idee. In Platone, che avrebbe tradito la dimensione di ricerca tipica della maieutica socratica, il sapere si proporrebbe come risposta già confezionata². Sulla stessa linea, Bernard Stiegler ricorda che si deve a Platone e ad Aristotele la separazione tra *epimeleia* (il prendersi cura, dunque una tecnica) e *conoscenza*. In Platone la conoscenza diventa qualcosa di dato, non più il frutto di un percorso di cura esercitato attraverso le "tecniche". La conoscenza rompe con la mistagogia, diventa qualcosa che può solo essere oggetto di istruzione e non di un percorso che nasce dal desiderio. Platone rimuove così la tecnica come psicotecnica, la sostanza di ogni forma di educazione. Stiegler, però, non sposa l'idea di Foucault secondo cui la scuola non sarebbe altro che una macchina al servizio di uno Stato "disciplinare" (un'idea rispolverata oggi alcuni teorici della descolarizzazione). E aggiunge: «Un punto di vista del genere è triste, profondamente falso. [...] È anche rischiosamente performativo, ossia storicamente demoralizzante, poiché instaura un'epoca storica delle demoralizzazione [...] Questo punto di vista incita alla rinuncia». Secondo Stiegler, i discorsi del "nient'altro che" («la scuola non è nient'altro che un dispositivo disciplinare»), con il loro sottile nichilismo, sono il tentativo di universalizzare gli scacchi storici di una generazione di pensatori e di militanti³.

² V. Michel Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 31 e segg.

³ V. Bernard Stiegler, *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, cit., pp. 203-204. Oggi questa tentazione è alimentata dalla diffusa esigenza di farsi un'educazione "su misura". In Italia la "fuga dallo Stato" ha sempre avuto molti sostenitori.

Quelle di Fabre e di Stiegler sono ipotesi interessanti, utili a spiegare la storia della scuola in Occidente. Ciò che qui mi interessa è soprattutto l'esito del suo lungo percorso: nell'istituzione scuola si è dimenticato che l'acquisizione delle conoscenze richiede un processo articolato in cui il soggetto sia attivamente coinvolto. È un percorso, non un travaso. L'idea del travaso ha prodotto l'ingessamento dei saperi (i "saperi proposizionali"), i contenuti della pedagogia tradizionale. La pratica di insegnamento si è ispirata al modello lezione – applicazione – esercizio – controllo, governato dall'insegnante. Questo modello, come sappiamo, è rimasto in gran parte invariato, soprattutto nelle scuole secondarie. Come superarlo?

Non è facile, perché far riprodurre all'allievo il metodo del ricercatore è impresa ardua. Questa ambizione, che ha attraversato la stessa ricerca didattica⁴, ha probabilmente sottovalutato la specificità dell'istituzione scuola e delle sue condizioni strutturali di lavoro. A scuola il ragazzo non può ripercorrere compiutamente il percorso del ricercatore. Sembra piuttosto utopica e fuori contesto la pretesa di insegnare le discipline nella loro autenticità scientifica, come alcuni hanno proposto nella stagione dello strutturalismo. C'è infatti una differenza sostanziale tra il ricercatore e il giovane in apprendimento. Le potenzialità possono essere anche le stesse, ma diverse sono le motivazioni, le intenzionalità. Il sapere organizzato non è dunque il fine del processo educativo ma uno strumento per imparare a pensare, per rappresentare il mondo esercitando il potere dell'astrazione e della ragione. Se non è possibile avere come obiettivo i contenuti della ricerca scientifica e dei saperi estetici nella loro piena autenticità è però possibile (e necessario) praticarne il metodo in senso generale e/o riprodurre un'esperienza estetica (nel caso dei saperi artistici). Ciò non vuol dire che i ragazzi debbano diventare presto veri geografi, storiografi, matematici, poeti o artisti ma che possono acquisire la capacità di problematizzazione dell'esperienza al fine di costruire concetti, attivare operazioni intellettuali e godere di un oggetto estetico dopo averne individuate le qualità strutturali. Trasmettere i saperi significa promuovere un atteggiamento riflessivo che vada oltre le convinzioni ingenuie. Secondo Gaston Bachelard si acquisiscono nuove conoscenze solo dopo aver messo in discussione quelle precedenti. La

⁴ Per una sintesi interessante tra la ricerca e lo strutturalismo didattico v. Alfredo Giunti, *La scuola come "centro di ricerca"*, Brescia, La Scuola, 2012 (1° edizione 1973).

mente può formarsi solo riformandosi⁵, anche se questo non basta: il vero sapere, l'unico veramente degno di essere insegnato, è quello che sostituisce l'argomento d'autorità con l'autorità dell'argomento, un giudizio che ha un fondamento nelle "cose stesse". Le pedagogie cooperative sono importanti perché superano i limiti di regole imposte grazie allo sviluppo dell'autodisciplina, alla pratica della ricerca e delle attività di gruppo. Questa prospettiva, già intuita da Dewey in *Come pensiamo*⁶, trova la sua base teorica in Husserl, Piaget e Bachelard. I tre studiosi, da punti di vista diversi ma convergenti, hanno analizzato la costituzione e la genesi dei saperi. È un errore trasformare i saperi in saperi proposizionali nel momento della loro cosiddetta "trasposizione didattica" svuotandoli così di senso. L'effetto negativo sarebbe evidente, non solo per gli esiti di apprendimento ma anche sul piano simbolico. Sappiamo tutti che la verità del sapere non dipende da un'autorità superiore ma da un percorso di ricerca lungo e complesso. È pur vero che la scuola è un luogo di trasmissione di saperi ma il come fa la differenza: la sua vocazione è quella di trasmettere lo spirito di giustificazione razionale attraverso l'incontro critico con i saperi e i loro oggetti conoscitivi. Per far questo, è necessario incontrarli a partire da domande, le stesse che si sono posti i ricercatori, gli artisti e i letterati nel corso della storia. L'insegnante pone e sollecita domande, chiede giustificazione quando l'allievo cerca di formulare risposte e, quando tocca a lui, prova sempre a sostenere razionalmente le sue affermazioni. Se non ha argomentazioni valide lo riconosce. Le discipline diventano così occasioni per sviluppare abitudini di giustificazione razionale. Naturalmente ogni disciplina ha una sua specificità, un suo *status*, un suo linguaggio e suoi metodi. A scuola si cerca di ricostruirli, anche se in modo incompiuto, attraverso l'organizzazione di situazioni di apprendimento problematiche. Ciò permette di acquisire i saperi sotto forma di *competenze*, intese, lo abbiamo visto, come un insieme di strumenti utili per comprendere il mondo e utilizzare i linguaggi per descriverlo. Il sapere, cioè, vale per ciò che permette di fare. Non si tratta solo di un'utilità pratica, nella vita sociale, ma anche di un'utilità interna ai saperi, alla vita della nostra coscienza (cognitiva, affettiva, estetica). I fatti storici servono a comprendere le loro cause ed effetti, i concetti matematici a rispondere a problemi matematici, ecc.

⁵ Cfr. Gaston Bachelard, *La formazione dello spirito scientifico*, Milano, Cortina, 1995.

⁶ John Dewey, *Come pensiamo*, Milano, Cortina, 2019.

Non sono nati per risolvere problemi pratici anche se successivamente sono stati utili per affrontarli.

Affermando la necessità di un sapere vicino alla vita molti educatori del Novecento hanno sostenuto che bisogna partire dall'interesse dell'allievo. L'affermazione è vera solo se per interesse non si intende il mero bisogno biologico ma il desiderio. Il desiderio non nasce solo per una necessità pratica ma anche per vedere il mondo in un altro modo, interpretarlo, raccontarlo attraverso una forma espressiva. A scuola il desiderio, il vero motore dell'apprendimento, va anche suscitato, promosso. Era quello che pensava Célestin Freinet, probabilmente influenzato dalla filosofia del suo tempo, quando parlava di "potenza vitale".

2. Che cosa vuol dire apprendere?

Non basta chiedere all'insegnante una buona conoscenza dei saperi, anche non intesi come semplici contenuti ma come modi di interpretare il mondo e di agire su di esso. È necessario conoscere i modi dello sviluppo cognitivo del ragazzo, le teorie dell'apprendimento e le condizioni della socializzazione. Si tratta di conoscenze importanti e necessarie, non solo per le educatrici dei nidi, gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria ma per gli insegnanti di tutti gli ordini di scuola, Università compresa. I processi di apprendimento e di socializzazione sono infatti fattori determinanti anche nelle età successive, fino a quella adulta. È su queste conoscenze che mi vorrei brevemente concentrare, delineandone alcuni interessanti sviluppi e mettendo l'accento su quegli aspetti che possono meglio informare le attività didattiche, senza peraltro prescriverele.

Da alcuni decenni la scienza cognitiva è diventata un punto di riferimento importante per le scienze dell'educazione. I cognitivisti hanno introdotto un modello interpretativo della mente umana che ha come riferimento una visione funzionalista: la mente viene descritta come una struttura computazionale sulla base dell'analogia con il computer di tipo seriale (*Human Information Processing*). La mente ha una struttura (il magazzino di informazioni organizzate a struttura categoriale) e una funzione (i modi, le procedure di elaborazione dell'informazione). A partire da qui, i cognitivisti hanno introdotto la distinzione tra *saper che* e *saper come* (Gilbert Ryle), tra informazioni verbali e informazioni intellettuali (Robert Gagné), tra *conoscenza dichiarativa* e *conoscenza procedurale*

(Anderson). La conoscenza dichiarativa riguarda concettualizzazioni, relazioni, eventi, rappresentazioni. È il contenuto dell'informazione, di cui si tende a privilegiare la natura organizzata e strutturata (concetti, teorie). La conoscenza procedurale fa riferimento ai processi che la mente mette in atto per elaborare le informazioni precedenti.

Questo modello, certamente interessante, si rivela però poco utile quando ci si occupa di apprendimento. Fa infatti riferimento a una teoria della mente, non a una teoria dell'apprendimento. Questa versione del cognitivismo ha focalizzato i suoi interessi sull'analisi della prestazione in abilità cognitive già acquisite ma ha prestato scarsa attenzione ai modi con cui queste prestazioni esperte vengono acquisite⁷. Il cognitivismo culturale ha colmato, almeno in parte, questi limiti. Bruner, ad esempio, influenzato dagli psicologi della *Gestalt*, ha messo l'accento sull'apprendimento intelligente e sulla problematizzazione (*problem solving*)⁸. La psicologia di Vygotskij ha messo in evidenza il carattere culturale, situato, dell'attività cognitiva: l'apprendimento si realizza grazie alle interazioni tra gli individui in un contesto e l'incontro con i sistemi culturali di una società (i saperi). Queste acquisizioni del cognitivismo sono un punto di riferimento interessante per le pratiche pedagogiche e didattiche. È però utile integrarle con le indicazioni che ci vengono dall'epistemologia costruttivista di Jean Piaget e di Gaston Bachelard e dalla fenomenologia.

3. Piaget, Bachelard e gli atti intenzionali

Jean Piaget e Gaston Bachelard sono entrambi epistemologi. Piaget è un epistemologo puro che ha studiato la genesi del pensiero logico, Bachelard è un epistemologo *sui generis* (la sua epistemologia si estende alla storia, alla psicologia, alla poesia e alla pedagogia). Come Piaget, Bachelard è fedele all'ideale della scienza come astrazione e pensiero: per entrambi lo sviluppo psicologico mira al raggiungimento dello stadio del pensiero formale e della scienza. L'epistemologia deve quindi farsi carico della psicologia.

⁷ V. Pietro Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, UTET, 1997, p. 13.

⁸ Per approfondimenti sulla scienza cognitiva e i suoi rapporti con l'insegnamento rinvio al mio *Il sapere didattico*, cit., pp. 103-120.

Bachelard, però, si affida anche alla psicoanalisi. La psicoanalisi gli serve perché, a suo parere, esplorando l'inconscio, i sogni, i desideri, sarebbe possibile aiutare la scienza a sollevarsi, a liberarsi dalle "impurità". L'epistemologia deve studiare le metafore, le *reveries*, ma per andare oltre, per giungere a quel sapere "ascetico" che è la scienza, la vetta delle attività umane. Per Bachelard il sapere scientifico è qualcosa di aperto che non può essere racchiuso definitivamente in un sistema. L'epistemologo e filosofo francese guarda alla storia delle scienze, a come queste ultime siano state in grado di evolversi imparando continuamente dagli errori.

Anche per Piaget il modello è la conoscenza logico formale che caratterizza il sapere scientifico. Per Piaget, però, le forme si costruiscono gradualmente nel soggetto grazie al rapporto con l'ambiente. La dimensione genetica, che Bachelard interpreta sia in prospettiva storica che osservando la fatica con cui l'individuo fa i conti con il suo inconscio, viene letta da Piaget osservando l'evoluzione delle strutture cognitive del soggetto (il processo di assimilazione/ accomodamento). Ci sono molte differenze tra i due, i quali, però, convergono su un'idea di fondo, essenziale per la pedagogia: l'intelligenza è qualcosa di operativo, è l'esercizio di atti. Per entrambi l'apprendimento è una modificazione della struttura mentale del soggetto, più naturalmente evolutiva per Piaget, più frutto di rotture epistemologiche per Bachelard. Per Bachelard si raggiungono nuove conoscenze solo superando ostacoli cognitivi. L'ostacolo non sta di fronte all'allievo ma sta nel pensiero stesso, il quale, per imparare, deve autocorreggersi⁹. L'allievo non impara solo per tentativi ed errori ma grazie a un lavoro sulle proprie rappresentazioni mentali. Dunque il *tâtonnement* di cui parla Freinet è una via sbagliata? Non è errata, è un punto di partenza necessario per arrivare ad affinare un metodo di ricerca: dall'ipotesi all'azione fino alla verifica e al confronto finale. Si deve partire dall'impulso naturale ma poi questo deve trasformarsi in metodo, grazie al quale il soggetto riesce ad acquisire concetti e competenze. Scrive Bachelard:

⁹ Michel Fabre ha analizzato il rapporto tra l'inventività pedagogica di Freinet e il rigore didattico richiesto dalle situazioni di apprendimento. Fabre, ad esempio, cita André Giordan, secondo il quale sarebbe mancato a Freinet il senso dell'ostacolo epistemologico, il tratto distintivo dell'attuale ricerca didattica. V. Michel Fabre, *Freinet et les didactiques*, in AA.VV., *Freinet, 70 ans après*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2000, pp. 47-57.

Lo spirito scientifico non ci impedisce di avere un'opinione su questioni che non comprendiamo e che non sappiamo formulare chiaramente. Prima di tutto, bisogna saper porre problemi. Qualunque cosa si dica, nella vita della scienza i problemi non si pongono da soli. È proprio questo senso del problema il segno del vero spirito scientifico. Per uno spirito scientifico, ogni conoscenza è la risposta a una domanda. Se non c'è stata domanda, non può esserci conoscenza scientifica. Non c'è nulla che vada da sé. Nulla è dato. Tutto è costruito¹⁰.

Concetti analoghi li esprime Lydia Tornatore:

Le situazioni problematiche possono verificarsi nel corso di un'attività pratica o di un'attività intellettuale, e nel primo caso il problema può essere di carattere pratico, può riguardare certe difficoltà da superare se si vuole condurre avanti un certo lavoro, oppure distaccarsi da ogni immediata finalità pratica presentandosi come un problema di carattere teorico; problema di stabilire certi nessi tra fatti d'esperienza, o di inquadrare nuovi fatti in un quadro di conoscenza preesistente¹¹.

Queste analisi, oggi confermate da molte ricerche cognitive e dalle neuroscienze, ci portano a una naturale conclusione: ogni buona pedagogia deve essere una pedagogia del problema¹².

Trasmettendo prevalentemente contenuti, la pedagogia tradizionale occulta continuamente il processo a favore del prodotto finito. Piaget e Bachelard, al contrario, ci dicono che i saperi si possono incontrare con il soggetto solo esplorando la loro genesi, affrontandoli come risposte sempre incomplete, quelle che l'uomo ha cercato di dare alle proprie domande¹³.

¹⁰ Gaston Bachelard, *La formazione dello spirito scientifico*, cit.

¹¹ Lydia Tornatore, *La formazione scientifica nella scuola dell'obbligo*, in «Cooperazione Educativa», n. 2, 1965, cit. in Fiorenzo Alfieri, *Il mestiere di maestro*, Milano, Emme Edizioni, 1974, p. 162.

¹² Sulla pedagogia del problema v. Parte seconda, cap. 2.2.

¹³ Un'analisi interessante delle epistemologie di Jean Piaget e di Gaston Bachelard in prospettiva didattica si può leggere in Jean Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*,

Chi opera in educazione non ha però a che fare con il *soggetto epistemico* di Piaget, una pura astrazione, ma con un ragazzo che è corpo vivente, pensiero, emozioni, desideri, paure, un soggetto che è l'origine di atti intenzionali. Per agire con i ragazzi non si deve tener conto delle sole operazioni cognitive ma di tutti gli atti di una persona: il percepire, il guardare, il desiderare, il relazionarsi ed empatizzare con gli altri, ecc. In tutti i casi si tratta di *atti*, non di semplici *funzioni*:

Una cosa è il funzionamento, ad esempio, degli organi sensoriali – la vista, l'udito, ecc.: altra cosa è l'esercizio di ciascuna funzione – il guardare, l'ascoltare. Consideriamo alcune funzioni "superiori": una cosa è, ad esempio, la memoria in quanto disposizione data, migliorabile con l'esercizio, e la cui eccellenza distingue gli ipermnestici dalle persone normali; altra cosa è la maniera in cui ci lasciamo motivare dai ricordi, qualunque sia la loro estensione e il peso relativo che accordiamo loro in ogni situazione¹⁴.

Analogamente, l'atto del leggere è sì legato a fenomeni cerebrali (i neuroni della visione) la cui conoscenza oggi ci permette di comprendere i problemi di alcuni ragazzi (disgrafia, dislessia), ma va ben al di là di essi. Con l'atto del leggere esercitiamo una serie di operazioni sensoriali, emozionali, logiche, immaginative con cui diamo un significato al testo. Il dare senso attraverso l'atto della lettura costituisce un'esperienza soggettiva complementare a quello della scrittura con cui traduciamo l'esperienza, anche trasfigurandola, in parola scritta.

4. Una scuola per la vita: la pedagogia attiva e cooperativa

La centralità della vita non è una novità. È la grande lezione dell'*Educazione Nuova*. Da Jean Jacques Rousseau a John Dewey fino a Maria Montessori e Célestin Freinet, l'esaltazione della vita è un dato ricorrente. In Rousseau è l'esaltazione dell'individuo nelle

Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 1997. V. anche Philippe Meirieu, *Imparare... sì, ma come?* Bologna, Cappelli, 1990.

¹⁴ Roberta De Monticelli, *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Milano, Guerini e Associati, 1998, p. 118.

sue passioni, in Montessori della vita psichica inconscia del bambino, in Freinet e in Dewey, sia pur da diverse prospettive, dell'individuo sociale, quello che aspira a vivere bene in una collettività. La sfida alla pedagogia tradizionale ha la sua pietra miliare nella lotta alla separazione tra scuola e vita. Dewey, Montessori e Freinet sono accomunati dal vitalismo, cioè da quell'atteggiamento che vede nell'educazione una necessità della vita biologica che si trasforma e si sviluppa. Come altri esponenti dell'*Educazione Nuova*, si ispirano al principio della primarietà del potenziale di vita insito in ogni essere vivente («la vita dell'uomo può essere comparata a un torrente» scrive Freinet)¹⁵. La pedagogia dovrebbe «conservare e accrescere questo potenziale di vita». La psicologia a cui fa riferimento Freinet è una forma di sincretismo che raccoglie l'eredità di Spencer, con prestiti da Pavlov, Skinner, Bergson e forse dallo stesso Piaget¹⁶. Se si considera la vita individuale solo dal punto di vista di un processo vitale finalizzato alla continuità della specie gli obiettivi formativi sono limitati: assicurare la continuità della propria vita e di quella della propria famiglia¹⁷, una visione ben lontana dalla solidarietà e cooperazione tra gli esseri umani auspicata dagli stessi esponenti dell'*Educazione Nuova*. Sul piano strettamente filosofico la pedagogia dovrebbe diffidare di questo funzionalismo e guardare con più attenzione alla fenomenologia e a Kant. Entrambi, infatti, ipotizzano un'autonomia della coscienza individuale e della ragione come elemento specifico dell'essere umano. L'elemento centrale della condizione umana non è l'elemento biologico organico ma la vita intesa come "vissuto" interiore del soggetto. In realtà il vitalismo di Dewey e di Freinet non è meramente "organico", come dimostrano le loro scelte operative nel segno di pratiche che partono dall'esperienza, mirano alla progressiva costruzione dell'autonomia, valorizzano la

¹⁵ Il vitalismo e il biologismo dell'*Educazione nuova* sono stati criticati dal punto di vista della pedagogia marxista. Il processo di formazione come prodotto di fattori interni vitali ignorerebbe la funzione di regolazione che esercita la società. V. Andrea Daziano, *Difficoltà a definire un progetto di pedagogia progressista*, in Georges Snyders, *Pedagogia progressista*, Milano, Feltrinelli, 1976, pp. 193-194. La questione non è però così scontata, visto che fu lo stesso Engels a chiamare Marx "il Darwin della storia".

¹⁶ Sulla psicologia di Freinet v. Célestin Freinet, *Saggio di psicologia sensibile*, Roma, Anicia, 2014 (ediz. originale, Célestin Freinet, *Essai de psychologie sensible*, in Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Tome I, Paris, Éditions du Seuil, 1994).

¹⁷ V. Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 239.

relazione e la formazione alla vita collettiva. Il sociale si libera dalle maglie strette della lotta per la vita, che non può che condurre a conflitti tra gli esseri umani. Dunque, il riferimento a Dewey e a Freinet è più che mai attuale¹⁸.

Le conseguenze sul piano delle pratiche educative sono importanti: la scuola non è solo un luogo di istruzione ma anche di elaborazione delle relazioni sociali. Le ricerche attuali indicano che gli allievi descrivono e interpretano il mondo della scuola come se fossero sociologi dilettanti che prendono decisioni a fini pratici. La scuola è il luogo di elaborazione di culture specifiche, di sistemi di riferimento e di valori che guidano le condotte e le strategie dei gruppi. Pertanto non deve essere il luogo in cui individui isolati sono sottoposti a programmi di istruzione che affidano all'adulto una posizione di guida direttiva. In questo modo si trasmetterebbe all'allievo l'idea di una società verticale e dogmatica. In coerenza con lo spirito di una moderna democrazia che forma cittadini e non sudditi, la scuola deve essere lo spazio pubblico in cui la trasmissione di conoscenze avviene coinvolgendo l'allievo fin dall'inizio e garantendo sia la continuità della vita sociale (i costumi, le istituzioni, le credenze) che la libertà del singolo di criticarla e migliorarla. Sia il modo in cui sono organizzate le attività didattiche sia il modo in cui è organizzata la vita interna devono essere vicini alla concretezza dell'esperienza. La classe diventa così una piccola comunità in cui si condividono e negoziano regole della vita collettiva, incarichi di responsabilità e problemi. È la classe cooperativa, in cui i protagonisti hanno la possibilità di imparare grazie a situazioni di apprendimento attive, aiuto reciproco, tutorato, consigli. In questa piccola *polis* ai ragazzi sono riconosciuti spazi di libertà all'interno di regole condivise e riviste continuamente.

Per essere efficaci, le pratiche di una classe cooperativa devono essere coerenti tra loro. Non si tratta di una semplice somma di attività diverse ma di un sistema in cui ogni pratica ha un senso in rapporto alle altre. Le pratiche fanno riferimento ad alcuni principi. Analizzando le pratiche della pedagogia Freinet possiamo individuarne alcuni:

1. *autorità*: all'autorità imposta dall'alto si sostituisce l'ordine dettato dalla cooperazione nel lavoro;
2. *equilibrio*: ogni situazione di apprendimento si muove tra finalizzazione (attività vicine alla vita) e formalizzazione (costruzione di conoscenze/competenze);
3. *differenziazione*: la pedagogia deve essere differenziata, per tutti. Ogni allievo dovrebbe essere impegnato in situazioni di apprendimento utili e produttive per lui come individuo;
4. *materialismo pedagogico*: i materiali e l'organizzazione dell'ambiente fanno la pedagogia.

¹⁸ Diverso è il caso di Maria Montessori. Il suo vitalismo giunge a sovrapporre il funzionamento del sistema circolatorio a quello della società introducendo così una discutibile interpretazione dei processi sociali. Tutto ciò, naturalmente, non inficia la sua pedagogia. V. Maria Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1999, pp. 45-47.

Principi per una pratica cooperativa

1. Dall'autorità autoritaria all'autorità educativa

Per lottare contro l'esclusione e promuovere l'autonomia la scuola dovrebbe offrire ai ragazzi un luogo in cui possano svolgere attività collettive e individualizzate che per loro abbiano un senso. Queste attività sono possibili solo all'interno di un gruppo che ha acquisito una cultura del vivere insieme. Come si può giungere a vivere bene insieme agli altri? È necessaria un'autorità oppure ogni autorità è da rifiutare come repressiva? Fino a pochi decenni fa l'autorità era un dato scontato e la scuola, con le sue regole, rappresentava i valori di una società statica: i ruoli erano stabili e ogni attore (insegnante, allievo, genitore) vi si attecchiva docilmente. Era anche un luogo sacralizzato: entrare a scuola era come entrare in un luogo di culto. Gli allievi sapevano che in quel luogo vigevano regole particolari di sottomissione all'autorità dell'insegnante. Questa autorità era riconosciuta a priori sia dai genitori che dalla società. Con la società di massa e l'affermarsi dell'individualismo sociale l'istituzione scuola è entrata in crisi e con essa la sua autorità e quella degli insegnanti. Gli effetti di tutto ciò sono sotto gli occhi di tutti: di fronte agli allievi e alle famiglie oggi l'insegnante può contare solo su se stesso e sui colleghi: «L'altra faccia dell'autonomia di noi moderni è la nostra solitudine istituzionale che è il richiamo, in ultima istanza, alla nostra responsabilità. Se falliamo, possiamo prendercela solo con noi stessi, perché come ci è stato ripetuto molte volte, siamo attori protagonisti del nostro progetto»¹. Che fare allora? Quale atteggiamento

¹ Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, cit., p. 27.

assumere? C'è chi vagheggia di ripristinare la via della coercizione, dell'autorità che impone il dovere dello studio e del rispetto formale dei ruoli. Il riferimento implicito è a una presunta età dell'oro in cui sarebbe stata garantita l'obbedienza e dunque la serietà degli studi. C'è anche chi, al contrario, rifiuta l'idea stessa di autorità. Finita l'ondata antiautoritaria degli anni Sessanta e Settanta, oggi, di fronte all'autorità molti sono semplicemente indifferenti. In democrazia, si dice, ogni imposizione deve essere fondata, dunque l'obbedienza deve essere frutto di libera scelta. Ma che cosa vuol dire libera scelta? Nel momento in cui si vive in una collettività (la scuola è la prima *polis* che incontra il bambino) non è forse vero che la libertà individuale si svolge nell'ambito di leggi e norme comunemente decise? Siamo sicuri che la fine delle società autoritarie, che impone l'abbandono dei modelli pedagogici autoritari, imponga anche la fine dell'autorità in quanto tale? È necessario sfuggire all'alternativa tra "autorità autoritaria" e "autorità negata". L'autorità non è il potere, come erroneamente spesso si crede. Al contrario, come ha ricordato Hannah Arendt, essa viene meno proprio quando si utilizza la forza, magari con i mezzi subdoli della persuasione: «Poiché l'autorità richiede sempre l'obbedienza, la si scambia spesso per una forma di potere o di violenza. Eppure l'autorità esclude l'uso di mezzi esterni di coercizione; dove è utilizzata la forza l'autorità propriamente detta ha fallito. [...] Se si deve veramente definire l'autorità, lo si deve fare contrapponendola sia all'obbligo esercitato con la forza sia alla persuasione esercitata con argomenti»². L'autorità non s'identifica neppure con la disciplina. Che cos'è la disciplina? Nella scuola parliamo di disciplina riferendoci all'insieme delle regole che permettono il buon svolgimento delle attività didattiche. Per estensione la disciplina comprende anche i metodi messi in atto per far rispettare queste regole. Se è così, l'autorità ha senza dubbio a che fare con la disciplina ma le due non si identificano. La questione dell'autorità tocca un tema più di fondo: l'assenso del soggetto a cui le regole sono destinate. Questo assenso può imporsi in modo verticale ma può anche essere costruito attraverso un'autorità di coordinamento e regolazione. Se la prima forma di autorità produce sottomissione e angoscia, la seconda è un principio fondativo dell'essere umano, del suo accesso alla cultura e alla vita con gli altri. La vita umana diventa quello che è,

² Hannah Arendt, *La crisi de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 123.

infatti, passando attraverso la relazione con i genitori (l'autorità che protegge e che limita), con gli altri esseri umani, con le istituzioni e con la società. Scrive Fernand Oury: «Chi fa autorità non è autoritario. È la competenza che fa l'autorità e i ragazzi non si sbagliano»³.

Luigi Zoja ci ricorda come la prima struttura sociale, la famiglia, nasca nel momento in cui il maschio cacciatore, invece di abbandonare la compagna dopo averla fecondata, inizia ad occuparsi dei figli e della sussistenza del gruppo familiare. Il maschio primario diventa il padre, un membro di un gruppo, un'autorità. Naturalmente oggi non dobbiamo rimpiangere l'autorità patriarcale (in cui la relazione era puramente verticale) ma neppure dobbiamo chiudere gli occhi di fronte a un pericolo imminente: la scomparsa del padre⁴, in altre parole il rifiuto dell'adulto di assumere le conseguenze dei suoi atti e le responsabilità nei confronti dei "piccoli dell'uomo" a lui affidati (i figli, gli allievi). Il genitore che pretende di imporre all'insegnante un modo di agire alleandosi in modo acritico con i figli, l'insegnante che, riparandosi dietro il ruolo di professionista, ritiene di dover solo "insegnare", sono l'esempio del rifiuto di assumersi le responsabilità connesse alla cura e all'attenzione nei confronti dei giovani. Il genitore o l'insegnante "amici" che puntano sulla seduzione (dunque su un'autorità occulta) sono esempi di adulti evaporati, separati dalle loro responsabilità educative, vittime dell'infantilismo e del narcisismo. Se il benessere dovesse venir meno, come può accadere oggi a causa della crisi economica e sanitaria che ha investito le società occidentali, il narciso, disabituato alle responsabilità della vita con gli altri, non reggendo la situazione di maggiore precarietà, può tornare a essere il maschio violento.

Il legame sociale di autorità è dunque un principio regolatore della società e della psiche degli individui: «La necessità vitale di questo rapporto sociale di autorità ha selezionato questo tratto particolare della specie umana e ne ha fatto una caratteristica della relazione tra un adulto "genitore" e un giovane da lui allevato»⁵. Daniel Marcelli parla

³ Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspéro, 1972, p. 305.

⁴ V. Luigi Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Torino, Bollati Boringhieri, 2016. V. anche Massimo Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Milano, Feltrinelli, 2013.

⁵ Daniel Marcelli, *L'Enfant chef de la famille. L'autorité de infantile*, Paris Albin Michel, 2003, p. 177, cit. in Bruno Robbes, *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, ESF éditeur, 2010, p. 70.

di "benevolenza" a proposito della relazione educativa. La "benevolenza" vuol dire seguire il proprio figlio in modo che sia protetto dalle esperienze più negative ma non significa iperprotezione. Per creare è infatti necessaria una piccola dose di frustrazione. "Benevolenza" significa aiutarlo a fare e ricevere buone esperienze. Su queste basi si potrà costruire la relazione di fiducia. La stessa cosa si può dire per l'insegnante, il soggetto chiamato ad accompagnare il minore in crescita offrendogli un ambiente e le condizioni migliori, nei limiti delle sue possibilità e delle condizioni date, per fargli fare esperienze sociali e di apprendimento. Questa attenzione nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza non è priva di rischi e di derive (la vicinanza eccessiva, la complicità, la sottomissione al desiderio di fabbricazione dell'altro) ma resta un'esigenza etica fondamentale perché fa propria la responsabilità di una relazione asimmetrica, un obbligo di "essere autorità", un'autorità degna⁶. L'autorità si realizza anche facendo il primo passo nella concessione del rispetto. Il rispetto va concesso senza condizioni ed è rafforzato se le dichiarazioni dell'insegnante corrispondono ai suoi comportamenti. Solo così nasce il rispetto anche da parte dell'allievo, un rispetto autentico, non formale.

Se questa assunzione di responsabilità viene riconosciuta dagli allievi, può essere anche affrontata nel modo corretto la questione della disciplina. Non è detto che in questo modo sarebbe automaticamente risolta, ma sarebbe comunque introdotta una premessa indispensabile per affrontarla, come è stato dimostrato da alcune ricerche svolte sul campo⁷. L'autorità così intesa non è un ostacolo ma una risorsa per aiutare il ragazzo ad essere una persona libera e pensante capace di vivere con gli altri⁸.

A prima vista si potrebbe pensare che questo modo di affrontare il problema dell'autorità e dell'autonomia del ragazzo sia incompatibile con le idee e le pratiche degli educatori dell'*Educazione Nuova*. Si è spesso identificata la pedagogia attiva con la negazione dell'autorità in

⁶ Sull'attenzione verso l'infanzia e la gioventù v. Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, cit., pp. 63-80.

⁷ V. Bruno Robbes, *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, cit., pp. 121-169. Nella terza parte del volume Bruno Robbes analizza dodici situazioni in cui insegnanti di tutti gli ordini di scuola si sforzano di esercitare la loro autorità in una prospettiva educativa. Le situazioni sono state raccolte utilizzando la tecnica dell'intervista di esplicitazione secondo le modalità sviluppate da Pierre Vermersch.

⁸ V. *supra*, cap. 2.3.

nome di una mistica del bambino che porterebbe con sé forme di condizionamento più subdole e inconsapevoli. Nell'*Educazione Nuova* c'è una componente di fondo di critica alla pedagogia tradizionale e ai suoi metodi autoritari, una critica che nasce come reazione a un sistema scolastico verticale e repressivo. Lo si accusava di aver formato gli uomini che avevano preparato la grande carneficina della prima guerra mondiale. Pacifismo, solidarietà e rifiuto dell'autorità tradizionale erano valori condivisi tra gli educatori dell'*Educazione nuova* del Novecento. Al di là di questo dato comune, il movimento, però, presentava esperienze molto diverse tra loro. Solo alcuni suoi protagonisti avevano portato alle estreme conseguenze la critica dell'autorità. Penso, ad esempio, alle scuole libertarie di Amburgo che hanno sperimentato dal 1919 al 1930 una pedagogia antiautoritaria o all'esperienza inglese di Alexander Neill. Quest'ultimo fonda a Summerhill una scuola autogestita profondamente condizionata dal suo carisma personale. Diverso è il caso di Célestin Freinet. Anche lui, come tutti gli altri, è critico nei confronti dell'"autorità autoritaria": «La scuola vuole comandare in modo autoritario ad allievi che si rifiutano di obbedire passivamente in un mondo che si sta democratizzando. In questo mondo, che lo si voglia o no, l'autorità deve perlomeno cambiare forma»⁹. Con la sua pedagogia Freinet promuove di fatto un'altra forma di autorità, quella che nasce da una rigorosa organizzazione del gruppo cooperativo. Avendo come riferimento la pedagogia autoritaria prevalente, anch'egli parla di scomparsa della "disciplina" (nel suo senso deteriore di applicazione di un'autorità imposta) ma lavora per sostituirla con un'organizzazione della vita e del lavoro comune che, di fatto, la ricostruisce in modo diverso:

Nella misura in cui avremo organizzato il lavoro — senza però assoggettarlo a una catena meccanica — avremo risolto contemporaneamente i maggiori problemi di ordine e di disciplina; non un ordine e una disciplina formali e superficiali che si reggono solo su un sistema di sanzioni, una sorta di camicia di forza che pesa sia su chi la subisce sia all'insegnante che la impone.

⁹ C. Freinet, R. Salengros, *Moderniser l'École*, Cannes, Éditions de l'École Moderne Française, 1960, p. 10.

Da noi resterà l'ordine; ma sparirà la disciplina, sostituita dall'organizzazione della vita e del lavoro in comune, dalla comunione manuale, fisica e spirituale di soggetti che si danno a un esaltante lavoro-gioco. Non ci sarà più un concetto di ordine e di disciplina separato dalla funzione lavoro ma ordine ed equilibrio nel lavoro. [...] Potrei anche azzardare questa definizione: la preoccupazione per la disciplina è inversamente proporzionale alla perfezione nell'organizzazione del lavoro, all'interesse dinamico e attivo degli allievi¹⁰.

La naturale congiunzione tra organizzazione del lavoro e ordine è il tratto distintivo del gruppo cooperativo:

Questa disciplina, non potendo essere autoritaria, può soltanto essere cooperativa. Per quanto ci riguarda, la cooperativa non è solo un nome. Non ci limitiamo a invitare i ragazzi a organizzarsi, a fissare un regolamento di vita in comune e a designare dei responsabili; offriamo loro delle reali possibilità di lavoro e il vero lavoro presuppone la cooperazione: suddivisione dei compiti, condizioni della collaborazione, buona conservazione degli utensili, ordine, pulizia, interesse generale del gruppo [...] Tutto questo è cooperazione¹¹.

Nella classe cooperativa la disciplina è rappresentata dall'ordine e dall'equilibrio nel lavoro, da un'organizzazione dettagliata del tempo e degli spazi. L'insegnante mantiene una sua autorità come garante delle regole comunemente decise, organizzatore degli spazi e dei materiali, facilitatore del lavoro degli allievi. Al di là delle apparenze, l'insegnante della classe cooperativa non rinuncia dunque al suo ruolo. È il garante del rapporto con l'istituzione, delle regole del divieto della violenza e del rispetto degli altri. Non è però un'autorità esclusiva, verticale, perché ne cede una parte per promuovere l'autonomia personale dei ragazzi. L'autorità è esercitata anche dai ragazzi stessi a turno in quanto responsabili di un aspetto della vita comune: osservazioni del tempo, giornale, corrispondenza, luci e finestre, tesoriere, materiale di pittura, bibliotecario, ecc. La cooperativa/consiglio decide

¹⁰ Célestin Freinet, *L'Éducation du travail*, in *Œuvres pédagogiques*, cit., pp. 314-315.

¹¹ Célestin Freinet, *La scuola del fare*, Bergamo, Junior, 2002, p. 55.

periodicamente l'attribuzione di questi incarichi. In questo modo si coniugano autorità del singolo e solidarietà del gruppo: ciascuno, nel suo ruolo, in quanto responsabile di qualcosa, contribuisce a realizzare il progetto comune.

Ciò che colpisce nella pedagogia di Freinet non è solo la coerenza e il rigore ma anche il fatto che, tra le esperienze dell'*Educazione Nuova*, sia una delle poche, se non l'unica, a essere promossa da un "maestro di campagna", come lui stesso amava definirsi, pastore e figlio di pastori, impegnato in una scuola ordinaria, non in una scuola alternativa di *elite*. A differenza di Freinet, la maggior parte dei protagonisti dell'*Educazione Nuova* erano psicologi, psichiatri o medici, persone che provenivano da classi sociali piuttosto elevate. Forse anche a causa di questa loro origine molti di loro non si impegnarono per cambiare tutta la scuola costruendo una rete di cooperazione tra educatori come fece Freinet. Con l'appoggio di mecenati e di famiglie convinte, alcuni di loro aprirono scuole "ideali" in cui si privilegiava l'omogeneità ideologica e sociale rispetto alla diversità, il tutto in nome della libertà individuale del bambino, una tendenza presente ancor oggi in alcune "scuole alternative". Freinet, al contrario, raccolse una sfida alta: fare una scuola migliore per tutti, valorizzando la scuola pubblica, una "scuola ideale" nella "scuola unica":

Noi intravediamo la scuola ideale; sappiamo che un'educazione che libera deve essere prima di tutto un'ascesa libera e creatrice. Ma noi lavoriamo anche nella più dura realtà [...] È dunque nostro dovere mostrare, provare, urlare, che l'educazione che vorremmo dare presuppone la realizzazione di certe condizioni materiali e sociali senza le quali il nostro sforzo sarà destinato all'impotenza¹².

¹² Testo di Freinet citato in Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire* I, Cannes, Édition de l'École Moderne française, 1963, p. 98. Ironia della sorte, Freinet fu costretto a creare una scuola indipendente dopo essere stato di fatto espulso dalla scuola pubblica. La scuola da lui fondata a Vence (Francia) oggi è tornata ad essere pubblica. La vicenda, però, rappresenta una vittoria simbolica della *scuola ideale* sulla *scuola unica*. Ancor oggi il contrasto tra *scuola ideale* e *scuola unica* è una questione aperta nei movimenti che fanno riferimento alle esperienze dell'*Educazione Nuova*. V. Philippe Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione*, cit., pp. 97-102.

2. Costruire le conoscenze partendo dalla vita

La scuola moderna è nata come luogo di trasmissione di saperi e competenze alle nuove generazioni. Questa scuola aveva alcune finalità prioritarie: da una parte alfabetizzare masse più ampie di persone e renderle più disciplinate e fedeli ai valori degli Stati nazionali in ascesa, dall'altra, ai livelli più elevati di istruzione, rendere l'allievo partecipe delle più grandi realizzazioni dell'umanità: i capolavori della letteratura e dell'arte, la tradizione umanistica e, più recentemente, le grandi acquisizioni scientifiche. Le due finalità erano coerenti tra loro: il possesso dei saperi di base era necessario alle classi popolari, destinate a funzioni esecutive, il possesso di quelli umanistici era il segno distintivo dell'appartenenza alle classi dirigenti che avrebbero diretto quegli Stati. Per realizzare queste finalità la scuola moderna ha utilizzato una specifica forma organizzativa, successivamente definita "forma scolastica"¹³. Gli elementi costitutivi della "forma scolastica" sono la divisione degli allievi in classi omogenee per età, i corsi distinti in tappe annuali, tempi fissi settimanali per ciascuna disciplina (una struttura di fatto obbligatoria nella secondaria, solo indicativa nella primaria), la lezione collettiva e simultanea. In generale, è presente un confine invisibile che impedisce di considerare la scuola uno spazio pubblico, pur essendo un'istituzione pubblica. La scuola vuole creare uno spazio libero da condizionamenti esterni e perciò separato. La "forma scolastica" è nata dall'esigenza di mettere a disposizione delle nuove generazioni uno spazio in cui avrebbero potuto crescere per un certo tempo al riparo dalle stringenti logiche produttive e competitive del mondo esterno. Il problema non è dunque la scuola in sé, che come istituzione mantiene una sua funzione anche oggi. Il problema è la forma organizzativa a cui la scuola si è affidata ormai da quasi due secoli. La sua pedagogia presenta diverse caratteristiche, una delle quali, lo abbiamo visto, è la concezione, errata, della conoscenza intesa come oggetto e contenuto da trasmettere. È il *formalismo*, cioè l'illusione di pensare che attraverso l'insegnamento collettivo, ignorando le differenze, si possa far apprendere. Perché si tratta di un'illusione? Principalmente per due

¹³ Prendo a prestito l'espressione «forma scolastica» da Guy Vincent V. Guy Vincent, *La socialisation démocratique contre la forme scolaire*, in «Éducation et francophonie», n.2/2008, pp. 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>.

ragioni: perché nessuno può imparare al posto di un altro e perché ogni allievo è diverso dall'altro, sia per livelli di partenza che per stili di apprendimento. Ogni vera pedagogia non può che essere differenziata.

Célestin Freinet mette in evidenza i limiti del formalismo attraverso un racconto. Un giovane cittadino voleva rendersi utile in una fattoria dove era stato accolto. Secondo lui, non era possibile condurre un cavallo nei campi se prima non lo si faceva bere. In questo modo si sarebbe guadagnato tempo e gli altri sarebbero stati tranquilli per tutta la giornata. Il fatto è che in quel momento il cavallo non aveva sete e si rifiutava di bere. Si rifiutava anche quando l'uomo gli metteva il muso nell'acqua dell'abbeveratoio. Arrivò allora il contadino e con fare ironico ricordò al cittadino: «Si vede che non sei un contadino! Non hai capito che il cavallo non ha sete a quest'ora del mattino perché ha bisogno dell'erba medica fresca. Lasciagliela mangiare. Vedrai che dopo avrà sete e verrà a bere». Freinet conclude: «Educatori, siete a un bivio. Non ostinatevi a perseguire l'errore di una "pedagogia del cavallo che non ha sete". Andate con ardore e saggezza verso una "pedagogia del cavallo che galoppa verso l'erba medica e l'abbeveratoio"»¹⁴. In altre parole, il problema della pedagogia non si risolve scambiando l'obiettivo (la trasmissione dei saperi) con il mezzo (la lezione collettiva e trasmissiva) dando per conclusa l'azione pedagogica una volta che si è "insegnato". Il compito della pedagogia è costruire luoghi di passaggio attraverso cui l'esperienza del ragazzo (la sua "sete") possa incontrarsi con i saperi (l'acqua). Senza questo legame con la sua vita, con la sua sete, ogni tentativo è destinato all'insuccesso. Per questo l'insegnante è chiamato a preparare situazioni grazie alle quali l'apprendimento diventi possibile, ben sapendo che in pedagogia, al contrario di quanto vagheggiavano gli alfieri dell'*istruzione programmata* o di altre utopie razionaliste, non c'è nulla di certo. Le attività proposte agli allievi saranno il più possibile finalizzate, cioè avranno uno scopo visibile, prima di tutto pratico e poi anche intellettuale. È la logica del *progetto*, quella che sta alla base di molte pedagogie attive. Il progetto è un'attività con uno scopo che si concretizza nella realizzazione di un prodotto. La tipografia scolastica utilizzata da Célestin Freinet con i suoi ragazzi (oggi realizzabile soprattutto con l'utilizzo delle nuove

¹⁴ Célestin Freinet *Les dits de Mathieu. Une pédagogie moderne du bon sens*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959, pp. 21-22.

tecnologie) è un progetto collettivo che coniuga il gusto del "fare insieme" con la volontà di comunicare in forme corrette e comprensibili. In una forma più elaborata, il progetto può assumere altre forme, quelle che Kilpatrick chiamava "i progetti di un problema", cioè progetti intellettuali il cui obiettivo è acquisire nuovi concetti. Vedremo più avanti come si possono articolare praticamente i progetti, anche nella forma del problema. Qui vorrei semplicemente mettere in evidenza il principio di fondo: la necessità di finalizzare le attività. Le attività svolte a scuola devono essere il più possibile vitali, cioè avere un senso per gli allievi, offrire loro uno scopo comprensibile e capace di mobilitare. Nessun essere umano può lavorare senza motivazione. La motivazione può essere esogena o endogena. La motivazione esogena è il premio del voto e/o del successo nella competizione con gli altri, la motivazione endogena è il piacere di aver compiuto un'attività in cui ci si è impegnati, da soli o con altri, migliorandosi. Non abbiamo scelta: o ci adeguiamo alla *pedagogia bancaria* (riprendo qui la bella espressione di Paulo Freire), o scegliamo la via ardua ma appassionante della *pedagogia del capolavoro*¹⁵. La prima è funzionale a istituzioni in cui all'allievo sono riconosciuti spazi minimi di autonomia e a una società sempre più competitiva, la seconda è coerente con istituzioni alla cui costruzione gli allievi partecipano in modo attivo, preparandosi ad assumere responsabilità di fronte alla collettività e a cooperare con gli altri. Se le finalità della pedagogia sono quelle che ho già indicato, non possono esserci dubbi: si deve partire dal piacere dell'attività per giungere al piacere del comprendere. La finalizzazione è la condizione necessaria per arrivare all'apprendimento e lo deve accompagnare sempre. Serve per motivare gli allievi, mobilitarli, fissare la loro attenzione. Non è però sufficiente, perché gli obiettivi dell'apprendimento non sono le attività ma le conoscenze/competenze che grazie a quelle attività si possono acquisire. Nella duplice attenzione dell'insegnante all'*attività* (visibile) e all'*obiettivo* di apprendimento (non visibile) sta la sfida della pedagogia. Questa distinzione sarà sempre presente all'insegnante che progetta un'attività. L'obiettivo di apprendimento è il suo faro, l'attività è importante ma è un pretesto per apprendere concetti, abilità, competenze, attitudini. Se la mobilitazione degli allievi

¹⁵ "Pedagogia del capolavoro" è un'espressione utilizzata da Célestin Freinet e da Charles Pépinster. V. Philippe Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione*, cit., p. 228.

intorno a un progetto è l'elemento qualificante, non va dimenticato che i ragazzi, come tutti, non desiderano necessariamente apprendere (almeno all'inizio) ma fare e sapere qualcosa che a loro interessa. Si pongono domande che possono condurre ad apprendimenti, ma tutto ciò richiede nuovi passaggi.

La via è irta di difficoltà. Oggi, con tecnologie sempre più sofisticate, abbiamo a disposizione protesi cognitive che ci permettono di fare quasi tutto senza apprendere e di ottenere un risultato con il minimo sforzo. Dalla fotografia alla scrittura, fino agli innumerevoli strumenti messi a disposizione dalla rete, oggi noi, più di ieri, possiamo fare qualcosa senza apprendere: possiamo trovare una strada senza dover studiare una cartina, possiamo fare una foto senza dover calcolare il rapporto tra la profondità del campo e l'apertura del diaframma, possiamo cambiare gli elettrodomestici (tutti soggetti ad obsolescenza programmata) senza doverli riparare (cosa che comunque non sapremo fare), possiamo cambiare un abito invece di ripararlo, possiamo trovare informazioni sul web con facilità senza fare ricerche sui libri. Le esigenze del consumismo e le protesi tecnologiche ci impongono automatismi risparmiandoci la fatica del pensiero. Le protesi tecnologiche ci sono utili risparmiandoci molti compiti ma c'è un rischio: in questo modo l'intelligenza, non stimolata, viene lentamente anestetizzata. È un motivo in più perché la scuola faccia il suo lavoro omeostatico compensando la diminuzione di pensiero nella vita quotidiana con una vera educazione alla riflessione. Per questo è importante che i ragazzi, una volta messi in attività, siano guidati verso l'apprendimento attraverso la riflessione e la formalizzazione. Tutto questo si può fare in molti modi, sia utilizzando progetti pratici (ad esempio, la stesura di un giornale per poi lavorare sulle competenze di scrittura nei diversi registri) sia attraverso veri e propri progetti intellettuali (le situazioni problema con ostacoli cognitivi). In entrambi i casi è importante acquisire un metodo per procedere.

Bisognerebbe anche creare le condizioni perché i ragazzi riescano a uscire dall'immediatezza e a sviluppare un metodo di pensiero. Per questa ragione, è necessario lavorare sull'attesa: attesa tra la percezione iniziale di un fatto e il giudizio, tra la pulsione e l'azione, tra la domanda e la formulazione della risposta. L'educazione, in fondo, non è altro che l'apprendimento della capacità di distanziare la pulsione dall'azione dando spazio alla solitudine del pensiero, quella che ci fa sentire

in compagnia di noi stessi. Sappiamo bene che la riflessione si svolge all'interno di un *medium* (matematico, letterario, scientifico, ecc) e che ogni *medium* ha una sua specificità. Sappiamo anche che oggi l'assoluta prevalenza dei media analogici e digitali può rendere complesso l'ingresso nel mondo della scrittura, l'anticamera del pensiero. Come ricorda Marcel Gauchet,

non c'è avvenimento più drammatico per la scuola di oggi che la metamorfosi delle modalità di funzionamento dell'immaginario provocata dalla prevalenza dell'immagine. L'immaginario è stato conquistato dall'immagine; in un certo senso l'immagine lo ha divorato. In ogni caso, l'immaginario ha abbandonato la parola, il mezzo che fino a ieri era il suo strumento privilegiato. La sua facoltà evocativa è letteralmente crollata¹⁶.

Forse questa prospettiva è troppo pessimistica, ma tocca comunque un punto nevralgico: la diffusione di massa di tecnologie analogiche e digitali (oggi in gran parte monopolizzate da multinazionali private) ha condizionato i tempi di attenzione. Le nuove tecnologie presentano grandi vantaggi ma con le loro forti sollecitazioni visive hanno tolto in parte alla parola la sua capacità evocativa. In attesa che ci si possa riappropriare delle tecnologie¹⁷, oggi la scuola ha un compito urgente: lavorare per costruire nuovi spazi di pensiero per le generazioni di domani. Come? Ad esempio, reintroducendo un'organizzazione del lavoro che freni l'impulso frenetico all'attività e favorisca l'individuazione di un tempo dedicato alla scrittura nell'isolamento della pagina scritta. Quando i ragazzi riusciranno a conquistare il piacere del testo saranno premiati con un altro tipo di desiderio. Non sarà più solo il piacere di

¹⁶ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008, p. 101.

¹⁷ Sull'erosione della ragione e la distruzione dell'attenzione profonda nella società attuale v. il mio *Lo smarrimento della ragione e il compito dell'educazione*, in «Encyclopaedia», n.56/2020, pp. 35-40 (leggibile qui: <https://encp.unibo.it/article/view/10623>). Il digitale, come ogni tecnologia, è un *pharmakon*, dunque può essere sia rimedio che veleno, può essere utilizzato sia per assoggettare gli individui facendone dei semplici esecutori sia per promuovere la loro emancipazione. Per molte aziende e decisori politici, "società conoscitiva" è sinonimo di economia dei saperi esecutivi in un mondo del lavoro sempre più flessibile e precario. Sta dunque a noi, alla collettività e ad una scuola non soggetta solo ai vincoli del mercato, agire affinché il nuovo *pharmakon* sia un rimedio e non un veleno per le nuove generazioni. Su questi temi v., ad esempio, Bernard Stiegler, *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, cit.

fare, così immediato nell'essere umano, ma anche il piacere di apprendere, il piacere della ricerca scientifica e tecnologica, della lettura, della scrittura, del lavoro manuale e dell'espressione artistica, in una parola il piacere di costruire un mondo simbolico, quello che ci rende riconoscibili come esseri umani da quando abbiamo cominciato a pensare, non solo per risolvere problemi pratici¹⁸.

Sorge un'obiezione: nella scuola non tutte le attività si possono svolgere nella forma del progetto/problema. A scuola si devono anche apprendere abilità/procedure: calcolo, decodifica del segno scritto, ortografia, ecc. Non è forse vero che è necessario dare spazio a esercitazioni prive di senso immediato per offrire agli allievi gli strumenti del lavoro successivo? È necessario uscire da un equivoco, quello secondo cui la padronanza di abilità sia un prerequisito per svolgere attività creative e produttive. In realtà, spesso è vero il contrario: solo affrontando la stesura di un testo si scopre la necessità dell'uso di certe espressioni o di certe forme verbali, solo realizzando una misura durante lo svolgimento di un progetto si scopre la necessità di possedere nuove abilità di calcolo. Nell'apprendimento della letto-scrittura si può partire da esperienze che permettano di concentrarsi su immagini e su parole che si andranno a decifrare insieme. Naturalmente tutto questo non esaurisce la necessità di esercitarsi per consolidare abilità di calcolo, scrittura, grammatica e ortografia. Queste esercitazioni possono essere svolte attraverso attività individualizzate con l'utilizzo di materiali *ad hoc*. Se queste attività, apparentemente noiose, vengono scelte dai ragazzi stessi (ad esempio, con un piano di lavoro individualizzato) ecco che la loro ripetitività acquista un senso. Agendo sul fatto che «ognuno ama scegliere il suo lavoro, anche se questa scelta non è vantaggiosa»¹⁹, si può far lavorare i ragazzi con soddisfazione su esercitazioni di lingua e di matematica. È la condizione emotiva che spesso fa scattare la motivazione, forse ancor più del contenuto di quello che viene proposto.

¹⁸ Sul piacere di apprendere come atto fondante dell'educazione v. Philippe Meirieu (a cura di), *Il piacere di apprendere*, Teramo, Lisciani, 2016.

¹⁹ Celestin Freinet, *Les invariants pédagogiques*, in Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Tome II, Paris, Éditions du Seuil, 1994, p. 394.

3. Somiglianza e differenza: per una pedagogia differenziata

Un altro principio irrinunciabile è la differenziazione. La pedagogia tradizionale, la versione didattica della "forma scolastica", teneva conto delle differenze tra gli allievi in funzione del loro destino sociale. Oltre a quella della classe sociale di appartenenza, solo un'altra differenza era presa in considerazione, quella dell'età. Abbiamo dovuto aspettare gli anni Settanta del Novecento perché si iniziasse a lavorare seriamente sulle differenze. A fine Ottocento, inizi Novecento, c'erano state, è vero, le innovazioni pedagogiche della pedagogia speciale e dell'*Educazione Nuova*. Entrambe avevano imposto una riflessione sulla necessità di pratiche differenziate di insegnamento. Itard, Seguin, Binet, Decroly, Montessori, medici attenti alla pedagogia dei disabili, hanno contribuito a porre il problema della differenziazione. *L'Educazione Nuova* e i metodi attivi hanno fatto tesoro delle idee e delle tecniche della pedagogia speciale. Le istituzioni, tuttavia, accolsero in modo molto parziale questi sviluppi. Furono adottate forme di raggruppamento selettivo degli allievi aggiungendo nuovi criteri: le classi speciali destinate ai ragazzi disabili (fino ad allora destinati spesso all'emarginazione) e le classi "differenziali", destinate ai ragazzi con difficoltà di apprendimento e di inserimento sociale. Queste ultime avrebbero dovuto favorire il recupero dei ragazzi provenienti dalle classi sociali più disagiate. In realtà si rivelarono sempre più dei ghetti in cui le differenze erano cristallizzate, ben lungi dall'essere superate²⁰. Negli anni Sessanta e Settanta del Novecento ci fu la svolta: con la Legge 517/1977 in Italia si aprirono le porte della scuola a tutti i ragazzi portatori dei diversi tipi di disabilità. Contestualmente, furono soppresse le scuole speciali e le classi differenziali. La legge prevedeva l'inserimento degli alunni "portatori di handicap" nelle classi normali della scuola dell'obbligo e la possibilità di differenziare le attività didattiche per gruppi di allievi anche di classi diverse (le "classi aperte"). L'idea era di accogliere i ragazzi con difficoltà, tener conto delle differenze al fine di colmarle nel tempo nella misura del possibile. A questo scopo l'insegnante di sostegno era presentato come una risorsa per tutta la classe e non solo per l'allievo disabile o portatore di difficoltà. In pratica, in molti casi

²⁰ Per un'analisi più approfondita dei sistemi di differenziazione didattica utilizzati dalla fine dell'Ottocento a oggi rinvio al mio *Il metodo di insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 69-73.

l'insegnante di sostegno è stato invece utilizzato come insegnante dell'allievo "certificato". La pedagogia dell'integrazione si è così spesso trasformata in una pedagogia del sostegno: la diversità presa in carico era di fatto solo quella di una parte degli allievi. Per tutti gli altri è continuato l'insegnamento simultaneo e collettivo. L'inserimento dei disabili e di coloro che hanno difficoltà cognitive e sociali ha rischiato così di trasformarsi in una nuova forma di emarginazione all'interno dell'istituzione. Oggi questo rischio è ancora più forte grazie alle norme che hanno allargato il campo delle "patologie" da classificare e da prendere in carico ufficialmente nella scuola²¹. Questa scelta (tener conto dei bisogni del soggetto per aiutarlo meglio), indiscutibile a livello di principio, rischia di ribaltarsi nel suo opposto: il ritorno a un modello medico fondato sul sistema individuazione-trattamento individuale. Si introducono per legge sistemi minuziosi di individuazione e classificazione delle difficoltà al fine di meglio canalizzare e individualizzare gli interventi. Il tutto viene deciso dall'alto, attraverso una norma, vincolando l'insegnante. Invece di affrontare il problema delle differenze come problema di tutti (sia pur con diverse accentuazioni), evitando inutili classificazioni, lo si concentra sugli allievi "certificati" aumentandone il numero. L'istituzionalizzazione delle differenze non è il modo per accompagnare un soggetto ma un modo per rinchiuderlo nella sua situazione iniziale proprio grazie ad una *classificazione* (non sempre del tutto fondata scientificamente). Ogni classificazione, infatti, ha anche effetti sociali. Una volta ufficializzate le difficoltà di alcuni allievi, questi ultimi sono suddivisi in categorie mentre gli insegnanti sono deresponsabilizzati, privati della loro responsabilità educativa. Gli interventi rieducativi sono previsti da piani che sono la diretta conseguenza di test o di altre azioni finalizzate a individuare le difficoltà. Questo modello "scientifico", che per molto tempo ha contribuito al progresso della pedagogia, oggi rischia di diventare un ostacolo alla differenziazione dell'insegnamento. L'invadenza del modello medico ci deve preoccupare:

Il soggetto scompare e con lui la sola attività realmente educativa, che consiste nel creare le condizioni più favorevoli perché una persona si impegni negli apprendimenti e trovi in se stessa la forza

²¹ Mi riferisco alla Legge n. 170 del 2010 e alle successive Direttive Ministeriali con cui sono stati istituiti i *Bisogni Educativi Speciali*.

di crescere. Tutto ciò in nome di un luogo comune neopositivista: bisogna sempre conoscere prima di agire e l'educazione consiste nel fabbricare un individuo, nell'individuare per poi riparare²².

Questa modalità di gestione delle differenze non è una novità ed ha molti padri nobili: Edouard Claparède e la sua *scuola su misura*, Adolphe Ferrière, con la sua proiezione didattica di differenti categorie di caratteri per sviluppare i "talenti", Burrhus Skinner e la sua istruzione programmata. Non tutti gli attivisti, infatti, cercavano di conciliare la pedagogia attiva con una pedagogia democratica attenta alla riduzione delle disuguaglianze. Alcuni di essi, soprattutto alcuni medici-psicologi, hanno pensato a organizzazioni pedagogiche centrate sugli individui. Lo sviluppo armonico di un ragazzo nella direzione dell'autonomia, a loro parere, avrebbe fatto sparire l'insuccesso scolastico e le disuguaglianze.

Questa visione è impossibile e pericolosa. È impossibile perché presuppone che si conosca bene l'allievo anche prima di intervenire. In realtà, non accade mai che si conosca l'allievo prima di aver agito con lui. Le conoscenze che l'insegnante si costruisce sull'allievo hanno origine da azioni fatte insieme. È la condizione tipica della pedagogia: non sappiamo se l'allievo con cui lavoreremo reagirà in un modo o in un altro alle nostre proposte. Non lo sappiamo perché ciò che gli proponiamo non può essere dedotto meccanicamente da un'analisi dei suoi bisogni. Avremo le idee un po' più chiare solo dopo avergli proposto qualcosa grazie alla nostra inventività. A tutti piacerebbe fondare le proposte pedagogiche su certezze. Questo desiderio di classificare, di dare etichette ai ragazzi e di dedurre successivamente gli interventi didattici serve a rassicurare l'insegnante ma è contrario alla natura stessa della pedagogia. L'insegnante, infatti, non finisce mai di conoscere anche perché il soggetto è in continua evoluzione. Pretendere di rinchiuderlo in una definizione di partenza può significare la condanna a rimanere in quello stato aumentando le differenze e le disuguaglianze. Questo approccio al problema delle differenze è anche pericoloso perché, sacralizzando le individualità, non tiene conto della natura sociale degli esseri umani. La psicologia delle doti riappare così sotto nuove forme, anche grazie a un utilizzo distorto delle *neuroscienze*²³.

²² Philippe Meirieu, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, cit., p. 182.

²³ Per queste riflessioni e quelle che seguono sono debitore nei confronti di Philippe Meirieu. V. Philippe Meirieu, *Différencier c'est possible et ça peut rapporter gros*, in *Vers*

Il problema dell'insegnamento non è classificare gli allievi per proporre loro un percorso deciso a priori ma osservare e proporre attività al fine di facilitare l'autoregolazione continua degli apprendimenti. Le classificazioni sono tutt'al più semplici strumenti per gestire le differenze in momenti specifici. Per questo andrebbero introdotte con molta cautela.

Le differenze individuali non vanno né sacralizzate né ignorate. Delle differenze bisogna tener conto ma per cercare di ridurle, almeno per quanto riguarda gli obiettivi fondamentali della programmazione didattica. La differenziazione didattica non rinuncia ad obiettivi comuni centrati su un nocciolo duro di competenze essenziali. La differenziazione riguarda piuttosto i mezzi e i percorsi che possono permettere a tutti gli allievi di raggiungere gli stessi obiettivi nei tempi medio – lunghi. Resteranno naturalmente obiettivi opzionali non uguali per tutti grazie a cui le differenze possono essere valorizzate, ma non riguarderanno il nucleo essenziale del curriculum. Il diritto alla differenza si compone così con il diritto alla somiglianza e all'uguaglianza. Senza obiettivi essenziali comuni la scuola continuerebbe a fabbricare insuccessi e disuguaglianze. L'“indifferenza alle differenze”, per usare la bella espressione di Pierre Bourdieu, non farebbe che legittimare le diversità esistenti lasciando indietro molti allievi. Trattando tutti i discenti, disuguali tra loro, come uguali in diritti e doveri – ha fatto notare il sociologo francese – il sistema scolastico sancisce di fatto le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura. In Italia le stesse analisi si possono leggere in *Lettera a una professoressa*, il testo scritto da Lorenzo Milani e dai suoi ragazzi, un'accusa senza sconti a una scuola che faceva “parti uguali tra disuguali”. Invece di affrontare seriamente il problema delle differenze per cercare di educare tutti, la professoressa si preoccupava di “finire il programma” liberandosi dei “lavativi”. In questo modo le classi sarebbero state composte dagli allievi più preparati, semplicemente

le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire, Genève, Département de l'instruction publique, 1995, pp. 11-41, leggibile all'indirizzo <https://sisr.swissinformatics.org/wp-content/uploads/sites/28/2019/07/22-23-11-1995-DIP-Vers-le-changement-...-espoirs-et-craintes-Actes-du-premier-forum-sur-la-re%CC%81novation-de-lenseignement-primaire-conf.-Meirieu-20190523150015434.pdf>. (consultato il 5/4/2020). Sul ruolo delle neuroscienze in educazione rinvio al mio *Neuroscienze e pedagogia. Opportunità e rischi di un rapporto necessario*, in «Professione pedagogista», n.1/2020, pp. 9-18.

perché gli altri erano stati abbandonati al loro destino²⁴. Conosciamo il *refrain*: quei ragazzi non imparano anche perché non vogliono, non si interessano della cultura, quella vera. Dunque l'insegnante non avrebbe responsabilità avendo fatto quanto era in suo potere. Ci si dimentica che il compito dell'insegnante/educatore non è insegnare ma affrontare le difficoltà dell'allievo ideando adeguate proposte didattiche. Il lavoro pedagogico nasce

quando l'insegnante, senza nulla negare del suo progetto di trasmettere conoscenze, scopre che l'allievo di fronte a lui sfugge al suo potere, non capisce, soffre un po' dell'umiliazione rappresentata dal fatto di non comprendere, di essere escluso, sia pur temporaneamente, da “gruppo che impara” [...]. Il momento pedagogico è dunque l'istante in cui l'insegnante è sì guidato dall'importanza di ciò che afferma, dal rigore del suo pensiero e dai contenuti che deve trasmettere, ma è anche il momento in cui si accorge di un allievo concreto che gli impone una presa di distanza che non è per niente una rinuncia²⁵.

Il Gianni della *Lettera a una professoressa*, il Marcel di Albert Thierry²⁶ così come i tanti ragazzi “difficili” che io stesso ho incontrato a scuola sono persone in carne ed ossa, non soggetti epistemici. La loro condizione, la loro sofferenza non può lasciarci indifferenti. Non è solo *pietas* (che è pure un sentimento alto) ma un dovere pedagogico, uno sguardo inseparabile dal fare pedagogia. Non è neppure un cedimento all'emozione compassionevole ma un modo di richiamare l'educatore al suo statuto morale: quello di chi deve prendere atto della storia personale di ciascuno dei suoi ragazzi e accettare di stupirsi di fronte alle loro differenze. Si insegna sempre *qualcosa a qualcuno* e questo *qualcuno* è diverso da tutti gli altri.

²⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1975.

²⁵ Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, cit., pp. 55-56.

²⁶ Albert Thierry (1881 – 1915), maestro elementare, scrittore e sindacalista francese. Di formazione anarchica e libertaria, Thierry inizia nel 1905 la sua esperienza di insegnante in classi difficili. Il giovane Albert è presto costretto a scontrarsi con la realtà di ragazzi provenienti dalle classi popolari contadine poco interessati alle sue proposte pedagogiche. È qui che matura e si realizza la sua esperienza educativa, successivamente documentata nel libro *L'homme en proie aux enfants* (1909). Thierry fu ucciso durante la prima guerra mondiale a cui partecipò come semplice soldato.

Che cosa significa, in pratica, coniugare il diritto alla differenza con il diritto alla somiglianza? Come si può organizzare una pedagogia differenziata? Nell'organizzazione del sistema scolastico nato nell'Ottocento sono presenti ostacoli oggettivi alla realizzazione di una pedagogia differenziata: divisione disciplinare rigida dei saperi, classi costituite come gruppi omogenei per età e sostanzialmente chiusi, cicli di apprendimento annuali, insegnamento collettivo e simultaneo²⁷. Alcuni di questi ostacoli sono istituzionali (la classe come gruppo omogeneo per età, i cicli annuali), altri no: oggi l'insegnamento collettivo frontale e simultaneo è una scelta dell'insegnante, in gran parte legata all'abitudine. Si prende come riferimento l'allievo medio e si organizzano obiettivi di apprendimento e attività uguali per tutti. In questo modo l'insegnante riuscirà a portare avanti gli allievi che avanzano facilmente mentre altri saranno in difficoltà. Dovrà dunque organizzare il lavoro per permettere di occupare gli allievi più veloci mentre si propongono altre attività o esercizi a quelli più lenti. Nasce così la pedagogia del recupero, struttura didattica complementare alla lezione collettiva. Quando questa modalità di differenziare diventa la regola le cose si complicano, il tutto senza tener conto del fatto che la lezione trasmissiva, con gli allievi in posizione passiva, non è certo il dispositivo migliore per favorire l'apprendimento. Un'organizzazione diversa è possibile a partire da una gestione flessibile del gruppo classe e delle attività disciplinari. È possibile e auspicabile organizzare gruppi di interclasse (verticali o orizzontali) e una comune programmazione tra insegnanti di diverse discipline. I gruppi possono anche svolgere attività diverse secondo i bisogni dei singoli allievi. A tutto ciò si possono aggiungere le attività individualizzate. L'insegnamento frontale sarebbe quasi del tutto sostituito da attività progettuali, situazioni-problema, ricerca. Vedremo tutto questo nella parte dedicata alle pratiche. Per ora indichiamo alcuni punti fermi:

1. la pedagogia differenziata non è un metodo. Ogni metodo, infatti, deve tener conto delle differenze. C'è un solo metodo da escludere: la pedagogia tradizionale meramente trasmissiva che, per sua stessa natura, è "indifferente alle differenze";

²⁷ V. Philippe Perrenoud, *L'organisation du travail, clés de toute pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 2012. Secondo Perrenoud, a scuola ancor oggi l'organizzazione del lavoro condiziona pesantemente l'incontro tra l'allievo e il sapere. Se si vuole differenziare l'insegnamento è necessario organizzare diversamente il lavoro. Qui riprendo alcune sue proposte.

2. la differenziazione didattica riguarda i mezzi, non gli obiettivi essenziali di apprendimento. Sui tempi lunghi gli obiettivi essenziali dovrebbero essere comuni, almeno in linea tendenziale. Tutto questo richiede una programmazione che individui gli obiettivi essenziali da raggiungere in un certo arco di tempo. È necessario ridurre le ambizioni nel definire gli obiettivi essenziali ma senza cadere nell'errore opposto. Se il diritto alla differenza implica il diritto all'ignoranza, la scuola perde il suo senso²⁸;
3. a scuola ci si occupa soprattutto di differenze negli apprendimenti. Queste ultime andranno superate nella misura del possibile in vista di comuni obiettivi formativi per quell'ordine di scuola;
4. per coniugare diritto alla somiglianza e diritto alla differenza si dovrebbero ordinare tra loro, alternandole, attività collettive, attività di gruppo e attività individualizzate o a coppie. La sfida è individualizzare il più possibile i percorsi di formazione senza peraltro eliminare le attività uguali per tutti;
5. non si possono programmare in anticipo i percorsi personali e di gruppo. Iniziando a lavorare in attività progettuali e problematiche l'insegnante può farsi un'idea di come organizzare attività diversificate. La programmazione didattica si modifica continuamente e non funziona secondo una rigida logica programmatica;
6. la valutazione deve essere soprattutto formativa e individuale, cioè l'esito di un confronto degli apprendimenti di ogni allievo con gli obiettivi di formazione definiti per lui e insieme a lui nei tempi brevi. Solo sui tempi lunghi saranno valutati obiettivi uguali per tutti. In ogni caso, anche questa valutazione sommativa dovrà avere valore formativo e non sanzionatorio;
7. la differenziazione didattica richiede la concertazione tra insegnanti attraverso l'organizzazione di gruppi di lavoro con compiti ben definiti.

4. La sfida della valutazione formativa

La valutazione è una componente fondamentale dell'azione pedagogica ed è in stretta relazione con la pedagogia differenziata. In generale, valutare significa produrre un giudizio di accettabilità su un'azione.

²⁸ Ivi, p. 29.

cioè dire in che misura una data realtà è accettabile rispetto alle attese. Valutare un allievo a scuola significa concludere se il suo apprendimento è accettabile o no con riferimento agli obiettivi previsti. La valutazione ha una dimensione sociale, è una pratica sociale. Si valuta per fini e funzioni diverse: per selezionare le persone più competenti a svolgere una professione (valutazione sociale), per informare la società, i genitori e le autorità (valutazione certificativa), per stimolare l'autoregolazione delle attività cognitive di una persona in modo da introdurre miglioramenti o correttivi adatti (*valutazione formativa o formatrice*)²⁹. Queste forme di valutazione sono tutte legittime, anche quella sociale (abbiamo il diritto di avere buoni insegnanti e buoni medici!)³⁰. Il problema è che spesso non le si distingue, a tutto danno di quella più debole, quella meno soggetta a pressioni sociali o di interessi di categoria. In una società competitiva la valutazione sociale preme sulla scuola anche negli ordini in cui dovrebbe prevalere quella formativa, la più utile per perseguire l'apprendimento degli allievi. In un mondo in cui tutto viene classificato tende a prevalere l'aspetto selettivo e competitivo della valutazione. Come ha fatto notare Charles Hadji, in questo modo la valutazione rischia di diventare una vera e propria calamità sociale³¹. Si valuta troppo, si valuta male e spesso per scopi discutibili. La febbre della valutazione impone l'onnipresenza di valutazioni e controlli con classificazione attraverso voti o crediti formativi (il linguaggio "bancario" utilizzato è eloquente). Diciamolo chiaramente: classificare gli allievi è un fine contestabile perché significa valorizzare i loro successi solo in funzione degli insuccessi degli altri. La comparazione abolisce

²⁹ Il concetto di *valutazione formativa*, introdotto da Michael Scriven nel 1967, poi utilizzato da Benjamin Bloom nel campo della valutazione degli apprendimenti, sta a indicare processi di misurazione, verifica e accertamenti allo scopo di identificare eventuali carenze e modificare le azioni successive. Più recentemente è stato sviluppato il concetto di valutazione "formatrice". La valutazione formatrice si distingue da quella formativa di Scriven in quanto: 1. la valutazione è anche e soprattutto autovalutazione; 2. la regolazione è una questione che appartiene soprattutto all'allievo; 3. la valutazione non è separata dalla pedagogia ma è guidata da quest'ultima (in questo caso a una pedagogia attiva che non limita i suoi obiettivi a ciò che è misurabile attraverso test). Anche quando utilizzo il termine "formativa", dunque, qui mi riferisco alla valutazione formatrice. V. Georgette Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in «Cahiers Pédagogiques», n. 289, janvier 1990.

³⁰ Purtroppo in Italia spesso la valutazione sociale non avviene secondo le reali competenze acquisite ma con altri mezzi meno trasparenti ed equi.

³¹ V. Charles Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2012, pp. 14-15.

il valore e la sostituisce con la competizione. Il *valore* si identifica con la *valuta*. Eppure questa resta la pratica più diffusa, spesso richiesta dagli stessi genitori. Il voto porta con sé la classificazione. Ciò accadrebbe anche quando ci si trovasse in una situazione ideale in cui tutti i ragazzi riuscissero negli apprendimenti. Se, visti i risultati positivi, l'insegnante desse a tutti buoni voti susciterebbe facilmente diffidenza e sarebbe indicato come insegnante permissivo e lassista. Per questa ragione, in un sistema di valutazione "bancaria", gli insegnanti, per essere credibili, sono indotti a mettere un certo numero di voti negativi. È la *costante macabra*³². La presenza costante di voti negativi attiva un meccanismo perverso: si favorisce la selezione e si spinge all'insuccesso una parte degli allievi, naturalmente quelli più svantaggiati in partenza.

La scuola non dovrebbe avere il compito di far riuscire negli apprendimenti? La valutazione non dovrebbe aiutare a diventare migliori di se stessi, a superarsi per migliorare e andare avanti, in altre parole, aiutare a regolare gli apprendimenti nella direzione di un progetto formativo personale? In questo caso si dovrebbe smettere di pensare alla valutazione come a un momento dell'intervento dell'insegnante che si svolge all'inizio e alla fine di un processo di apprendimento. La valutazione è l'attività con cui l'insegnante, insieme all'allievo, tiene costantemente sotto controllo la situazione al fine di intervenire ove necessario. Questa attività di sostegno agli allievi non deve essere condizionata da spinte esterne verso la classificazione, anche se vengono dai genitori. Deve essere privata, come i rapporti clinici, pena il ritorno a un contratto didattico fondato sulla reciproca diffidenza e sullo scambio mercantile (voto in cambio di un compito)³³. Per questo, alcuni giungono alla conclusione che sarebbe meglio parlare di *osservazione*

³² La *costante macabra*, espressione introdotta da André Antibi, descrive ciò che accade nel sistema educativo tradizionale: sotto la pressione della società, gli insegnanti sono spinti a dare una percentuale costante di voti negativi, anche indipendentemente dal livello degli apprendimenti raggiunti dagli allievi. In pratica, i voti tendono a distribuirsi secondo una curva gaussiana. V. André Antibi, *La constante macabre*, s.l., Math'adore, 2003.

³³ Questa è la ragione per cui se sul registro elettronico sono previste valutazioni *in itinere* queste ultime non dovrebbero essere visibili dai genitori. Naturalmente il dialogo con i genitori è sempre possibile e auspicabile, ma attraverso altri canali, in momenti specifici, come quelli dedicati alla valutazione certificativa. Tutto ciò sarebbe più facile se le scuole non utilizzassero i modelli più diffusi di registro esistenti sul mercato, generalmente modellati su di una didattica tradizionale e trasmissiva. Speriamo che il Ministero, anche a seguito delle nuove norme sulla valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria, indichi nuovi criteri per l'organizzazione del registro elettronico.

formativa e non di *valutazione*. Il termine “valutazione” sarebbe infatti inevitabilmente associato alla misura e alla classificazione:

Osservare è costruire una rappresentazione realistica degli apprendimenti, delle loro condizioni, delle loro modalità, dei loro meccanismi, dei loro risultati. L'osservazione è formativa quando ci permette di guidare e ottimizzare l'apprendimento in corso, senza doverci preoccupare di classificare, certificare o selezionare. L'osservazione formativa può essere istruttiva o puramente intuitiva, approfondita o superficiale, intenzionale o accidentale, quantitativa o qualitativa, lunga o breve, originale o banale, rigorosa o vicina, puntuale o sistematica. A priori, non è escluso nessun tipo di informazione; non deve essere esclusa nessuna modalità di acquisizione ed elaborazione delle informazioni [...]

Ci sono mille modi per aiutare uno studente a progredire: spiegando in modo più semplice, più a lungo o in altri modi, impegnandolo in un altro compito, più mobilitante o più proporzionato ai suoi mezzi, alleviando la sua ansia, ridandogli fiducia, offrendogli altri motivi per agire o per imparare, inserendolo in un altro contesto, sdrammatizzando la situazione, modificando il rapporto o il contratto didattico, modificando il ritmo di lavoro e di progressione, la natura delle sanzioni e dei premi, la sua quota di autonomia e di responsabilità³⁴.

Si dirà che si tratta di un compito troppo difficile e complesso. È certamente difficile se l'insegnante pratica una didattica trasmissiva non coinvolgendo gli allievi nelle attività e nella loro valutazione e se pretende di valutare tutto (quindi nulla) a fine percorso. È difficile se valutare si riduce al controllo delle *performance*, cioè se le attese non consistono nell'acquisizione di quelle realtà invisibili che sono i concetti e le competenze ma solo i risultati osservabili di una prova.

La pedagogia per obiettivi, nata per superare la tradizionale valutazione soggettiva con i voti, nella sua deriva comportamentista ne ha spesso mantenuto una dimensione sostanziale: si valuta il compito/attività, il

³⁴ Philippe Perrenoud, *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, in Philippe Perrenoud, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, De Boeck, Bruxelles, 1998, cap. 7, leggibile al seguente indirizzo: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html (consultato il 28/02/2020).

solo oggetto che l'insegnante può osservare direttamente. Questa pedagogia, figlia della programmazione aziendale, ha organizzato ogni percorso di apprendimento come correlazione tra la programmazione di obiettivi comportamentali attesi da parte dell'insegnante e il comportamento finale osservato nell'allievo. Ha messo giustamente in evidenza la necessità di programmare per obiettivi e non per contenuti ma è spesso caduta in derivate comportamentiste. È figlia del sogno razionalista di ingabbiare la realtà (il mondo delle “apparenze”) con un modello matematico. Tuttavia il mondo delle “apparenze” si ribella: «Il primato dell'apparenza è un dato di fatto della vita quotidiana a cui né gli scienziati né i filosofi possono sottrarsi, a cui devono fare sempre ritorno dai loro laboratori e dai loro studi»³⁵. Nel caso della valutazione a scuola (un luogo di vita, non un laboratorio) è l'obiettivo che impone il metodo e non viceversa: se l'obiettivo non è un comportamento ma un apprendimento (concetti, competenze, meta competenze) il percorso programmazione-valutazione non può essere lineare né può essere ridotto a un processo di misurazione.

Per organizzare la valutazione è meglio far riferimento alle teorie costruttiviste secondo cui le attese vanno definite soprattutto in termini di operazioni mentali. In questo caso, gli indicatori dovrebbero permettere di inferire con ragionevole certezza l'esistenza di qualcosa di invisibile. Per questa ragione, la valutazione è sempre una deduzione probabilistica che si esprime attraverso un giudizio. Ciò che conta è che l'apprezzamento sul raggiungimento di un obiettivo di apprendimento non si trasformi in giudizio complessivo sulla persona e si fondi sull'esistenza documentale di dati di riferimento.

Nel percorso della valutazione sono previste attività individualizzate, a coppie o a piccoli gruppi scelte direttamente dagli allievi all'interno di un ventaglio offerto dall'insegnante. Gli allievi sono coinvolti svolgendo attività che hanno un senso autovalutandosi alla fine anche con l'aiuto dell'insegnante. L'insegnante diventa un osservatore che fa le sue diagnosi sulla base di indicatori di riuscita definiti in anticipo (ove possibile, anche comunicati agli allievi). Si propone come risorsa che motiva pur non rinunciando a intervenire direttamente.

La valutazione formativa/formatrice e l'autoregolazione non riguardano solo gli allievi, ma anche l'insegnante. L'insegnante valuta la sequenza didattica che ha realizzato con gli allievi: ho individuato

³⁵ Hannah Arendt, *La vita della mente*, cit., p. 105.

bene l'obiettivo di apprendimento senza confonderlo con l'attività? L'obiettivo individuato era adeguato agli allievi? Era troppo facile? Era troppo difficile? Le attività proposte erano funzionali all'acquisizione delle operazioni mentali individuate come obiettivi? All'inizio ho comunicato agli allievi ciò che mi aspettavo da loro? Ho organizzato bene i tempi e gli allievi? La valutazione è stata presentata come una sfida per progredire o come uno strumento di classificazione? Li ho aiutati a verbalizzare l'azione ("Che cosa avete fatto?")? Li ho aiutati a formalizzare le conoscenze acquisite ("Che cosa avete capito e come può essere definita questa nuova conoscenza?")³⁶?

Che ne è allora della valutazione sommativa, quella che ha lo scopo di fare il bilancio delle conoscenze acquisite dall'allievo in un certo arco di tempo anche al fine di comunicarle ai genitori (valutazione certificativa)? Anche questa funzione della valutazione può avere un valore formativo? Lo può avere se è l'esito di un percorso di osservazione formativa: si parte dall'individuazione degli obiettivi all'osservazione formativa e si giunge all'espressione di un giudizio di accettabilità per ciascuno di questi obiettivi. Attenzione: non sto pensando a un percorso sequenziale. Il percorso ha un senso solo se lascia spazio alla libertà dell'allievo, alla sua esplorazione personale, al suo procedere per tentativi ed errori. In conclusione del percorso, non sono necessari i voti ma è sufficiente una valutazione del raggiungimento di ciascun obiettivo accompagnata da giudizi sintetici. Naturalmente tutto ciò ha un senso se l'insegnante farà riflettere gli allievi sulle difficoltà incontrate e su di esse proporrà attività differenziate e mirate. Il controllo, infatti, non è un fine in sé. Una valutazione sommativa mirata e con criteri può essere uno strumento importante di intervento e differenziazione. La soluzione più interessante, a questo proposito, è quella utilizzata dalla pedagogia Freinet e da quella istituzionale: la valutazione sommativa avviene attraverso "unità di valore" non compensabili tra loro. Mi riferisco ai brevetti, ai capolavori e alle cinture. Ogni brevetto o cintura corrisponde ad alcune competenze. Al termine di un periodo (un mese, un trimestre) ogni allievo decide se e quando passare un brevetto o una cintura svolgendo alcune attività associate all'acquisizione di quel brevetto/cintura. È un sistema semplice e rigoroso che lascia spazio a

³⁶ Un breve strumento per regolare una sequenza di apprendimento si trova in Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, cit., pp. 254-257.

diverse possibilità di organizzazione didattica e che ha due grandi vantaggi. In primo luogo, è l'allievo che decide se e quando passare una prova. La prova, a questo punto, diventa una sfida con se stessi. In secondo luogo, ed è un vantaggio non da poco, anche la valutazione sommativa viene individualizzata. Ogni allievo potrà procedere con i suoi tempi. Nelle attività quotidiane (anch'esse in parte individualizzate) avrà poi diritto a chiedere l'aiuto dell'insegnante e dei compagni per raggiungere il livello superiore. In questo modo, anche se non si eliminerà del tutto la competizione, quest'ultima sposterà il suo asse sul progresso di ogni allievo³⁷. La valutazione sommativa su obiettivi comuni viene rinviata a scadenze più lontane nel tempo (un anno, due anni) in modo da concedere a tutti la possibilità di acquisire le conoscenze/competenze previste. La soluzione migliore sarebbe avere a disposizione cicli pluriennali³⁸, più funzionali a un'organizzazione del lavoro flessibile, ma anche in loro assenza si può fare già molto nella direzione di una pedagogia differenziata.

In conclusione, si può affermare che le pedagogie attive come quella Freinet sono le più adatte a sviluppare meccanismi di autoregolazione, sia perché non si concentrano solo su obiettivi di apprendimento ma anche su obiettivi di socializzazione, sia perché invitano i ragazzi ad assumere una responsabilità e a mantenere i loro impegni. Inoltre, nella classe cooperativa la programmazione collettiva di un'attività obbliga a esplicitare le modalità con cui si gestiscono i compiti cognitivi, si divide e si organizza il lavoro, si valutano i progressi³⁹.

5. Materialismo pedagogico: materiali e organizzazione degli ambienti

Un altro principio di fondo della pedagogia cooperativa è l'attenzione al ruolo esercitato dai materiali e dagli strumenti utilizzati. Il *materialismo pedagogico*, espressione coniata da Célestin Freinet⁴⁰, non è il

³⁷ Sui brevetti v. *infra*, parte seconda, cap. 7.4.

³⁸ Per l'organizzazione di cicli di apprendimento pluriennali v. Philippe Perrenoud, *De la gestion de la classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage*, in Philippe Perrenoud, *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, pp. 93-124.

³⁹ Questa è anche la conclusione di Philippe Perrenoud. V. Philippe Perrenoud, *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, cit.

⁴⁰ Cfr. Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Tome I, cit., p. 46.

riferimento a una generica filosofia materialista ma la constatazione del valore costitutivo degli strumenti proposti: i materiali utilizzati a scuola non sono solo strumenti della pedagogia ma ne costituiscono l'ossatura. I supporti materiali utilizzati dagli insegnanti sono parte integrante del metodo impiegato perché permettono la realizzazione di tecniche, l'insieme dei procedimenti che organizzano la vita della classe. Le tecniche e i materiali sono la sostanza dell'attività pedagogica e didattica. Tutto ciò era ben chiaro a Freinet fin dall'inizio della sua esperienza a Bar-sur-Loup. Non a caso i primi incontri del suo movimento facevano riferimento a una tecnica: si chiamavano infatti *Congressi della tipografia scolastica*.

In generale, le tecniche sono sempre state lo strumento utilizzato dall'uomo per aumentare il suo potere sul mondo circostante. Sono state ideate tecnologie che estendono la forza fisica (aratro, ago, armi, aereo da combattimento, ecc.), tecnologie che acuiscono i sensi (microscopio, amplificatore, occhiali, ecc.), tecnologie che danno nuove forme alla natura (pillola anticoncezionale, vegetali OGM, ecc.) e tecnologie cognitive (mappa, orologio, abaco, scrittura, stampa, strumenti analogici e digitali) per ampliare o rafforzare le nostre facoltà mentali. Sono soprattutto queste ultime a determinare che cosa e come pensiamo. La scuola moderna non sarebbe nata senza la stampa e i materiali che hanno permesso l'alfabetizzazione di un numero ampio di persone: la lavagna, il libro di testo, il quaderno, la penna ad inchiostro. Questi strumenti hanno costituito la struttura della pedagogia tradizionale. Per superare la pedagogia tradizionale si devono dunque cambiare gli strumenti o almeno ampliarne il ventaglio. È quello che hanno ben compreso gli educatori dell'*Educazione Nuova* quando, a partire dalla fine dell'Ottocento, hanno lavorato a pedagogie alternative a quella tradizionale. Non è un caso che le pedagogie che hanno avuto maggiore diffusione sono quelle che hanno concretizzato le loro idee nella preparazione di nuovi materiali e tecniche: la pedagogia Montessori e la pedagogia Freinet. Montessori ha ideato un ricco materiale analitico strutturato ad uso individualizzato destinato soprattutto all'educazione infantile. Freinet ha introdotto nuove tecniche di gruppo: la tipografia scolastica, il giornale, la corrispondenza scolastica. Nel tempo si sono poi aggiunte la biblioteca di lavoro (in sostituzione del libro di testo), le schede autocorrettive per lo svolgimento del piano di lavoro individualizzato e molto altro. La storia del movimento cooperativo legato a

Freinet è quella della creazione di strumenti, di tecniche e di materiali per poterle praticare. I materiali hanno lo scopo di liberare il ragazzo dalla dipendenza dall'adulto e aiutarlo nei percorsi di apprendimento.⁴¹

Tutta la nostra pedagogia è basata su strumenti e tecniche. Sono questi che modificano l'atmosfera della nostra classe, dunque il nostro comportamento, e rendono possibile questo spirito di liberazione e di formazione che è la ragion d'essere delle nostre innovazioni⁴².

I materiali e gli strumenti sono al centro delle pedagogie attive e cooperative. Solo grazie a nuovi materiali e a nuovi strumenti è possibile praticare una pedagogia che veda l'insegnante come organizzatore di situazioni più che come colui che trasmette contenuti con la lezione.

L'altro fattore principale che differenzia una pedagogia attiva e cooperativa da una pedagogia tradizionale è l'organizzazione dell'ambiente. Nella *Casa dei bambini* Montessori ha previsto ampi spazi per favorire l'igiene fisica e mentale, un arredamento adatto (mobili leggeri, cassetti che scorrono, serrature facili da maneggiare, attaccapanni a portata di mano del bambino, ecc.), lavabile e "bello".

Anche per Freinet l'ambiente è un tratto fondamentale: «A lavoro nuovo locali e materiali nuovi» era il suo motto. Nella pedagogia Freinet l'ambiente scolastico diventa un'officina di lavoro in cui spazi e tempi sono organizzati in funzione del lavoro degli allievi.

Sia Freinet che Montessori danno un'importanza fondamentale ai materiali e agli ambienti. Entrambi hanno rivoluzionato il modello classico dello *scriptorium-auditorium*. Tra loro non mancano, tuttavia, le differenze. Il materiale montessoriano è confezionato, analitico, studiato per l'educazione senso-percettiva che prepara lo sviluppo concettuale, quello di Freinet è un materiale ideato per promuovere l'esperienza del "fare" laboratoriale realizzato in forma

⁴¹ Nel caso di Freinet sono proprio le tecniche e i materiali ad aver costruito una pedagogia. La prima Rivista fondata da Freinet si chiamava *L'imprimerie à l'école* (1927), mentre i primi soci della sua cooperativa di insegnanti si interessavano alle tecniche allora emergenti, come il cinema e la radio. Solo nel 1964, al Congresso di Tours, si iniziò a parlare ufficialmente di *pedagogia Freinet*. L'espressione utilizzata in precedenza era "tecniche Freinet".

⁴² Célestin Freinet, *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Paris, Colin-Bourrellier, 1964, p. 100.

cooperativa. L'ambiente montessoriano è una "casa" a misura di bambino che dovrebbe far crescere in modo naturale le nuove generazioni circondandole di stimoli favorevoli. L'ambiente ideato da Freinet è un'officina-laboratorio in cui si pratica un'"educazione del lavoro". In questo ambiente l'educazione sociale ha una dimensione molto più ampia che in quello montessoriano⁴³.

Nella seconda parte presenterò le principali pratiche di una pedagogia cooperativa riprendendo alcune tecniche introdotte da Célestin Freinet. Nelle tecniche Freinet la priorità è la libera espressione. È l'esigenza di finalizzazione: partire dalla vita. Da lì inizia un percorso che dovrebbe condurre ai saperi formali (formalizzazione). Cercherò di mettere in relazione l'inventività pedagogica di Freinet con la ricerca psicologica e con il rigore didattico che richiede l'organizzazione di una situazione di apprendimento. Per questa ragione, inizierò con l'analisi strutturale di una situazione di apprendimento e proseguirò cercando di coniugare la pedagogia del progetto con la pedagogia del problema. Proseguirò descrivendo le modalità organizzative di una pedagogia differenziata e le *istituzioni* che governano le relazioni garantendo le regole del vivere insieme.

PARTE SECONDA

PRATICHE

⁴³ Sia Montessori che Freinet riuscirono a delineare una pedagogia coerente. Le differenze tra i due riguardano sia il piano delle pratiche pedagogiche che quello delle finalità dell'educazione. Sui rapporti tra i due educatori v. Enrico Bottero, Philippe Meirieu, *La pedagogia Montessori in Francia: le ragioni di un successo*, in «Infanzia», n. 4/2018, pp. 250-254, leggibile al seguente indirizzo: <https://www.enricobottero.com/philippe-meirieu>. Per un ulteriore approfondimento v. Henri Louis Go, Kolly Bérengère, *Maria Montessori et Célestin Freinet. Voix et voies pour notre école*, Paris, ESF éditeur, 2020.

1. Perché le situazioni di apprendimento?

Il primo passaggio è il superamento della lezione simultanea e collettiva. Superare non vuol dire necessariamente eliminare. Potrà sempre rendersi necessaria una lezione dell'insegnante ma non sarà la modalità prevalente. Al suo posto si deve pensare a nuove unità di apprendimento che chiamerò *situazioni*, a indicare che in questo caso gli allievi sono direttamente coinvolti e mobilitati. Parlerò dunque di *situazioni di apprendimento*. L'espressione "situazione di apprendimento" indica un percorso metodologico con cui si mette in azione un soggetto affinché realizzi un'attività. Tradizionalmente in Italia il termine più utilizzato è *unità didattica*. L'espressione "unità didattica" è figlia della prima stagione della pedagogia per obiettivi, quella in cui si poneva l'accento sulla razionalità della sequenza (obiettivo-valutazione) con una visione ingegneristica del percorso didattico in cui la funzione dell'allievo era passiva e l'obiettivo era soprattutto una *performance*. L'altra espressione utilizzata in passato, "unità di apprendimento", è stata introdotta con la riforma Moratti. Parliamo di *situazione di apprendimento* e non di *unità didattica* perché un'efficace azione didattica richiede che l'obiettivo non sia identificato con un comportamento, che ci sia la partecipazione diretta dell'allievo fin dall'inizio e la sua mobilitazione in un'attività ricca di senso. È la grande sfida delle pedagogie attive e cooperative. Ad essa non si può rinunciare, pena la perdita di senso di ogni attività.

Le situazioni di apprendimento possono essere di diversi tipi a seconda dell'obiettivo perseguito (un concetto, un'abilità, una competenza,

una strategia, una metaconoscenza) e del livello di coinvolgimento degli allievi. Il modello che presento non è una ricetta né una prescrizione ma uno strumento di analisi per controllare quello che si sta facendo. Non va applicato pedissequamente ma è utile a leggere le esperienze realizzate secondo la modalità del progetto/problema. Senza modello, sia pur parziale e modificabile nel tempo, nessun educatore può proseguire nel suo lavoro. I modelli, naturalmente, per quanto necessari, non tengono conto, né potrebbero farlo, della quotidiana tensione tra gli obiettivi, i metodi utilizzati e i risultati di apprendimento. Nel nostro caso, il modello, partendo dagli obiettivi, può dare l'idea di un ruolo direttivo dell'insegnante, il che, come vedremo, non corrisponde al vero nel caso della pedagogia Freinet. Dunque, lo ripeto: il modello è utile solo se inteso come strumento necessario alla descrizione di ogni azione, per individuarne le costanti, ma da rivedere continuamente e perfezionare attraverso la pratica con gli allievi e il confronto con gli altri insegnanti.

Nello schema descritto è molto importante il momento della valutazione. La valutazione ha sempre e comunque luogo, anche se in certi casi, ad esempio quando si stanno costruendo nuovi apprendimenti e comunque in sede di valutazione formativa, si può svolgere in modo informale (attraverso un dialogo e non con la comunicazione scritta o orale di un giudizio). L'allievo viene coinvolto fin dall'inizio nel processo valutativo e ha sempre bisogno di una restituzione. La restituzione avrà luogo in un clima di fiducia non competitivo, affinché l'allievo possa con serenità autovalutarsi e regolare il suo processo di apprendimento. Il successo negli apprendimenti dipende dalla presenza di una regolazione continua, come abbiamo visto. Tutti gli apprendimenti raggiunti con successo hanno un denominatore comune: la presenza di interventi di regolazione delle azioni, sia da parte dell'insegnante che da parte dell'allievo. A questo scopo, gli errori sono gli indicatori di un processo che si sta realizzando e sono pertanto importanti. Ad essi si può reagire con la sanzione, con tutto il suo peso di condanna morale e dunque bloccando l'allievo, o si può al contrario utilizzarli come semplici sintomi di ostacoli che il pensiero si trova ad affrontare. Sono utili all'insegnante perché indicano ciò su cui si dovrà lavorare in seguito¹.

¹ Sull'importanza dell'errore nei processi di apprendimento v. Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, cit.

L'insegnante può prevedere obiettivi differenziati per gli allievi tenendo conto dei loro bisogni formativi. Si organizzeranno allora attività differenziate a gruppi o individualizzate. Ciò implica un'organizzazione più complessa ma comunque praticabile. In questo caso la valutazione sarà riferita all'obiettivo definito per il singolo allievo. Prima di realizzare l'attività, l'insegnante avrà già affrontato questioni preliminari rispondendo ad alcune domande di fondo:

- Come individuare ciò che è essenziale in un'area disciplinare?
- Come scegliere nel curriculum gli obiettivi a cui dare la priorità tenendo conto dei punti di partenza degli allievi?
- Come distinguere conoscenze fattuali (informazioni), nozioni, concetti, abilità, competenze, metaconoscenze, strategie?
- Come motivare gli allievi a svolgere l'attività?
- Come lavorare sulle libere espressioni degli allievi per raggiungere l'obiettivo di apprendimento?
- Come aiutare gli allievi a strutturare e formulare i concetti acquisiti (verbalizzazione, testi scritti, schemi)?
- Come aiutare la transizione da un concetto a una competenza (*transfert*)?

2. Schema di una situazione di apprendimento

- *Obiettivo/obiettivi* dell'attività: gli obiettivi possono essere conoscenze (nozioni, concetti), abilità (saper fare), strategie, competenze, metaconoscenze². Si può trattare di un obiettivo comune a tutta la classe o di obiettivi differenziati.
- *Criteri di valutazione e contratto di apprendimento*: è meglio comunicare agli allievi gli obiettivi attesi insieme ai criteri di valutazione (il loro livello di coinvolgimento dipende dall'età). Il contratto può essere espresso in forma orale o scritta. In quest'ultimo caso, si può pensare a un cartellone in cui indicare gli obiettivi di apprendimento e le attività da svolgere con riferimento a un certo periodo (settimana, mese, ecc.). In caso di contratto individuale si prepara un piano di lavoro individualizzato con ciascun allievo.

² Per un'analisi di questi termini rinvio al glossario. Sarebbe meglio indicare solo uno o due obiettivi per evitare di rendere troppo complessa la valutazione.

- **Consegne:** sono le indicazioni che dà l'insegnante sull'attività da realizzare. Con la consegna viene definito e comunicata l'attività. Le consegne possono essere più o meno direttive a seconda del tipo di attività (nelle tecniche Freinet le consegne sono ampie perché lasciano molto spazio alla libera espressione del ragazzo). L'imprecisione delle consegne è spesso causa di difficoltà. Dunque, le consegne devono essere ben esplicitate e, se necessario, ripetute con modalità differenti. Le consegne, come le regole della vita collettiva, devono essere rispettate da tutti, anche dall'insegnante.
- **Metodologia**
 - Organizzazione degli allievi: attività collettiva, individuale o di gruppo. In caso di obiettivi differenziati è necessario chiarire le diverse modalità organizzative.
 - Spazi e tempi di svolgimento dell'attività.
 - Materiali, strumenti, documenti utilizzati.

3. Valutazione dell'apprendimento

L'attività da realizzare non è, in se stessa, l'obiettivo da raggiungere. È l'obiettivo di apprendimento che deve essere valutato attraverso l'attività. La distinzione tra *ciò che si fa* e *ciò che s'impara* è il tratto distintivo di tutte le "istituzioni" per apprendere, dunque anche delle tecniche Freinet, comprese quelle che hanno l'obiettivo di formare il gruppo mettendosi dal punto di vista del bene comune: la cooperativa/consiglio e gli incarichi. Ogni "istituzione" per apprendere per l'allievo è principalmente un'attività da fare (la finalizzazione) mentre per l'insegnante è un obiettivo da raggiungere (formalizzazione). Osservando l'attività e il comportamento dell'allievo durante l'attività l'insegnante ipotizza il raggiungimento o meno dell'obiettivo.

Qui sotto una sintesi delle principali fasi metodologiche da seguire nel processo valutativo³:

³ In questo capitolo mi riferisco principalmente a obiettivi cognitivi o metacognitivi. Per approfondire sulle fasi metodologiche del processo di valutazione consiglio il volume di Charles Hadji, *L'évaluation à l'école*, s.l., Nathan, 2015. Per una definizione dei termini relativi alla valutazione (compresi quelli utilizzati nella rubrica valutativa) rinvio al glossario finale.

- definizione delle *attese* (obiettivo/i di apprendimento);
- definizione degli *spazi di osservazione* (che cosa si vuole osservare per formulare un giudizio di accettabilità?);
- individuazione degli *indicatori* di riuscita e dei *criteri* di valutazione;
- osservazione formativa;
- espressione della valutazione anche attraverso un'autovalutazione da parte dell'allievo. Modalità utilizzate: autocorrezione, autointerrogazione, mutua valutazione (a coppie), co-valutazione (alunno-insegnante), autovalutazione, valutazione del gruppo;
- *autoregolazione* degli apprendimenti da parte dell'allievo e dell'insegnante sulla sua azione.

Una delle modalità per formalizzare la valutazione è la rubrica valutativa (v. fig. 1)⁴. In itinere (cioè nelle quotidiane valutazioni formative), la rubrica può anche non essere scritta (soprattutto la sezione che riguarda i criteri e gli indicatori, che comunque dovrebbero essere ben chiari all'insegnante). Nella pedagogia cooperativa nei tempi brevi e medi gli obiettivi sono individualizzati. Scrivere tutto, dunque, impegnerebbe troppo l'insegnante. L'importante è avere chiari gli obiettivi in modo da metterli in relazione con l'attività.

Disciplina o campo di esperienza			Valutazione		
Obiettivo	Criterio di valutazione	Indicatore/i	1	2	3
Conoscenza, abilità, strategia, competenza					

Fig. 1. Rubrica valutativa

La qualità della valutazione formativa dipende dalle condizioni in cui si realizza l'osservazione e dalla sua precisione, non dalla forma sintetica che assumerà il giudizio finale. Ogni valutazione si riferisce a un solo obiettivo di apprendimento ed è il risultato di un'osservazione dell'attività realizzata. Una stessa attività può infatti essere valutata in

⁴ La scheda può anche essere semplificata, cioè compilata senza scrivere criteri e indicatori (che comunque dovranno essere noti).

modo diverso se diverso è l'obiettivo di apprendimento perseguito. In questa fase è bene che la valutazione sia dialogata. Se si vuole può essere espressa con un giudizio di accettabilità o non accettabilità o con una scala ordinale non numerica⁵. Una scala numerica, infatti, introdurrebbe immediatamente una comparazione tra gli allievi. Questa modalità è compatibile con il piano di lavoro individualizzato di cui parleremo più avanti. Al di là del modo con cui il giudizio viene sintetizzato, è importante che la valutazione porti informazioni reali all'allievo. Per questo deve essere sempre accompagnata da un dialogo insegnante – allievo e da una sua autovalutazione. La valutazione può essere comunicata anche solo attraverso un dialogo, soprattutto nelle attività quotidiane. La rubrica può essere utilizzata in forma scritta in occasione della valutazione sommativa. Nel caso di utilizzo dei brevetti come valutazione sommativa, nella rubrica si indicheranno gli obiettivi di competenza di ciascun brevetto acquisito. Per ogni allievo si indicheranno solo i brevetti superati. Non sarà quindi necessaria alcuna scala. Contestualmente si potranno indicare proposte per il futuro.

La valutazione formativa si fonda sulle osservazioni svolte dall'insegnante. L'insegnante seguirà un percorso finalizzato all'autoregolazione dei comportamenti da parte dell'allievo. Ecco alcune fasi⁶:

1. *osservare*: cercare le informazioni utili osservando comportamenti dell'allievo con riferimento a quello atteso. L'osservazione può essere intuitiva o approfondita. Nessuna modalità deve essere esclusa. Come ha scritto Philippe Perrenoud, « osservare vuol dire costruire una rappresentazione realista degli apprendimenti, delle loro condizioni, delle loro modalità, dei loro meccanismi, dei loro risultati »;
2. *comprendere*: utilizzare strategie di diagnosi (chiedere all'allievo di dire a voce alta ciò che pensa, chiedere di spiegare il motivo della sua risposta), costruire liste di verifica dei processi, utilizzare l'errore come strumento positivo, utilizzare griglie di analisi sistematica degli errori;

⁵ Se si vuole renderla omogenea alla scheda di fine ciclo di valutazione delle competenze la scala può prevedere anche quattro livelli (avanzato, intermedio, base, iniziale).

⁶ Un'analisi interessante dei diversi momenti dell'osservazione formativa si trova in Philippe Perrenoud, *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, in Philippe Perrenoud, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 1998, pp. 119-145 leggibile al seguente indirizzo: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html (consultato il 10/3/2020).

3. *rivedere l'azione*: adattare l'azione didattica al livello, al modo di apprendere, al ritmo, alle attitudini di ciascun allievo. Grazie agli aggiustamenti l'insegnante favorisce la regolazione da parte dell'allievo;
4. *migliorare l'apprendimento*: la valutazione va utilizzata per migliorare le azioni future dell'allievo. La logica dell'intervento può entrare in conflitto con altre esigenze (ad esempio, con quella di evitare il sovraccarico cognitivo, di non agire solo per far piacere agli allievi, ecc.).

Ecco lo schema di una situazione di apprendimento. Lo schema descrive le priorità dell'insegnante, non la sequenza temporale delle azioni che si svolgeranno in classe. In classe, infatti, si può partire anche dalle attività e dalle consegne (è ciò che accade spesso nelle tecniche Freinet). Sulle libere espressioni dei ragazzi si può poi lavorare agganciandosi a un obiettivo che si considera importante raggiungere con quell'allievo. Ciò non toglie che l'obiettivo (che sia collettivo o individualizzato) dovrebbe essere chiaro all'insegnante fin dall'inizio.

Situazione di apprendimento⁷

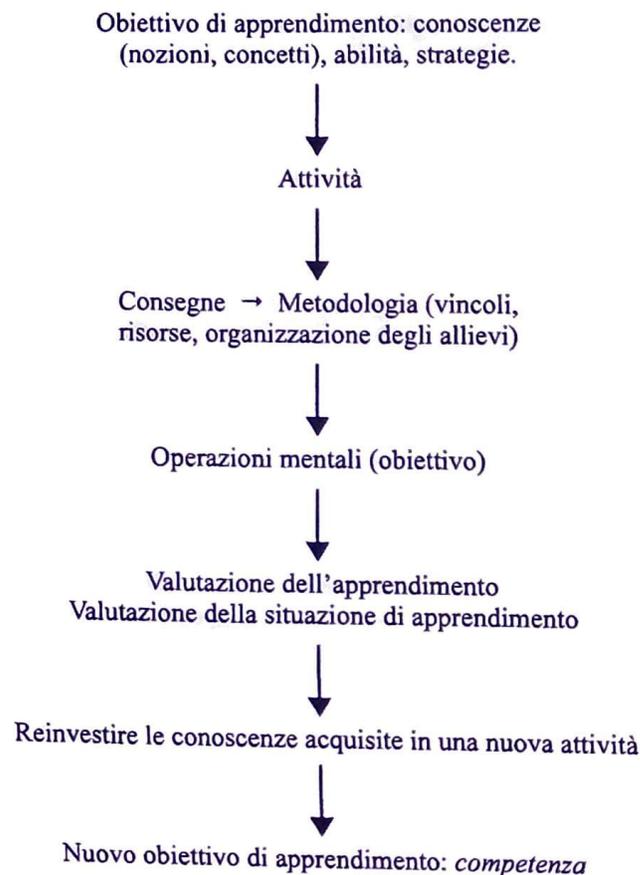


Fig. 2. Schema di una situazione di apprendimento

Nello schema la situazione di apprendimento prevede uno sviluppo riutilizzando una conoscenza/competenza acquisita in una situazione

⁷ Presento qui la versione modificata di uno schema proposto da Philippe Meirieu. Meirieu propone una griglia di analisi più dettagliata di una situazione di apprendimento a questo indirizzo: <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/grillesequence.pdf>.

nuova. A rigore, quindi, si tratta di due situazioni successive. L'acquisizione dell'operazione mentale indicata come obiettivo, infatti, può essere attestata definitivamente solo dalla capacità di riutilizzarla in altri compiti (*transfert*), dunque dimostrando il possesso di una *competenza*. L'insegnante cerca di orientare gli allievi verso un'attività in cui sia richiesto il reinvestimento delle conoscenze in una situazione nuova anche se con la medesima struttura della precedente. Solo alla conclusione di questo processo l'obiettivo di apprendimento potrà esser dato per acquisito.

4. Esercizio vs. situazione

La *situazione di apprendimento* non è l'*esercizio*. Esercizio e situazione di apprendimento fanno riferimento ad attività mentali del tutto diverse⁸.

Esercizio	Situazione di apprendimento
Situazione conosciuta. Il metodo richiede una semplice applicazione, un'esecuzione meccanica	Situazione nuova, non conosciuta. Metodo di risoluzione non noto in precedenza che mette in azione un processo di invenzione
Consolidamento di una conoscenza o di un'abilità Allenamento all'utilizzo	Acquisizione di un nuovo sapere o di una competenza Autonoma decisione da parte dell'allievo

Mentre le situazioni di apprendimento mettono in moto l'allievo per acquisire nuove conoscenze e competenze, gli esercizi servono a far utilizzare un sapere che si suppone acquisito rendendolo operativo. Gli esercizi non sono in sé una pratica negativa. Anche se si rinuncia alla lezione, essi continuano comunque a essere utili, anche nella pedagogia

⁸ Questa tabella fa riferimento a quella pubblicata da Gérard De Vecchi in *Enseigner par situations-problèmes*, Paris, Éditions Delagrave, 2007, p. 28. L'ho parzialmente modificata attribuendo alla situazione di apprendimento le caratteristiche che nel testo sono utilizzate con riferimento al solo caso delle situazioni problema. Penso infatti che la differenza non sia sostanziale.

cooperativa e attiva (il piano di lavoro individualizzato prevede anche esercizi). Dopo l'acquisizione di una nozione o di un concetto gli esercizi servono a valutarne l'utilizzo in situazioni note e a consolidare gli automatismi.

5. Tipologie di situazioni di apprendimento

Le situazioni di apprendimento che si utilizzano nella pedagogia cooperativa si possono suddividere in due categorie: il progetto e il problema. Progetto e problema si differenziano ma non si escludono a vicenda, essendo l'uno il completamento dell'altro.

- *Progetto*: la priorità è la finalizzazione, cioè cercare di ridurre il distacco tra un sapere e il suo uso sociale. Gli apprendimenti devono apparire come qualcosa di utile per realizzare progetti collettivi o individuali che hanno un impatto sociale. Affrontare problemi pratici, grazie a successive elaborazioni, può portare con sé acquisizioni concettuali.
- *Problema*: nella sua realizzazione il progetto può andare oltre assumendo la forma del problema. Si può partire dalla libera creazione dell'allievo (v., ad es., le creazioni matematiche) o da un problema cognitivo formulato fin dall'inizio con la collaborazione dell'insegnante (situazione problema). In tutti i casi si mira all'acquisizione di nuove conoscenze/competenze. Siamo nel campo del *problem solving*.

Le due modalità ricordano il *progetto del produttore* e il *progetto di un problema* descritti da William H. Kilpatrick, allievo e collaboratore di John Dewey⁹. La distinzione tra progetto e problema è spesso fittizia. Non c'è infatti una linea di demarcazione, ma un *continuum*. Si va da una maggiore attenzione alla finalizzazione (come in molti laboratori pratici e nelle tecniche Freinet) a situazioni più "direttive" (le *situazioni problema*) in cui il ruolo di guida dell'insegnante è più accentuato. Nel primo caso c'è un maggior coinvolgimento degli allievi in attività

⁹ V. Lamberto Borghi, *Il metodo dei progetti. Un capitolo della storia dell'educazione attiva (con testi di W.H. Kilpatrick)*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.

pratiche che emergono dai bisogni vitali dei ragazzi, nel secondo ci si concentra di più sulla produzione di un conflitto cognitivo per acquisire nuovi apprendimenti. È necessario utilizzare le diverse modalità (entrambe si propongono di acquisire un sapere) secondo un equilibrio che deciderà ogni insegnante anche in base alle sue competenze, alle scelte personali e, naturalmente, ai ragazzi che ha di fronte.

Progetto e problema

1. Pedagogia del progetto

La pedagogia del progetto si colloca agli antipodi di tutti i metodi trasmissivi. Il suo scopo è restituire ai saperi scolastici un carattere vivo, funzionale, contro lo stile "scolastico". La costruzione della conoscenza non passa più attraverso qualcosa di astratto, il manuale scolastico, in cui il sapere viene "spiegato". L'allievo è chiamato ad agire direttamente. Il suo rapporto con il sapere è legato a un oggetto e a tecniche, a un fare che favorisce la presa di coscienza. La pedagogia del progetto ha dunque un significato sociale:

Se la natura del pensiero è incontestabilmente sociale, è chiaro che la sua destinazione deve esser della stessa natura. Non si dovrebbe scrivere per il maestro, affinché faccia sui testi dei segnaposti rossi o dia il suo voto, ma per comunicare qualcosa agli altri, vicini e lontani, e per fermare il proprio pensiero in modo da serbarlo come un patrimonio prezioso¹.

La pedagogia del progetto ha anche un altro significato: il progetto è un'interfaccia per far agire insieme la dinamica dei saperi e i desideri degli individui. Un'attività motivante supera più facilmente la resistenza all'apprendimento grazie al contesto sociale e cooperativo in cui si svolge. Lavorare per progetti è un modo per superare sia l'ingenuità

¹ Bruno Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1971, p. 75 (nuova edizione, Edizioni dell'Asino, 2012).

delle pedagogie non direttive che le illusioni dei sostenitori dell'efficacia della lezione frontale.

La pedagogia del progetto si può concretizzare in molti modi. L'idea è sempre la stessa: mobilitare gli allievi, spingerli a svolgere un'attività riconosciuta socialmente in modo che gli obiettivi di apprendimento siano raggiunti indirettamente: preparare un viaggio, uno spettacolo teatrale o musicale (o, semplicemente, creare musica), un'esposizione di disegni o fotografie, fare un film, organizzare un orto scolastico o la visita in un luogo della produzione, preparare la festa della scuola, pubblicare un giornale della classe, produrre sculture e pitture. In questo modo, si creano nella classe situazioni di vita sociale simili a quelle esistenti all'esterno tenendo conto degli interessi dei ragazzi. Se, ad esempio, un ragazzo ha difficoltà in geometria ma è interessato alla natura è possibile impegnarlo a disegnare carte dopo un'uscita da scuola. E così via, anche per piccoli gruppi, per acquisire conoscenze/competenze di lingua, storia, scienze, ecc. L'obiettivo di apprendimento è perseguito indirettamente.

La pedagogia del progetto ha grandi vantaggi ma presenta dei rischi. Il rischio principale è che prevalga la logica dell'efficacia. Lo scopo direttamente perseguito dagli allievi è "fare l'attività", non giungere a una comprensione. L'esigenza del "maggior risultato col minimo sforzo" esercita una forte pressione. Apprendere è spesso la soluzione più costosa. La logica del progetto attiva un desiderio di sapere e di fare ma non necessariamente un desiderio di apprendere. È importante riuscire nell'attività ed è possibile farlo senza comprendere². È ciò che accade nella vita quotidiana: escogitiamo spesso soluzioni per non essere costretti ad apprendere. A scuola, quando in un gruppo si incontra una difficoltà, sorge la tentazione di suddividere i compiti in funzione delle competenze già possedute: il controllo ortografico viene assegnato al più bravo in ortografia, il più bravo con le mani si vede assegnati compiti pratici mentre chi non sa fare bene nulla rischia l'emarginazione. È facile così cadere nella routine e che alcuni ragazzi non acquisiscano nuove conoscenze/competenze. Riuscire a risolvere un problema matematico non significa che si sia acquisito il sapere che ne sta alla base. Si agisce per tentativi, a volte si riesce, ma la procedura

² Su questo argomento v. Philippe Meirieu, *Apprendre en groupe ?*, Lyon, Chronique sociale, 1993. In italiano v. Philippe Meirieu, *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

utilizzata non è trasferibile. Il tutto spesso è regolato da dinamiche di gruppo in cui un allievo si assume le responsabilità decisionali sugli altri. È una tentazione che non risparmia l'insegnante: in occasione di progetti pratici con apertura all'esterno (feste, esposizioni, spettacoli) è tentato di sostituire gli allievi nei momenti difficili o di intervenire in modo eccessivo, evitando così che i ragazzi si trovino di fronte gli ostacoli cognitivi. Anche in questo caso verrebbero a mancare le occasioni per acquisire nuove conoscenze.

Un'altra difficoltà è legata alla specificità dei saperi scolastici. Ho già detto della vocazione della scuola a trasmettere lo spirito di giustificazione razionale attraverso l'incontro critico con i saperi e i loro oggetti conoscitivi. Non è sempre possibile mettere in relazione i saperi con attività sociali, anche nella scuola primaria. La scuola primaria di oggi non è più quella delle origini che, essendo l'unica frequentata dalle classi popolari, si impegnava a trasmettere i saperi minimi necessari alla gestione della vita quotidiana. Oggi la scuola primaria è chiamata a trasmettere strumenti che saranno utili per gli apprendimenti negli ordini di scuola successivi. L'utilità sociale di certi concetti matematici è secondaria rispetto al fatto di costituire la premessa di saperi successivi. Nello stesso tempo non si impara a leggere solo per riuscire a comunicare meglio nella vita quotidiana ma anche perché la lettura è la chiave di accesso ad altri saperi. Tutti abbiamo potuto toccare con mano quanto sia difficile insegnare la storia nella scuola primaria. La conoscenza della storia può anche avere un'indiretta utilità pratica (ad esempio, formarsi un giudizio politico sull'attualità) ma questo obiettivo è troppo lontano per un ragazzo di scuola primaria³. Non è un caso che un buon maestro come Alberto Manzi avesse deciso di non insegnarla ai suoi ragazzi. Si può anche non arrivare a queste scelte drastiche ma è certo che l'insegnamento della storia deve essere adattato all'età degli allievi. Ad esempio, si può allargare il campo dei problemi: la storia politica e diplomatica può essere in parte sostituita con la storia del modo di abitare, della vita sociale, delle arti e della cultura, della religione e del culto dei morti.

Se la scuola si propone di aiutare a pensare e ad acquisire abitudini di argomentazione razionale i saperi hanno un interesse in sé, anche indipendentemente dalla loro utilità pratica. Questo vuol dire che

³ Su questi temi v. Bernard Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeurs, 1998, pp. 41-49.

dobbiamo abbandonare la pedagogia del progetto? Niente affatto. Lavorare per progetti ha una funzione importante: mobilitare gli allievi, avvicinare la scuola alla vita, favorire la coesione del gruppo e canalizzare le spinte pulsionali. A partire dal progetto si può, anzi si dovrebbe cercare di problematizzare. Le tecniche Freinet ne sono un esempio. Si parte dal soggetto, dalle sue espressioni, ma poi lo si orienta a nuovi apprendimenti grazie a risorse-barriera⁴, cioè a ostacoli e opportunità che lo inducono a progredire.

2. Pedagogia del problema

Quando, realizzando un progetto, si riesce a problematizzare si entra nel campo della pedagogia del problema. Già John Dewey ricordava che finalità principale dell'educazione è imparare a pensare sviluppando le attitudini del pensiero riflessivo. Per Hannah Arendt pensare, volere e giudicare costituiscono le attività fondamentali della mente. In *Come pensiamo* Dewey descrive le fasi di sviluppo del pensiero riflessivo come un processo che nasce da bisogni vitali: 1. suggestione (emerge un problema e si cerca una possibile soluzione); 2. intellettualizzazione della difficoltà (l'emozione iniziale viene intellettualizzata, il problema viene definito meglio); 3. ipotesi (la suggestione diventa una supposizione); 4. ragionamento (si sviluppa l'idea in tutte le sue implicazioni mediante il ragionamento); 5. controllo dell'ipotesi mediante l'azione per corroborare sperimentalmente l'idea. Le cinque fasi non si susseguono in un ordine rigido. Nella realtà ogni progresso nelle idee conduce a nuove osservazioni che portano a nuovi fatti e aiutano a giudicare meglio i fatti già noti. Non tutte le fasi sono necessarie. Ad esempio, in matematica la connessione delle idee può avvenire anche senza riferirsi a osservazioni sensibili. Il pensiero riflessivo comporta uno sguardo verso il futuro, una previsione, un'anticipazione che potrebbe essere considerata una sesta fase⁵.

A questo punto nasce una domanda: c'è una differenza qualitativa tra la formazione dei concetti comuni e la formazione dei concetti scientifici?

⁴ Sulle risorse barriera v. Célestin Freinet, *Essai de psychologie sensible*, in Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Tome 1, cit., pp. 419-462.

⁵ V. John Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, pp. 180-193.

Dewey aveva già manifestato dei dubbi sulla continuità naturale tra rappresentazioni mentali intuitive e concetti disciplinari⁶, dubbi che sono stati approfonditi dalla ricerca successiva. Abbiamo visto che secondo Piaget imparare vuol dire modificare le proprie rappresentazioni mentali. Bachelard aveva detto qualcosa di più: «Si conosce contro una conoscenza precedente distruggendo le conoscenze mal costruite, superando ciò che nella mente costituisce un ostacolo». In modo ancora più eloquente aveva aggiunto: «L'essenza della riflessione è capire che non si è capito». Al centro della riflessione di Bachelard sta la nozione di *ostacolo epistemologico*. L'ostacolo non è una forma di ignoranza ma una forma di conoscenza. È un "pieno" di conoscenze che impedisce di costruirne di nuove. Il senso comune ci spinge a trovare un'immediata risposta a ogni cosa quando invece sarebbe necessario sospendere il giudizio. Lo hanno confermato le più recenti ricerche dei cognitivisti e dei neuroscienziati. Secondo Howard Gardner, ad esempio, esiste una differenza qualitativa tra il soggetto intuitivo e l'esperto disciplinare: da una parte c'è una visione naturale e ingenua, dall'altra interpretazioni messe a punto da studiosi che hanno lavorato in modo consapevole e cumulativo all'interno dei propri campi disciplinari. La sua tesi è che a scuola non si dia il giusto peso alla forza delle concezioni intuitive e degli stereotipi iniziali che gli studenti portano con sé e dunque ai modi per sradicarle e superarle⁷. Un'educazione al comprendere può realizzarsi solo se gli studenti sono capaci di integrare i modi di conoscere prescolastici con quelli scolastici e disciplinari. Per far ciò la scuola non deve più accontentarsi del cosiddetto "compromesso delle risposte corrette", quello per cui si ritiene che l'obiettivo di apprendimento sia stato raggiunto quando un allievo è in grado di fornire le risposte esatte. Negli Stati Uniti un tentativo interessante di superamento della pedagogia tradizionale è stato condotto nel corso del Novecento dal movimento dell'*educazione progressiva* (il corrispettivo americano dell'*Educazione Nuova*). Secondo Gardner, l'educazione progressiva avrebbe rivelato alcuni limiti dovuti all'eccessiva fiducia nelle capacità degli studenti di autoeducarsi e alla riluttanza a impegnarsi nel controllo dell'apprendimento e dei suoi risultati didattici. Si tratterebbe comunque di limiti sanabili perché l'educazione progressiva ha aperto una via importante

⁶ Ivi, p. 267.

⁷ V. Howard Gardner, *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1993.

alla pedagogia: si è posta l'obiettivo di costruire ambienti educativi e offrire materiali in cui la vera comprensione può diventare una realtà⁸.

La discontinuità tra pensiero intuitivo e pensiero riflessivo è stata recentemente confermata dalle neuroscienze. Secondo i neuroscienziati, nel cervello (sia quello infantile che quello dell'adulto) agiscono tre sistemi cognitivi, quello *euristico* (pensiero automatico e intuitivo), quello *algoritmico* (il pensiero riflessivo) e quello *inibitore* (l'azione con cui s'interrompe il sistema euristico per attivare quello algoritmico). Nel cervello il sistema euristico può entrare in conflitto con quello algoritmico. In questo caso si produce il conflitto cognitivo. Il conflitto spinge gli esseri umani a superarlo progredendo così negli apprendimenti. Ciò può avvenire grazie al controllo esecutivo messo in atto dal sistema inibitore collocato nella corteccia prefrontale. La corteccia prefrontale interviene dunque come un "sistema attenzionale" di supervisione⁹.

Nei capitoli che seguono vedremo i principali esempi di progetti da cui si può partire per problematizzare: si va dalle tecniche Freinet più note alle situazioni problema fino ai problemi aperti. In tutti i casi il metodo è "naturale", non perché legato alla natura ma nel senso che si creano situazioni vitali affinché il ragazzo s'impegni nell'apprendimento e prosegua in funzione delle risorse e dei vincoli proposti dall'insegnante. Le diverse pratiche differiscono nel livello dell'azione direttiva dell'insegnante e nel tipo di interazioni proposte. Le tecniche Freinet e i laboratori sono pratiche molto centrate sulla vita del ragazzo, le situazioni problema sono una pratica costruita a partire da un contenuto culturale individuato in precedenza dall'insegnante che viene espresso nella forma di un problema. I problemi aperti si avvicinano al metodo della ricerca vero e proprio perché richiedono l'utilizzo di uno specifico metodo disciplinare. In quest'ultimo caso ci si colloca al livello più maturo: i desideri del soggetto e la ricerca della conoscenza si ricompongono, la conoscenza e l'apprendimento diventano un piacere in sé. Non è detto che nella scuola (soprattutto in quella dell'obbligo) si riesca ad arrivare fin lì ma questa dovrebbe essere la prospettiva. Tra queste diverse tipologie di situazioni non c'è opposizione ma un *continuum*

⁸ Ivi, pp. 201-209.

⁹ V. Olivier Houdé, Daniel Kayser, Olivier Koenig, Joëlle Proust, François Rastier, *Vocabulaire de sciences cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, pp. 55-56; Olivier Houdé, *Les sciences cognitive et les apprentissages à l'école primaire*, in Alain Bentolila (sous la direction de), *L'essentiel de la pédagogie*, s.l., Nathan, 2017, p. 76.

che va da attività che partono più direttamente dall'interesse spontaneo del ragazzo fino ad attività più astratte, meno vicine agli interessi immediati (situazione problema) per arrivare alla vera e propria ricerca. In tutti i casi, però, lo scopo è lo stesso: problematizzare per apprendere concetti, competenze o meta competenze (attitudini e metodi).

Tecniche

Quando si parla di pedagogie attive viene subito in mente uno slogan: bisogna partire dagli interessi e dalle libere espressioni dei ragazzi. Limitandosi a questo slogan, gli avversari le hanno criticate accusandole di ingenuità o di cadere nella mistica dell'infanzia, di degradare il ruolo dell'adulto e l'autorità dell'insegnante. Questa critica centra l'obiettivo solo parzialmente. Per le principali pedagogie attive tener conto delle espressioni vitali è infatti solo il punto di partenza. Non ci si ferma lì. Il problema dell'insegnante è ideare strumenti affinché, a partire da queste libere espressioni, si possa giungere a conoscenze, competenze e a un "saper vivere" insieme. È con questo scopo che Freinet ha introdotto le sue *tecniche*: il testo libero, il giornale, la corrispondenza interscolastica, il piano di lavoro individualizzato, i brevetti e i capolavori, le conferenze, la riunione della cooperativa.

Perché *tecniche* e non *metodo*? Freinet diffidava dei metodi. Li considerava modelli rigidi in cui l'insegnante non è protagonista della pedagogia ma diventa un semplice esecutore. L'insegnante è un tecnico, un artigiano, che le adatta, le fa crescere anche aggiungendo nuovi strumenti. È a partire da queste tecniche che in Freinet si sviluppò l'idea di una scuola popolare liberata dai manuali scolastici e dalle lezioni, considerati strumenti di assoggettamento e non di emancipazione. Questa duttilità delle tecniche ha permesso alla pedagogia Freinet di evolvere nel tempo ideando sempre nuovi strumenti pur mantenendo le finalità e la coerenza originarie.

In ogni tecnica si parte dalla libera espressione del pensiero del ragazzo. Si introducono vincoli affinché ciascuno, a partire da lì, possa acquisire sia nuove competenze che attitudini alla vita comune. In

sintesi, questa l'idea di Freinet, «invece di partire dall'adulto per arrivare al ragazzo noi partiamo dal ragazzo per arrivare all'adulto». Qui di seguito presento alcune tecniche, sia nelle modalità con cui sono state realizzate da Freinet che attraverso le esperienze di insegnanti di oggi: il testo libero, il giornale, la radio, la corrispondenza interscolastica, la matematica viva nelle sue diverse espressioni (uscite matematiche, calcolo vivente, creazioni). Nei capitoli successivi vedremo il piano di lavoro, i brevetti, la cooperativa/consiglio, gli incarichi di responsabilità (i "mestieri").

1. Testo libero

La tecnica del testo libero consiste nel chiedere ai ragazzi di scrivere almeno un testo ogni settimana o ogni due settimane¹. Per la redazione del testo si possono scegliere le ore dedicate al lavoro individualizzato. Per sviluppare le idee ogni ragazzo può chiedere aiuto all'insegnante o a un compagno disponibile e utilizzare i materiali a disposizione. Una volta la settimana si leggono i testi dei ragazzi che accettano di condividerne il contenuto con i compagni, i quali sono invitati a fare domande e osservazioni sul testo che hanno ascoltato. Alla fine, la classe sceglie uno o due testi che saranno rielaborati collettivamente o da un gruppo. Se dopo un certo tempo i testi di alcuni ragazzi non sono mai stati scelti, questi ultimi sono invitati a leggerli. Si può anche stabilire la regola per cui non è possibile scegliere una seconda volta il testo di un allievo finché ci sono compagni il cui testo non è mai stato scelto. In questo modo si garantisce che nessun allievo sia escluso. La lettura e la scelta dei testi è possibile solo in un ambiente cooperativo in cui sia rispettata la regola di un ascolto attento senza deridere gli altri.

Ogni settimana la classe si impegna nella rielaborazione del testo scelto. È il momento in cui si lavora per perfezionarlo dal punto di vista ortografico, grammaticale, sintattico e dello stile. È anche il momento in cui si lavora su obiettivi di apprendimento, ad esempio entrare nella

¹ Sul testo libero faccio riferimento a Célestin Freinet, *Le texte libre*, coll. BENP, n. 25/1947. Per le realizzazioni più recenti faccio riferimento a Martine Boncourt, Martine Legay, *La pédagogie Freinet en élémentaire*, Paris, ESF éditeur, 2019, pp. 16-31 e all'esperienza svolta negli anni scolastici 2018/2019 e 2019/2020 nella classe prima, poi seconda elementare, della scuola Perasso di Milano (insegnanti Erika Valentini e Sonia Sorgato).

dimensione simbolica del testo scritto utilizzando un registro specifico (narrativo, argomentativo, ecc.). All'inizio questo lavoro può essere fatto a classe intera, successivamente anche a gruppi. I gruppi hanno a disposizione dizionari, regole di grammatica e ortografia, una lista di parole. Si è molto discusso se e come intervenire per migliorare il testo scritto da un ragazzo. Su questo Freinet è stato chiaro: «Il ragazzo imparerà a scrivere correttamente solo se ha continuamente sotto gli occhi la perfezione di testi scritti o stampati». Il testo rivisto sarà una bella pagina scritta che non ha perso in freschezza e spontaneità. Per questa ragione, l'insegnante interviene per migliorare il testo solo dopo i ragazzi. Propone la ricerca di parole, scrive le osservazioni, fa osservare le regole di vita della classe. Ogni proposta di arricchimento o modifica di contenuto deve essere approvata dall'autore. In tutti i casi, si deve evitare il pericolo della "scolastica", cioè che l'insegnante, dopo la lettura dei testi, ritorni alla posizione direttiva dicendo: «Prendo i vostri testi e domani lavoreremo su quello migliore».

Originariamente, Freinet dedicava al testo libero tre giorni la settimana. Negli altri giorni ci si dedicava ad approfondire i centri di interesse che potevano emergere dai testi liberi. Riprendeva cioè il metodo dei centri di interesse di Decroly, con alcune modifiche²: si partiva dagli argomenti emersi dai testi dei ragazzi per svolgere ricerche scientifiche, ambientali o per fare attività di laboratorio. Questo lavoro era chiamato "complesso di interessi"³.

La pratica del testo libero è stata recentemente introdotta in una classe prima elementare della scuola elementare Perasso di Milano. Il testo libero è stato chiamato "Cari amici ...". Le insegnanti hanno chiesto ai bambini di raccontare ai compagni, destinatari del testo, un'esperienza vissuta, un evento particolare, un sogno o un desiderio, lasciando loro assoluta libertà espressiva e creativa. Poiché i bambini non erano ancora in grado di scrivere in modo convenzionale, il testo era introdotto da un disegno, al quale faceva seguito la parte scritta, elaborata secondo le loro capacità. Al termine del lavoro le insegnanti si facevano "leggere"

² Freinet riteneva troppo formale il metodo di Decroly e ne proponeva uno che riteneva più "vivo".

³ Sul testo libero e il complesso di interessi v. Célestin Freinet, *La scuola moderna*, Torino, Loescher, 1974, pp. 107-121. Per un approfondimento sull'uso del testo libero ai fini dell'apprendimento della lingua v. Lilia Andrea Teruggi, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci, 2019.

il testo e ne trascrivevano il contenuto sul quaderno, nel rispetto delle intenzioni comunicative dei bambini. In qualsiasi momento questi ultimi potevano chiedere aiuto ai compagni e alle insegnanti sia per individuare l'argomento del testo che per la sua stesura o per la realizzazione del disegno. Il lavoro era svolto ogni lunedì, per circa due ore. Chi non riusciva a portarlo a termine nel tempo prestabilito poteva continuare nel pomeriggio dello stesso giorno o il giorno dopo. Con il trascorrere dei mesi, man mano che i bambini imparavano a scrivere, si riduceva il ricorso alla trascrizione dei testi da parte delle maestre, le quali, attraverso una comunicazione positiva, evidenziavano i progressi, incoraggiandoli, senza valutazioni o giudizi. Generalmente il testo veniva letto il giorno successivo, ma mai prima che tutti avessero terminato. Disposti in cerchio insieme alle insegnanti (in uno spazio libero dell'aula chiamato "agorà"), ogni bambino leggeva il suo testo ai compagni i quali, al termine della lettura, ponevano qualche domanda, chiedevano chiarimenti o cercavano risposte alle loro curiosità su quanto ascoltato. Questo ambiente più raccolto creava un'atmosfera più intima.

In seconda elementare la pratica del testo libero è proseguita mantenendo la medesima cadenza settimanale ma con alcune varianti: i bambini potevano scegliere se fare prima il disegno oppure scrivere il testo libero; talvolta qualcuno ha preferito dedicare tutto il tempo al testo scritto. Sono stati introdotti altri elementi come la revisione dello scritto, inizialmente limitata all'ortografia. A questo scopo si è proposto l'uso del dizionario per la ricerca delle parole, magari con l'aiuto di qualche compagno in possesso di un *brevetto*⁴ ad hoc.

2. Giornale e radio

Dopo la guerra del 1914-18, Ovide Decroly inaugurò il suo *Courrier de l'École*. La pratica fu poi ripresa da Célestin Freinet a cui si deve la sua ampia diffusione⁵. Nella pedagogia di Freinet il giornale è legato al testo libero e ha una caratteristica precisa: è l'«espressione fedele degli interessi della classe nel suo ambiente». Il giornale parte dai testi

⁴ Sui brevetti v. *infra*, cap. 7.4.

⁵ Sul giornale scolastico v. Célestin Freinet, *La scuola del fare*, cit., pp. 167-199. Sull'organizzazione del giornale nelle classi a pedagogia Freinet di oggi v., ad esempio, Martine Boncourt, Martine Legay, *La pédagogie Freinet en élémentaire*, cit., pp. 39-42.

liberi ma è un prodotto sociale rivolto all'esterno. Il metodo di lavoro per la sua preparazione cambia con l'età dei ragazzi: è più libero nella scuola elementare mentre nelle scuole secondarie può prevedere un vero e proprio piano editoriale. Non è però un'imitazione del giornale degli adulti e dunque non pubblica inchieste ma si limita a documentare aspetti della vita dei ragazzi e della classe. Naturalmente la forma esterna segue alcune regole: il testo deve essere ben stampato (nel caso si opti per il prodotto cartaceo), deve contenere illustrazioni, deve essere proporzionato e non contenere errori, l'impaginazione deve essere curata. Nelle classi Freinet di oggi i giornali contengono sempre testi liberi ma molti insegnanti tendono a proporre un vero giornale che contiene informazioni diverse sulla classe, sulla scuola e argomenti vari.

Per molto tempo lo strumento per produrre il giornale è stato la tipografia scolastica, poi in parte sostituita dal limografo⁶. Oggi si sceglie generalmente la scrittura a computer. Per la diffusione del giornale c'è chi rinuncia definitivamente alla stampa su carta per produrre un testo digitale online. Questa scelta presenta molti vantaggi pratici (la facile riproducibilità e l'ampia diffusione) ma anche qualche svantaggio (l'assenza di un'attività manuale, pratica molto utile sia per lo sviluppo cognitivo che per promuovere la cooperazione).

Un'altra tecnica significativa è quella della radio⁷. La classe diventa una redazione di giornale organizzata per gruppi. Ogni trasmissione prevede più rubriche: la notizia della settimana, l'argomento della settimana, la parola della settimana, la pubblicità progresso, i giovani scrittori. Dopo aver scelto la rubrica e l'argomento di cui parlare ogni gruppo lavora alla stesura di un testo collettivo fino a produrre una prima bozza. Quando ciascun gruppo ha terminato la bozza, inizia il lavoro di correzione e di riflessione con l'intera classe. L'idea di fondo è che il prodotto finale (la puntata da registrare) sia di responsabilità dell'intera classe e che quindi tutti debbano contribuire a migliorare il testo di ciascun gruppo. In questa fase è possibile fare una riflessione sulla

⁶ Il limografo è un apparecchio riproduttore di disegni o testi. La matrice, un foglio cerato, viene incisa con una punta o con la macchina da scrivere. La matrice è poi utilizzata per la stampa utilizzando inchiostro e rullo (un rudimentale ciclostile).

⁷ L'esperienza che presento è stata svolta negli anni scolastici 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020 da Gabriele Recchia e dai suoi ragazzi (classi terza, quarta e quinta) della scuola elementare Collodi (Pisa). Le trasmissioni radio ideate dai ragazzi si possono ascoltare al seguente link: https://www.spreaker.com/show/radio-collodi_1.

struttura del testo e sulla lingua con il coinvolgimento attivo dell'intero gruppo classe. Quando tutti i gruppi hanno finito di trascrivere il testo definitivo sul quaderno, inizia la fase di registrazione. Lo strumento che si può utilizzare è la piattaforma *Spreaker*, che permette la creazione di podcast e la pubblicazione on line in modo che le puntate realizzate possano essere ascoltate da chiunque decida di farlo attraverso un semplice link. La piattaforma è di semplice utilizzo e richiede una strumentazione minima, anche un semplice smartphone. Per gli alunni è il momento più coinvolgente: ciascun gruppo si divide il testo in parti da leggere, in modo che a ogni alunno sia affidato un pezzo. La fase di registrazione è un momento importante perché gli alunni, indossando le cuffie e impugnando il microfono, entrano nella parte impegnandosi e concentrandosi molto per non commettere errori, rispettando l'ordine e il silenzio, entrambi necessari per ottenere una registrazione di qualità. Quando tutti hanno registrato il loro pezzo la puntata si considera terminata. Una volta pubblicata la puntata sulla piattaforma, viene inviato il link ai rappresentanti dei genitori in modo che lo possano divulgare a tutte le famiglie.

Il giornale e la radio presentano molti vantaggi. Prima di tutto si tratta di produzioni cooperative che servono per "istituire" il gruppo. Nello stesso tempo hanno uno scopo sociale e di comunicazione: i ragazzi hanno l'occasione di mostrare a tutti un prodotto fatto da loro. Alcuni vincoli sono poi accettati in modo naturale e non imposti dall'esterno. Ecco alcune ragioni per utilizzarli:

- la classe si apre al contesto sociale. Facendo scuola si deve tener conto di ciò che sta fuori della scuola. Le attività educative si estendono in modo naturale alle realtà esterne. Per superare le pratiche didattiche tradizionali, infatti, è necessario passare a un rapporto nuovo tra scuola e realtà esterna, andando al di là delle usuali visite e gite, introducendo un rapporto diretto con le attività produttive del territorio⁸;
- i ragazzi sono spinti a produrre un lavoro "ben fatto". La necessità di ordine, di chiarezza, di rispetto dei diversi registri e dei lettori/ascol-

⁸ Il giornale e la radio possono essere le occasioni per aprire la scuola all'esterno estendendo le attività educative allo studio del mondo produttivo e dell'ambiente. Su questi temi rinvio a Francesco De Bartolomeis, *Fare scuola fuori della scuola*, Roma, Aracne, 2018.

tatori impone di essere esigenti con se stessi. Essere esigenti con se stessi vuol dire prendere seriamente il proprio lavoro praticando il "decentramento correttivo" (Piaget), un fattore centrale dell'educazione cognitiva e sociale;

- i ragazzi hanno l'occasione di apprendere l'uso corretto della lingua senza passare attraverso il formalismo di un insegnamento trasmissivo dell'ortografia, della grammatica e dell'espressione scritta. Può esserci un approfondimento sulla struttura e l'uso della lingua come sui diversi registri comunicativi, ma, in questo caso, ciò avviene grazie a una motivazione reale;
- in quanto finestre della classe aperte sul mondo, il giornale e la radio sono anche l'occasione per coinvolgere i genitori nelle attività educative. Leggendo il giornale e ascoltando la radio i genitori seguono l'attività svolta a scuola dai loro figli e imparano ad apprezzare la pedagogia cooperativa e a comprenderne il senso. Per passare da una visione competitiva del lavoro a scuola a una visione cooperativa è molto importante la loro adesione e collaborazione.

3. Corrispondenza interscolastica

La corrispondenza interscolastica è una tecnica strettamente legata alle precedenti⁹. Non è un'attività in più ma qualcosa che è al servizio della libera espressione su cui si fondano le attività di scrittura in classe. Dopo un accordo tra due insegnanti di classi diverse e lontane sui modi di lavorare, sulla frequenza delle spedizioni e sul loro contenuto, la corrispondenza si può svolgere secondo due modalità: corrispondenza individuale e corrispondenza collettiva. Ogni allievo ha un corrispondente a cui scrive regolarmente. Contemporaneamente tutta la classe scrive lettere collettive all'altra. Lo scambio collettivo è costituito da una lettera a cui si può aggiungere altro materiale come il giornale della classe. Ogni ragazzo ha un quaderno dove raccoglie le lettere spedite (in fotocopia) e quelle ricevute (in originale). Ogni lettera individuale e

⁹Sulla corrispondenza interscolastica v. Célestin Freinet, *La scuola del fare*, cit., pp. 200-204; Martine Boncourt, Martine Legay, *La pédagogie Freinet en élémentaire*, cit., pp. 66-71; Clem. Berteloot, Danièle Gervilliers, Janou Lemery, *Les correspondances scolaires*, «Bibliothèque de l'École Moderne», n.50-53/1968. Anche in questo caso, riprendo solo alcune modalità possibili in cui si può svolgere la "tecnica".

collettiva può essere arricchita con disegni, pitture, *collages*. Alla lettera possono essere allegate produzioni personali: testi liberi, ricerche, ecc. Nelle scuole secondarie lo scambio può riguardare attività più complesse come la ricerca storica e scientifica o le pratiche realizzate in rapporto con il mondo produttivo locale. La corrispondenza può anche aver luogo in modo virtuale (ad esempio, via mail). Anche in questo caso i vantaggi della velocità e della semplicità hanno un contraltare negativo: l'assenza della fisicità dell'oggetto lettera o disegno, materiali che hanno un valore affettivo e che ciascun ragazzo vorrebbe poter conservare. Nell'era di internet la grande scommessa è cercare di non perdere il genere letterario dell'epistolario. Ciò è possibile anche con gli scambi virtuali ma ci si deve organizzare. A fine anno, se possibile, i ragazzi delle due classi si incontrano nella città/paese di uno dei due corrispondenti.

La corrispondenza è un'attività educativa, sociale e relazionale. Come le tecniche precedenti, è l'occasione per raggiungere un importante obiettivo: entrare nel mondo del testo scritto e perfezionarlo anche grazie all'aiuto dell'insegnante e dei compagni. È anche un modo per avviare una cooperazione tra insegnanti appartenenti a scuole diverse e lontane tra loro. Il movimento pedagogico promosso da Freinet nacque proprio grazie ai contatti avviati tra classi lontane con la corrispondenza. Freinet comprese subito il potenziale innovativo di questa tecnica al punto da scrivere: «L'organizzazione degli scambi di stampati fra una scuola e l'altra deve costituire la nostra prima preoccupazione»¹⁰.

4. Uscite matematiche e calcolo vivente

Nella scuola la matematica è spesso affrontata in forme ritualizzate in cui all'allievo è attribuito solo un ruolo esecutivo. La pedagogia Freinet si propone invece di formare persone che siano in grado di utilizzare la matematica per comprendere meglio il mondo attuale e quello di domani. Per far questo si ritiene necessario partire dalla vita dei ragazzi, coltivare le loro espressioni per aiutarli ad apprendere concetti e competenze matematiche. Per questa ragione oggi si utilizza l'espressione "matematica viva". L'espressione non appartiene a Freinet ma è stata introdotta successivamente, negli anni in cui nella scuola si era

¹⁰ V. Célestin Freinet, *La scuola del fare*, cit., p. 200.

diffusa la matematica moderna. Come nel testo libero, anche qui sono importanti il rapporto con il reale, la finalizzazione e la comunicazione. Il vero motore del metodo naturale di apprendimento della matematica è il piacere della ricerca.

Per alcuni ragazzi è più facile avvicinarsi alla matematica partendo dall'osservazione della realtà e sviluppando successivamente i concetti, per altri è più agevole entrare presto nel mondo astratto. In questo secondo caso, sarà loro più congeniale stabilire fin da subito relazioni tra oggetti matematici. Nella pedagogia Freinet si offrono ai ragazzi entrambe le possibilità.

Per partire dall'osservazione della realtà si possono realizzare le *uscite matematiche*. Le uscite matematiche sono un caso particolare di "passeggiate", una pratica utilizzata da Célestin Freinet nelle sue prime esperienze¹¹. Il loro scopo è permettere ai ragazzi di interrogare e interpretare il mondo che li circonda. In alcuni casi l'uscita prevede di osservare la realtà da un particolare punto di vista: lettura, scrittura, matematica, storia, geografia, scienza, tecnologia. Si tratta allora di un'"uscita con gli occhiali". Nelle scuole secondarie le uscite hanno generalmente un preciso obiettivo disciplinare.

Nel caso della matematica si esce da scuola e si chiede ai ragazzi di mettere "occhiali matematici" nell'osservare la realtà. L'osservazione della realtà con uno sguardo matematico aiuta i ragazzi ad avere una visione diversa sull'ambiente, visione che successivamente permetterà loro di problematizzare. Si pongono delle domande e si cercano le soluzioni grazie a misurazioni e calcoli¹². Le uscite matematiche aiutano a prendere coscienza degli aspetti matematici con cui può essere letto il mondo circostante. Hanno però dei limiti legati alle rappresentazioni mentali pregresse degli allievi. Si fanno osservazioni, si calcola, ma si rischia di non fare vera e propria matematica.

Un'altra tecnica è quella del *calcolo vivente*. Il *calcolo vivente*, introdotto dallo stesso Freinet, è una pratica analoga al *testo libero*,

¹¹ Oggi si preferisce utilizzare l'espressione "studio d'ambiente". Sulle uscite v. *Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM - Pédagogie Freinet, Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, Paris, ESF éditeur, 2018, pp. 343-345. Questo dizionario, frutto dell'elaborazione collettiva del Laboratorio di ricerca dell'ICEM, è uno studio completo dei termini utilizzati oggi nella pedagogia Freinet.

¹² Sulle "uscite matematiche" v. Martine Boncourt, Martine Legay, *La pédagogie Freinet en élémentaire*, cit., pp. 74-79; Rémi Brault, Rémi Jacquet, Joëlle Martin, *Entrer en math. Faire évoluer sa pratique*, Nantes, Éditions ICEM, 2017, pp. 69-76.

dunque un metodo naturale di apprendimento. La lezione di calcolo è sostituita da uno studio individuale e collettivo di tutto ciò che nella vita della classe può indurre a calcolare. I temi non sono scelti dall'insegnante ma emergono dai concreti interessi dei ragazzi. In pratica, il *calcolo vivente* consiste nella ricerca di una soluzione a un problema concreto che emerge dalla vita della classe o dalla vita personale dei ragazzi: acquisto di materiale, preparazione di un viaggio o di uno spettacolo, spedizione della corrispondenza, progetti, contabilità della cooperativa scolastica. Ecco come un insegnante di scuola primaria descrive il percorso che svolge con i suoi ragazzi per giungere al calcolo vivente:

Ogni giorno prendo nota delle idee che mi portano i ragazzi, quelle che alimentano le discussioni, i testi liberi, quelle che posso avere io e che propongo. Ne ho sempre molte e scelgo quelle che mi sembrano interessare di più i ragazzi. Faccio lavorare sullo stesso soggetto di calcolo libero i più piccoli e i più grandi; prima di tutto pongo ai ragazzi più deboli in matematica le domande più semplici, quindi passo a quelle più difficili per gli altri¹³.

Segue un elenco di argomenti affrontati dalla classe nel corso dell'anno. Il calcolo vivente non è ancora un vero e proprio metodo naturale di apprendimento della matematica. Si parte dal concreto per risolvere un problema concreto. Si possono fare generalizzazioni e riutilizzare gli algoritmi usati in precedenza in situazioni nuove e simili. Il calcolo vivente nasce per risolvere un problema specifico. È difficile generalizzare, andare oltre, seguendo le vie del pensiero divergente. Una volta risolto il problema la ricerca è conclusa¹⁴.

¹³ Rémi Brault, Rémi Jacquet, Joëlle Martin, *Entrer en math. Faire évoluer sa pratique*, cit., p. 79.

¹⁴ Su questi temi v. anche Monique Quartier, Rémi Jacquet, *La méthode naturelle de maths, qu'est-ce que c'est?*, in Rémy Brault, Rémy Jacquet, Monique Quartier, *Pour une méthode naturelle de mathématique*, Nantes, Éditions ICEM, 2002, p. 25 e segg.; Célestin Freinet, *La scuola del fare*, cit., pp. 233-254.

5. Creazioni matematiche

Per entrare pienamente nel metodo naturale di matematica bisogna fare un passo successivo verso l'astrazione. È ciò che ha compreso Paul Le Bohec, uno dei compagni di Freinet. Il numero è una forma ideale, ricorda le Bohec, mentre il "numero di" è una quantità. I numeri sono matematica, i "numeri di" fanno uso di numeri ma indicano "quantità". Il calcolo vivente utilizza "numeri di" mentre il metodo naturale lavora sulle forme ideali. È chiamato "metodo naturale" non perché fa riferimento al concreto ma perché risponde alle modalità di funzionamento del pensiero¹⁵. In questo modo la pedagogia Freinet ha fatto proprie alcune importanti conclusioni della ricerca. La fenomenologia husserliana, ad esempio, aveva dimostrato che l'intuizione non ha solo per oggetto concetti empirici ma anche concetti puri, quelli che i medioevali chiamavano gli "universali". Con un atto intuitivo il soggetto può cogliere in modo globale un *pattern* organizzato. La credenza abituale secondo cui intuitivo richiamerebbe necessariamente qualcosa di fisico è errata. C'è un piano pre-percettivo su cui si fonda il concetto di numero¹⁶. Gaston Bachelard ha espresso un concetto analogo quando ha scritto che "il reale è un caso particolare del possibile".

È su queste basi che nascono le *creazioni matematiche*. Si manipolano oggetti matematici, idee, concetti, senza il riferimento concreto che caratterizza il calcolo vivente. I ragazzi producono liberamente oggetti grafici che a gruppi osserveranno e descriveranno. Le osservazioni svolte permetteranno di problematizzare e concettualizzare.

Ecco un esempio di come sono state realizzate le creazioni matematiche in una classe seconda elementare in Italia¹⁷. Si parte da cifre, numeri, punti o lettere (cioè segni). La consegna è di comporre una cosa

¹⁵ V. Paul le Bohec, *Il testo libero di matematica*, MCE RicercAzione, 2020 (e-book scaricabile al seguente indirizzo : <https://store.streetlib.com/it/paul-le-bohec/il-testo-libero-di-matematica>). V. anche Paul le Bohec, *Calcul vivant, français vivant*, in Rémy Brault, Rémy Jacquet, Monique Quartier, *Pour une méthode naturelle de mathématique*, Nantes, Éditions ICEM, 2002, p. 30 e segg.

¹⁶ Edmund Husserl, il fondatore della fenomenologia, veniva da studi di matematica. Su questi temi mi permetto di rinviare al mio *Il sapere didattico*, Bologna, Clueb, 2003, pp. 193-210.

¹⁷ L'esperienza è stata realizzata da Sonia Sorgato in una classe seconda della scuola elementare Perasso di Milano nell'anno scolastico 2019/2020. Per le creazioni matematiche sono molto utili le analisi svolte da Donatella Merlo. V. <https://creazionimatematiche.com>. Sul sito si possono trovare altri interessanti esempi di creazioni matematiche. Sonia Sorgato e Donatella Merlo militano nel Movimento di Cooperazione Educativa.

qualsiasi. Contrariamente a quello che si potrebbe pensare, i bambini accolgono volentieri la proposta, soprattutto se abituati al clima di una classe cooperativa. Le creazioni sono esposte su una bacheca che si rinnova continuamente. Una volta la settimana viene scelta una creazione o un gruppo di creazioni da discutere insieme¹⁸. A scegliere può essere l'insegnante, che dovrà però tener conto della necessità di individuare nel corso del tempo almeno una creazione per ogni bambino. È data a tutti una restituzione individuale del lavoro svolto.

L'analisi delle creazioni fatta dall'insegnante e la discussione con i bambini su alcune di esse introducono un passaggio successivo: il prodotto del singolo viene valorizzato per creare relazioni tra i lavori svolti. Ognuno può dunque riconoscersi nel lavoro del compagno. È possibile confermarlo, modificarlo, ampliarlo, cambiarlo totalmente. La discussione si svolge secondo una regola: il gruppo classe individua gli elementi matematici presenti nella creazione, esplicita le osservazioni oppure formula domande. Solo in conclusione l'autore può esprimersi individuando gli elementi che sono stati inseriti nel suo lavoro.

Le creazioni matematiche sono importanti per la progettazione di classe perché permettono di individuare le capacità di concettualizzazione e formalizzazione di ciascun bambino oltre che di farsi un'idea su quale sia la sua visione della matematica. Le creazioni permettono anche di esplorare nuove vie perché i bambini portano nelle creazioni matematiche i contenuti che hanno iniziato a indagare in modo autonomo. Nelle creazioni pubblicate qui sotto due bambini hanno iniziato a interrogarsi sulla struttura moltiplicativa anticipando i contenuti che si sarebbero trattati successivamente. La creazione di Jan Paul è interessante perché cerca di conciliare le sue conoscenze consolidate rispetto all'addizione ($4+5$) con una rappresentazione che introduce un lavoro sulla moltiplicazione (gli incroci). La creazione di Solyman presenta delle addizioni che potrebbero richiamare la struttura moltiplicativa così come poi viene effettivamente riportato nel secondo riquadro del suo lavoro. Le discussioni hanno permesso di introdurre il concetto di moltiplicazione. Nel caso della discussione sul lavoro di Solyman si è ragionato sui numeri pari e i numeri dispari. Il lavoro sulla moltiplicazione è proseguito con l'analisi di altre creazioni realizzate con puzzle e lego. L'insegnante ha lavorato con i bambini commentando i

¹⁸ In alcune classi, in particolare quelle francesi, le creazioni non vengono scelte ma si discutono tutte in gruppo con cadenza settimanale.

video dei compagni e chiedendo loro di analizzare e rappresentare sul quaderno la creazione analizzata. Gli incroci di Jan Paul sono stati l'occasione per presentare le tabelline lavorando sui rettangoli (un lavoro molto utile per acquisire il concetto di area).

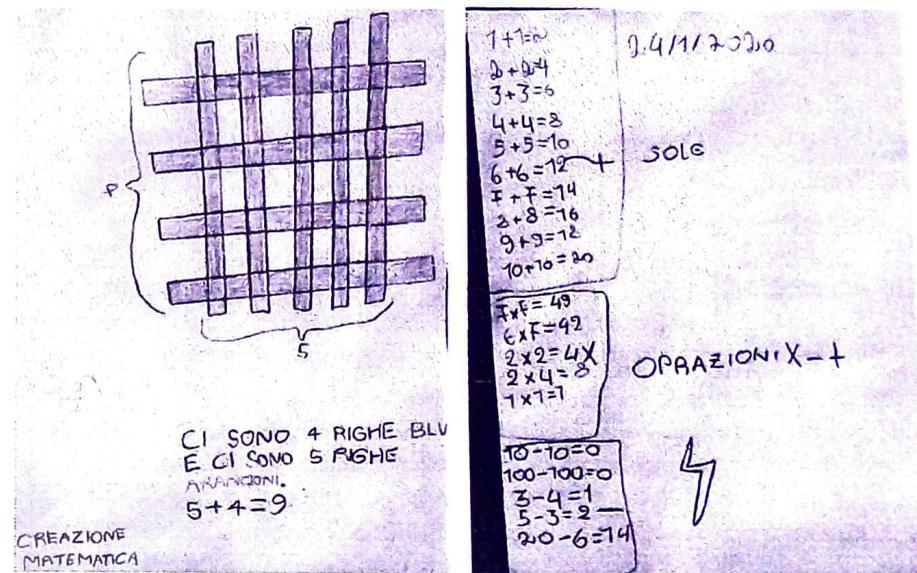


Fig. 3. Le creazioni matematiche di Solyman e di Jan Paul

Grazie alle creazioni matematiche l'insegnante si fa un'idea delle rappresentazioni mentali di ciascun ragazzo in relazione ai concetti matematici. Questa consapevolezza le permette di costruire *situazioni problema* per far acquisire e consolidare i nuovi concetti¹⁹. La situazione problema è una situazione di apprendimento più mirata. È costruita dall'insegnante sulla base di un obiettivo di apprendimento individuato da un'analisi delle rappresentazioni mentali iniziali dei ragazzi. In questo senso, le situazioni problema, più direttive (l'insegnante introduce un sistema di vincoli per superare l'ostacolo cognitivo), possono essere considerate uno sviluppo delle creazioni.

¹⁹ Sulle situazioni problema v. *infra*, cap. 5. Il percorso didattico che dalle creazioni matematiche giunge alle situazioni problema è stato descritto da Donatella Merlo. V. <https://creazionimatematiche.com/il-percorso-didattico>.

Laboratori pratici e artistici

La scuola, luogo di sviluppo dei saperi formali, ha una lunga tradizione di esclusione del corpo. Le istituzioni formative occidentali si rivolgono soprattutto alla mente, considerata il principale depositario della conoscenza. Nel momento in cui ha scelto di svolgere una didattica trasmissiva fondata quasi esclusivamente sulla parola e sul testo scritto la pedagogia tradizionale ha trasformato in prerequisito l'obiettivo dell'acquisizione di saperi astratti e disciplinari. Naturalmente entrare nel mondo della scrittura resta un obiettivo fondamentale della scuola ma l'obiettivo è spesso stato trasformato in mezzo, introducendo in questo modo un circolo vizioso di cui oggi paghiamo le conseguenze in termini di mancati apprendimenti. La fenomenologia, la psicologia della *Gestalt* e la psicologia piagetiana hanno messo in evidenza come il corpo, soggetto della percezione multisensoriale, sia il "punto zero" della conoscenza. È noto che le strutture senso-motorie e percettive sono la fonte delle successive operazioni di pensiero¹. Tutti gli apprendimenti fondamentali nascono dall'attività percettivo-motoria: il consolidamento delle strutture senso-percettive (i diversi concetti topologici) è la preconditione per lo sviluppo dei concetti astratti e dei saperi formali.

Nelle sue ricerche Howard Gardner ha osservato come già a quattro anni i bambini mostrino profili cognitivi distinti. La nostra specie avrebbe conosciuto un'evoluzione che l'ha portata a concettualizzare in termini spaziali, a simbolizzare con i suoni (musica), a fare i calcoli servendosi di strumenti logici e matematici. Gardner ha concluso che

¹ V. Jean Piaget, *La psicologia del bambino*, Torino, Einaudi, 2001, p. 33.

esisterebbero diverse intelligenze umane. L'espressione è forse eccessiva perché lascia intendere che esisterebbero talenti originari non modificabili, ciò che neppure Gardner probabilmente pensa (l'influenza della cultura dell'ambiente è un dato riconosciuto). Resta però un fatto: la scuola privilegia un canale simbolico, quello linguistico e logico. Lo offre spesso come punto di partenza, non solo come punto di arrivo. In questo modo si abbandonano molti allievi. Gli allievi con un linguaggio più povero ma abili a muoversi nel campo spaziale, musicale o iconico troveranno le attività scolastiche molto più impegnative. È quindi necessario concedere uno spazio adeguato ad attività laboratoriali, artistiche e manuali. Più recentemente Matthew Crawford, professore di filosofia all'Università della Virginia, ha dimostrato come il fare e il pensare siano due attività dell'uomo profondamente legate tra loro. L'ha fatto riferendosi alla sua esperienza di riparatore di moto d'epoca².

Le intuizioni di Giuseppina Pizzigoni, di Célestin Freinet, di William H. Kilpatrick trovano dunque molte conferme. Bisogna concedere spazio adeguato alle diverse attività laboratoriali non intendendole come mere forme ludiche o di evasione. C'è una via "estetica"³ ai saperi teorici. I saperi estetici hanno una loro autonomia, non sono "belle apparenze", fonti solo di piacevolezza e di passione, ma sono fonti di conoscenza e di verità come è fonte di conoscenza e di verità quel sapere pratico-teorico che è la pedagogia.

La conseguenza didattica è evidente. È necessario dare spazio nella scuola ai laboratori pratici: arti plastiche e manuali, attività motoria, arte figurativa, musica, cucina, scienze, coltivazioni e giardinaggio, allevamento degli animali. Nelle scuole secondarie, i laboratori possono differenziarsi ulteriormente secondo il corso di studi. Nei laboratori l'esperienza senso-percettiva e quella pratico-operativa favoriscono l'emergere delle strutture cognitive fondamentali per avviare ai successivi saperi disciplinari: lingua, matematica, storia, scienze, geografia.

² V. Matthew Crawford, *Il lavoro manuale come medicina dell'anima*, Milano, Mondadori, 2010.

³ Intendo qui "estetico" nel suo significato greco, da αἴσθησις, percezione con i sensi. In questo senso originario, l'estetica è l'aspetto della conoscenza che riguarda l'utilizzo dei sensi. Sulle strutture della sensibilità è fondamentale l'analisi svolta da Vincenzo Costa in *L'estetica trascendentale fenomenologica* (Milano, Vita e Pensiero, 1999). Sulla dimensione pedagogica della via estetica mi permetto di rinviare a Enrico Bottero, Alessandro Padovani, *Pedagogia della musica*, Milano, Guerini, 2000 e a Enrico Bottero, *L'estetica*, in *Vanna Ivati, Filosofia dell'educazione*, Milano, Guerini, 2000, pp. 173-180.

Il testo libero, il giornale, la corrispondenza strutturano la lingua partendo dall'esperienza sensibile degli allievi. Lo stesso può valere per altre aree disciplinari: il rapporto con lo spazio e il territorio (l'orientamento, le direzioni, ecc.) è il campo originario della geografia e della geometria, l'osservazione degli oggetti e dei fenomeni è alla base della ricerca scientifica, l'esperienza della *rimemorazione* aiuta a capire la storia come catena interpretativa a partire dall'orizzonte del presente. La relazione tra i canali sensoriali attraverso le associazioni è il punto di partenza dei laboratori musicali nella scuola dell'infanzia ed elementare. Grazie alla musica è possibile partire dalle strutture senso-percettive per sviluppare il processo logico astrattivo. La multisensorialità, con l'interconnessione tra i linguaggi motorio, verbale e sonoro-musicale, è alla base dello sviluppo delle capacità simboliche e del sapere teorico. È dunque possibile non solo un'educazione *alla* musica ma anche un'educazione (cognitiva, relazionale, sociale) *con* la musica, un'intuizione sviluppata con tenacia da uno dei maestri dell'attivismo in Italia, Giordano Bianchi. Giordano Bianchi (1920 – 2009), insegnante e musicista, è stato tra i fondatori della SIEM (Società Italiana di Educazione Musicale). Fu uno dei primi a portare in Italia i metodi più innovativi di pedagogia musicale. Ha anche dato un importante contributo personale ideando un suo metodo di educazione *con* la musica. Bianchi guardava al laboratorio didattico – musicale come al luogo in cui si costruiscono le strutture senso-percettive utili per l'acquisizione di tutti i saperi successivi, musica compresa⁴.

Dare spazio alle attività laboratoriali dopo averne adeguatamente progettato le finalità e l'organizzazione è una condizione importante per promuovere l'apprendimento di tutti e tutti gli apprendimenti, anche quelli che la scuola ha tradizionalmente messo ai margini. La scuola non può limitare la dimensione del laboratorio alle tecnologie digitali, pur importanti. Il digitale, infatti, è uno spazio virtuale, un secondo livello. Questo secondo livello può essere raggiunto solo in presenza del primo: l'esperienza senso-percettiva del corpo e del fare produttivo. L'esclusione del corpo dalle pratiche pedagogiche vorrebbe dire la cancellazione dei fondamenti del nostro essere e del nostro sapere.

⁴ Sulla didattica di Giordano Bianchi v. Giordano Bianchi, *Il metodo Bianchi. Apprendere con la musica dai 3 ai 7 anni*, a cura di Maurizio Gavazzoni, Milano, Franco Angeli, 2010; Enrico Bottero, Irene Carbone, *Musica e creatività. La didattica di Giordano Bianchi*, Milano, Franco Angeli, 2003.

Situazioni problema

1. Situazioni problema: che cosa sono

Le ricerche sulle *situazioni problema* hanno origine dai diversi tentativi di rendere più strutturati i progetti. Il punto di partenza è sempre l'esigenza di proporre attività finalizzate che abbiano un senso per gli allievi. In questo caso, però, l'attenzione principale è rivolta all'ostacolo cognitivo da superare dopo aver individuato le rappresentazioni iniziali. Ciò permette di individuare l'obiettivo di apprendimento che si vorrebbe raggiungere. Si introduce quindi un sistema di vincoli: gli allievi non possono realizzare il progetto senza affrontare l'ostacolo, cioè il problema non può essere risolto senza uno sforzo per apprendere. L'insegnante mette a disposizione le risorse necessarie a superare l'ostacolo. È importante partire dalle concezioni erranee degli allievi mentre l'obiettivo di apprendimento (acquisizione di un concetto, una nozione, una regola, ecc) è definito solo successivamente, in base alle rappresentazioni iniziali indagate. Questo obiettivo deve essere alla portata degli allievi, in altre parole deve collocarsi all'interno della "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij). Se gli allievi non hanno la possibilità di superare l'ostacolo, la situazione problema perde ogni valore. La rappresentazione mentale iniziale dell'allievo deve poter essere messa in crisi (conflitto cognitivo) e superata. La crisi delle rappresentazioni iniziali produrrà nuove rappresentazioni, più complesse e pertinenti. Non sono situazioni problema:

- i problemi matematici classici (che spesso sono solo semplici esercizi);

- i problemi di natura sperimentale ideati dall'insegnante con gli allievi relegati a meri esecutori;
- i problemi aperti. I problemi aperti permettono agli allievi di confrontarsi, fare ricerca ma non sono costruiti per mettere in crisi le rappresentazioni iniziali, anche se questa eventualità può verificarsi.

Ecco un semplice esempio per chiarire le differenze¹:

Obiettivo generale: concetto di divisione

Livello: seconda elementare

1. *Problema classico* (semplice esercizio applicativo): Denis, Vincent, Adrien e Delphine si dividono in parti uguali 16 caramelle. Quante ne toccano a ciascuno?
2. *Problema aperto*: Denis, Vincent, Adrien e Delphine si dividono 17 caramelle. Ognuno di loro ne ha prese almeno 3 ma non più di 6. Quante caramelle potrebbe avere ciascuno di loro? Cercate le diverse soluzioni possibili.
3. *Situazione problema*: Denis, Vincent, Adrien e Delphine hanno 7 caramelle da suddividersi. Quante caramelle toccano a ciascuno?
4. *Rottura cognitiva*: l'idea di divisione è spesso intesa come divisione in parti uguali ma questo non è possibile in questo caso.

Sono esempi così semplici da apparire banali. Sono comunque utili a chiarire le differenze tra i vari tipi di situazioni. Ciò che caratterizza la *situazione - problema* è la presenza di una rottura cognitiva con cui si mettono in crisi le concezioni iniziali. Gli errori epistemologici sono l'occasione per costruire una situazione con la presenza di ostacoli e pervenire a una nuova conoscenza. La situazione problema mette l'allievo in una situazione non molto dissimile da quella del ricercatore che si trova di fronte a una domanda a cui non sa rispondere. Per questa ragione, è obbligato a cercare nuove risposte giungendo così a un sapere ancora ignoto. Una *situazione problema* deve dunque²:

¹ Questo esempio si trova in Gérard De Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations problèmes*, Vanves, Hachette, 2015, p. 45.

² Riprendo questo elenco, con qualche modifica, da Gérard De Vecchi, *Enseigner par situations-problèmes*, cit., pp. 31-32.

- avere un senso e mettere in azione l'allievo, il quale non si limita ad essere un esecutore;
- contenere un ostacolo definito ma superabile;
- fare sorgere una domanda; perché la domanda diventi un problema è necessario che la risposta sia differita nel tempo e richieda un'attività di ricerca;
- condurre a una o più rotture cognitive che portino ad abbandonare i modelli esplicativi inadatti o errati;
- prevedere una situazione complessa che può essere affrontata con differenti strategie di soluzione;
- pervenire a una conoscenza di ordine generale (concetto, legge, regola, ecc.);
- essere oggetto di uno o più momenti metacognitivi (analisi a posteriori di come si è operato e del sapere che è stato acquisito). È il momento della valutazione.

Nella situazione problema ci si concentra su un'acquisizione di concetti. Si può utilizzare la situazione problema, ad esempio, per introdurre i concetti di moltiplicazione, di civiltà, di catena alimentare, di proporzionalità, di pronomi. Nella situazione problema l'allievo ha di fronte sé una sfida cognitiva (acquisizione di un nuovo concetto o nozione) e metacognitiva. Il processo utilizzato per superare l'ostacolo sviluppa nuove *strategie* cognitive e nuove *posture mentali*: imparare a discutere, riuscire dire ciò che si pensa, imparare a lavorare in piccoli gruppi e ad ascoltare le parole e le idee degli altri, non vivere l'errore come un fatto negativo, criticare gli altri ma accettare le loro critiche, assumere un approccio scientifico e razionale ai problemi.

In tutto questo qual è il ruolo dell'insegnante? L'insegnante è un organizzatore, un regolatore, una risorsa e un valutatore: crea un ambiente favorevole, fa emergere le concezioni spontanee degli allievi e ne individua gli ostacoli, organizza una situazione che fa nascere domande e ipotesi, fornisce materiali e aiuto tenendo conto delle differenze tra gli allievi, promuove la strutturazione delle conoscenze, valuta la propria azione al fine di correggere gli eventuali errori.

2. Esempi di situazioni problema

La situazione problema è stata formalizzata nel modo più chiaro nell'insegnamento della matematica, soprattutto grazie agli studi svolti dall'IREM (*Institut de recherche sur l'enseignement de mathématiques* di Lione) guidati da Guy Brousseau. Non è un caso, perché in matematica l'acquisizione dei concetti segue una precisa linea di sviluppo. Per questa ragione, c'è anche chi ritiene che le situazioni problema si possano realizzare solo in matematica. In altre discipline per risolvere il problema si sarebbe costretti a utilizzare dati esterni. In questi casi si dovrebbe parlare piuttosto di *situazioni problematiche*³. Ciò non ha impedito comunque di svolgere esperienze per estendere il concetto di situazione problema ad altre aree disciplinari⁴.

Un esempio significativo di situazione problema in matematica è il puzzle di Brousseau⁵.

Obiettivo: acquisizione del concetto di proporzionalità.

Destinatari: alunni di classe 4-5 della scuola primaria e di prima media.

Descrizione: si consegna un puzzle agli allievi. Gli allievi devono costruirne uno simile ma più grande seguendo una regola. Si lavora in gruppi di 4, 5 allievi che hanno a disposizione carta, regolo, matita, squadra, gomma, forbici. A ogni allievo è consegnato un puzzle. Gli allievi si suddividono i compiti per la costruzione dei diversi pezzi del puzzle facendo individualmente i loro calcoli.

Consegna dell'insegnante. Questo è un puzzle. Voi ne costruirete uno più grande rispettando la regola seguente: il segmento che misura x cm. sul modello dovrà misurare y cm.

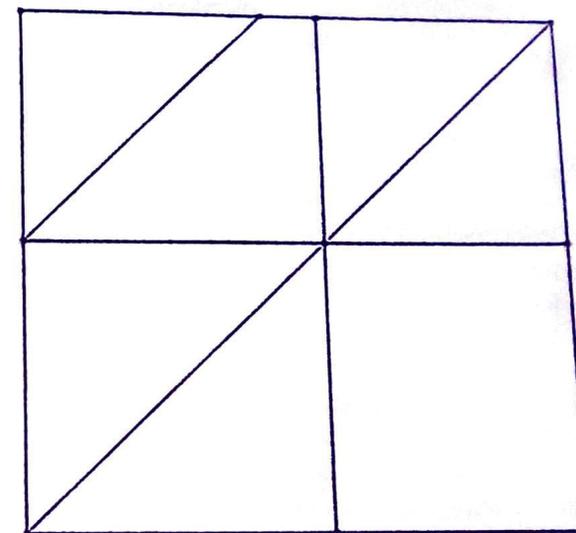


Fig. 4. Puzzle

Gli allievi lavorano autonomamente, da soli o in gruppo. A seconda della situazione, l'insegnante decide modalità e contenuti dei suoi eventuali interventi nel corso dell'attività.

A conclusione dell'attività, l'insegnante sintetizza su cartellone o lavagna una rappresentazione ingrandita del puzzle completo. Questo esempio matematico configura una tipica *situazione problema*. L'obiettivo è provocare una discontinuità rispetto alle concezioni precedenti della proporzionalità. In altri casi, soprattutto in discipline diverse dalla matematica, l'acquisizione del nuovo concetto può non prevedere un cambiamento di paradigma ma un semplice passaggio concettuale⁶. Si tratta di situazioni diverse, ma, secondo alcuni autori, pur sempre di situazioni-problema che fanno riferimento a una visione costruttivista dell'apprendimento. Ecco un esempio di situazione problema di lingua: un gruppo di formatori lavora con adolescenti di 16-18 anni esclusi dal sistema scolastico. Il loro scopo è sviluppare le competenze linguistiche dei ragazzi. Come far loro acquisire un vocabolario più ricco? I formatori sanno che i metodi tradizionali (imparare liste di parole a memoria,

³ Bernard Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*, cit., p. 73.

⁴ V., ad esempio, Philippe Meirieu, *Apprendre ... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987. V. anche Gérard De Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations problèmes*, cit., 2015.

⁵ Cfr. Guy Brousseau, *Problèmes de didactiques des décimaux. Recherches en didactique des mathématiques*, Tome 2.1, 1981, pp. 37-128. V. anche Michel Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, cit., 1999, p. 93.

⁶ Per alcuni esempi di questo tipo v. Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment?*, cit., pp. 164-179; Gérard De Vecchi, *Enseigner par situations-problème*, cit.

memorizzare dei testi) non possono funzionare. Hanno utilizzato alcune tecniche Freinet (testo libero, giornale, corrispondenza) ma senza successo. L'assenza di vocabolario condanna questi giovani a utilizzare espressioni povere e banali. Ecco lo strumento che hanno proposto:

Ricordando l'opera di Georges Perec, *La disparition*, più di trecento pagine senza utilizzare una lettera dell'alfabeto scritte con una straordinaria ricchezza sintattica e stilistica, uno dei formatori propone il seguente dispositivo: scrivere ogni giorno un episodio di un romanzo d'appendice. Il giorno successivo è proibito utilizzare la stessa lettera dell'alfabeto del giorno prima. L'originalità della proposta colpisce i giovani che danno molti suggerimenti (tirare a sorte la lettera, fare un gioco per indovinare la lettera mancante, ecc.). Essendo costretti a utilizzare un nuovo vocabolario vanno a cercare su tutti i tipi di dizionario. Sarà poi necessario, ovviamente, individuare questo vocabolario, decontestualizzarlo e riutilizzarlo in altri contesti perché si possa considerare completa la sua acquisizione⁷.

Una volta acquisito il nuovo concetto si tratta di consolidarlo in modo che si stabilizzi e diventi "operativo". A questo punto si possono introdurre situazioni di transfert. Le situazioni di transfert sono problemi in cui si estende il campo di utilizzo di una o più concetti già acquisiti. In questo caso, l'obiettivo è l'acquisizione di una *competenza*. In pratica si tratta di verificare se quel concetto viene utilizzato in modo operativo in situazioni nuove⁸.

⁷ Philippe Meirieu, *Apprendre ...oui, mais comment*, cit., pp. 170-171.

⁸ V. fig. 2. *Schema di una situazione di apprendimento* (supra, cap. 1.3).

Capitolo sesto

Problemi aperti e ricerca

Con i problemi aperti gli allievi sono messi in una situazione complessa che può richiedere anche l'invenzione di uno specifico metodo di soluzione. Sono possibili diversi percorsi e a volte anche differenti soluzioni. Qui l'obiettivo non è tanto un'acquisizione di un concetto o di una competenza ma di meta competenze, ad esempio: capacità di definire un problema, di formulare ipotesi, di delineare un percorso di ricerca, di costruire strumenti di ricerca, di saper raccogliere, tabulare e analizzare i dati. Ovviamente gli obiettivi devono essere adattati e ridimensionati a seconda del grado di scuola e degli allievi. Un esempio molto chiaro del metodo della ricerca è quello che ci offre Francesco De Bartolomeis:

L'insegnante organizzerà il suo lavoro in vista di produrre negli allievi una mobilitazione di forze intellettuali (sensibilizzazione ai problemi) e fornirà loro le condizioni che li mettano in grado di rendersi conto della necessità di seguire un certo itinerario, di avere orientamenti chiari su quello che devono fare e su come devono farlo, di formulare ipotesi, di progettare, di cimentare le capacità inventive, di prendere l'abitudine a valutare con spregiudicatezza i risultati conseguiti [...] Gli allievi di regola non possono applicare un metodo che non presista nelle sue linee fondamentali e che perciò non venga presentato dall'insegnante già come un insieme di strumenti operativi. È un'azione di guida difficile e capillare¹.

¹ Francesco De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1969, pp. 93-94.

De Bartolomeis pone una questione importante: per costruire un problema basta una situazione problematica o sarebbe necessario possedere già un metodo? Il metodo dovrebbe essere adatto alla situazione e prevedere un insieme di strumenti che gli allievi siano in grado di utilizzare. Per questa ragione, è importante il possesso dei diversi metodi disciplinari: storico, geografico, scientifico-sperimentale, matematico, ecc. Questi metodi devono essere conosciuti. Non possono essere reinventati di sana pianta. Ma quando farlo?

De Bartolomeis pensa probabilmente al lavoro svolto con i suoi studenti universitari. C'è però chi ha pensato che, in qualche modo, si possa iniziare già nella scuola primaria. È una tendenza emersa a partire dagli anni Sessanta del Novecento. Si riteneva fosse possibile riscoprire le discipline di studio dal punto di vista dei loro metodi. La ricerca promuove la creatività e la libertà ma, si diceva, richiede anche una disciplina del pensiero, l'acquisizione di un metodo. Per "metodo", poi, si intendevano i "metodi" delle diverse aree disciplinari. Si ispira a questi principi, ad esempio, la proposta pedagogica di Alfredo Giunti, *la scuola come centro di ricerca*².

Giunti pensa a una scuola che parta dallo stupore degli alunni e dall'indagine sulla realtà (dunque a una pedagogia attiva) facendo nascere le discipline dal processo naturale di curiosità che li spingerebbe ad ulteriori approfondimenti. Le materie di studio sono centrali nell'insegnamento ma solo se intese «come mezzi di indagine della realtà, cioè come strumenti e linguaggi del processo di conoscenza e di spiegazione degli aspetti particolari indagati, come modelli di pensiero». L'esperimento didattico è quindi fondato su una ricerca che ha per scopo dichiarato l'acquisizione dei concetti e dei metodi specifici delle discipline, dunque non un metodo qualsiasi di indagine dell'esperienza genericamente centrato sull'allievo, ma più metodi che si differenziano a seconda dei differenti campi disciplinari (storia, scienze sociali, geografia, scienze, economia, antropologia, etnologia, ecc.). Rispetto alle prime pedagogie dell'*Educazione Nuova* qui l'asse si sposta dal soggetto al sapere, un contenuto che non deve però essere acquisito in forma nozionistica ma nella sua autenticità scientifica.

² V. Alfredo Giunti, *La scuola come centro di ricerca. Un'ipotesi didattica* Brescia, La Scuola, 1973 (nuova edizione, 2012).

Il gruppo pedagogico di *Scuola Italiana Moderna* aveva anche provato a elaborare un'ipotesi di curricolo per obiettivi per la scuola di base. Lo scopo era comporre una tensione presente in ogni attività didattica: il protagonismo dell'alunno, la sua capacità di "costruire" conoscenza da una parte e la sistematicità del curricolo dall'altra.

Le proposte e le esperienze di Francesco De Bartolomeis e di Alfredo Giunti vanno probabilmente oltre i problemi aperti. Sono proposte di ampio respiro alla cui base sta la centralità della ricerca. Anche qui, comunque, come nei problemi aperti, l'attenzione è centrata soprattutto sull'acquisizione di un metodo. Acquisire un metodo è considerato forse più importante dell'acquisizione di contenuti e di concetti.

La ricerca e i progetti/problemi condividono un'esigenza: il curricolo scolastico dovrebbe concentrarsi su nuclei essenziali non pretendendo più di completare lo svolgimento del "programma"³. Costruire un curricolo concentrato su nuclei essenziali è un problema che deve essere affrontato dagli insegnanti. Acquisire gli specifici metodi di ricerca disciplinare è però un problema degli allievi, un obiettivo probabilmente troppo ambizioso per la scuola primaria. Proporre a quell'età un metodo preesistente rischia, infatti, di far riemergere la pedagogia trasmissiva, la "scolastica" di cui parlava Freinet. Se però, a partire dalla scuola primaria, si acquisisce l'esigenza di rigore, esattezza e verità come condizione di ogni attività di pensiero e si svolgono attività problematizzanti (il progetto e il problema) negli ordini successivi l'attività di ricerca vera e propria sarà certamente possibile. Tutto ciò richiederebbe ovviamente un cambio di paradigma da parte di molti insegnanti. L'obiettivo, infatti, non deve essere quello di fare il "programma" ma di concentrarsi su alcuni nuclei concettuali e intorno ad essi realizzare le attività.

³ Philippe Meirieu propone di individuare dieci o dodici obiettivi nodali ogni anno e su questi costruire situazioni problema fornendo agli allievi materiali e consegne con l'indicazione del risultato atteso. V. Philippe Meirieu, *Apprendre ...oui, mais comment*, cit., pp. 119-122.

Differenziazione

Per perseguire l'apprendimento di tutti, lo abbiamo visto, bisogna tener conto delle differenze mettendo in atto strumenti e dispositivi che permettano agli allievi di raggiungere obiettivi finali comuni pur seguendo percorsi diversi. Per coniugare diritto alla somiglianza e diritto alla differenza si dovrebbero ordinare tra loro, alternandole, attività collettive, attività di gruppo e attività individualizzate o a coppie. A questo scopo è utile fare una prima distinzione generale, quella tra differenziazione successiva e differenziazione simultanea¹.

La sfida è chiara: differenziare il più possibile i percorsi di formazione accompagnandoli con attività uguali per tutti. Una forma assoluta di individualizzazione potrebbe, infatti, costituire una scelta pericolosa. L'alternanza garantisce sia il diritto alla somiglianza (obiettivi finali uguali per tutti e un apprendimento che si realizza grazie all'interazione sociale) sia il diritto alla differenza (scegliere percorsi e tempi di apprendimento diversi).

1. Differenziazione successiva

Si può fare una differenziazione successiva alternando diverse modalità di lavoro (collettivo, individuale, a piccoli gruppi), formulando

¹ I concetti di differenziazione successiva e di differenziazione simultanea sono stati introdotti da Philippe Meirieu. V. Philippe Meirieu, *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 1985, pp. 134-148. V. anche Bruno Robbes, *La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, leggibile al seguente indirizzo: http://meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differeenciee.pdf (consultato il 29/08/2020).

in modi diversi le consegne, presentando in modi differenti un testo (schema, commento orale), gestendo il tempo in modo da tener conto dei ritmi e delle attitudini individuali, ad esempio, alternando attività teoriche e attività pratiche.

2. Differenziazione simultanea

Differenziazione simultanea significa che nello stesso momento gli allievi si dedicano ad attività diverse, di gruppo (gruppi di bisogno o di livello), a coppie o individuali. Il singolo allievo è coinvolto nella loro scelta e nella successiva valutazione degli esiti. La valutazione formativa, infatti, o è individualizzata o non è. Siamo al cuore della pedagogia cooperativa: si tiene conto delle differenze distribuendo autorità e responsabilità. In una delle sue *Invarianti pedagogiche* Célestin Freinet scriveva:

Tutti amano scegliere il proprio lavoro, anche se la scelta non è vantaggiosa [...] Date una caramella a un bambino. Sarà soddisfatto, certo, ma continuerà a guardare con avidità a quelle che restano nella scatola. Presentategli la scatola e fatelo scegliere. Sarà molto più soddisfatto, anche se la scelta non è vantaggiosa².

La tecnica principale ideata da Freinet è il piano di lavoro individualizzato. Il piano di lavoro può essere realizzato grazie ai materiali messi a disposizione dagli insegnanti: le scatole per insegnare e le schede autocorrettive. Le scatole sono simili a un apparecchio fotografico. Hanno una finestra entro la quale scorre un nastro che contiene l'attività da eseguire e la risposta corretta. Oggi le scatole per insegnare non si utilizzano più, non solo perché superate dai moderni software ma anche perché presentano il rischio di una programmazione troppo lineare (ad esempio, non permettono di andare indietro o saltare in avanti). Si preferiscono utilizzare le schede autocorrettive e i computer con programmi adatti. Le schede autocorrettive si ispirano al principio dei "libretti"

² Célestin Freinet, *Les invariants pédagogiques*, in *Œuvres pédagogiques*, Tome II, Paris, Éditions du Seuil, 1994, p. 394.

ideati da Carleton Washburne³ per le scuole di Winnetka. Si tratta di una serie di schede cartonate sulle quali il ragazzo trova le attività da eseguire. Ci sono schede di lettura, di ortografia, di operazioni, di problemi, di geometria e trasformazioni, ecc. Le schede sono utilizzate ancor oggi come materiale utile allo svolgimento del piano di lavoro, la principale tecnica di differenziazione nella pedagogia Freinet⁴.

3. Piano di lavoro individualizzato

Il piano di lavoro è stato utilizzato per la prima volta nel piano Dalton, il metodo didattico ideato da Helen Parkhurst negli Stati Uniti all'inizio del Novecento. In Europa è stato utilizzato da Célestin Freinet a partire dal 1937.

L'insegnante predispone un programma generale delle attività e lo specifica in programmazioni in itinere. L'allievo sceglie un piano di lavoro personale tra alcune opzioni presentategli. Il principio è che il ragazzo sia libero di lavorare come desidera. Lavorare in libertà è più efficace che lavorare per obbligo. Nel piano l'allievo si impegna a svolgere alcune attività entro un certo tempo (in genere, una o due settimane): testo libero, ricerche matematiche, preparazione di una conferenza, esercitazioni di ortografia, grammatica o lettura, esercitazioni di calcolo, geometria e problemi. Sono dunque previste sia attività di consolidamento delle abilità che attività creative. Le une sono complementari alle altre. Nel frattempo l'insegnante organizza gli spazi e mette a disposizione degli allievi gli strumenti necessari: schede autocorrettive, libri di consultazione, dizionario, ecc. Le schede permettono a ogni ragazzo di lavorare secondo il suo ritmo personale rendendolo autonomo nella scelta del lavoro, nella realizzazione e nella correzione. Le schede possono contenere anche consigli sul lavoro da svolgere. Ad ogni scheda-domanda corrisponde generalmente una scheda con le risposte. Dopo aver realizzato una serie di schede sulla stessa difficoltà viene

³ Carleton W. Washburne (1899 – 1968), fu un dirigente scolastico degli Stati Uniti. In un sobborgo di Chicago, Winnetka, dove fu chiamato nel 1919 come Sovrintendente delle scuole pubbliche, iniziò una delle più significative esperienze di scuola attiva del Novecento.

⁴ In Italia non sono attualmente disponibili schede autocorrettive ispirate alla pedagogia Freinet. Schede autocorrettive in francese sono state prodotte dall'ICEM (v. <http://www.pem.fr>) e dall'Associazione PIDAPI (v. <https://pidapi-asso.fr/>).

proposta una scheda finale di valutazione. Questa scheda non contiene la correzione. La correzione viene fatta dall'insegnante che può così controllare se sono stati raggiunti gli obiettivi di apprendimento⁵. Le schede autocorrettive aiutano a conquistare l'autonomia ma sono una conquista graduale: l'insegnante introduce a poco a poco l'autocorrezione a seconda della maturità raggiunta da ciascun allievo. A questo punto ci si può chiedere: se le schede sono autocorrettive i ragazzi non potrebbero essere spinti a copiare direttamente la risposta? Non sarebbe una reazione naturale? Martine Boncourt e Martine Legay provano a rispondere alla luce dell'esperienza realizzata nelle loro classi:

Dato che gli esercizi non sono valutati con un voto, il ragazzo non ha alcun vantaggio ad agire in questo modo: spesso è proprio il voto che spinge ad ingannare. D'altra parte, dopo l'esercitazione in molte schede sullo stesso argomento è proposta una valutazione senza correzione che permette di verificare se la nozione è stata acquisita. Il ragazzo si rende presto conto che se vuol progredire e avanzare nella realizzazione dei suoi prodotti non può fare a meno di un apprendimento sistematico, quello proposto dalle schede⁶.

A Vence, nella scuola di Freinet, al piano erano dedicate le ultime due ore della giornata. Oggi si utilizzano anche le ore del mattino, per un totale di tre quarti d'ora/un'ora al giorno nella scuola primaria. Nella scuola secondaria i tempi naturalmente saranno diversi. Le attività sono individualizzate ma non necessariamente individuali. L'allievo può chiedere aiuto all'insegnante o ai compagni. Il loro compito è aiutarlo a superare le difficoltà senza sostituirsi all'interessato. Si può anche pensare di costituire coppie fisse di aiuto: a ogni ragazzo è affidato un *tutor* scelto tra i suoi compagni, anche di altre classi. Il tutorato costituisce un impegno per entrambi i contraenti ed è una forma di responsabilizzazione reciproca. L'insegnante aiuta, verifica e corregge il lavoro man mano effettuato.

⁵ Questa pratica è utilizzata in molte classi a pedagogia Freinet. V. Frédérique Logez, François Le Ménahèze, *Les apprentissages individualisés dans la classe coopérative*, Nantes, Éditions ICEM, 2007.

⁶ Martine Boncourt, Martine Legay, *La pédagogie Freinet en élémentaire*, cit., p. 143.

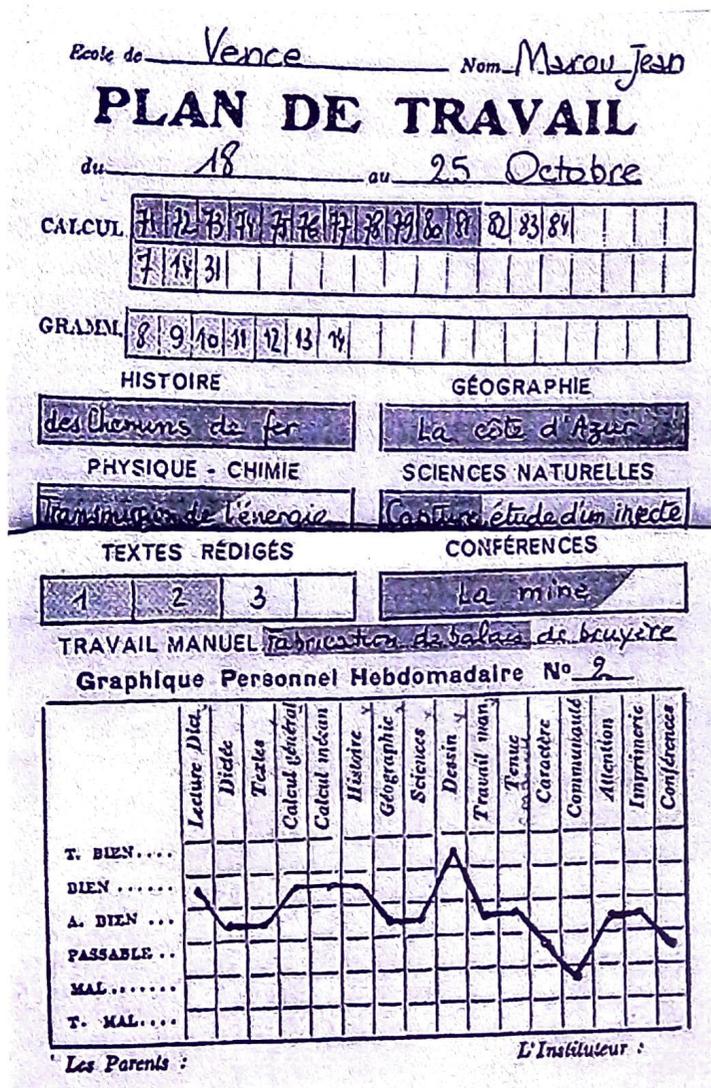


Fig. 5. Piano di lavoro utilizzato da Freinet nella scuola di Vence⁷

⁷ V. Célestin Freinet, *Le plan de travail*, Cannes, Éditions de l'École Moderne Française, 1962. Il testo completo è leggibile al seguente indirizzo: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives/bem>.

Al termine del periodo stabilito, con l'aiuto dell'insegnante, ogni allievo si autovaluta. Per ogni attività la valutazione può essere espressa in diversi modi:

- con una scala ordinale non numerica: male, passabile, abbastanza bene, bene, molto bene;
- con una semplice dichiarazione del lavoro svolto o non svolto;
- con le faccine (emoji);
- con un semaforo.

Anche l'insegnante esprime la sua valutazione e ne discute con il ragazzo a fine periodo. Il suo scopo è far riflettere sugli errori e le difficoltà al fine di promuovere l'autoregolazione degli apprendimenti. In questo modo, il piano diventa un vero strumento di gestione dell'apprendimento. A tutto ciò si arriva con gradualità. All'inizio, infatti, il piano di lavoro è molto semplice. I ragazzi vi annotano solo ciò che hanno fatto. Al fine di garantire un confronto e un controllo intersoggettivo Freinet aveva previsto conferenze finali (generalmente a fine settimana). Nelle conferenze gli allievi presentavano ai compagni una ricerca svolta nell'ambito del piano di lavoro. La figura cinque è un esempio di piano di lavoro utilizzato nella scuola di Vence.

Oggi la forma del piano di lavoro (tipo di attività previste, modalità di valutazione e autovalutazione, ecc.) ha subito alcuni cambiamenti ma lo strumento continua a essere molto utilizzato, come abbiamo visto⁸. Ecco un esempio di piano di lavoro utilizzato in una classe seconda elementare italiana⁹:

⁸ Alcuni esempi di piani di lavoro utilizzati attualmente nella pedagogia Freinet si possono leggere e scaricare al seguente indirizzo: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/?q=node/1004>.

⁹ Il piano è stato utilizzato dalle insegnanti Sonia Sorgato ed Erika Valentini in una classe seconda della scuola elementare Perasso di Milano nell'anno scolastico 2019/2020. Per approfondimenti su questo piano di lavoro v. Sonia Sorgato, Erika Valentini, *Faccio i complimenti a me stessa perché ho lavorato bene*, in «Cooperazione Educativa», n.2/2020, pp. 63-66.

Piano di lavoro di _____

Settimana del _____

Questa settimana mi impegno a svolgere

Italiano	
Schede	
Letture	
Domande difficili di italiano	
Cruciverba	
Pagine di corsivo	
Uso il dizionario	
Scrivo a	
Matematica	
Schede di matematica	
Origami - disegni geometrici	
Creazioni matematiche	
Problemi difficili	

Com'è andata? Mi valuto

Ho svolto tutte le pagine di italiano e le letture che avevo previsto?
Ho svolto tutte le pagine di matematica, di origami e di disegni geometrici che avevo previsto?

Risultati di italiano
Risultati di matematica
Quali consigli a me stesso/a?
Consigli delle maestre
Firma del genitore

Fig. 6. Piano di lavoro - classe seconda elementare - scuola Perasso (Milano).

Questo piano è limitato alle attività di lingua italiana e di matematica. Nel tempo sarà ampliato introducendo progetti personali e altre attività. Grazie al piano di lavoro si possono raggiungere più obiettivi: individualizzare gli apprendimenti, responsabilizzare gli allievi coinvolgendoli nelle decisioni, migliorare l'apprendimento di abilità e di competenze (ortografia, calcolo, ecc.), realizzare progetti personali. Per

la maggior parte dei ragazzi è difficile fare a meno di un apprendimento sistematico delle tecniche operatorie. Il lavoro individualizzato permette di realizzarlo accompagnandolo con lo svolgimento dei progetti e dei problemi. Il piano di lavoro è anche lo strumento migliore per realizzare la valutazione formativa. Il dialogo tra l'insegnante e l'allievo e degli allievi tra di loro è il luogo privilegiato dell'autoregolazione degli apprendimenti.

Resta un problema: come estendere il valore formativo della valutazione alla fase di bilancio (quella che comunemente è definita "sommativa")? La modalità più coerente con il quadro finora delineato è quella della valutazione per "unità di valore". A questo scopo la pedagogia Freinet utilizza i brevetti e i capolavori.

4. Brevetti

Freinet prese l'idea dei brevetti da Baden Powell, l'educatore inglese fondatore dello scoutismo. Invece di mettere l'accento sulle insufficienze, come accade nella valutazione sommativa/certificativa tradizionale, Baden Powell chiedeva ai "giovani esploratori" di cercare di raggiungere l'eccellenza in qualche attività. Il giovane esploratore che aveva raggiunto la padronanza in un'attività ne dava la prova nel corso di una dimostrazione pubblica. Se la prova aveva successo gli era concesso un brevetto di cui avrebbe portato il segno sul braccio. Baden Powell aveva compreso che i ragazzi possono progredire e crescere meglio in un ambiente su misura per loro in cui hanno a disposizione i materiali necessari. Aveva anche compreso il bisogno dei ragazzi di superarsi continuamente e di andare oltre sfidando se stessi. In questo modo, non era più necessario sollecitarli a lavorare. Lo facevano spontaneamente, bastava organizzare il lavoro del gruppo¹⁰. Freinet fece propria la pratica dei brevetti e indicò alcuni principi guida per praticarli nella scuola:

1. il brevetto prende atto dello svolgimento di un'attività reale. Si deve, quindi, tener conto dei desideri e delle attitudini dei ragazzi;

¹⁰ Sull'organizzazione dei brevetti a scuola v. Célestin Freinet *Brevets et Chefs-d'œuvre*, «Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire», n. 42, janvier, 1949.

2. i brevetti si distinguono dalle prove tradizionali perché hanno l'obiettivo di valutare più le *attitudini* che le conoscenze¹¹;
3. i ragazzi devono essere messi nelle condizioni di realizzare le attività previste dai brevetti (ad esempio, avere il materiale e gli strumenti necessari a disposizione);
4. i brevetti non sono finalizzati a una formazione specialistica ma promuovono una cultura adatta ai bisogni del tempo.

Freinet ha previsto due tipi di brevetto, il *brevetto test* e il *brevetto-capolavoro*. Il *brevetto test* era costituito da una serie di prove per valutare competenze specifiche (ad esempio, in lingua e matematica). Il *brevetto capolavoro* consisteva nella realizzazione di un prodotto (ad esempio, preparare un giornale, fare un plastico, fare una pianta della classe o della regione, eseguire una musica, una danza, ecc.). Nella scuola di base Freinet suggeriva di utilizzare solo il *brevetto-capolavoro*. Temeva, infatti, che i *brevetti test*, vere e proprie prove di valutazione, ricadessero nella "scolastica", cioè diventassero prove d'esame. Si rendeva però anche conto che, con una scelta del tutto libera nei prodotti da realizzare, i ragazzi si sarebbero orientati facilmente su brevetti che richiedevano minori sforzi intellettuali. Poiché la scuola deve anche far acquisire competenze intellettuali, Freinet distingueva due tipologie di brevetti, quelli obbligatori e quelli facoltativi. I brevetti obbligatori erano scrittore, scrittura, lettura, maestro di ortografia, storico, geografia, calcolatore. Erano facoltativi i brevetti di tipografo, disegnatore, collezionista, programmatore, dattilografo, poeta, inventore, cantante, pittore, scultore, esploratore, muratore, giardiniere, nuotatore, corridore, falegname, vasaio¹².

In origine i brevetti erano previsti solo per la fine dell'anno scolastico ma presto divennero una pratica corrente. Nelle classi Freinet si dedicava ai brevetti l'ultima settimana di ogni mese. Ogni ragazzo sceglieva i brevetti da realizzare. L'insegnante forniva gli strumenti necessari e interveniva in caso di necessità ma senza sostituirsi all'allievo. A fine settimana allievi e insegnante giudicavano il valore di

¹¹ Non sfugge l'ambiguità del termine "attitudini" utilizzato da Freinet. Il termine lascerebbe pensare alla presenza di talenti personali che la scuola avrebbe solo il compito di lasciar sviluppare. Oggi forse sarebbe meglio dire "competenze".

¹² V.C. Freinet, J. Peticolas, *Brevets et Chefs-d'œuvre*, «L'Éducateur. Dossiers pédagogiques de l'École Moderne», n.14, décembre, 1965.

ogni lavoro secondo una scala da uno a cinque: molto bene, bene, abbastanza bene, passabile male. Il sabato, in occasione della riunione della cooperativa¹³, si esponevano i lavori realizzati e ogni ragazzo dichiarava la valutazione ottenuta.

Le valutazioni dei diversi brevetti si aggiungevano ogni mese a quelle precedenti. A fine anno si dedicavano tre settimane ai brevetti finali che si aggiungevano a quelli mensili. Freinet aveva proposto che i brevetti facessero parte degli esami di fine ciclo. In questo modo, l'esame non sarebbe più stato inteso «come una porta che si chiude su un passato appena trascorso ma come un'apertura verso il futuro». In pratica, si voleva attribuire un valore formativo anche agli esami. A suo parere, in questo modo la scuola sarebbe diventata un "laboratorio entusiasmante" riducendo al minimo lo spirito competitivo: «I ragazzi non lavorano mai per essere i primi o per avere una buona valutazione [...] Si applicano soprattutto per realizzare, per realizzarsi, per valorizzarsi ...»¹⁴. Freinet rifiutava la tentazione di utilizzare i brevetti per introdurre classificazioni tra gli allievi e tra le scuole. I ragazzi, a suo parere, sarebbero stati ricompensati dal loro stesso successo formativo.

Fin qui Freinet. Oggi i brevetti sono utilizzati in molte classi cooperative. Sono la via migliore per una valutazione sommativa non competitiva perché responsabilizzano i ragazzi e li mettono di fronte a una sfida con se stessi. Naturalmente tutto dipende dall'ambiente che si è venuto a creare nella classe. La loro realizzazione richiede che il clima collaborativo pervada tutte le attività. In sua assenza, cioè se tra insegnante e allievi permane un rapporto "bancario" fondato sulla motivazione esterna (voto e promozione) è facile che i brevetti si trasformino in una specie di gara con gli altri. Credo poi che oggi non ci si possa limitare ai *brevetti capolavoro*, anche nella scuola primaria. Una valutazione formativa metodologicamente corretta richiede che: 1. per ogni brevetto siano definite le attese in termini di obiettivi di apprendimento; 2. ogni brevetto preveda più livelli (ad esempio, matematico 1, matematico 2, matematico 3, matematico 4).

L'obiettivo dell'insegnante dovrebbe essere quello di far superare a tutti i brevetti obbligatori. Non è solo il "buon prodotto" che va valutato ma l'obiettivo di apprendimento che grazie a quel prodotto si dovrebbe

¹³ V. *infra*, cap. 8.2.

¹⁴ C. Freinet, J. Peticolas, *Brevets et Chefs-d'œuvre*, cit.

raggiungere. In questa valutazione dell'apprendimento dovrebbero naturalmente essere coinvolti gli allievi (i quali conosceranno in anticipo le competenze richieste per ogni brevetto). Per evitare il rischio competitivo, poi, il superamento del brevetto potrebbe essere certificato solo con un'alternativa binaria: "superato/non superato". Qualcuno potrebbe paventare un altro rischio, quello che i brevetti pratici si trasformino in una precoce preparazione al mondo del lavoro. Credo che questo rischio non sia reale: qui si parla di attività che hanno un valore formativo e non ancora di preparazione al mondo del lavoro, un mondo, peraltro, oggi molto diverso da quello in cui operava Freinet.

In conclusione, i brevetti si presentano come un'alternativa valida a una valutazione sommativa che spesso si trasforma in giudizio sanzionatorio invece di essere ciò che dovrebbe: una sfida con se stessi e un bilancio delle competenze acquisite in un certo campo al fine di stimolare ulteriori progressi.

5. Aiuto reciproco e tutorato

Organizzare una classe cooperativa vuol dire dare spazio all'aiuto reciproco. In realtà, l'aiuto è sempre reciproco perché è utile sia a chi aiuta sia a chi è aiutato. Chi acquisisce nuove competenze le utilizzerà a sua volta per aiutare i compagni creando così un circolo virtuoso. Chi aiuta è indotto a mettere alla prova i suoi saperi adattandoli alle necessità della persona aiutata: mobilitare i propri saperi esercitando le competenze necessarie serve a radicarli e perfezionarli. Adattarsi all'altra persona obbliga anche a decentrarsi e a utilizzare tutti i possibili canali di comunicazione (in questo i ragazzi sono più abili degli adulti). Anche se non tutto l'aiuto reciproco può e deve essere controllato, sarebbe meglio definire collettivamente alcune regole. L'aiuto reciproco si svolge sempre, eccetto che nel corso di prove di valutazione sommativa o nei momenti in cui i ragazzi devono restare concentrati nelle loro attività. Se tutte le attività collettive (progetti e problemi) sono occasioni di aiuto reciproco, l'aiuto assume un valore particolare nel caso in cui un ragazzo più esperto lavori con un compagno che ha manifestato un bisogno. I ragazzi possono ricorrere liberamente all'aiuto reciproco ma con una disciplina nei movimenti, in modo da evitare di creare disturbo all'attività degli altri. Possono essere previste anche forme più

strutturate di aiuto come il *tutorato*. I ragazzi più piccoli (soprattutto nelle pluriclassi o nel caso di classi aperte) o con maggiori difficoltà in uno specifico apprendimento chiedono un aiuto e scelgono un *tutor*. L'allievo che esercita il compito di *tutor* può anche essere formato a svolgere questa funzione. Il *tutor* può essere individuato tra i ragazzi che hanno acquisito un brevetto dimostrando così di essere in possesso di una competenza. In ogni caso, la condizione è che il *tutor* accetti di essere anche lui oggetto di tutoraggio da parte di un altro compagno più abile di lui in un'altra attività¹⁵.

6. Lavoro di gruppo

L'attività di gruppo è un altro segno distintivo dell'*Educazione Nuova*. Per molti di quegli educatori le attività di gruppo sono il metodo migliore per permettere ai ragazzi di costruire i loro saperi. Il caso più emblematico di esperienza del lavoro di gruppo è quello di Roger Cousinet (1881-1973). Dal 1920 al 1942, con la collaborazione di diversi gruppi di insegnanti, Cousinet sperimentò un metodo di lavoro libero per gruppi in molte scuole francesi. Secondo Cousinet, i ragazzi sono capaci di organizzarsi autonomamente per svolgere le attività che a loro interessano. Ciò non vale solo per il gioco, ma, a partire da una certa età (circa nove anni), anche per altre attività più finalizzate. L'organizzazione didattica dovrebbe fondarsi sul bisogno degli alunni di giocare e lavorare insieme ma anche sulla capacità dell'insegnante di predisporre l'ambiente adatto per rispondervi. La formazione dei gruppi è libera. Ogni gruppo è anche libero di scegliersi un'attività tra quelle preparate e di continuarla per tutto il tempo che ritiene necessario. Il gruppo come comunità di pari pensato da Cousinet presenta però alcuni rischi: le regole di condotta non sono chiare e sono quasi sempre negoziate con gli allievi. In generale, si ipotizza che gli allievi, organizzandosi autonomamente e liberamente, siano in grado di migliorare i loro apprendimenti. Oggi sappiamo che questo esito non è così scontato. Nelle attivi-

¹⁵ Questa è l'opzione scelta, ad esempio, dall'insegnante Bruce Demaugé nella scuola elementare Federico Garcia Lorca di Vaulx-en-Velin (Francia). Nel suo sito <http://bdemaugé.free.fr/> sono pubblicati molti documenti sull'organizzazione didattica della sua classe. Sul tutorato v. anche Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur, pp. 53-68.

tà di gruppo lasciate a se stesse la deriva produttivista è dietro l'angolo: i gruppi formati liberamente si costituiscono spesso secondo criteri di vicinanza affettiva o di apprendimenti simili separando proprio coloro che potrebbero trarre giovamento dal lavoro comune. Se lasciati troppo a se stessi, poi, gli stessi gruppi tendono a organizzarsi secondo il principio "maggior risultato con il minimo sforzo". Come abbiamo visto, in questo modo gli allievi sono sì motivati e mobilitati ma anche facilmente indotti a operare secondo una logica di efficacia, il che non implica necessariamente che si raggiunga una comprensione. Al contrario, si rischia di lasciar operare senza vincoli ruoli di leadership che possono degenerare in vera e propria prevaricazione sugli altri. La conclusione può apparire scandalosa: il funzionamento naturale dei gruppi è in contrasto con un'autentica "pedagogia del gruppo". È quello che hanno ben compreso i promotori americani del *cooperative learning*. Per ovviare alla difficoltà i suoi ideatori d'oltre oceano hanno previsto specifiche modalità organizzative introducendo alcuni vincoli: definizione degli obiettivi, responsabilità individuali (gli allievi non devono "nascondersi" per evitare di applicarsi con impegno nell'apprendimento), indicazione chiara delle regole di comportamento, ricompense individuali e/o di gruppo. La premessa è che i ragazzi debbano essere educati all'idea di responsabilità del gruppo, da non confondere con la responsabilità del leader del gruppo stesso. Nel modello del *cooperative learning* l'impronta americana è molto forte: il tratto distintivo è la competizione tra i gruppi e all'interno del gruppo. La valutazione è direttiva ed è data da una media tra i risultati individuali conseguiti e la media del gruppo cui appartengono. A ciò si aggiunge un *bonus* al gruppo se tutti i membri raggiungono un certo standard. La concorrenza tra i gruppi e le ricompense individuali sono considerate utili al fine di stimolare il loro funzionamento interno. Il sistema di ricompense introduce nel *cooperative learning* un clima competitivo. Si è fatto osservare che la competizione può far peggiorare le relazioni sociali all'interno di una classe. La competizione interpersonale, poi, può mettere in difficoltà il funzionamento del gruppo. Per queste ragioni, il *cooperative learning* è stato criticato da molti di coloro che hanno svolto ricerche sull'apprendimento cooperativo, anche negli stessi Stati Uniti¹⁶.

¹⁶ Per un panorama completo di queste ricerche v. Alain Baudrit, *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, cit.

Nonostante le differenze tra le diverse modalità di apprendimento cooperativo, è comunque presente un denominatore comune: la superiorità del lavoro di gruppo rispetto al lavoro individuale, sempre a condizione che il gruppo sia attivo grazie al coinvolgimento di ogni suo membro nel lavoro.

La ricerca europea sull'apprendimento cooperativo si è indirizzata verso una forma di *cooperazione autonoma*, non competitiva. Le esperienze della classe cooperativa nella pedagogia Freinet ne sono un esempio. In Francia Philippe Meirieu ha svolto un'interessante ricerca sul lavoro di gruppo¹⁷. Anche per lui è evidente che non basta mettere insieme un gruppo e farlo lavorare con uno scopo per attivare la cooperazione. È dunque necessario correggere i rischi di un gruppo "libero" che potrebbe cadere nella logica produttiva. Il principio generale è che il gruppo si collochi all'interno di un sistema plurale che preveda la coesistenza di attività collettive, attività di gruppo e attività individuali. Il lavoro di gruppo è un metodo, non l'unico metodo. Esistono poi diverse modalità di raggruppamento. Nelle attività progettuali, ad esempio, la formula migliore è senza dubbio il gruppo eterogeneo. Come abbiamo visto, il suo funzionamento va pensato in modo che il lavoro vada a vantaggio di ciascuno dei suoi membri. Le attività devono essere preparate con attenzione individuando gli obiettivi di apprendimento, i materiali, le consegne e le modalità di valutazione. Si possono anche introdurre vincoli per fare in modo che ogni membro si senta responsabilizzato e che l'apprendimento sia più guidato: assegnazione di compiti diversi ai componenti del gruppo (anche a rotazione) e/o obbligo di relazionare agli altri gruppi sul lavoro svolto, ostacoli cognitivi (v. le situazioni problema). Nell'ambito di questo sistema plurale si prevedono attività individualizzate (il piano di lavoro) e attività di gruppo più mirate in risposta a bisogni specifici. La prima di queste attività è quella dei gruppi di livello. Una volta constatato che in una classe gli apprendimenti sono diversi, si organizzano gruppi di livello per disciplina. Organizzando gruppi per disciplina un allievo che si trova in un gruppo di primo livello in lingua può trovarsi nel gruppo di terzo livello in matematica. Si pensa in questo modo di evitare la formazione di gruppi ghetto. C'è però il rischio, è inutile nasconderselo, che gruppi nati come provvisori

¹⁷ V. Philippe Meirieu, *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe*, Lyon, Chronique sociale, 1984.

diventino definitivi. A ciò si aggiunga che quando si distinguono diversi livelli, si introduce una classificazione degli allievi. Ci si deve anche chiedere, poi, se è veramente possibile costituire gruppi per disciplina. Anche nell'ambito della stessa area disciplinare, infatti, i bisogni possono essere molto diversi: in uno stesso gruppo di lingua potrebbe trovarsi un allievo che ha difficoltà ortografiche mentre un altro dovrebbe sviluppare il lessico e un terzo avrebbe magari la necessità di perfezionare l'organizzazione della frase. In tutti i casi, il gruppo di livello non dovrebbe mai essere considerato il luogo privilegiato dell'apprendimento. Se fosse così, infatti, il gruppo classe resterebbe solo come luogo di relazioni sociali e affettive in cui sarebbe svolto qualche progetto marginale. Ci si priverebbe così delle possibilità offerte dall'interazione tra allievi diversi (aiuto reciproco, tutorato, situazioni problema), molto utili per migliorare gli apprendimenti. Per tutte queste ragioni, «il gruppo di livello è pericoloso se occupa la totalità del tempo scuola ma solleva molti problemi anche se è limitato a una parte di esso»¹⁸. Sarebbe meglio utilizzare una modalità meno rigida che si potrebbe chiamare "gruppi di bisogno". Gli allievi sono suddivisi in gruppi sulla base di bisogni di apprendimento emersi in quel momento. La formula è molto flessibile: mentre alcuni gruppi lavoreranno su competenze non ancora acquisite, gli allievi che non hanno incontrato difficoltà potranno essere impegnati in attività di sviluppo aprendosi a nuove prospettive. In questo modo, coloro che avanzano più velocemente non saranno costretti a inutili perdite di tempo mentre chi incontra difficoltà avrà a disposizione più tempo per affrontarle senza doversi rassegnare a non aver compreso. I gruppi di bisogno possono essere realizzati anche a livello di interclasse. In tal caso è necessario che gli insegnanti della stessa disciplina lavorino in contemporanea nelle classi parallele almeno una volta la settimana. Questi docenti dovrebbero coordinarsi tra loro, soprattutto per individuare i bisogni e le difficoltà dei loro allievi.

I gruppi di bisogno sono gruppi temporanei e occasionali. Si costituiscono sulla base della situazione degli allievi in un dato momento del percorso. Questa modalità presenta più vantaggi: 1. si evita di classificare gli allievi; 2. si possono fare azioni mirate; 3. si mantiene il gruppo eterogeneo come punto di riferimento privilegiato per gli apprendimenti.

¹⁸ Philippe Meirieu, *L'École, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*, cit., p. 152.

Dopo le attività del gruppo, infatti, si ritorna alle modalità di lavoro previste dall'organizzazione abituale: attività collettive, gruppi eterogenei, attività individualizzate. L'insegnante potrà seguire i progressi dei suoi allievi in contesti diversi, analizzare i bisogni e differenziare in vista di obiettivi di apprendimento comuni da raggiungere in tempi medio - lunghi. In questo modo c'è la possibilità di perseguire lo stesso obiettivo con modalità diverse. Si lascia spazio a diverse possibilità, anche a miglioramenti inattesi. Tutto ciò è possibile in un clima non competitivo grazie alla presenza di "istituzioni" per vivere insieme.

Istituzioni per vivere insieme

La classe cooperativa è un sistema complesso in cui si intrecciano diversi elementi che sono causa ed effetto gli uni degli altri. Sulla coerenza di questo sistema si fonda il buon funzionamento del gruppo, sia nelle comuni relazioni che nelle attività di apprendimento. Grazie al progetto emerge l'esigenza di darsi regole di funzionamento, una sorta di contratto tra le persone coinvolte, ragazzi e insegnanti. Nel progetto ciascuno è impegnato in un'attività precisa su cui dirigere le proprie pulsioni. Il sapere non si identifica più con l'insegnante. L'oggetto aiuta a mediatizzare le relazioni e a definire le regole di convivenza in quella piccola società che è la classe. Le pratiche che abbiamo descritto nei capitoli precedenti sono già delle "istituzioni". L'idea di istituzioni investe però tutta la vita comune. È ciò che ha fatto notare Fernand Oury:

La semplice regola che permette a dieci ragazzi di utilizzare il sapone senza litigare è già un'istituzione. "Decisioni comuni" o "leggi della classe", cioè l'insieme delle regole che determinano ciò che si fa e ciò che non si fa in un certo posto e in un certo momento, sono anche istituzioni. Noi chiamiamo istituzioni ciò che noi istituamo insieme in funzione di realtà che si evolvono continuamente: definizione dei luoghi o momenti per ... (organizzazione del tempo), delle funzioni (mestieri), dei ruoli (presidente, segretario), dello status di ciascuno secondo le sue attuali possibilità (livello scolastico, comportamento). I rituali e le diverse riunioni che ne assicurano l'efficacia sono anche istituzioni¹.

¹ Fernand Oury, *Institutions: de quoi nous parlons?* «Institutions. Revue de psychothérapie institutionnelle», n. 34, mars, 2004. V. http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/fernandoury_institutions.pdf (consultato il 30/3/2020).

Secondo Oury a scuola non sono sufficienti buone situazioni di apprendimento per costruire uno spazio di relazioni. È necessario completare il quadro con istituzioni utili a governare le relazioni, a canalizzare ulteriormente le pulsioni. Ci sono validi motivi per prendere in considerazione questa ipotesi.

Oggi, nella società del "capitalismo pulsionale", gli individui sono continuamente sollecitati al consumo e alla velocità. È un fenomeno che tocca tutti, anche gli allievi. La "distrazione" è ormai una condizione normale della nostra vita, con l'attenzione superficiale che prevale su quella profonda². La diffusione della distrazione è un fatto che è osservato anche da molti insegnanti: tempi di attenzione più brevi, difficoltà di formalizzazione, problemi di relazione e di negoziazione con gli altri. La restituzione del tempo e l'apprendimento dell'attesa per dare spazio alla riflessione e al riconoscimento dell'altro è dunque una priorità. La ricerca della verità attraverso i progetti richiede la capacità di discutere, una discussione aperta in cui ci sia attenzione al punto di vista dell'altro. Per far ciò ci vuole autocontrollo, qualcosa che si apprende se si sa attendere, se si rallenta. Sono dunque necessarie forme di regolazione e di coordinamento della vita di gruppo, cioè "istituzioni" specifiche. Oggi le grandi istituzioni sono in crisi e di molte di esse, caratterizzate da un rapporto gerarchico e repressivo, non abbiamo alcuna nostalgia. È un fatto, comunque, che la società individualizzata ha indebolito tutte le istituzioni, anche nella scuola e nella classe. La deistituzionalizzazione frantuma le relazioni sociali e pone le premesse per l'emergere di nuove forme di manipolazione, dunque per il ritorno di istituzioni repressive. Non ci sarebbe neppure democrazia senza istituzioni che la proteggano. Per questo le urgenze di oggi suggeriscono alla scuola di non affidarsi solo ai progetti/problemi ma anche ad altri dispositivi strutturanti le relazioni del gruppo. Abbiamo bisogno di buone istituzioni per liberare i soggetti e contribuire a creare le condizioni perché un gruppo possa vivere insieme riconoscendo a ciascuno un suo posto e suoi diritti.

Come pensare le istituzioni nella scuola di oggi? Lavorando con ragazzi difficili della periferia di Parigi Fernand Oury ha toccato con mano come la resistenza dell'altro stia al centro dell'azione pedagogica.

² Su questi temi mi permetto di rinviare al mio articolo *Lo smarrimento della ragione e il compito dell'educazione*, cit., (v. <https://encp.unibo.it/issue/view/835>).

È una constatazione che ho potuto fare anch'io nel corso della mia attività di insegnante nelle scuole della periferia torinese. L'educatore deve fare i conti con questa resistenza, non ignorando la sua esistenza ma senza cercare di spezzarla con inutili interventi repressivi. Per questo le attività finalizzate (i progetti) vanno accompagnate da altri strumenti che aiutino a strutturare le relazioni. In caso contrario, c'è il rischio del fallimento. Ma a quali istituzioni affidarsi se quelle tradizionali non sono più accettabili? Sono necessarie nuove modalità per costruire e modificare le regole della vita collettiva: distribuire le responsabilità, discutere le difficoltà emerse, decidere le eventuali sanzioni, in una parola, regolare l'esplosione delle pulsioni creando confini, contenitori, spazi di elaborazione. Sono necessari incontri organizzati in cui gli allievi possano esprimersi su ciò che vivono e fare proposte al gruppo per l'organizzazione della vita collettiva. La costruzione di queste istituzioni è la condizione necessaria per un buon svolgimento dei percorsi di apprendimento. Istituzioni per governare le relazioni e progetti/problemi sono due aspetti complementari e non separabili.

1. Rituali per "fare società"

Tutte le istituzioni presenti nella società utilizzano rituali: la giustizia, la politica, lo sport, la musica, l'esercito, le religioni. Il bambino stesso ha bisogno di rituali che regolino gli spazi, i momenti e le relazioni della sua vita quotidiana. Ne ha bisogno anche l'adolescente, la cui identità in costruzione richiede comportamenti di gruppo che lo rassicurino e lo sostengano. Anche la scuola ha bisogno di rituali. Per permettere lo svolgersi delle attività di apprendimento è necessario organizzare spazi, tempi e relazioni tra le persone. I rituali servono per imparare a prendere la parola, entrare nel silenzio, concentrarsi, riflettere e molto altro. Senza rituali specifici rischiano di prevalere rituali impliciti, come quelli imposti dal più forte o da chi urla di più. La scuola tradizionale aveva i suoi rituali. Erano quelli di un'istituzione verticale che voleva disciplinare masse di persone trasmettendo i valori delle nascenti nazioni e sottomettendole ai ruoli loro assegnati all'interno di una società statica. Questi rituali non rispettavano la libertà degli individui, non sostenevano la loro autonomia. Oggi la scuola sembra divisa tra il rifiuto aprioristico dei rituali (identificati erroneamente con

la riduzione della libertà) e la pratica rassegnata di qualche rituale tradizionale in cui gli stessi insegnanti sembrano non credere più. I rituali, però, sono necessari perché rendono disponibili a svolgere un'attività, preparano il pensiero e l'attenzione necessaria a svolgerla, aiutano a sentirsi solidali con gli altri e parte di un gruppo. Nello stesso tempo i rituali garantiscono a ciascuno un suo spazio, indispensabile per esercitare la libertà individuale. Lo avevano ben compreso Robert Baden Powell e Célestin Freinet.

Possiamo distinguere tra rituali di organizzazione dello spazio, rituali di suddivisione del tempo e rituali di codificazione dei comportamenti³. I rituali devono essere resi espliciti, spiegati, ridiscussi periodicamente e, se necessario, scritti su cartelloni affissi alle pareti dell'aula.

I rituali di organizzazione dello spazio aiutano a regolare l'uso dell'aula e degli altri luoghi interni ed esterni della scuola. Ogni spazio, infatti, è organizzato per un certo uso. I rituali predispongono a una corretta preparazione degli strumenti di lavoro, agli spostamenti e all'uso di uno spazio personale. Spazi diversi (l'aula, i laboratori, il giardino esterno), poi, sono predisposti per usi diversi e richiedono dunque differenti rituali organizzativi.

I rituali di suddivisione del tempo segnano il momento dell'ingresso a scuola, dell'uscita e il passaggio da un'attività all'altra: da attività collettive ad attività individuali o di gruppo, ciascuna con sue modalità. I rituali del tempo sono necessari perché non si passa con facilità da un contesto all'altro. Ci vuole una camera di compensazione per prepararsi all'attività successiva, per passare dalla casa alla scuola e, a scuola, da un'attività all'altra ("che cosa faremo ora?", "che cosa dovrà fare ciascuno di noi?"). Una musica, un gesto dell'insegnante o di un allievo, una frase scritta alla lavagna sono possibili rituali per aiutare i ragazzi ad acquisire la postura mentale necessaria a svolgere un'attività. La disponibilità sarà tanto maggiore quanto più il rituale si ripeterà puntualmente producendo un'associazione mentale con l'attività che si sta preparando e il comportamento conseguente. I rituali scandiscono la giornata e la settimana a scuola. Il rituale che, lo dice il nome stesso, ha valore in quanto si ripete con regolarità, diventa importante perché è il semaforo che autorizza il gruppo a gestire i passaggi. I rituali di

³ Per questa classificazione dei rituali v. Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, cit. p. 97.

codificazione dei comportamenti caratterizzano le situazioni in cui si definiscono le regole che tutelano la sicurezza fisica e psicologica delle persone e le modalità con cui si decidono le sanzioni.

È possibile utilizzare i rituali senza cadere in modalità manipolatorie o, peggio, repressive? È possibile se i rituali sono accompagnati da istituzioni in cui gli allievi hanno la parola e, spesso, anche la decisione, cioè una responsabilità⁴. Abbiamo infatti bisogno di istituzioni per preservare gli spazi di libertà perché, come ricorda Rousseau, «l'obbedienza a una legge che l'uomo si è prescritta è libertà»⁵. Se nessun uomo ha per natura autorità sul suo simile e la forza non è la fonte del diritto l'unica via è quella degli accordi. Più oltre aggiunge: «Le leggi non sono propriamente che le condizioni dell'associazione civile. Il popolo soggetto alle leggi ne deve essere l'autore: solo a coloro che si associano spetta stabilire le condizioni della società»⁶. Se nella scuola i ragazzi stessi si daranno le leggi sarà per loro più naturale e giusto accettare l'obbligo di rispettarle. Ai rituali si accompagnano dunque istituzioni in cui si costruisce la "legge" e se ne governa l'applicazione. Ecco perché è necessaria la cooperativa/consiglio.

2. Cooperativa/consiglio

Nella pedagogia Freinet i ragazzi costituiscono una cooperativa che organizza feste, mostre e pubblica un giornale⁷. La riunione della cooperativa si svolge a fine settimana ed è presieduta da un ragazzo eletto dai compagni. La riunione segue un ordine del giorno che Freinet chiama il *giornale murale*⁸, un cartellone appeso al muro suddiviso in quattro sezioni: "io critico", "io mi complimento", "io vorrei", "io propongo". Durante la settimana chi vuole può scrivere una frase

⁴ V. *supra*, parte prima, cap. 2.2.

⁵ V. Jean Jacques Rousseau, *Il Contratto sociale*, Milano, Rizzoli, 2000, p. 68.

⁶ Ivi, p. 87.

⁷ Freinet iniziò a parlare di "cooperativa scolastica" in un articolo del 1929. Sulla cooperativa scolastica v. Célestin Freinet, *L'École moderne française*, in Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Tome II, cit., p. 95 (edizione italiana, *La scuola moderna*, Torino, Loescher, 1974). Sull'attuale organizzazione della cooperativa nella scuola Freinet di Vence v. Henri-Louis Go, *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2007, pp. 207-220.

⁸ L'espressione "giornale murale" era già stata utilizzata da Janusz Korczak.

in una o più sezioni del cartellone aggiungendo la sua firma. Ogni allievo può così sapere in anticipo se sarà oggetto di critica o di apprezzamenti. In questo modo alcuni dissidi potrebbero essere risolti anche prima della riunione (ad esempio, con le scuse da parte di un ragazzo nei confronti di un compagno da lui offeso). Un segretario, anch'egli eletto, prende nota e riassume le decisioni prese. L'insegnante è presente in modo discreto e rassicurante. Può intervenire per dire la sua opinione ma non ha un potere decisionale sovraordinato sulla cooperativa. Ha però diritto di veto nel caso di decisioni apertamente in contrasto con principi fondamentali di convivenza come quelli della non violenza e del divieto di prese in giro. Il giorno della riunione il presidente posa il *giornale murale* sul tavolo e dirige la discussione seguendo l'ordine delle frasi che sono state scritte. Ai tempi di Freinet nella riunione si esaminava la situazione finanziaria della cooperativa e si ragionava sulle difficoltà emerse nella classe, sulle cose positive e sulle attività da svolgere nella settimana successiva assumendo anche decisioni in merito: distribuzione degli incarichi, conferenze degli allievi, uscite, organizzazione del lavoro, ecc. Secondo Freinet, la cooperativa ha una duplice funzione, pedagogica e politica: pedagogica, perché in questo modo le relazioni tra i ragazzi sono più chiare e le attività di apprendimento non sono più vissute come qualcosa di imposto dall'alto; politica, perché una scuola in cui gli allievi gestiscono collettivamente gli strumenti del loro lavoro prepara i futuri cittadini di una società più solidale.

Fernand Oury modificò in parte il ruolo della cooperativa cambiando anche il nome. La chiamò "consiglio". Le sue invenzioni pedagogiche (il consiglio, le cinture, le monografie) sono il frutto di esperienze educative con ragazzi difficili in un contesto molto diverso da quello in cui operava Freinet: non più la campagna ma la periferia della grande città. Per Oury, il consiglio non è solo un'assemblea, luogo di discussioni e prese di decisione, ma il vero e proprio cervello del gruppo. Il suo scopo è anche quello di far emergere i conflitti e i problemi. La priorità è avere un momento di parola per non cedere alla violenza e all'aggressione fisica. Rendendo esplicito un problema o un conflitto, il gruppo sarà costretto ad affrontarli e a cercare una risposta. La risposta si potrà tradurre in una nuova organizzazione. In questo modo il consiglio diventa "istituente", cioè fa a sua volta nascere nuove istituzioni. Se le nuove istituzioni saranno mal organizzate le tensioni riemergeranno.

Anche nella cooperativa introdotta da Freinet si gestiscono le relazioni, un necessario corollario all'organizzazione del lavoro. Oury affronta però la questione dal punto di vista della psicoanalisi mettendo l'accento sulle dinamiche inconscie del gruppo. Senza un lavoro su queste dinamiche, a suo parere, non sarebbe possibile organizzare il lavoro (soprattutto con ragazzi difficili).

Queste differenze di approccio ci interrogano sul senso dell'azione educativa: la pedagogia può produrre effetti "terapeutici" o deve anche mettere in atto "pratiche terapeutiche"? Su questi temi ci si è divisi, anche all'interno della stessa pedagogia istituzionale⁹.

È una questione complessa. Provo a sintetizzarla cercando di evitare le semplificazioni: l'azione pedagogica può produrre effetti terapeutici ma questi ultimi non sono il suo obiettivo specifico. La pedagogia non deve scimmiettare le pratiche terapeutiche. Ciò non significa che nella costituzione e gestione di un gruppo non si debba tener conto delle dinamiche relazionali ma solo che il contesto educativo è diverso dal *setting* terapeutico. L'insegnante non è un terapeuta perché, lo voglia o no, sta dentro la relazione, è direttamente implicato, è impegnato a cercare di coniugare nel gruppo dimensione relazionale e apprendimenti: costruire istituzioni per la gestione delle relazioni e per l'apprendimento sono due priorità che non possono essere separate. Una preparazione delle attività di apprendimento senza attenzione alle relazioni di gruppo mancherebbe delle premesse necessarie e sarebbe destinata al fallimento, un lavoro sul gruppo senza situazioni di apprendimento adatte vorrebbe dire separare il campo delle relazioni e quello della didattica rischiando di legittimare il mantenimento di metodi di insegnamento tradizionali. La pedagogia non è il luogo in cui si applicano teorie psicologiche ma quello in cui se ne tiene conto per costruire uno spazio collettivo proponendo strumenti e situazioni che rendano possibile l'apprendimento¹⁰.

Oggi nelle classi che si ispirano alla pedagogia Freinet c'è chi preferisce mantenere la denominazione "cooperativa" mentre altri parlano

⁹ La pedagogia istituzionale si è articolata in due correnti principali, quella autogestionale, che fa riferimento alla sociologia e alla psicosociologia (Fonvieille, Lapassade, Lobrot) e quella che fa riferimento alla psicoanalisi (Jean e Fernand Oury).

¹⁰ Su questi temi rinvio ancora una volta alla lucida analisi di Philippe Meirieu. V. Philippe Meirieu, *Fernand Oury, étrangeté présent. Dialogue avec la figure majeure de la pédagogie institutionnelle*, cit.

di "consiglio". Rispetto alla versione originaria della cooperativa nel consiglio si dà più spazio alle critiche e alle regole di vita che ne conseguono¹¹.

3. Organizzazione del tempo

Allo scopo di costituire un insieme coerente tra le situazioni di apprendimento, le tecniche, i materiali e le istituzioni per gestire le relazioni è necessario porre attenzione all'organizzazione del tempo e dello spazio. Solo una precisa e funzionale organizzazione del lavoro, infatti, può permettere di raggiungere le finalità di emancipazione e di socialità che abbiamo visto. Qualcuno potrebbe avere la tentazione di rifiutare una precisa organizzazione in nome della necessità di lasciare più libertà a se stesso e agli allievi. In una classe cooperativa l'organizzazione non è imposta, è essa stessa oggetto di discussione, ma un'organizzazione chiara è necessaria perché parte fondante del "contratto di apprendimento". La pedagogia cooperativa vuole essere popolare e praticabile da tutti, non elitaria, dunque fondata su un collettivo solidale che si è dato le sue regole¹². Per questa ragione è necessario definire un orario preciso delle attività, modificabile nei modi previsti.

Una buona organizzazione del tempo e dello spazio richiede un'altra condizione: la cooperazione tra gli insegnanti. Se mancasse la cooperazione tra gli adulti si proporrebbero contemporaneamente agli allievi attività che si sovrappongono o incoerenti tra loro con un deleterio effetto di disorientamento. Un atteggiamento individualistico e di difesa delle proprie routine da parte dell'insegnante sarebbe un serio problema per l'organizzazione di una classe cooperativa finalizzata all'apprendimento di tutti. Non si può organizzare una classe cooperativa se non si è cooperativi.

L'organizzazione del tempo ha origine dalla programmazione degli obiettivi di apprendimento e delle conseguenti attività. Per promuovere l'apprendimento di tutti anche i tempi dovrebbero tener conto delle esigenze di differenziazione. I limiti dell'anno scolastico per

¹¹ Per una pratica della cooperativa/consiglio nella scuola primaria di oggi v. l'interessante descrizione che ne fanno Martine Boncourt e Martine Legay in *La pédagogie Freinet en élémentaire*, cit., pp. 126-131.

¹² Questa era anche la posizione di Célestin Freinet. V. *La scuola del fare*, cit., pp. 122-123.

raggiungere certi obiettivi di apprendimento possono essere dilatati, ad esempio programmando su cicli biennali o triennali. Per far questo è necessario concettualizzare gli obiettivi di fine ciclo e poi suddividerli in obiettivi a breve e medio termine. Tutto ciò si può fare rispettando il monte orario annuale per disciplina definito dalle norme vigenti. Non è neppure necessario organizzare i tempi con sequenze di sessanta o cinquanta minuti. Le attività di ogni disciplina possono essere distribuite settimanalmente anche secondo cicli modulari, cioè concentrando gli orari di un insegnamento in un determinato periodo dell'anno (opzione più adatta alle scuole secondarie)¹³. L'organizzazione del tempo può essere formalizzata con l'esposizione di un cartellone murale in cui sono indicati gli orari delle attività in ogni giorno della settimana. L'organizzazione può essere naturalmente modificata in presenza di eventi imprevisti: visite, spettacoli, incontri sportivi, uscite. Lo strumento che condiziona l'organizzazione del tempo è il piano di lavoro individualizzato che ogni allievo prepara a inizio settimana con l'aiuto dell'insegnante. Il resto del tempo può essere dedicato ad attività collettive o di gruppo. Questa suddivisione è più facile da rispettare nella scuola primaria¹⁴ ma è possibile seguirla anche nelle scuole secondarie se c'è una buona collaborazione tra gli insegnanti a livello di gruppo di classe. Il gruppo degli insegnanti di classe, almeno quelli delle discipline principali, potrebbe costituirsi come gruppo di lavoro che programma insieme obiettivi trasversali e modalità di organizzazione delle attività, inclusi tempi e spazi.

4. Organizzazione dello spazio

L'organizzazione dello spazio trasmette una pedagogia. In una classe cooperativa lo spazio non è anonimo, soprattutto non comunica al soggetto la passività che caratterizza l'aula tradizionale organizzata secondo il modello dell'*auditorium scriptorium* con banchi disposti ad autobus di fronte alla cattedra e alla lavagna. Questa disposizione è il marchio di fabbrica della "forma scolastica" che pone l'insegnante nella posizione di sacerdote laico dispensatore del sapere e l'allievo in

¹³ Sull'organizzazione modulare di un ciclo di apprendimento v. Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, pp. 133-158.
¹⁴ Un esempio di organizzazione del tempo nella scuola primaria si trova in Bruno Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., pp. 241-245.

posizione passiva. La classe cooperativa ha bisogno di uno spazio in cui la vita delle persone possa esprimersi, in cui siano favoriti il lavoro, la creatività e l'inventiva. Questo spazio deve dunque essere flessibile, organizzato su misura del lavoro dei ragazzi e delle loro produzioni, in una parola, deve essere uno *spazio vissuto*¹⁵. La situazione pensata da Freinet prevedeva uno spazio per le attività comuni (l'aula) con annessi laboratori a cui si poteva accedere direttamente¹⁶. Qui sotto l'organizzazione degli spazi di una classe di scuola elementare situata nel Corrèze (Nuova Aquitania - Francia):

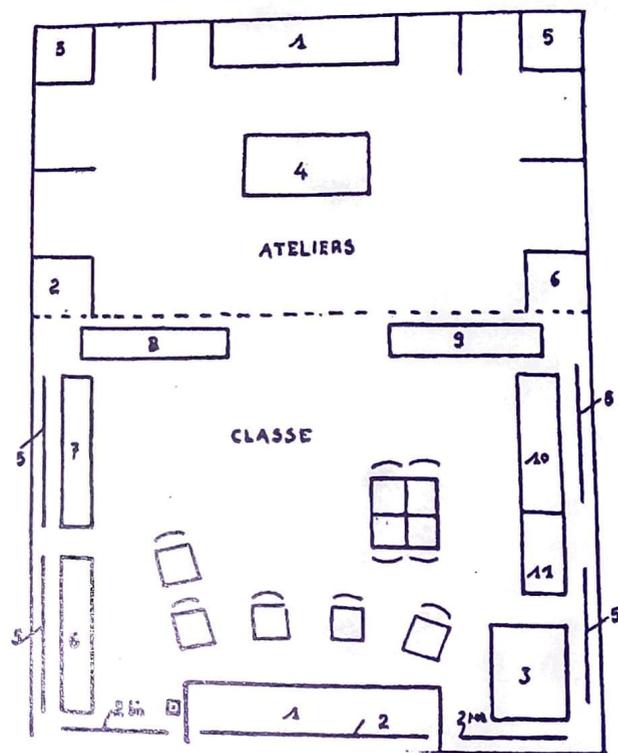


Fig. 7. Organizzazione degli spazi aula e laboratori in una classe di scuola elementare (Corrèze - Francia).

¹⁵ Sull'importanza dello spazio in educazione rinvio al libro di Vanna Iori, *Lo spazio vissuto*, Firenze, la Nuova Italia, 1996.

¹⁶ Secondo lo stesso Célestin Freinet questa organizzazione degli spazi è funzionale al rinnovamento pedagogico raggiunto con l'impiego delle sue tecniche. V. Célestin Freinet, *Les techniques Freinet de l'École Moderne*, cit., p. 85.

1. Predella per gestire le riunioni della cooperativa.
2. Lavagne a muro con ante. 2 bis. Pannello di affissione della cooperativa. 2 ter. Pannello di affissione dei piani di lavoro.
3. Tavolo dell'insegnante.
4. Tavoli individuali che permettono un lavoro individuale o di gruppo (numero non indicato nella piantina).
5. Panelli di affissione (storia, scienze, geografia, corrispondenze).
6. Tavola degli schedari autocorrettivi.
7. Tavoli per esperimenti di calcolo e osservazioni.
8. Tavolo di esposizione dei lavori di classe.
9. Tavolo di esposizione dei materiali inviati ai corrispondenti.
10. Schedario documentario (Biblioteca di Lavoro. Documenti classificati secondo centri di interesse).
11. Biblioteca (dizionario, enciclopedie, opere scolastiche, biblioteca ricreativa)

Legenda laboratori (ateliers)

1. Laboratorio di stampa e poligrafia.
2. Laboratorio audiovisivo.
3. Laboratorio elettrico
4. Laboratorio d'arte.
5. Laboratorio di scienze.
6. Laboratorio di legno/ferro e di cucina.

Questa organizzazione, pensata per piccoli edifici organizzati ad hoc, non è purtroppo facilmente realizzabile in quelli attuali. È vero che gli edifici più recenti non riproducono più il modello del *panopticon* delle scuole dell'Ottocento ma hanno ancora molti problemi. Spesso le aule sono troppo piccole in rapporto al numero di allievi presenti. In molti casi, poi, sono anche poco confortevoli: basso confort visivo, termico e acustico (i rumori interni o esterni alla scuola sono spesso causa di disturbo allo svolgimento delle attività). In molte scuole scarseggiano anche gli spazi per svolgere attività laboratoriali più complesse¹⁷. Si possono però organizzare in modo più razionale i locali sottoutilizzati

¹⁷ Su questi temi v., ad esempio, Maria Fianchini, *Temi emergenti e nuove prospettive di intervento sulle scuole*, in Maria Fianchini (a cura di), *Rinnovare le scuole dall'interno*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli, 2017, pp. 91-99.

(anche angoli di corridoio, se necessario) trasformandoli in laboratori e individuando uno spazio da adibire a sala insegnanti, anche nelle scuole primarie. Gli insegnanti hanno bisogno di uno spazio protetto in cui svolgere attività o riposarsi quando non sono impegnati con gli allievi ma devono comunque restare a scuola (ore buche, incontri con i colleghi, programmazione). Nei laboratori si dovrebbero svolgere le attività che è difficile realizzare in aula (musica, danza, pittura/modellaggio, falegnameria, scienze e. nelle scuole e istituti professionali, attività tecniche). Nella scuola di base l'organizzazione di un laboratorio è meno costosa di quanto si possa immaginare. La ragione per cui ce ne sono pochi è più mentale che strutturale: spesso non se ne vede l'importanza perché si identifica la scuola con il luogo di trasmissione di conoscenze teoriche senza dover passare attraverso il "fare".

Ecco l'organizzazione degli spazi in una classe Freinet di oggi¹⁸. Nella sala comune (l'aula) i ragazzi si riuniscono per tutte le attività collettive. In questa sala ci sono tavolini disposti a piccole isole, su ciascuna delle quali possono lavorare da due a quattro alunni. Sono possibili anche altre disposizioni, modificabili nel corso dell'anno (ad esempio, quando è necessario si può passare alla disposizione a U). I tavoli si possono spostare a piacimento. Si può spingerli vicino alla parete o ammucciarli in un angolo e liberare così l'aula per usi collettivi: giochi, teatro, cooperativa/consiglio degli allievi. Sulle pareti sono disposte una o due lavagne e mensole di diverso tipo su cui si depositano libri, materiali, schede di lavoro. A seconda dell'organizzazione didattica della classe, sulle pareti potranno essere affissi i testi scritti, le regole di vita collettiva, gli incarichi di responsabilità, cartelloni con gli orari giornalieri e settimanali e altri cartelloni che spieghino le consegne per lo svolgimento di un'attività (ad esempio, il piano di lavoro). I cartelloni, naturalmente, vanno aggiornati nel corso del tempo. Vicino al muro sono collocati due computer e un piccolo tavolo dove qualche allievo può andare quando vuole isolarsi per un'attività individuale. La disposizione dei tavolini deve permettere all'allievo di alzarsi liberamente quando vuole andare a prendere o depositare materiali. Il tavolo dell'insegnante non è più collocato di fronte agli allievi ma in un luogo

¹⁸ Per questa organizzazione dell'aula faccio riferimento alla descrizione che ne fanno le insegnanti Martine Boncourt e Martine Legay. V. Martine Boncourt, Martine Legay *La pédagogie Freinet en élémentaire*, cit., pp. 153-157.

a cui questi ultimi potranno avvicinarsi facilmente per chiedergli/le aiuto. L'insegnante, infatti, sarà raramente impegnato a fare lezioni. La sua funzione sarà soprattutto quella di promuovere l'attività, seguirla, osservando e intervenendo ove necessario. Ove non fossero disponibili spazi della scuola per allestire laboratori si potrà comunque rimediare. Lo ricorda lo stesso Freinet:

Non c'è aula, per quanto piccola, in cui non si possa sistemare un laboratorio, un piccolo banco di lavoro, una biblioteca; sono poche le scuole, per quanto mal costruite, in cui non è neppure possibile pensare a un piccolo giardino. Lasciate che i ragazzi si interessino alle loro occupazioni, che il lavoro scolastico diventi cosa loro, e vedrete che si ingegneranno per trovare la migliore sistemazione¹⁹.

Si potranno, allora, predisporre nell'aula angoli per la pittura, le osservazioni scientifiche e per gli strumenti musicali (lo strumentario Orff, nel caso della scuola dell'infanzia, elementare e media). Se c'è spazio sufficiente, al centro dell'aula può essere collocato un piccolo giardino. La soluzione migliore sarebbe quella di utilizzare il cortile della scuola per la coltivazione di un giardino e degli orti. Ecco come aveva organizzato lo spazio aula Maria Luisa Bigiaretti, maestra del Movimento di Cooperazione Educativa:

Penso che nessuno di noi possa dire di aver risolto definitivamente il problema dell'organizzazione del lavoro nello spazio: esso si ripropone a ognuno ogni anno, ogni mese, direi quasi ogni giorno. Anzi, più si migliora la sostanza del nostro lavoro, più ci si allontana cioè dalla tradizionale classe-uditorio, più si sente la necessità di creare angoli attrezzati per le diverse attività, per la sistemazione dei vari materiali alla portata dei bambini [...] Abbiamo a disposizione un'aula rettangolare (m. 5,50 x 7) con tre finestre. I mobili forniti dalla scuola sono: un tavolo (per me), una lavagna, un armadio, dieci banchi con piano di formica flessibile e venti seggioline. [...] I banchi sono sistemati tutti intorno alle pareti dell'aula [...]. Vi sono poi diversi angoli. Di fronte alla porta c'è la tipografia

¹⁹ Célestin Freinet, *Éducation du travail*, in Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Tome I, cit., p. 299.

[...] L'angolo opposto è dedicato alla pittura.[...] Il terzo angolo (nascosto dalla lavagna) è quello cosiddetto della "pulizia". Ogni bambino ha la sua sacchetta con dentro sapone, pettine e asciugamano. Abbiamo una scopa, una paletta di plastica, un secchio per l'acqua, uno specchio. Su una mensola la scatola del sapone in polvere per lavare i banchi, la paglietta metallica,[...] I due scaffali sono riservati per ora agli apprendimenti principali: lingua e calcolo. Ogni scaffale ha sopra, appeso al muro, un rettangolo di compensato che accoglie disegni, osservazioni, modelli, ecc. [...] Accanto al mio tavolo, a destra, c'è un altro piccolo quadro murale che io chiamo dell' "organizzazione": vi si appendono mese per mese gli elenchi degli incaricati, i vari progetti, cose da ricordare, ecc., il quaderno della frequenza [...] Un piano accoglie la documentazione. Ogni bambino ha un raccoglitore con tutti i disegni, i testi, le esercitazioni compiute fin dal primo giorno di scuola. Su un altro piano ancora c'è il nostro "museo" o raccolta delle cose più varie, trovate dai ragazzi [...] Nel corridoio c'è il grande teatro dei burattini, la stuoia per stendere i fogli ad asciugare e due tavolini di giunco con quattro seggioline che sono usati occasionalmente per i lavori individuali o di gruppo o occupazioni varie ...²⁰

Questo è un esempio di organizzazione dello spazio aula in una scuola elementare con problemi di spazio (come molte scuole di oggi, purtroppo). In generale, anche se gli spazi scarseggiano o sono troppo limitati, qualcosa si può dunque fare. Non dobbiamo attendere la situazione ideale perché in questo modo si finirebbe per non fare nulla. Organizzarsi facendo i conti con la situazione reale è stata sempre la sfida degli educatori e degli insegnanti impegnati a dare un senso al loro lavoro e a cambiare la "forma scolastica". Ogni insegnante, naturalmente, organizzerà lo spazio in funzione del lavoro da svolgere. L'importante è mantenere un'organizzazione flessibile, funzionale allo svolgimento di attività cooperative.

²⁰ Luisa Bigiaretti, *Organizzazione dell'aula*, in Giuseppe Tamagnini, *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Camerino, Movimento di Cooperazione Educativa, 1965, pp. 382-386. L'articolo di Maria Luisa Bigiaretti era stato pubblicato su «Cooperazione Educativa», n. 12/1960.

5. Incarichi di responsabilità

Abbiamo visto come il legame sociale di autorità sia un principio regolatore della vita sociale²¹. Nella classe cooperativa, una piccola *polis*, ci si concentra su un progetto comune, un patto di convivenza. Il riconoscimento di più forme di autorità è espressione di questo patto²². In questo caso l'autorità non è assoluta perché tutti rispondono al gruppo. L'autorità si esercita "in quanto responsabile di ...". Naturalmente l'insegnante ha un ruolo particolare perché, a differenza degli allievi, si trova a rispondere anche alla collettività e all'istituzione scuola. Tuttavia, neppure la sua è un'autorità assoluta perché l'insegnante non incarna la verità ma, semmai, l'esigenza di verità:

Egli non è la verità ma colui che guida o, più esattamente, colui che permette agli allievi di poterla raggiungere. Se cercasse di imporre la verità con la forza abbandonando il rigore della ricerca necessaria per raggiungerla o semplicemente imponendo l'accettazione acritica delle proprie affermazioni, verrebbe meno al principio stesso della sua funzione e farebbe crollare l'autorità²³.

Ogni ruolo di autorità non è attribuito a priori ma diventa effettivo nel momento in cui è riconosciuto da altri. Perché a una persona sia riconosciuta un'autorità bisogna che la eserciti, la viva, assumendosi una responsabilità. È questo il ruolo degli incarichi. Gli incarichi di responsabilità (nella pedagogia Freinet sono chiamati "mestieri") rendono visibile il patto di convivenza: il gruppo riconosce un ruolo a uno dei suoi membri il quale, esercitandolo, dà a sua volta un contributo alla vita del gruppo stesso. Gli incarichi rafforzano la cooperazione, il senso del gruppo, ma sono anche strumenti di mediazione delle relazioni. Grazie a questa autorità distribuita si riducono i rischi di *transfert* di cui è oggetto l'insegnante e dunque la dipendenza affettiva nei suoi confronti. L'effetto *transfert* non può certo essere eliminato (ad esempio, può essere trasferito dall'insegnante a un compagno che esercita un

²¹ V. *supra*, parte prima, cap. 4.1.

²² Sulla costruzione di un patto di convivenza e sulla classe come *polis* mi permetto di rinviare al mio *La classe come polis*, in Giancarlo Cerini (a cura di), *Competenza è cittadinanza*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli, 2019, pp. 83-90.

²³ Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p. 70.

incarico molto ambito) ma sono comunque ridotti i suoi effetti negativi attraverso il controllo reciproco e le "istituzioni".

L'attribuzione degli incarichi e la loro sostituzione hanno luogo nella riunione della cooperativa/consiglio. In quella sede ogni allievo può dichiarare la propria disponibilità a svolgere un incarico o proporre la creazione di nuovi incarichi. Di ogni incarico sono definiti i compiti. Su un cartellone murale, continuamente aggiornato, sono indicati i nomi degli allievi incaricati. Ecco un elenco di possibili incarichi nella scuola di base: lavagna, quaderni, giornale, corrispondenza, luci e finestre, tempo, materiale di pittura, computer, biblioteca, schede, porte, spazzatura, piani di lavoro, sedie. A questi si aggiungono il presidente e il segretario delle riunioni collettive.

Qualcuno ha pensato di aggiungere nuovi incarichi speciali, ad esempio quello di Presidente del giorno o di responsabile di un gruppo. Questi incarichi sono presenti in molte classi che praticano la pedagogia istituzionale. Erano ruoli già previsti da Anton Makarenko, che li aveva introdotti nella sua colonia per ragazzi difficili. In questo modo si creava una catena di interdipendenze che rendeva più difficile sfuggire all'impegno nei confronti della comunità. In Italia, in un diverso contesto sociale, qualcosa di simile al Presidente era stato istituito da Marco Agosti. Nella sua classe era previsto ogni giorno un allievo "reggente"²⁴.

Il Presidente dirige tutte le riunioni che si svolgono nell'arco della giornata (è dunque anche il Presidente della cooperativa/consiglio). Questa figura è scelta dal consiglio che, in conclusione, si esprime sul modo in cui l'incaricato ha esercitato la sua funzione. In caso di difficoltà l'insegnante assume questa funzione per rimettere ordine.

Il Presidente di gruppo è un allievo che, dopo essersi proposto, è stato scelto per aiutare i ragazzi di un gruppo a lavorare bene: dà la parola, spiega le consegne e distribuisce i materiali. Il ragazzo che vuole esercitare questo compito deve aver superato un brevetto specifico o aver acquisito una cintura. I gruppi con un Presidente non sono gruppi temporanei come i gruppi di bisogno perché richiedono una maggiore durata nel tempo²⁵.

²⁴ Sul sistema dei reggenti v. Marco Agosti, *Il sistema dei reggenti*, Brescia, La Scuola, 1961.

²⁵ Sul Presidente del giorno e il Presidente del gruppo v. Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, cit., pp. 247-257.

La scelta di questi nuovi incarichi dipende dal luogo in cui si opera. Possono essere utili in un contesto in cui il controllo dei comportamenti è un'assoluta priorità (è il caso della colonia Gorki gestita da Makarenko o di alcune classi difficili di oggi) ma non li proporrei come scelta generalizzata. Un'organizzazione soggetta a troppe norme e con troppi responsabili rischia di incepparsi oltre che di creare inutili gerarchie, che andrebbero comunque evitate. A ciò si aggiunga che vincolare l'assunzione di una responsabilità all'ottenimento di un brevetto o cintura può introdurre nuove forme di competizione tra gli allievi.

6. Sanzioni

Il termine "sanzione" deriva dal francese *sanction*, che originariamente significava "precepto religioso". Successivamente il termine ha assunto il significato di "approvazione di un atto". Nella pedagogia tradizionale la disciplina è lo strumento per obbligare l'allievo ad adattarsi a un comportamento che si ritiene adeguato. L'allievo è quindi considerato responsabile fin dall'inizio in quanto sarebbe già dotato di libero arbitrio. In questo caso è del tutto assente la ricerca della motivazione interiore a svolgere un'attività né si cerca di comprendere le ragioni dell'azione. Tradizionalmente la sanzione ha assunto il significato di "punizione", espiazione di una colpa. La pedagogia moderna ha introdotto un'altra idea di educazione, quella della conquista graduale di autonomia e responsabilità da parte del soggetto minore. L'autonomia non è mai assoluta (nessuno può essere autosufficiente) perché richiede anche responsabilità verso gli altri e la società. È frutto di una conquista. Se il ragazzo ha un ruolo attivo è dunque necessario mettere l'accento sulla funzione riparatrice della sanzione. La sanzione è necessaria, non cancella la mancanza, ma non è una punizione. Essa ricorda al ragazzo che è possibile rimediare per iniziare un nuovo cammino e ritornare nella collettività da cui si è autoescluso. È compreso, ascoltato, ma non per questo giustificato.

In educazione la funzione di normalizzazione e quella di costruzione di una responsabilità individuale (normatività) sono complementari. L'educatore è convinto della legittimità delle norme sociali a cui aderisce (salvo quelle che fossero in aperto contrasto con le finalità di cui s'è detto) perché l'educazione è anche trasmissione dei valori comuni

e delle conoscenze. L'educazione, però, non ha una funzione prevalentemente conservativa, come pensava Durkheim. È soprattutto emancipatrice, perché opera per la società di domani che potrà anche essere diversa da quella attuale e, si spera, migliore. Per questo l'educazione dovrebbe mettere l'accento sulla normatività (costruzione comune delle regole) e non sulla normalizzazione (adeguamento passivo a norme imposte dall'esterno). Chi è riconosciuto responsabile delle sue azioni deve anche avere diritto di parola sulle regole che le codificano, deve essere ascoltato. Anche nella classe cooperativa restano, naturalmente, alcuni principi etici indiscutibili: il divieto della violenza e della sopraffazione, il divieto della presa in giro e della derisione, il rispetto delle persone (è inaccettabile tutto ciò che le mette in pericolo). Senza il rispetto di questi principi di fondo la piccola *polis* negherebbe se stessa. Perché la classe sia un luogo in cui si decidono liberamente le regole l'insegnante deve garantire che ciascuno possa esprimere liberamente il proprio pensiero senza pericolo. La classe non è un gruppo fondato sulle regole imposte dal più forte ma un gruppo cooperativo che tende a prevenire ogni forma di bullismo.

Se si rispettano questi principi di fondo, la classe può essere il luogo in cui si elaborano regole comuni. È un'istituzione che a sua volta è "istituente". Il rituale anticipa e prepara un comportamento. Previene la violenza perché ricorda a ciascuno il comportamento da tenere in una determinata situazione. Fernand Oury diceva che nella classe cooperativa l'importanza delle sanzioni diventa minima proprio perché c'è educazione²⁶.

La sanzione resta comunque una possibilità. Va prevista, perché non c'è norma senza sanzione²⁷. Come agire, dunque, in caso di violazione della regola? L'atteggiamento dell'educatore può oscillare tra due estremi, quello della comprensione del ragazzo e quello dell'attribuzione di responsabilità senza ascolto né tentativo di capire la situazione reale in cui la violazione si è realizzata. La ricerca della sanzione è quella di un difficile equilibrio che eviti sia l'eccessiva compassione che alimenta il vittimismo del colpevole sia la reazione di un sanzionatore che non

²⁶ Fernand Oury, *De la nécessité des sanctions*, « Techniques de vie », décembre, 1960, p. 26.

²⁷ È questa anche la posizione di Bruno Ciari. V. Bruno Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., p. 251.

vuole ascoltare²⁸. Si può sanzionare ma si può anche ascoltare, dare la parola, perché il ragazzo possa spiegare ciò che è accaduto anche rispondendo a domande di chiarificazione. Il ragazzo che si interroga su ciò che ha fatto può arrivare a interrogarsi su ciò che avrebbe potuto fare, guardando oltre l'errore commesso.

In un clima di ascolto reciproco ha un ruolo anche la sanzione come richiamo alle proprie responsabilità. La sanzione deve essere una prova, dunque comportare inevitabilmente una dimensione di sofferenza, purché sia coerente con le regole comunemente approvate. Soprattutto non deve essere fine a se stessa. La sanzione vissuta come profondamente ingiusta giustifica la violazione perché la fa apparire come la ribellione a un sopruso alimentando così il vittimismo. La sanzione è utile quando ricorda al ragazzo che la sua violazione è un'autoesclusione e lo aiuta rientrare a pieno titolo nel gruppo classe. Lì dovrà trovare sempre accoglienza. All'ascolto e al dialogo si può aggiungere la scrittura, che è il miglior esercizio di riflessione: non il classico "penso", che è il contrario del pensiero che vorrebbe richiamare, ma libere riflessioni sul proprio rapporto con gli altri e le sensazioni che avrebbero potuto provare le persone che sono state vittima dell'atto ingiusto e prepotente. Parlare del proprio comportamento nella cooperativa/consiglio e con l'insegnante può poi aiutare a riflettere e a ristabilire un rapporto con gli altri (ad esempio, con un compagno offeso). La sanzione può anche consistere nella sospensione temporanea di un incarico di responsabilità se questo è stato esercitato male o abusando del proprio potere. In questo modo, la sanzione è un richiamo al rispetto delle regole, un modo per aiutare i ragazzi a uscire dal fatalismo e ad accettare le proprie responsabilità.

²⁸ Sul dilemma tra l'atteggiamento determinista/comprendente e quello che richiede un riconoscimento immediato del libero arbitrio v. Philippe Meirieu, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, cit., pp. 139-164.

Conclusione

In questi decenni segnati da una "società dell'accelerazione" sono entrati in crisi i rapporti tra le generazioni. Le narrazioni collettive, così importanti per ridefinire il passato e preparare il futuro, si sono indebolite. Molte di esse sono cadute in oblio. La pedagogia Freinet, una delle più importanti narrazioni collettive nell'educazione del Novecento, è riuscita ad arrivare fino a noi grazie agli educatori che hanno lavorato con le sue "tecniche", rinnovandole e arricchendole. La continuità con la storia della pedagogia Freinet offre agli insegnanti di oggi un'occasione importante, quella di far parte di una corrente di pensiero collettivo, di un gruppo che rinvia a una "storia vivente", non solo italiana. Se l'insegnante sa dov'è, di quale storia fa parte, può dare un senso al difficile impegno formativo che sta svolgendo nella scuola di oggi: «Il passato ricostruito collettivamente edifica a sua volta il futuro: nelle pieghe della memoria prende forma il progetto»¹. Con questo libro ho cercato di dar vita a questa memoria collettiva studiando il sistema di pratiche attualmente utilizzate nella pedagogia Freinet e mettendole in relazione con i principi che, a mio parere, le giustificano sul piano teorico.

Sono ben consapevole degli ostacoli che possono frenare gli insegnanti di oggi a muoversi nella direzione di una pedagogia cooperativa. A partire dagli anni Novanta, la Scuola istituzione si è sempre più indebolita a favore di una Scuola servizio con ampie concessioni a una sua versione consumeristica, aperta alle presunte virtù salvifiche della concorrenza. La scuola pubblica è stata sempre più consegnata alla

¹ Carmen Leccardi, *Sociologie del tempo*, Roma - Bari, Laterza, 2009, p. 62. In Italia il principale contributo a tener viva la memoria collettiva di Célestin Freinet e della sua pedagogia è stato dato dal Movimento di Cooperazione Educativa.

libera contrattazione degli attori sociali: concorrenza tra le scuole (con la nascita di filiere diverse all'interno della stessa scuola pubblica)², soppressione di fatto delle zonizzazioni (un utile fattore di mescolanza sociale e di contrasto alla clanizzazione della società), arretramento dello Stato a tutti i livelli, a cominciare dalla formazione in servizio degli insegnanti. È emersa un'idea di scuola lontana dalle finalità indicate in questo libro. Non è facile formare persone pensanti capaci di vivere insieme in democrazia senza una solida scuola "istituzione" in cui il valore della cooperazione faccia da argine all'onda anomala della concorrenza che invade ogni spazio sociale, in cui la valutazione formativa (impegnarsi per diventare migliori di se stessi) prevalga sulla valutazione "bancaria" (impegnarsi per prendere un buon voto che permetta di concorrere meglio con gli altri). Scegliere di impegnarsi in una pedagogia attiva e cooperativa è una battaglia politica per una società di uomini liberi capaci di vivere insieme in una collettività.

In molte scuole finora ha prevalso la forza dell'inerzia o l'affidamento a proposte accattivanti venute dall'esterno. Tuttavia, cambiare è possibile. Se c'è una lezione che ci può dare l'esperienza della pandemia è la necessità di affrontare insieme i problemi sociali: la salute, l'ambiente, la qualità della vita, l'educazione. Perché la società sia preparata bisogna formare nuove generazioni capaci di costruire e vivere valori e impegni comuni. Di qui l'attualità di una pedagogia cooperativa come quella, che, sulle orme di Freinet, non persegue solo obiettivi cognitivi ma fa anche apprendere lo stare insieme in "istituzioni" democratiche.

Ho indicato i tratti distintivi di questa nuova organizzazione, dalle situazioni di apprendimento all'organizzazione flessibile degli spazi e dei tempi, fino alla pedagogia differenziata e a nuove forme di valutazione. Il riferimento alla pedagogia Freinet è stato costante. La

² Utilizzando le possibilità concesse dall'autonomia, le istituzioni scolastiche oggi possono adottare un metodo pedagogico come punto di riferimento. È quello che sta accadendo in alcune realtà. Questa scelta può garantire al singolo istituto un'identità precisa (generalmente presentata come innovativa) aumentando così la sua credibilità sul "mercato" della formazione. Il risultato, però, sarebbe l'aumento del comunitarismo (nella scuola non ci si ritroverà più tra diversi ma tra simili) compromettendo la formazione della comune cittadinanza e provocando un aumento delle disuguaglianze tra le scuole e tra diverse aree del Paese. La scelta migliore sarebbe quella di promuovere in tutta la scuola pubblica la diffusione dei contributi dell'innovazione pedagogica. Per far questo sarebbe però necessaria una coscienza politica ancora da costruire.

sua pedagogia cooperativa è un raro esempio di ricostruzione totale della "forma scolastica"³. Credo dunque che da lì si dovrebbe partire per arricchirla e farla crescere. Il suo punto di partenza è la cooperazione tra gli insegnanti e tra gli educatori. Cooperare significa condividere pratiche (tecniche e istituzioni), non solo comunicandosele ma studiandole insieme, confrontandosi periodicamente su di esse e anche modificandole, ove necessario. La condivisione di idee, per quanto importanti, infatti, non è ancora cooperazione. Per far questo è possibile, naturalmente, non partire dalle "istituzioni" Freinet, ma in questo caso si dovrebbe far attenzione a costruire un sistema di pratiche altrettanto coerenti tra di loro, con i principi pedagogici di una pedagogia cooperativa e con le finalità che ci si propone di raggiungere. Il tutto elaborato all'interno di un crogiolo cooperativo che non dovrebbe essere solo locale perché solo le "narrazioni" collettive possono cambiare la scuola.

A questo punto sta agli insegnanti e ai dirigenti scolastici fare delle scelte come educatori e come cittadini. Alcuni le stanno già facendo. Non lasciamoli soli.

Concludo con una raccomandazione, forse banale, ma fondamentale: non abbandonate pratiche già sperimentate prima di aver preparato il terreno a quelle nuove. I rischi di fallimento sono dietro l'angolo e possono pregiudicare le azioni future. Nella mia esperienza di insegnante ho imparato che le pratiche innovative devono sempre fare i conti con la realtà, con le abitudini che si portano dietro i ragazzi, i genitori e gli altri insegnanti. In una classe in cui prevalgono rapporti di forza è difficile risolvere i problemi con un colpo di spugna facendo subito la cooperativa/ consiglio. Si deve preparare il terreno, riducendo le tensioni con rituali adatti e dimostrando la propria autorità educativa a garanzia della buona convivenza di tutti. La stessa cosa vale per le attività didattiche: non si può passare improvvisamente da una "pedagogia bancaria" a una "pedagogia del capolavoro". Si devono preparare gli spazi e i materiali e introdurre le tecniche con gradualità. Cambiare le abitudini è un processo lento. Insomma, come precisa Freinet,

³ È quanto ha acutamente osservato Henri Louis Go dopo un'attenta osservazione delle pratiche della scuola Freinet di Vence (Francia). Oggi la scuola Freinet di Vence è una scuola pubblica. V. Henri Louis Go, *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*, cit., p. 23.

non lasciate le mani prima di toccare saldamente con i piedi! È una grande legge psicologica del *tâtonnement* sperimentale, permanente e universale come il bisogno superiore di conservare e difendere la vita [...] Voi farete lo stesso in pedagogia. Avanzerete con prudenza utilizzando il più possibile il percorso già noto e sicuro, riprendendovi durante le soste che segnano il cammino, al fine di riprendere il difficile cammino che porta verso le vette⁴.

In un intervento preparato in occasione del Congresso dell'ICEM tenutosi a Perpignan nel 1966, Célestin Freinet dà alcuni consigli specifici a chi vuole avviare nella propria classe una pedagogia cooperativa⁵. Freinet previene le possibili obiezioni, probabilmente le stesse di oggi: le classi sono troppo numerose, lo spazio è limitato, bisogna seguire i programmi e preparare esami e valutazioni, lasciando liberi i ragazzi si rischia il disordine, non è possibile evitare di classificare con i voti se ce lo chiedono tutti, le tecniche proposte richiedono troppo lavoro da parte dell'insegnante, ecc. Freinet riconosce che bisogna tener conto del contesto e che non è possibile fare in fretta una rivoluzione pedagogica. La sfida è complessa, anche perché si deve coltivare l'ambizione di diffondere l'innovazione. Ecco i suoi consigli.

1°. La condizione per affrontare le nostre tecniche e la nostra pedagogia è di sentire intensamente che sono necessarie. Se non siete convinti dei limiti della pedagogia tradizionale, forse cercherete di introdurre nella vostra classe alcuni dei nostri strumenti e delle nostre tecniche, ma lo farete restando fedeli ad altri principi. Facendo ciò, non avrete superato la « scolastica ». In questo caso non saremo noi i responsabili dei vostri insuccessi [...]

2°. Se siete persuasi che bisogna cambiare vi impegnerete subito nella nuova via.

⁴ Célestin Freinet, *Les dits de Mathieu. Une pédagogie moderne de bon sens*, cit., pp. 78-79.

⁵ V. Célestin Freinet, *La pédagogie Freinet devient une pédagogie de masse*, « Le Nouvel Éducateur », février, 1966. L'articolo completo si può leggere sul sito dell'ICEM (*Institut Coopératif de l'École Moderne*) all'indirizzo <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/33527>.

3°. Una nuova modalità di lavoro richiede altri strumenti e altre tecniche. Cercate una nuova modalità solo quando siete in grado di introdurla utilizzando una tecnica che padronegiate.

4°. Da questa necessità risulta che per molto tempo nella vostra classe dovranno convivere pratiche tradizionali e pratiche nuove rischiando così dei contrasti tra di esse. [...] Noi temiamo questa ibridazione. Forse segnerà un certo progresso, ma ben presto si rivelerà insufficiente. Bisogna superarla. Per far questo, è necessario che entriate nello spirito della nuova pedagogia. [...] Vi permetterà di orientarvi nei vostri comportamenti a scuola.

5°. Cominciate con il testo libero che oggi è comunemente accettato. Per motivarlo ci vogliono però la tipografia o il limografo per l'edizione di un giornale e la pratica della corrispondenza. [...]

6°. Se lo ritenete necessario per mantenere buoni rapporti con i genitori e l'Ispettore, mantenete il manuale di lettura finché non diventi superfluo e si elimini da solo.

7°. Attenzione alla tendenza a utilizzare il testo di un ragazzo in sostituzione di un testo d'autore come base per esercizi di grammatica e di ortografia. I ragazzi potrebbero non provare più piacere nella lettura di un testo libero, che in questo modo sarebbe inteso come qualcosa di « scolastico ».

8°. Non dovete concedere la libertà solo in astratto. In questo caso solo pochi allievi ne comprenderebbero il valore. [...] È proprio con il lavoro ben compreso che si realizzerà la massima libertà.

9°. Organizzate prima possibile la cooperativa scolastica⁶ ma non attribuitele subito la responsabilità di regolare tutti i rapporti. La cooperativa come la intendiamo noi è solo una forma di organizzazione del lavoro. I vostri interventi d'autorità diminuiranno mano che si organizzerà il lavoro. [...]

⁶ Come ho già fatto rilevare, in molte classi che praticano una pedagogia Freinet oggi si preferisce fare il "consiglio".

10°. Organizzate prima possibile il lavoro individuale dei ragazzi. Lo preferiscono al lavoro collettivo controllato dall'insegnante. [...] All'inizio questo lavoro individuale può essere collocato all'interno del vostro programma tradizionale. Sarà una nuova forma di esercizio scolastico che avrà un doppio vantaggio:

- permette un lavoro migliore a misura di ragazzo;
- abitua i ragazzi a prendersi le loro responsabilità.

11°. Voi siete legati ai voti e alle classificazioni. Le autorità scolastiche e i genitori ci tengono più di voi. Non eliminateli d'autorità. Aspettate a sostituirli quando avrete messo in atto una nuova organizzazione :

- il piano di lavoro
- l'autovalutazione (cioè la valutazione fatta dai ragazzi)
- il grafico
- i brevetti.

12°. Non eliminate le lezioni in modo drastico ma sostituitele con lezioni a posteriori. [...].

13° Fate fare le conferenze ai vostri ragazzi. In queste attività danno il meglio di sé. Se ne avvantaggerà il vostro insegnamento.

14° A poco a poco, secondo le vostre possibilità, trasformate la vostra classe in una classe - laboratorio. Fate dipingere i vostri allievi. I bei disegni ottenuti vi convinceranno (e convinceranno i genitori) che qualcosa di nuovo è accaduto in voi e che la Scuola Moderna è venuta alla luce.

Secondo Freinet, dunque, è possibile innovare ma è importante non improvvisare. Purtroppo non sono attualmente disponibili in italiano né le schede autocorrettive per la realizzazione della pedagogia Freinet né le *Biblioteche di lavoro* che dovrebbero sostituire il manuale scolastico. In attesa che si rendano disponibili materiali specifici si possono utilizzare altre schede reperite nel mercato adattandole opportunamente. Più complessa è la questione della *Biblioteca di lavoro*. O si riesce a costruire una biblioteca operando scelte opportune nel mercato editoriale

(ma questo non sempre è possibile) o si sceglie un buon manuale (se possibile più manuali) utilizzandolo come strumento di consultazione.

La preparazione del lavoro andrebbe fatta il più possibile insieme, a livello di classe o, ancor meglio, di classi orizzontali e verticali, senza rinunciare subito in caso di difficoltà. Sarebbe bene che molti insegnanti della stessa scuola facessero propria la pedagogia Freinet. Non sarebbe comunque opportuno pensare di istituire ufficialmente "scuole Freinet" (come di nessun'altra pedagogia o metodo), sia perché la pedagogia Freinet non è un "metodo" sia perché ciò sarebbe in contrasto con l'esigenza di non creare diverse filiere all'interno della scuola pubblica. Gli insegnanti che lavorano con gli stessi allievi dovrebbero però condividere un'impostazione pedagogica. Anche in questo caso le tensioni certamente non mancheranno. Contraddizioni e tensioni fanno parte dell'azione educativa, come della vita, del resto. Non ci si deve preoccupare se si è riusciti a creare un clima di fiducia reciproca. Anche quando saranno rimossi i principali ostacoli strutturali resterà sempre viva la questione di fondo: le conoscenze e le competenze che si vogliono trasmettere non possono prescindere dalla relazione con l'altro, dalle sue motivazioni. La pedagogia non è altro che questa transazione, sempre *in fieri*, sempre a rischio di fallimento. Questa precarietà non è un ostacolo inutile e fastidioso ma un suo tratto distintivo, qualcosa che, come la nostra condizione umana, non possiamo ignorare. Al contrario, è un'occasione per guardare oltre inventando situazioni e strategie di intervento, mettendo a disposizione risorse e documenti. Un lavoro di lunga lena, certo, ma possibile e, perché no, anche entusiasmante.

Il glossario comprende i principali termini utilizzati nel testo. Sono presenti sia termini specifici della pedagogia Freinet che termini più generali della pedagogia e della didattica. Per un elenco più completo dei termini e delle espressioni utilizzati nella pedagogia Freinet v. Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet, Coordonné par Martine Moncourt et Catherine Mazurie, *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, Paris, ESF éditeur, 2018.

Abilità: saper fare, cioè capacità di applicare conoscenze per portare a termine compiti e risolvere problemi noti. Le abilità possono essere sia cognitive che pratiche.

Album di vita: documento della classe raccolto in un quaderno ad anelli o in un blog che documenta attività della vita comune. I documenti possono essere testi, disegni, foto, carte geografiche, corrispondenze. L'album di vita è uno strumento di espressione e di comunicazione sia all'interno che all'esterno della classe ed è complementare al giornale (ma può anche sostituirlo).

Aiuto reciproco: nella classe cooperativa i ragazzi non sono in concorrenza tra di loro ma si aiutano a vicenda. Ogni ragazzo mette a disposizione le sue competenze per aiutare uno o più compagni nello svolgimento di un'attività (progetto, lavoro individualizzato, ecc.). Una forma strutturata di aiuto reciproco è il *tutorato*.

Apprendimento: processo di costruzione di senso con cui si producono rappresentazioni coerenti e pregnanti integrando elementi nuovi

in strutture cognitive precedenti, fino a modificare i comportamenti. Si possono apprendere conoscenze, abilità, competenze, strategie, attitudini e capacità metacognitive in genere.

Autonomia: nella classe cooperativa l'autonomia si fonda sull'ampia possibilità concessa al ragazzo di autodeterminare il suo lavoro. L'autonomia non si impone ma si costruisce grazie a istituzioni: piano di lavoro individualizzato, brevetti, cooperativa/consiglio, incarichi.

Autoregolazione: termine mutuato dalla cibernetica che sta a indicare i meccanismi di conduzione, controllo e orientamento dell'azione. Questi meccanismi sono una componente importante dell'apprendimento. Lo studio di questi processi è utile per organizzare le situazioni di apprendimento e la valutazione formativa.

Autorità educativa: l'autorità è un principio fondante la vita di ogni gruppo umano. Nessuno si educa da solo. L'autorità educativa non si identifica con la disciplina e il potere, protegge il minore, limita il suo desiderio di onnipotenza e lo aiuta a costruire la sua autonomia. L'autorità verticale, al contrario, essendo fondata sul mero obbligo, si realizza come pura forma di potere per "fabbricare" un soggetto. Poiché l'autentica relazione di autorità non si fonda sull'obbligo ma sul reciproco riconoscimento, a scuola va liberamente costruita in un gruppo classe in cui tutti i partecipanti, non solo l'insegnante, possono assumere ruoli di autorità per una buona organizzazione della vita collettiva.

Autovalutazione: il termine indica la partecipazione del soggetto valutato al processo di valutazione che lo riguarda. Attraverso questo processo il soggetto è invitato a formulare un giudizio sulla qualità dei suoi processi di apprendimento e delle conoscenze acquisite in vista della loro autoregolazione. A scuola l'autovalutazione si realizza con la partecipazione attiva dell'allievo alla valutazione dei suoi apprendimenti e con l'informazione di ritorno al termine di un'attività o di un percorso. La presa di coscienza degli obiettivi raggiunti o non raggiunti promuove l'autoregolazione.

Biblioteca di lavoro: La Biblioteca di lavoro ideata da Freinet era una rivista mensile illustrata. L'insieme dei numeri pubblicati costituì

una vera enciclopedia scolastica che sostituì il libro di testo. A partire dal 2006 è stata sostituita dalla *Bibliothèque de travail junior* e da *Encycoop*. In Italia la Biblioteca di lavoro era una pubblicazione quindicinale preparata dal gruppo sperimentale del Movimento di Cooperazione Educativa coordinato da Mario Lodi. La Biblioteca prevedeva tre tipologie di pubblicazioni: letture, guide, documenti.

Brevetto: forma di valutazione sommativa fondata sulle "unità di valore". I brevetti sono stati ideati da Baden Powell, il fondatore dello scoutismo, e successivamente introdotti nella scuola da Célestin Freinet. Nella pedagogia Freinet sono previsti brevetti obbligatori e brevetti facoltativi. Quando un ragazzo ritiene di aver acquisito le competenze necessarie può chiedere di passare il brevetto corrispondente sottoponendosi a una prova. Con i brevetti anche la valutazione sommativa acquisisce valore formativo perché è il risultato del bisogno dei ragazzi di superarsi e di migliorare.

Calcolo vivente: strumento didattico che fa parte del metodo naturale. La lezione di calcolo è sostituita da uno studio individuale e collettivo di tutto ciò che nella vita della classe può indurre a calcolare. Gli argomenti non sono scelti dall'insegnante ma riflettono gli interessi dei ragazzi.

Capolavoro: nel medioevo il capolavoro era l'opera che un artigiano era chiamato a produrre per poter essere riconosciuto dalla sua corporazione. Célestin Freinet ha ripreso questo principio promuovendo una pedagogia del lavoro: preparazione di strumenti e messa a punto di tecniche che rendono attivi i ragazzi. In pratica il capolavoro è una produzione personale del ragazzo che completa il percorso dei brevetti. Il capolavoro viene presentato al gruppo che a sua volta lo valuterà. Il capolavoro può anche essere un prodotto collettivo. Grazie a questa attività l'allievo può dimostrare che ha raggiunto certe competenze senza doversi sottomettere a prove per lui prive di senso quali spesso sono le valutazioni a scuola.

Che cosa c'è di nuovo (*Quoi de neuf*): questa pratica proviene dalla pedagogia istituzionale. È un momento della vita della classe che si svolge al mattino prima di iniziare le attività. I ragazzi che lo desiderano possono raccontare una loro esperienza, presentare qualcosa di loro creazione, leggere un testo, ecc. Il *Che cosa c'è di nuovo?* può aiutare il

ragazzo a stabilire una relazione tra la scuola e la sua vita personale, a esprimersi di fronte altri, a riflettere e ad ascoltare.

Competenza: in generale, capacità di realizzare con efficacia un'attività o un insieme di attività in situazione. Si ha competenza quando un soggetto fa agire tutte o parte delle proprie risorse cognitive o affettive per far fronte a un insieme di situazioni complesse. Le risorse possono essere sia interne (ricordi, schemi di azione o cognitivi, concetti, conoscenze, ecc.) che esterne (documenti, materiali, risorse personali, ecc.). La nozione di competenza non ha una sua omogeneità psicologica perché comprende conoscenze, saper fare, ragionamenti, schemi motori e sensoriali, atteggiamenti, ecc. Ciò che la caratterizza è la sua utilità per un'azione. Nella scuola è possibile promuovere le competenze organizzando situazioni di apprendimento in cui all'allievo viene richiesto di affrontare qualcosa di nuovo.

Conferenza: momento della vita della classe in cui un ragazzo interviene per rispondere a un problema di tipo scientifico, storico, geografico, che lo ha interessato particolarmente e sui cui ha svolto un'attività di ricerca con l'aiuto dell'insegnante o di un compagno.

Conflitto cognitivo: incontro-scontro cognitivo tra soggetti che hanno punti di vista diversi o, come inteso in questo libro, incontro di un soggetto con un ostacolo che mette in crisi un concetto maturato in precedenza.

Conoscenza: il termine generale "conoscenza" può riferirsi a elementi diversi: informazioni, nozioni, concetti, meta conoscenze. Scopo della scuola è formare tutti questi aspetti. Poiché una scelta preferenziale è inevitabile, il maggior accento attribuito a uno di essi rivela la scelta metodologica dell'insegnante, la sua pedagogia. Una pedagogia finalizzata a raggiungere l'autonomia delle persone si concentra soprattutto sull'acquisizione di concetti, competenze e meta competenze. Nella pedagogia Freinet la conoscenza non deve essere separata dalla vita. È un "sapere vivo", nasce dalle domande che i ragazzi si pongono insieme all'insegnante. Il sapere vivo è in continua evoluzione, si evolve, produce sempre nuove domande ed è trasferibile anche fuori della scuola. Pertanto l'acquisizione delle conoscenze non potrà seguire una rigida programmazione.

Consegna: indicazione dell'insegnante sull'attività da realizzare in termini di prodotto finito. Con la consegna viene definita l'attività. Le consegne possono essere più o meno dettagliate ma devono comunque essere chiare.

Contratto didattico: contratto che si realizza tra l'insegnante e un allievo o degli allievi tra di loro. Se viene rispettato da tutti il contratto garantisce che le relazioni all'interno della classe si svolgano senza difficoltà. Il contratto può essere esplicito o implicito. Il contratto legittima gli status, i ruoli, le attese di ognuno nei confronti degli altri, sempre a condizione che non ci siano inganni o errori di interpretazione. Il contratto didattico non è immutabile nel tempo ma si modifica con l'evoluzione della storia della classe, delle relazioni con gli insegnanti e degli allievi tra di loro. Una modalità individuale di realizzazione del contratto didattico, preferibile nella scuola primaria, è il piano di lavoro.

Conversazione: nella classe cooperativa ci sono diversi momenti in cui i ragazzi possono esprimersi su argomenti scelti da loro stessi. La conversazione del mattino (*Che cosa c'è di nuovo?*) è un momento di accoglienza a scuola in cui i ragazzi possono condividere i loro problemi di vita quotidiana e le loro esperienze.

Cooperativa/consiglio: la cooperativa è una riunione dei ragazzi della classe che si svolge generalmente ogni settimana. Nel corso della riunione si prendono decisioni per una migliore organizzazione delle attività della classe: si valutano le attività svolte, si organizza il lavoro per la settimana successiva, si gestiscono i problemi di relazione nel gruppo e gli incarichi. Seguendo la pedagogia istituzionale, anche nell'ambito della pedagogia Freinet oggi molti preferiscono parlare di "consiglio" (denominazione introdotta da Fernand Oury). Nel consiglio si dà maggior spazio alla gestione delle relazioni, alle "critiche" e alle regole che governano la vita della classe. Il consiglio contribuisce a costruire l'ambiente cooperativo della classe come comunità di vita.

Cooperazione: la cooperazione è l'attività che i ragazzi svolgono insieme per realizzare un lavoro utile a tutti. La cooperazione è un valore che si oppone alla competizione. Non è un valore astratto: si realizza grazie alle tecniche e alle istituzioni con cui è organizzata la vita collet-

tiva. Più in generale, la cooperazione è un modo di mettere in relazione il progresso di ogni allievo con quello degli altri, il diritto alla differenza con il diritto alla somiglianza. La valorizzazione della cooperazione ha una finalità etico-politica: l'emancipazione degli individui e la loro formazione in vista di una società più solidale fondata su un patto di cittadinanza.

Corrispondenza: scambio di lettere e altri materiali tra i ragazzi di due o più classi. La corrispondenza può essere sia individuale (un ragazzo scrive a un compagno lontano) che collettiva (scambio di lettere e materiali tra le due classi). A seguito della corrispondenza i ragazzi delle due classi potranno incontrarsi organizzando dei viaggi.

Creazione matematica: tecnica del metodo naturale che fa parte della "matematica viva". Paul le Bohec così definisce la creazione matematica: «È semplice, è una qualsiasi cosa! Allora ecco: a partire da cifre, da numeri, da punti o da lettere, componete una cosa qualsiasi. Questa qualsiasi cosa tutti sono capaci di farla». I ragazzi possono disegnare su un foglio oppure costruire qualcosa con i materiali che hanno a disposizione. Questo "oggetto" deve comunicare qualcosa di matematico. Lo scopo delle creazioni è far riflettere i ragazzi sulla matematica per far sì che la costruzione di nuovi concetti avvenga in modo naturale a partire dai livelli di apprendimento di ciascuno.

Differenziazione: nell'insegnamento la differenziazione consiste in specifiche scelte pedagogiche grazie alle quali ogni allievo si viene a trovare in situazioni di apprendimento per lui utili e produttive. Ciò implica il superamento di un'organizzazione didattica fondata sull'insegnamento simultaneo e collettivo.

Educabilità: il postulato secondo cui l'educatore crede sempre nelle possibilità di miglioramento dell'altro. A scuola è l'esigenza di fare riuscire tutti gli allievi, di non attribuire loro la responsabilità di un insuccesso fino a quando non si sono utilizzati tutti i mezzi possibili ed eticamente accettabili. L'educabilità, principio cardine di ogni progetto pedagogico, non è un valore assoluto ma trova il suo limite nella libertà dell'altro.

Educazione: ogni società sente il bisogno di riprodursi assicurando la continuità di un processo di trasmissione biologica e culturale. Nelle società tradizionali la finalità principale era riprodurre l'ordine esistente. Prevalva dunque l'educazione come forma di assoggettamento, di totale sottomissione all'autorità dell'adulto rimandando *sine die* la formazione dell'autonomia individuale. La modernità ha scoperto che l'educazione non può essere pura e semplice acculturazione. Il bambino, fin dalla nascita, pur non avendo ancora la pienezza delle responsabilità, è infatti considerato già un soggetto. Quanto più questo soggetto diventerà autonomo, tanto più darà il suo contributo al futuro progresso della società. Nella società democratica, auspicabilmente fondata sulla ragione e sulla libera discussione, l'adesione a valori comuni si fonda sulla libertà individuale. L'educatore, avendo l'onere di garantire la trasmissione delle conoscenze e dei valori alle nuove generazioni, è chiamato a esercitare il suo compito tenendo conto del ragazzo e cercando di costruire relazioni tra la razionalità adulta e la vita del minore. Nessun educatore (insegnante, genitore, formatore) sfugge alla quotidiana tensione tra l'esigenza di far crescere l'altro e quella di accettare che egli sia il costruttore di se stesso.

Educazione Nuova: movimento pedagogico nato alla fine del XIX secolo. Il movimento diventa ufficiale in occasione del Congresso di Calais (1921), quando nasce la Lega internazionale dell'Educazione Nuova. Al di là di alcuni principi comuni (educare alla pace contro ogni forma di guerra, critica della pedagogia tradizionale, rispetto del ragazzo, metodo attivo, ecc.) i diversi esponenti dell'*Educazione Nuova* hanno ideato progetti e pratiche molto diversi tra loro.

Emancipazione: l'emancipazione è un processo di crescita e di trasformazione di sé libero da ogni forma di autorità repressiva. Emancipare significa aiutare il soggetto a costruirsi un'autonomia e una capacità di contribuire alla vita comune. Tutte le istituzioni della pedagogia Freinet sono guidate dall'idea di emancipazione.

Errore: in genere per errore si intende lo scarto rispetto a una norma. Nel corso del tempo si è passati dal concepire l'errore come qualcosa di negativo (dunque fonte di angoscia e di stress) a considerarlo un indice utile a comprendere il processo di apprendimento in atto. Nella pedagogia Freinet l'errore è una dimensione del *tâtonnement*, la pratica

che caratterizza il metodo "naturale". Quando incontra una difficoltà, il ragazzo, dopo aver individuato gli ostacoli, riprova seguendo altre vie, si autoregola. L'errore, dunque, fa parte del processo di apprendimento.

Espressione libera: nella classe cooperativa la maggior parte delle istituzioni e delle tecniche è fondata sull'espressione libera del ragazzo. La libertà è la condizione dell'autenticità dell'espressione. L'espressione libera modifica l'atmosfera della classe e contribuisce a fare di essa una classe cooperativa.

Forma scolastica: la "forma scolastica" è una specifica configurazione storica che nasce tra il XVI e il XIX secolo e si è definitivamente affermata nel corso dell'Ottocento. I suoi tratti distintivi sono la divisione degli allievi in classi omogenee per età affidate a uno o più insegnanti, i corsi suddivisi in tappe annuali con orari fissi settimanali, la lezione collettiva e simultanea e la separazione dalla società esterna. La pedagogia cooperativa propone una ricostruzione totale della "forma scolastica", considerata non coerente con i principi di emancipazione degli individui e con la necessità di raggiungere il successo formativo di tutti gli allievi.

Giornale scolastico: giornale realizzato dai ragazzi. Il giornale può contenere testi liberi dei ragazzi adeguatamente rielaborati ma anche informazioni diverse sulla classe, sulla scuola e ricerche su argomenti vari. Il giornale è diffuso al di fuori della classe e può essere prodotto anche in versione digitale.

Gruppo di apprendimento: gruppo di lavoro in cui sono organizzati gli allievi. I gruppi di apprendimento possono essere eterogenei o organizzati secondo un criterio specifico (livello, bisogno, stili di apprendimento, ecc.).

Incarichi/mestieri: compiti di responsabilità nell'organizzazione della vita collettiva attribuiti periodicamente a membri del gruppo. Ciascun incarico corrisponde a compiti utili alla vita della classe. L'incarico è affidato a ogni allievo dalla cooperativa/consiglio, il/la quale può anche sostituirlo in caso di difficoltà non superabili. Grazie a questa forma di autorità distribuita ogni allievo può dare un contributo alla vita della collettività.

Indicatore: descrizione di un comportamento osservabile che indica il probabile raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. La ricerca di adeguati indicatori di riuscita di un apprendimento non ha solo un valore di analisi ma può promuovere anche la ricerca di nuovi e più interessanti obiettivi.

Individualizzazione: organizzazione didattica con cui il ragazzo lavora in modo individualizzato in funzione dei suoi bisogni di apprendimento. Nella pedagogia Freinet l'individualizzazione si realizza soprattutto attraverso il piano di lavoro. L'individualizzazione può degenerare in individualismo (promozione esclusiva di un individuo isolato considerato già definito nei suoi "talenti"). Pertanto nella pedagogia Freinet l'attività individualizzata prevede l'aiuto reciproco ed è alternata con attività collettive e di gruppo.

Invariante: tutto ciò che in educazione è costante e non varia. Il termine è stato utilizzato da Célestin Freinet in un piccolo libro (*Les invariants pédagogiques*) in cui, grazie a un elenco di aforismi, introduce i principi che dovrebbero guidare le pratiche pedagogiche.

Istituzione: con riferimento alla pedagogia il termine è stato introdotto da Fernand Oury. Secondo Oury le istituzioni sono tutte le regole che si decidono insieme in funzione di realtà che si evolvono continuamente: l'organizzazione del tempo, le funzioni, i ruoli, lo status di ciascuno secondo le sue possibilità. Il concetto di istituzione non appartiene originariamente alla pedagogia Freinet ma oggi viene comunemente utilizzato perché ritenuto utile a descrivere sia le tecniche che il funzionamento dei gruppi e della vita associata.

Laboratorio: specifica organizzazione delle attività, in genere svolte a piccoli gruppi per realizzare progetti. Il laboratorio non è un'attività separata dalle altre ma è parte integrante dell'educazione del lavoro, il tratto distintivo della classe cooperativa. I laboratori e la sala comune (anch'essa utilizzabile all'occasione come laboratorio) sono gli spazi principali in cui si realizza la pedagogia cooperativa. I laboratori possono essere di diverso tipo (laboratori di scrittura, di matematica, di musica, di danza, di manipolazione, di pittura, di teatro, di cucina, ecc.).

Lavoro: secondo Célestin Freinet il ragazzo ha un bisogno naturale di crescere, di "fare" e di produrre. Il lavoro non è il compito alienato esercitato per puro obbligo che caratterizza spesso le attività esecutive nella società moderna ma un "fare" orientato a uno scopo. È pertanto il principale motore del processo formativo. Il lavoro non è solo un fattore di democratizzazione e liberazione individuale ma anche la precondizione per lo sviluppo cognitivo.

Materiali: tutti gli strumenti (oggetti materiali o documenti) messi a disposizione degli allievi per poter svolgere l'attività.

Materialismo pedagogico: principio secondo cui i materiali utilizzati a scuola non sono semplici strumenti della pedagogia ma ciò che la determina nel concreto. Solo grazie alle condizioni materiali, infatti, è possibile realizzare le tecniche, cioè l'insieme di procedimenti particolari che organizzano la vita del gruppo e gli apprendimenti. L'espressione "materialismo pedagogico" è stata introdotta da Célestin Freinet, secondo il quale è solo concentrandosi sull'organizzazione materiale del lavoro che si può cambiare realmente la scuola e superare la pedagogia tradizionale.

Metacognizione: attività del soggetto che controlla i propri processi mentali e riflette su di essi. La metacognizione è considerata dalla psicologia cognitiva in due modi. Il primo, più riduzionista, intende per metacognizione l'insieme dei meccanismi di controllo e di regolazione del funzionamento cognitivo. Si tratterebbe dunque di conoscenze procedurali di alto livello. Per il secondo, la metacognizione è la conoscenza che il soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello di altri. Questa seconda concezione, meno meccanicista, apre a un recupero dell'idea di un soggetto attivo e autonomo, postulato indispensabile di ogni autentica azione pedagogica.

Metodo: insieme di finalità, teorie, e pratiche che permettono l'acquisizione di conoscenze, nozioni, competenze, gesti o abitudini. In questo senso si parla di metodi tradizionali, di metodi attivi, ecc. In un'accezione più ristretta si intende per metodo una specifica strategia di insegnamento (metodo globale per l'apprendimento della letto-scrittura, insiemistica). In senso ancora più specifico, si può intendere per

metodo un particolare dispositivo didattico il cui uso è legato a obiettivi e al rispetto di certe regole (situazione-problema, *cooperative learning*, ricerca/azione). Célestin Freinet rifiutava di utilizzare il termine "metodo" a proposito della sua pedagogia, un termine a suo parere troppo legato a un percorso rigido e predeterminato.

Metodo naturale: Célestin Freinet pensava che la natura fosse dominata da uno slancio vitale che spinge gli esseri umani a crescere e ad apprendere. Nell'educazione sarebbe importante far riferimento al metodo naturale attraverso un complesso processo di apprendimento caratterizzato dal *tâtonnement* sperimentale. Il metodo naturale di Freinet non si riferisce alla natura in senso stretto ma a tutto ciò che è vitale e si oppone a ciò che è artificiale, "scolastico".

Motivazione: movimento che spinge il soggetto a impegnarsi in un'azione. Nei movimenti dell'Educazione Nuova il concetto di motivazione ha gradualmente sostituito quello di interesse. La motivazione non è un prerequisito ma un oggetto su cui l'educatore è chiamato a lavorare per far emergere il desiderio di apprendere. Nella pedagogia Freinet si preferisce utilizzare il termine "desiderio".

Obbligo: nella pedagogia Freinet con obbligo (in francese, *contrainte*) non si intende la costrizione ma il vincolo che, ponendo dei limiti all'azione, permette di trasformare le prime intuizioni e giungere all'acquisizione di nuove conoscenze. Nelle tecniche Freinet libertà e vincoli si coniugano per permettere a tutti di progredire.

Obiettivo: per obiettivo di apprendimento si può intendere una conoscenza fattuale, una nozione o un concetto acquisiti a seguito di una riorganizzazione cognitiva, un'abilità pratica o intellettuale, una strategia e una meta competenza in genere. La distinzione e la correlazione tra obiettivi (scopi) e attività (mezzi) è ciò che contraddistingue una corretta azione didattica.

Obiettivo ostacolo: obiettivo di apprendimento il cui raggiungimento è strettamente connesso al superamento di un ostacolo cognitivo. Se l'allievo non può eseguire il compito senza affrontare l'ostacolo si parla di *situazione - ostacolo*.

Organizzazione degli allievi: modalità di raggruppamento degli allievi durante lo svolgimento dell'attività. L'attività può essere collettiva (lezione o conversazione con tutta la classe), individuale, a gruppi.

Ostacolo cognitivo: l'ostacolo è una conoscenza che, in un certo contesto, produce risposte adatte e che, in altri contesti, può diventare un errore. Ogni rappresentazione mentale può agire sia come strumento sia come ostacolo. Nel momento in cui produce strumenti, il pensiero produce anche ostacoli. Gli ostacoli sono dunque una necessità del pensiero.

Pedagogia: possiamo distinguere due accezioni del termine. In senso generale, nel campo della ricerca teorica la pedagogia è la riflessione sull'educazione del giovane o dell'adulto. In riferimento alla scuola, la pedagogia si interessa di tutto il contesto che ne rende possibile la realizzazione: le finalità generali, le conoscenze da acquisire, le relazioni. La didattica costituisce una parte di questa riflessione, quella orientata a indicare i metodi e le situazioni di apprendimento. In questo libro la pedagogia è intesa come una pratica-teorica, ovvero un sistema di teorie e di pratiche ideato da una persona. C'è pedagogia quando si riesce a costruire un coerente intreccio dialettico delle finalità, delle conoscenze e delle pratiche educative.

Piano di lavoro: strumento pedagogico ("tecnica") con cui l'allievo si impegna in forma scritta a svolgere alcune attività in un tempo definito (una o due settimane). Il piano di lavoro può prevedere sia attività individuali che attività di gruppo. È uno strumento per progredire in modo individualizzato negli apprendimenti e per acquisire autonomia.

Problema: i problemi sono progetti finalizzati a un'acquisizione concettuale grazie al superamento di un ostacolo cognitivo. Cercando di rispondere a una domanda si incontra un ostacolo da cui si sviluppa una ricerca. La ricerca si conclude con la costruzione di un'idea generale (concetto, regola).

Progetto: strumento pedagogico con cui l'insegnante si propone di mobilitare gli allievi intorno a un'attività che ha lo scopo di realizzare un prodotto, pratico o intellettuale. Gli obiettivi di apprendimento del progetto possono essere di diverso tipo. Oggi si assiste a un uso infla-

zionato di questo termine per indicare ogni documento che serve a individuare gli obiettivi di una scuola o di sue attività specifiche. Spesso si intende per progetto anche lo strumento di controllo e promozione delle innovazioni didattiche e organizzative. Si tratta di uno strumento organizzativo che non va confuso con la pedagogia del progetto di cui si parla in questo libro.

Programma: documento che determina le discipline da insegnare e i loro contenuti nei diversi livelli scolastici. Nella tradizione italiana il testo dei programmi è in parte prescrittivo e in parte orientativo. L'autorità centrale utilizzava i Programmi sia per prescrivere i contenuti delle discipline da insegnare sia per orientare le concezioni pedagogiche e didattiche degli insegnanti. I Programmi riflettono il contesto storico e politico in cui sono emanati. A partire dagli anni Settanta del Novecento il valore prescrittivo dei Programmi è stato gradualmente indebolito a causa della progressiva acquisizione delle teorie curricolari. Oggi in Italia i Programmi sono stati sostituiti dalle Indicazioni Nazionali con cui sono indicati principalmente i traguardi. Solo questi ultimi hanno carattere prescrittivo. La scelta dei contenuti è dunque più libera rispetto alla stagione precedente.

Programmazione: distribuzione di obiettivi e contenuti di apprendimento in una progressione temporale. La programmazione può essere rigida e lineare o flessibile. La programmazione ha assunto un ruolo di primo piano a partire dagli anni Settanta del Novecento quando, anche a livello normativo, è stata acquisita un'istanza pedagogica: il curricolo reale non può essere definito dall'alto ma è compito dell'attività di progettazione della scuola e degli insegnanti. La programmazione è indispensabile ma non deve irrigidirsi fino al punto di non tener conto delle circostanze e delle situazioni inattese. Nella pedagogia Freinet anche gli allievi hanno un ruolo nella programmazione.

Regolazione: la regolazione è la funzione principale di ogni valutazione. Le diverse modalità della valutazione hanno lo scopo di coniugare le caratteristiche delle persone che si stanno formando con le caratteristiche del sistema di formazione. Quando lo scopo della regolazione è fare in modo che le caratteristiche degli allievi rispondano soprattutto alle esigenze del sistema ci troviamo in un contesto di

valutazione sommativa/certificativa. Quando lo scopo della regolazione è fare in modo che i metodi formativi tengano conto delle caratteristiche degli allievi in vista di un loro progresso cognitivo siamo in un contesto di valutazione formativa. In questo caso assume un ruolo importante l'*autoregolazione* degli apprendimenti. Solo una buona conduzione della valutazione formativa può produrre esiti positivi nella valutazione certificativa. La pedagogia cooperativa attribuisce un ruolo centrale alla valutazione formativa.

Responsabilità educativa: la responsabilità è una struttura essenziale della soggettività. La responsabilità verso l'altro, soprattutto se minore o debole, è ciò che in quanto esseri umani, soprattutto se educatori, non possiamo rifiutare. La responsabilità è il necessario complemento del principio di educabilità. La responsabilità come concetto morale si deve concretizzare in azioni nei confronti degli altri. Nella pedagogia Freinet la responsabilità si realizza nell'assunzione di incarichi necessari al buon svolgimento della vita collettiva e nel riconoscimento dell'autonomia dei ragazzi da parte dell'educatore.

Ricorso-barriera: secondo Célestin Freinet il sostegno che si riceve dall'ambiente per realizzare un'azione (*ricorso*) è accompagnato da ostacoli (*barriere*) che possono frenarla. Per progredire negli apprendimenti è necessario far esperienza di tutti i tipi di ricorso-barriera (fissazione provvisoria, abbandono, insoddisfazione, rifugio).

Rituale: modalità regolare di svolgimento di gesti e comportamenti che accompagnano le istituzioni della classe cooperativa. Il rituale permette di creare le posture mentali necessarie all'organizzazione dei tempi, degli spazi e dei comportamenti. Aiuta anche i soggetti a controllare le proprie pulsioni e a impegnarsi in una specifica attività secondo regole precedentemente definite.

Rubrica valutativa: strumento per valutare il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento: una conoscenza, un'abilità, una competenza, una strategia, ecc.

Sanzioni: nella classe cooperativa non ci sono punizioni ma sanzioni. La sanzione è la presa d'atto di una mancanza con cui un ragazzo ha

trasgredito le regole definite dal gruppo. Rifiutando queste regole, alla cui elaborazione lui stesso ha dato un contributo, l'allievo si pone da solo in conflitto con il gruppo di cui fa parte. La sanzione comporta una dimensione di prova ma non mira a escludere, bensì a integrare. Le modalità di sanzione in caso di violazione delle regole sono generalmente definite nella cooperativa/consiglio e non possono prevedere un allontanamento del ragazzo dal gruppo. Perché la sanzione non sia vissuta come un'inutile vessazione, la classe deve infatti essere percepita come un luogo che accoglie in cui è possibile riuscire.

Scala: in una rubrica valutativa le scale (nominale, ordinale, intervallare) possono essere utilizzate per definire i livelli di acquisizione raggiunti da ciascun allievo con riferimento a uno specifico obiettivo sulla base dei criteri e degli indicatori individuati.

Schema: lo schema è un concetto introdotto da Jean Piaget che indica la struttura o l'organizzazione di azioni così come si trasferiscono o si generalizzano nel momento della ripetizione dell'azione in circostanze simili o analoghe. Nello sviluppo cognitivo si passa dagli schemi senso-motori agli schemi intuitivi, fino agli schemi operatori. Gli schemi possono essere di due ordini: pratici o rappresentativi. I primi sono gli schemi d'azione primari, come quelli senso-motori. I secondi sono gli schemi concettuali. Nelle attività che si svolgono a scuola sono importanti entrambi.

Scolastica: con questo termine (*scolastique*) Célestin Freinet non intende la filosofia medioevale ma gli esercizi e le tecniche che spesso caratterizzano le attività svolte nella scuola, lontano dalla vita e dai bisogni dei ragazzi. Scolastico è il sapere che si apprende in modo formale per necessità istituzionali (interrogazioni, esami) senza una reale comprensione. Contro la "scolastica" Freinet propone il metodo naturale.

Scuola attiva: l'espressione "scuola attiva" è stata introdotta nei primi del Novecento da Adolphe Ferrière. Adolphe Ferrière partecipò con Célestin Freinet al Congresso in cui nacque la *Lega Internazionale dell'Educazione Nuova*. L'aggettivo "attivo" si riferisce alla necessità di mobilitare i ragazzi sia fisicamente che mentalmente. All'espressione "scuola attiva" Célestin Freinet preferì "Scuola Moderna".

Situazione di apprendimento: in senso generale, ogni situazione della vita del soggetto in cui, a partire da specifiche conoscenze, abilità e competenze, se ne sviluppano di nuove. A scuola, per situazione di apprendimento si intende l'interazione tra l'insegnante e i suoi allievi e degli allievi tra loro in un contesto di apprendimento. In specifico, le situazioni di apprendimento sono tutte le pratiche con cui l'insegnante, in modo intenzionale e ragionato, promuove l'attività degli allievi affinché possano acquisire nuove conoscenze e competenze.

Situazione problema: la situazione problema è un tipo specifico di situazione di apprendimento che ha l'obiettivo di far acquisire nuovi concetti e operazioni mentali. Si mette in azione un soggetto affinché realizzi un'attività a partire da un problema. Durante la realizzazione dell'attività il soggetto incontra un ostacolo cognitivo. Perché si possa superare l'ostacolo l'insegnante fornisce agli allievi materiali su cui lavorare. I materiali mobilitano i ragazzi al fine di far loro acquisire nuovi concetti.

Spazio: il luogo o i luoghi in cui si svolge l'attività. L'organizzazione dello spazio e del contesto implicano una serie di rituali e strumenti che influiscono sulle modalità di apprendimento.

Standard: indicatore che specifica il raggiungimento di un obiettivo considerato la soglia accettabile per un determinato livello scolastico. A livello organizzativo si intende per standard l'insieme delle caratteristiche essenziali di funzionamento di un'istituzione scolastica. Oggi c'è un orientamento internazionale che spinge a definire standard che indichino il raggiungimento degli obiettivi formativi.

Strategia di apprendimento: la strategia è un certo modo di organizzare la propria azione scegliendo e mettendo in atto una tecnica, una procedura o un insieme di procedure adatte a perseguire uno scopo. A scuola le strategie fanno riferimento ai settori dell'attività intellettuale e dei metodi di studio (strategie metacognitive, affettive, di gestione delle risorse). L'uso di strategie è la premessa per acquisire nuove competenze che a loro volta sviluppano nuove strategie e così di seguito. Insieme alle conoscenze e alle competenze, le strategie sono obiettivi da perseguire nell'azione didattica.

Tâtonnement sperimentale: in francese *tâtonnement* significa "azione per tentativi". Per Freinet il *tâtonnement* sperimentale è il processo naturale di apprendimento che coinvolge sia l'azione che il pensiero. L'esperienza *tâtonnée*, inizialmente empirica, può diventare gradualmente metodica e razionale. Se questo accade, il *tâtonnement* sperimentale, come pensava Freinet, può essere considerato il processo universale dell'intelligenza umana.

Tecnica: nella pedagogia Freinet la tecnica è una pratica specifica che implica l'uso di materiali e la mobilitazione degli allievi per il raggiungimento di alcuni obiettivi. Le tecniche sono la concreta realizzazione della pedagogia e si possono evolvere nel tempo. L'insieme delle tecniche utilizzate a scuola non deve essere una semplice sovrapposizione di pratiche diverse ma andare a costituire un sistema coerente, in questo modo fondando una pedagogia.

Tempo: la durata dell'attività. La durata è condizionata dai vincoli definiti dalle norme e dagli orari scelti dalla singola scuola e dagli insegnanti. L'organizzazione del tempo scuola è un fattore centrale dell'azione pedagogica.

Testo libero: testo scritto liberamente da un ragazzo seguendo un soggetto che lo ispira. L'unico vincolo è la produzione di un certo numero di testi in un arco di tempo definito. Per evitare i possibili stereotipi è necessario che il ragazzo si trovi immerso il più possibile in situazioni vive. Alcuni testi sono scelti dalla classe e rielaborati con l'aiuto dell'insegnante per poter essere utilizzati come materiale per il giornale. La riflessione linguistica emersa nel corso della lettura dei testi può essere ripresa attraverso esercizi da svolgere grazie al piano di lavoro individualizzato.

Tutor: il tutor è un ragazzo che accetta liberamente di seguire per un certo tempo uno o più compagni in modo individualizzato con lo scopo di aiutarli a superare le difficoltà e a diventare autonomi. Il tutorato è una forma di istituzionalizzazione dell'aiuto reciproco.

Uscita: l'uscita (chiamata originariamente *classe promenade*) è una pratica di studio dell'ambiente locale. Le uscite non sono semplici

visite ma momenti che permettono ai ragazzi di osservare il mondo che li circonda, analizzarlo e comprenderlo. A volte l'insegnante sceglie un punto di vista disciplinare (ad esempio, con gli "occhiali matematici"). Célestin Freinet aveva scoperto questa pratica ad Amburgo e l'aveva prontamente utilizzata.

Valutazione: la valutazione non è un'operazione di misura ma una pratica sociale. Come pratica, in senso proprio la valutazione è la formulazione di un giudizio con cui si afferma in che misura una data realtà può essere ritenuta accettabile con riferimento alle attese (gli obiettivi). Si valuta per differenti fini e funzioni. Fini e funzioni appartengono al campo delle scelte etico-politiche. Nella pedagogia Freinet la valutazione non è solo responsabilità dell'insegnante ma anche del singolo allievo e del gruppo, a seconda dei contesti. La valutazione è uno strumento per comprendere a che punto si è arrivati, migliorarsi e sfidare se stessi.

Valutazione diagnostica: la valutazione diagnostica indica gli strumenti con cui vengono individuate le difficoltà presenti in tutti i campi dell'apprendimento scolastico all'inizio di un percorso formativo. La sua funzione è quella di fornire informazioni relative alle competenze e conoscenze del soggetto. In quanto tale, la valutazione diagnostica non costituisce una valutazione a sé essendo una dimensione che appartiene a tutte le altre forme di valutazione.

Valutazione formativa: processo di valutazione continua i cui destinatari sono sia l'allievo che l'insegnante. La valutazione formativa si propone di stimolare l'autoregolazione delle attività cognitive in modo da introdurre miglioramenti o correttivi adatti. Tutto ciò vale sia per l'allievo, impegnato a migliorare i suoi apprendimenti, che per l'insegnante, impegnato a migliorare l'efficacia delle sue azioni. La valutazione non è un'operazione a se stante separata dalla pedagogia ma è guidata da quest'ultima. La valutazione formativa così intesa si differenzia parzialmente dal concetto introdotto da Michael Scriven nel 1967. Per questo alcuni preferiscono utilizzare una nuova espressione, *valutazione formatrice*. Nella pedagogia Freinet la valutazione deve avere sempre una valenza formativa.

Valutazione prognostica: l'obiettivo della valutazione prognostica è prevedere quali difficoltà potrà incontrare un allievo. Il suo scopo è quello di assicurare che le caratteristiche degli allievi rispondano alle esigenze poste dal sistema formativo. La valutazione prognostica si svolge all'inizio di un percorso formativo al fine di decidere sull'ammissione o non ammissione a un corso di studi. In questo senso, può essere anche orientativa.

Valutazione sommativa: attività valutativa che ha la funzione di fare un bilancio delle conoscenze e delle competenze acquisite al termine di un'attività di apprendimento. Non è destinata solo alla persona interessata ma anche alle famiglie o al gruppo. Quando la valutazione sommativa si concentra sul classificare gli individui più che sul miglioramento individuale si abolisce il valore di un percorso di apprendimento per sostituirlo con la comparazione. In questo caso, la presenza anticipata e continua della valutazione sommativa (soprattutto se espressa attraverso il voto) finisce per mettere gli allievi in concorrenza invece di permettere loro di darsi degli obiettivi personali e migliorare gli apprendimenti. Nella pedagogia Freinet si considerano un errore i voti e le classificazioni perché introducono la concorrenza e non agiscono sulla motivazione interiore ad apprendere. La valutazione sommativa si svolge attraverso il sistema dei brevetti/capolavori che mettono il ragazzo in condizione di sfidare se stesso e rendono oggettivi i suoi progressi negli apprendimenti.

Bibliografia

Questa bibliografia non ha per oggetto i testi citati nel volume ma gli scritti di e su Célestin Freinet e la sua pedagogia. È difficile costruire una bibliografia completa dei libri di Freinet perché le sue pubblicazioni hanno avuto diverse versioni. La maggior parte dei suoi scritti, poi, è costituita da articoli pubblicati su riviste, a volte con più versioni dello stesso testo. È ancora più difficile fare un repertorio degli scritti sulla pedagogia Freinet. Mi sono limitato, dunque, ai principali testi pubblicati in volume in lingua francese e italiana. Gli altri scritti sono consultabili sul sito dell'ICEM. Ho incluso anche le pubblicazioni di alcuni movimenti, come quello francese e italiano, che, pur con modalità diverse, si ispirano alla pedagogia Freinet. Bibliografie più complete sono state pubblicate nei seguenti volumi:

- Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet (coordonné par. Martine Boncourt et Catherine Mazurie), *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, Paris, ESF éditeur, 2018.
- Peyronie, Henri (dir.), *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace?*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2000.
- Schlemminger, Gérald, *Bibliographie pédagogie Freinet*, Nantes, ICEM-Pédagogie Freinet, 1996.

Pubblicazioni di Célestin Freinet in lingua italiana

- Freinet, Célestin, *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- Freinet, Célestin, *La scuola moderna*, Torino, Loescher, 1963.

- Freinet, Élise, Freinet, Célestin, *Nascita di una pedagogia popolare*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.
- Freinet, Célestin, *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.
- Freinet, Célestin, *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- Freinet, Célestin, *Saggio di psicologia sensibile applicata all'educazione*, Volume I, a cura di Roberto Eynard, Firenze, Le Monnier, 1972.
- Freinet, Célestin, *La scuola del popolo*, Roma, Editori Riuniti, 1975.
- Freinet, Célestin, *L'educazione del lavoro*, Roma, Editori Riuniti, 1977.
- Freinet, Célestin, *L'apprendimento della scrittura*, Roma, Editori Riuniti, 1978.
- Freinet, Célestin, *L'apprendimento del disegno*, Roma, Editori Riuniti, 1980.
- Freinet, Célestin, *La scuola del fare*, a cura di Roberto Eynard, Bergamo, Junior, 2002.
- Freinet, Célestin, *Saggio di psicologia sensibile. Rieducazione di tecniche di vita sostitutive*, volume II, a cura di Gemma Errico, Roma, Anicia, 2014.

Publicazioni di Célestin Freinet in lingua francese

- Freinet, Célestin, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Armand Colin, 1967 (disponibile all'indirizzo <https://manuelsanciens.blogspot.com/search?q=Les+++techniques+Freinet+de+l%E2%80%99C3%A9cole+moderne>).
- Freinet, Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1969 (il volume contiene estratti di testi di Célestin Freinet).
- Freinet, Célestin, *Œuvres pédagogiques*. Tome I, Paris, Éditions du Seuil, 1994. Il volume contiene due testi: *L'Éducation du travail* e *l'Essai de psychologie sensible*. Quest'ultimo testo è diviso in due parti, la seconda delle quali è oggi disponibile anche in italiano.
- Freinet, Célestin, *Œuvres pédagogiques*. Tome II, Paris, Éditions du Seuil, 1994. Il volume contiene i seguenti testi: *L'École moderne française. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire – Les Dits de Mathieu. Une moderne pédagogie du bon sens – Méthode naturelle de lecture – Les invariants pédagogiques – Méthode naturelle de dessin – Les*

Genèses. Questa riedizione di opere in due volumi, attualmente esaurita, curata da Madeleine, figlia di Freinet, rende conto in modo limitato degli scritti che hanno segnato l'evoluzione della sua pedagogia.

Nelle serie *Brochures d'éducation nouvelle populaire* e *Bibliothèque de l'École moderne* Freinet ha pubblicato molti testi, tra cui quelli sul piano di lavoro, i brevetti, il testo libero, il giornale, la corrispondenza interscolastica, il metodo naturale. Queste pubblicazioni, insieme ai suoi articoli su riviste, sono disponibili sul sito dell'ICEM (*Institut Coopératif de l'École Moderne*): <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives-recherche-gidee>.

Publicazioni su Célestin Freinet in lingua italiana

- Eynard, Roberto, *Célestin Freinet e le tecniche cooperative*, Roma, Armando, 1968.
- Mencarelli, Mario, *Le tecniche Freinet*, Firenze, Bemporad-Marzocco, 1956.
- Pettini, Aldo, *Le tecniche Freinet*, Rimini, O.D.C.U., 1952.
- Pettini, Aldo, *Célestin Freinet e le sue tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
- Piaton, Georges, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

Publicazioni sulla pedagogia Freinet in lingua francese

- Boncourt, Martine, Legay, Martine, *La pédagogie Freinet en élémentaire*, Paris, ESF éditeur, 2019.
- Boumard, Patrick, *Célestin Freinet*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- Bruiliard, Luc, Schlemminger, Gérald, *Le Mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingts*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Clanché, Pierre, Testanière, Jacques (dir.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1989 (Atti del convegno tenutosi all'Università Victor Segalen, Bordeaux II, 26-28 marzo 1987).

- Clanché, Pierre, Debarbieux, Eric, Testanière, Jacques (dir.), *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1995.
- Clanché, Pierre, *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2009.
- Freinet, Elise, *L'Itinéraire de Célestin Freinet. La libre expression dans la pédagogie Freinet*, Paris, Payot, 1977.
- Giauque, Nadine, Tièche Christinat, Chantal (dir.), *La pédagogie Freinet. Concepts, valeurs, pratiques de classe*, Lyon, Chroniques Sociales, 2017.
- Go, Henri Louis, *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2007.
- Go, Henri Louis, *Célestin Freinet (1896-1966). Un pédagogue révolutionnaire en marge de l'Éducation Nouvelle*, in Hofstetter, Rita, Droux, Joëlle, Christian, Michel, (éd.), *Construire la paix par l'éducation: réseaux et mouvements internationaux au XX siècle*, Neuchâtel, Éditions Alphil – Presses Universitaires Suisses, 2020, pp. 77-92 (scaricabile al seguente indirizzo: <https://www.alphil.com/index.php/construire-la-paix-par-l-education-reseaux-et-mouvements-internationaux-au-xxe-siecle-geneve-au-coeur-d-une-utopie.html>).
- Go, Henri Louis, Bérengère, Kolly, *Maria Montessori et Célestin Freinet. Voix et voies pour notre école*, Paris, ESF éditeur, 2020.
- Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM, *Éléments de théorisation de la pédagogie Freinet. Une approche complexe des apprentissages*, Pratique et recherches, n. 64, éditions ICEM, 2013.
- Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet (coordonné par Martine Boncourt et Catherine Mazurie), *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, Paris, ESF éditeur, 2018.
- Meirieu, Philippe, *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre? L'éducation en questions*, PEMF, Livre, DVD, Mosaïque Films – France 5, 2001 (il film è visibile al seguente indirizzo: <http://meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/freinet.mp4>).
- Peyronie, Henri, *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette, 1999.
- Peyronie, Henri (dir.), *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace?*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2000 (Atti del convegno di Caen, 23 ottobre 1996).

- Peyronie, Henri, *Le mouvement Freinet. Du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif. Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2013.
- Piaton, Georges, *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Privat, 1974.
- Reuter, Yves, *Une école Freinet: fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Vergnioux, Alain, *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2005.

Publicazioni dei e sui movimenti che si ispirano alla pedagogia Freinet

- Alfieri, Fiorenzo, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nel Movimento di Cooperazione Educativa*, Milano, Emme Edizioni, 1974.
- Catarsi, Enzo (a cura di), *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, Milano, La Nuova Italia, 1999.
- Cavinato, Giancarlo, Canetti, Luciana (a cura di), *I fili e i nodi dell'educazione. Sulle tracce di Freinet*, 2 volumi, Milano, La Nuova Italia, 1999.
- Ciari, Bruno, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Edizioni dell'Asino, 2012.
- Connac Sylvain, Demaugé Bost Bruce, Guienne Bernadette, Huchard, Isabelle, Quimbetz, Isabelle, *Les pédagogies Freinet. Origines, valeurs et outils pour tous*, Paris, Eyrolles, 2019.
- Legatti Tamagnini, Giovanna, *Coldigioco. Una scuola comunità secondo Freinet*, Padova, La Linea Editrice, 1978.
- Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien. Des praticiens témoignent*, Brest, Editions du Liogan, 1997 (scaricabile al seguente indirizzo: http://www.ordiecole.com/freinet_les-amis-de-freinet.pdf).
- Pettini, Aldo, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958)*, Milano, Emme Edizioni, 1980.
- Rizzi, Rinaldo, (a cura di), *Formazione come pratica cooperativa (La Casa MCE di Frontale)*, Gorizia, Cooperativa Editrice MCE, 1997.
- Rizzi, Rinaldo, *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FI-MEM*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2017.

Tamagnini, Giuseppe (a cura di), *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Frontale, Movimento di Cooperazione Educativa, 1965 (nuova edizione, Junior, 2002).

Il Movimento di Cooperazione Educativa pubblica una collana di ebook (Ricercazione V. <http://www.mce-fimem.it/pubblicazioni/mce-libri/ricercazione>) e una collana di libri cartacei presso l'editore Asterios. V. <http://www.mce-fimem.it/pubblicazioni/mce-libri/narrare-la-scuola/>.

Negli Archivi dell'ICEM, oltre a testi di Freinet, si possono leggere molti documenti prodotti nel corso del tempo dal movimento francese (riviste, lavori delle classi, scritti di altri autori della pedagogia Freinet: Elise Freinet, Paul Le Bohec, Jean Le Gal): <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives-recherche-guidee>. L'ICEM cura anche la pubblicazione di riviste, libri cartacei e strumenti per l'attività di classe. V. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/outils-et-publications>.

Testi didattici prodotti dal movimento francese e libri sulla pedagogia Freinet sono disponibili sul sito dell'Associazione *Amis de Freinet*: <https://asso-amis-de-freinet.org/>.

Pedagogie cooperative

Baudrit, Alain, *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2005.