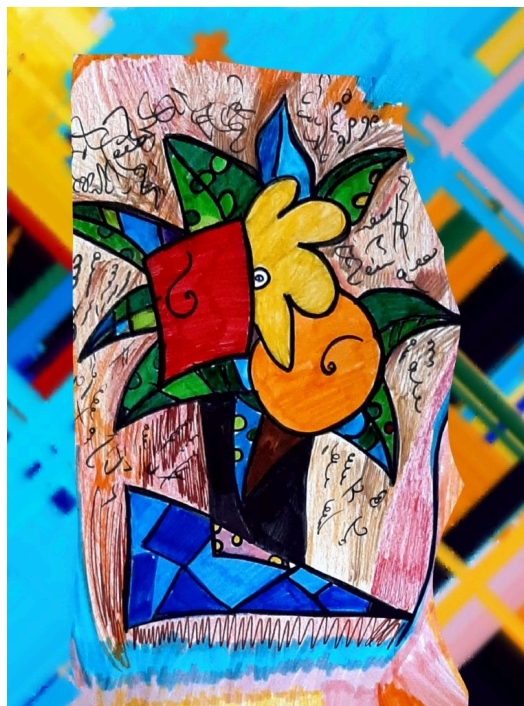


Parlare ai giovani con autorità

di Raimondo Giunta



Da tempo sono in palio il principio di autorità e il significato che può e dovrebbe avere nelle relazioni educative, nelle relazioni familiari e nelle relazioni sociali.

Ogni tempo ne ha dato una particolare interpretazione e a noi compete, ogni giorno, tentarne una nuova senza illudersi che quanto sia stato cancellato sul piano intellettuale e sul piano del costume nelle lotte contro molte espressioni del principio di autorità, possa essere nostalgicamente richiamato in vita.

C'è stato un cammino secolare verso l'autonomia personale di giudizio e di azione che non può essere interrotto, nè messo in discussione.

L'autorità nei nuclei familiari, nelle istituzioni e a scuola, oggi, deve essere ragionevole, consensuale, accettabile, ma anche confutabile.

Anche se a volte sembra che oggi il problema non siano gli abusi nell'esercizio dell'autorità, ma l'autorità in quanto

tale.

Per parlare a scuola con autorità ai giovani, oggi, bisogna sapere esercitare attrazione; bisogna avere prestigio; bisogna possedere sapere. Le fondamenta dell'autorità sono l'esperienza, la competenza, l'apprezzamento dell'impegno per il bene comune, la sollecitudine, l'attenzione, la disponibilità, la persuasione e l'ascolto.

Queste sono le uniche sue possibili armi. Non c'è più spazio per le minacce, per la l'uso coercitivo della forza e delle posizioni di potere.

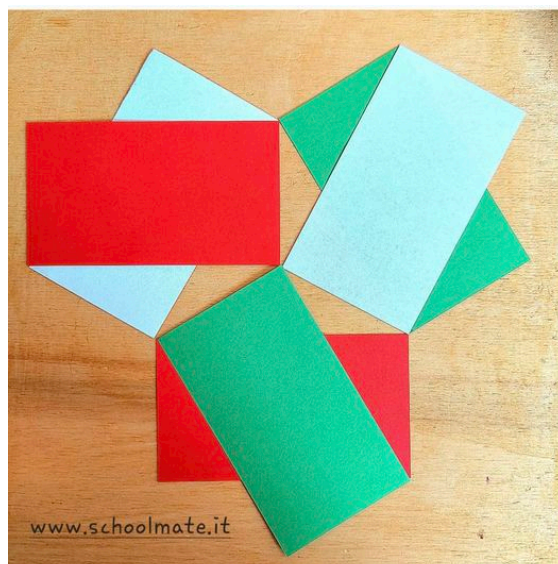
Servono molto poco le sanzioni, le punizioni.

L'autorità che funziona ha alle sue spalle esperienza e tradizioni, ma deve essere in grado di prospettare e garantire orizzonti ragionevoli per il futuro.

Il rapporto d'autorità resta sempre un rapporto tra persone e tra ruoli, che per essere positivo non può essere sviluppato arbitrariamente, ma dev'essere mediato da regole alle quali deve restare vincolato chi esercita l'autorità e chi la deve accettare o subire.

In un sano rapporto d'autorità ci deve essere il reciproco riconoscimento e il reciproco rispetto dei diritti connaturati alla propria posizione. Il concetto di autorità non si può isolare da quello di comunità, di istituzione e di regole. Alla gerarchia coercitiva deve subentrare la divisione razionale delle funzioni e dei compiti: tutto si tiene se c'è organizzazione, coesione, spirito comunitario e ognuno è tenuto a dare conto del proprio operato. Per gli adulti nella società, a casa e a scuola dovrebbe essere un obbligo esercitare la propria autorità con ragionevolezza, accortezza e saggezza.

Sette regole per una fondare una “educazione buona”



Composizione geometrica di Gabriella Romano

di Raimondo Giunta

1) **La scuola è un luogo strano dove chi sa, fa le domande a chi non sa.** Non sarebbe meglio il contrario? L'alunno pone le domande e l'insegnante cerca di rispondere.

Sarebbe la scuola ideale: alunni che hanno desiderio di apprendere e di capire e docenti che sanno e vogliono ascoltare.

Ogni lezione dovrebbe essere una risposta ad una domanda (Dewey).

2) **“Il professore insegna a tutti la stessa cosa; il maestro annuncia a ciascuno una verità particolare”**(B.Rey): l'insegnamento ex-cathedra conosce l'argomento e spesso misconosce la persona che ascolta e che è tenuta ad ascoltare. Senza conversazione, senza il faccia a faccia, la contiguità emotiva, il rapporto educativo non decolla, intristisce nel

reticolo delle procedure e degli obblighi professionali. L'alunno deve sentire la prossimità umana, la passione, la partecipazione dell'insegnante nel suo faticoso percorso di crescita e di apprendimento.

Una scuola a misura di ciascuno non è possibile, ma nobilita tutto l'impegno per farne un dovere professionale.

3) Una scuola non è un'azienda: bisogna smetterla di farne un metro di paragone, di assumerne cultura e valori e di farla finita con l'accanimento docimologico e metodologico che ne è derivato.

Gli alunni non si possono programmare come la produzione dei pezzi di ricambio. Per accendere il desiderio di apprendere bisogna recuperare la dimensione esistenziale del crescere nel sapere: "fatti non foste per viver come bruti/ma per seguir vertute e canoscenza"(Dante).

Bisogna fare rientrare la didattica in una condivisibile filosofia dell'educazione, se si vuole dare un senso e un orientamento alla nostra presenza accanto ai giovani.

4) I giovani con la loro "estraneità" ai codici e alle tradizioni del sistema scuola ci sfidano e ci impegnano a trovare le ragioni dell'esistenza e delle finalità del sistema di istruzione e formazione; ci interpellano con i loro problemi, con la loro inquietudine, con la loro avversione, con la loro opacità.

Pongono problemi di senso, di motivazione, di prospettiva: troppo grandi e spesso inafferrabili per la scuola e gli insegnanti, se vengono lasciati soli o peggio ancora se sono fatti oggetto di campagne mediatiche di denigrazione.

5) La motivazione ad apprendere è diventato un problema di prima grandezza nella nostra società. Per dargli una soluzione bisognerebbe che nella società si aprisse una lotta aperta e vigorosa contro la svalorizzazione del sapere, contro gli scandali permanenti degli incompetenti al potere, contro le pratiche diffuse e offensive di nepotismo e di clientelismo nelle assunzioni, contro gli arricchimenti facili e cospicui

derivanti da ogni tipo di illegalità, contro il ciarpame di un edonismo volgare promosso dai media ai danni della serietà, dell'impegno e dello spirito di sacrificio.

6) Nel problema della motivazione ci sono anche aspetti didattici e pedagogici. Credo che la soluzione consista nel dare "senso" ai saperi e nel dare spazio al protagonismo dei giovani nei processi di apprendimento.

Bisogna passare da una pedagogia della sottomissione e dell'obbedienza, ad una pedagogia della libertà, dell'autonomia intellettuale; da una pedagogia della risposta ad una pedagogia della domanda.

"La classe dovrebbe essere il luogo dove la verità della parola non è relativa allo status di chi la pronuncia"(B.Rey).

7) L'educazione è fondamentale per lo sviluppo dell'uomo (Kant) e proprio per questo diventa un diritto inalienabile; ma è anche un elemento fondamentale per la costruzione della democrazia.(Dewey)

Morta Adele Corradi, aveva collaborato con Don Lorenzo Milani

di Sergio Tanzarella

Morta Adele Corradi.

Con lei scompare l'ultima testimone che da adulta collaborò con Milani. Non posso dimenticare che furono lei e Pecorini a chiedermi a Volterra di fare la raccolta degli scritti di Milani.

Una richiesta che mi prese di sorpresa.

“Prima che noi moriamo” mi dissero.

Adele mi ha accolto a casa sua per diverse volte con lunghe e avvincenti conversazioni notturne, ma a cena si andava dalla sorella perché lei diceva di non saper cucinare (ma non era vero).

La prima volta che rimasi a dormire da lei mi disse “non preoccuparti di fare chiasso al mattino presto io sono sorda e non sento niente!”.

Serate bellissime all’insegna dell’ironia e della saggezza. Mi diede in lettura preventiva, nello stile di Milani, il suo futuro libro perché le dessi un parere.

Uno libri più belli su di lui e tanto originale perché scritto da una adulta che ha vissuto a Barbiana e perché scritto da una donna intelligente e acuta.

Si percepiva parlandole quanto Milani la avesse avesse aiutata a capire il mondo e come lei non lo avesse collocato in una teca ma avesse sviluppato le idee di Milani con autonomia e nella sostanza. Una donna eccezionale, averla conosciuta è stato un dono per me.

Intervista ad Adele Corradi curata da Pamela Giorgi, prima ricercatrice Indire

Come cavalli all’abbeveratoio

di Giovanni Fioravanti



“C’è chi insegna/ guidando gli altri come cavalli/ passo per passo”.

Sono i versi con cui si apre la poesia di Danilo Dolci: Ciascuno cresce solo se sognato.

Mi sono ritrovato spesso a riflettere sul loro significato e ho incontrato un analogo riferimento negli scritti di Helen Parkhurst, quando osserva che insegnare è la stessa cosa che portare un cavallo all’abbeveratoio, non si può costringere il discente ad apprendere più di quanto lo stalliere possa costringere il cavallo a bere.

Ecco, la nostra scuola non sogna i suoi ragazzi e le sue ragazze, ma li conduce all’abbeveratoio del sapere. Non si pone dal punto di vista di ciascuno di loro, non si interroga sulla complessità della vita umana, sul futuro di quel ragazzo o di quella ragazza, sul suo destino di donna e di uomo, della sorpresa che potranno essere una volta cresciuti. Chi oserebbe pretendere che si possano educare i ragazzi senza conoscerli, scriveva Roger Dottrens.

Non so se coloro che sostengono la centralità della cattedra e dell’ora di lezione si siano mai posti dal punto di vista dei giovani che hanno di fronte, delle potenzialità che nascondono e riservano.

Lo studente come oggetto del loro lavoro, come terminale della loro voce.

Se si siano qualche volta posti il problema di pretendere di avere una parte veramente eccessiva nell’attività mentale degli alunni. Se accade che la mente di un insegnante sia

sfiorata dall'idea che quella ragazza o quel ragazzo che gli stanno di fronte, di cui se mai disapprova le qualità, possa essere allo stato latente, la crisalide d'una donna o di un uomo che oltrepassa di molto le sue capacità mentali.

Ora, il cambiamento del punto di vista, diremmo meglio, del paradigma, sarebbe quello di considerare lo studente, la studentessa che ci stanno innanzi non tanto il terminale del nostro lavoro ma il protagonista del nostro lavoro, con la capacità di decentrarsi da noi a loro, non già per interpretarli o immaginarli, ma per accettarli per come sono e renderli i primi attori della sceneggiatura che ogni giorno prende corpo nell'aula, classe o laboratorio che sia.

Tutti conosciamo insegnanti che ogni mattina al momento dell'ingresso in aula si spogliano della loro personalità come fosse un soprabito, pur di non manifestare il loro aspetto umano a contatto con gli studenti, timorosi di perdere la loro autorità.

In realtà una scuola laboratorio vivo di conoscenza non sa cosa farsene di simili esibizioni di autorità fittizie. Autorità tutt'altro che educative, che anziché favorire l'ordine generano indisciplina, come è ampiamente dimostrato, e sono fatali al concetto di scuola come luogo sociale, come laboratorio di cultura.

L'acquisizione della cultura è una forma di esperienza, e come tale costituisce un elemento fondamentale della vita di cui la scuola dovrebbe interessarsi da vicino, ma ciò non accadrà mai fino a tanto che la scuola non sia riorganizzata in maniera che essa possa funzionare come una comunità, comunità la cui condizione essenziale è la libertà dell'individuo di svilupparsi. Una comunità di temerari del sapere come scriverebbe Nietzsche.

Ciò è possibile se la scuola è il luogo che fornisce i mezzi per convogliare le proprie energie per perseguire e organizzare lo studio in modo personale, a modo proprio, si

potrebbe dire. Se accorda quell'autonomia mentale e morale che noi riteniamo indispensabile per la consapevolezza di sé e il senso di responsabilità nei confronti degli altri.

Per questo l'accento, più che sulle materie di studio, va posto sull'importanza che lo studente viva e si senta vivo, mentre è preso dal suo lavoro, e sul modo in cui agisce come membro della società.

Questo richiede che le materie di studio non siano proposte come ripartizioni a sé stanti, ma in connessione tra loro. Storia, Ambiente, Scienza, Letteratura e Arte possono rendere il sapere un organismo vivo e fruttuoso, anziché un monotono e sterile processo.

È più facile apprendere contemporaneamente due materie legate reciprocamente da un vivo rapporto, che apprendere una materia presentata come cosa a sé stante, priva di qualsiasi rapporto con ogni altra cosa. Questa è la condizione per formare menti aperte anziché conformiste e ripetitive, se non addirittura pigre che si cullano nella convinzione di possedere il sapere, quando il sapere che possiedono è misero, parziale e spesso sterile.

Non ci siamo ancora resi conto che insegnare è la stessa cosa che portare un cavallo all'abbeveratoio come ci suggeriscono Danilo Dolci e Helen Parkhurst.

Purtroppo il nostro meccanismo scolastico è stato scrupolosamente congegnato non dal punto di vista dell'alunno, ma dell'insegnante e dell'insegnamento, come del resto ogni sistema che pretenda di essere educativo è pensato dal punto di vista dell'educatore anziché dell'educando.

Fino a quando non prenderemo a mano il nostro meccanismo scolastico per riorganizzarlo profondamente, affrancando le energie degli alunni dalla schiavitù dell'orario, delle materie e della classe essi non potranno mai fare esperienza delle loro autonomie e del fascino di percorrere le strade della conoscenza come esperienza estrinsecamente legata alla loro vita.

Nel nostro sistema l'insegnante è ancora il primo attore della

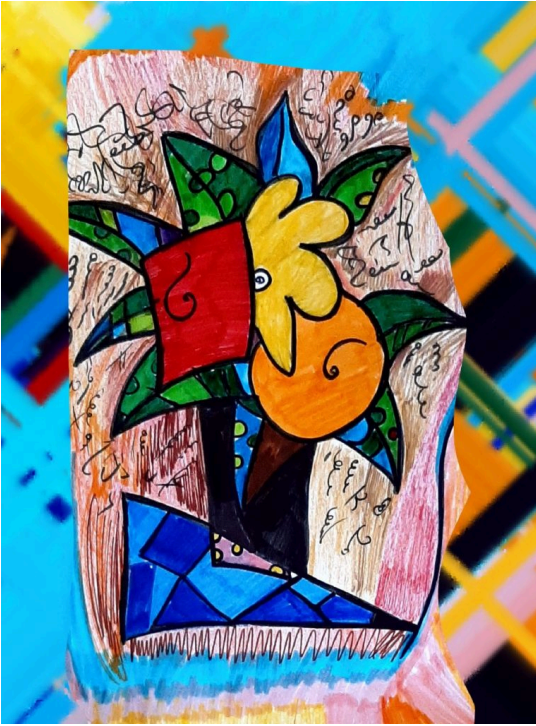
commedia, ad ogni cambio d'ora fa la sua entrata in scena. Attore che, forse inconsciamente, è preso dallo sforzo di imporre la sua parte, il suo personaggio e le sue battute al pubblico discente, potremmo dire la sua personalità e le sue idee agli studenti.

Invertire le parti, significherebbe dare valore alla personalità dello studente, affidando all'insegnante il compito di tenere la regia degli apprendimenti senza interrompere la magia del flusso che accompagna ogni impegno cognitivo, come ci ha spiegato Mihály Csíkszentmihályi con la sua Flow theory.

Il vero compito della scuola, ci suggerisce il costruttivismo, non è né di incantare né incatenare l'alunno a idee preconcepite, ma consentirgli di scoprire se stesso, i propri pensieri, le proprie potenzialità, di aiutarlo ad uscire dalla crisalide per meravigliarci.

Una certa idea di scuola dell'infanzia

di Imma Lascialfari



Da insegnante di scuola dell'infanzia, con ormai molti anni di servizio macinati sul mio cammino di maestra convinta, appassionata e impegnata, mi sembra che nel tempo questa scuola abbia preso direzioni non del tutto positive. Da troppo tempo continuo ad assistere quasi impotente allo svilimento di questa scuola, dei suoi valori, nella quotidianità, nel fare pratico, a discapito inaccettabile dei bambini e del loro diritto ad una crescita più rispettosa di quella che vedo. Da anni.

Questa istituzione così importante, così complessa, così cruciale, nel tempo sostanzialmente non ce l'ha fatta, tolte alcune sporadiche realtà virtuose; non è riuscita completamente ad elevarsi, a perseguire, a concretizzare, a realizzare, l'idea di bambino, l'idea di educazione esplicitata nei vari documenti che si sono succeduti. **A partire dai Nuovi Orientamenti del '91**, svolta epocale, **alle Indicazioni Nazionali del 2012** con la loro revisione del 2018, fino ai contributi più recenti delle Linee pedagogiche del sistema integrato 0-6. Lettera morta. Molti insegnanti non ne conoscono neanche i contenuti. O li hanno dimenticati. Le nuove generazioni di laureati non sembrano averli

interiorizzati. Fatte salve ovviamente quelle realtà, troppo poche, dove invece questo non accade.

Mi chiedo come sia possibile, intanto, che ancora si proponga troppo diffusamente una didattica di schede, libretti operativi, di malintesi prerequisiti, di precocismi, di stereotipi, di programmi preordinati, inframmezzati da quantità abnormi di cosiddetti progetti, tenuti da esperti di tutte le provenienze, o che ancora si investa tempo prezioso per la preparazione di saggi, recite e performance di ogni tipo.

Prevale ancora un modello di scuola della prestazione e dell'addestramento, dell'esecuzione.

Come sia possibile ignorare le metodologie indicate da autori come Bruner, come Freinet, come Dewey, come Malaguzzi, per citarne solo alcuni dei tanti, dei pensieri dei quali i documenti programmatici sono permeati.

Come si possano scavalcare gli studi sulla creatività e sul pensiero divergente tappezzando pareti e corridoi di lavoretti fotocopiati in serie. Come si possa non tenere conto delle ricerche delle neuroscienze che ci spiegano i "meccanismi" dell'apprendimento, con nuove conoscenze, ma anche con la conferma della fondatezza del pensiero illuminato dei padri della pedagogia e scuole di pensiero (come il socio-costruttivismo), e continuare invece a praticare una didattica di tipo trasmissivo ancor più deteriorata dalla comodità del copia-incolla di contenuti razzolati qua e là dal web.

Mi chiedo come si possa consentire agli insegnanti di esercitare una professione così impegnativa dal punto di vista della responsabilità educativa ed etica, senza una formazione costante, senza momenti di riflessione e di analisi collegiali sul proprio operato. Come si possa permettere di non documentare, in modo serio, alcunché dei propri percorsi educativi e didattici, come si possa non coltivare affatto, in modo professionale, la relazione con le famiglie, come si possa così vistosamente fraintendere il concetto di continuità

tra due ordini di scuola, proponendo gli ennesimi progetti basati sul... nulla.

Come si debba in una scuola, essere costretti a mendicare un incontro con le famiglie per accoglierle, coinvolgerle, e illustrare e condividere i percorsi didattici e i momenti di vita, e vederselo spesso negare.

Indisturbatamente.

Io vivo da anni " braccata", osteggiata, da uno stuolo di persone che si sentono in qualche modo, inspiegabilmente, offese, oltraggiate, da una persona singola, sistematicamente isolata, solo perché esprime un' idea di scuola ispirata dai sopra citati documenti, dai sopra citati autori, perché ha fatto e continua a fare della formazione un elemento irrinunciabile della sua professione.

Perché propone una metodologia ispirata alla co-costruzione attiva degli apprendimenti che si realizzano in itinere con i bambini stessi, che crede nella valenza educativa degli spazi, sia interni che esterni, crede nella valorizzazione dell'imprevisto, da accogliere e non da escludere perché non programmato a monte. Perché crede nell'importanza dello stile comunicativo da rivolgere ai bambini, per favorire lo sviluppo di autonomia, autostima e fiducia.

Perché non riesce a separare i saperi in rigidi confini e in semplificazioni banali, ma pensa che tutte le esperienze e i vissuti possano tramutarsi in apprendimenti autentici, in competenze reali solo se realizzati nel fare, esplorare, scoprire, nell'ottica della ricerca-azione, e solo se pervase da una linfa emotiva, affettiva, e relazionale, e solo se interconnesse da legami di senso, in una composita visione narrativa.

Perché non crede nei "progetti scheggia" rovesciati sulle teste dei bambini. Perché crede nell'importanza dei momenti di routine, veri concentrati di apprendimenti significativi fluidi e naturali, in cui trovare i nuclei di quelle che Staccioli chiama "discipline diffuse", e quindi da vivere e

far vivere con cura e attenzione ai dettagli, e non come pratiche da espletare. Perché trova illogico e surreale il nuovo fondamentalismo nato intorno al totem della Sicurezza, che viene sbandierata ad ogni piè sospinto per immobilizzare e inibire qualunque iniziativa, fino a spingersi ad impedire ai bambini di giocare con la terra del giardino o a cronometrare i minuti esatti in cui un'insegnante si può intrattenere a parlare con dei genitori per poi vedersi buttare letteralmente fuori, peggio che ad un colloquio carcerario.

Perché crede nell'importanza generale del curricolo implicito, della riflessione, dell'approfondimento. Perché crede nell'unicità di ogni bambino come patrimonio irripetibile da custodire.

Perché crede nella ricerca della qualità. La più alta possibile.

Del resto se nelle Indicazioni Nazionali si dichiara: *“la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti”*, perché proporre una didattica frammentata e priva di senso riconoscibile dai bambini?

Se nella revisione delle Indicazioni 2018 si chiarisce che: *“Nella scuola dell'infanzia non si tratta di organizzare e “insegnare” precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che “amplificano” l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e “rilanci” promossi dall'intervento dell'insegnante”*, perché si disattende completamente questa indicazione?

Se si stabilisce che: *“La scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti”*, perché di

fatto questi momenti non vengono organizzati, valorizzati, bensì addirittura ostacolati da chi li richiede?

Non esiste una struttura cui rivolgersi non dico per riqualificare un contesto che manca completamente di quella famosa cornice di identità pedagogico-culturale articolata espressa da un curriculum implicito, ma semplicemente per chiedere aiuto, supporto, per poter esercitare il diritto di ottemperare alle Indicazioni Nazionali, di rispondere ai valori culturali di riferimento universalmente riconosciuti, senza per questo essere continuamente attaccata, a volte ferocemente, osteggiata, delegittimata, sminuita, invisata... " Se non si può attaccare il ragionamento, si attacca il ragionatore" (Paul Valery).

È quello che accade puntualmente nel quotidiano a tanti docenti che non accettano il *mainstream* del disimpegno.

Le figure dei dirigenti, mutazione genetica di presidi e direttori didattici, ormai non sono più di riferimento, sempre più distanti, latitanti, deleganti, inavvicinabili, intrappolati in un ruolo manageriale sempre meno funzionale ad accogliere e comprendere tutta la complessità di un sistema scuola ormai svilito, disumanizzato ed assimilato a modelli aziendalistici. C'è da chiedersi se non sia compito della scuola dell'infanzia garantire livelli minimi di qualità educativa, anche attraverso un coordinamento pedagogico da esplicitare e su cui orientarsi? È corretto agire come se non ci fosse alcun vincolo operativo e ideale? Insomma, chiedo, i documenti, le Indicazioni, sono facoltativi? Sono solo dei meri consigli? E per chi vuole perseguire un minimo di qualità, chi, esclusi i dirigenti per le ragioni suddette, può essere il suo interlocutore? La libertà di insegnamento quindi può consentire di vedere bimbi di 5 anni con quadernoni ed esercizi da prima classe, zeppi di dettati e copie di parole, schede di pregrafismi, esercizi motori rigidi e strutturati, brutte fotocopie da colorare, prove su prove per lo spettacolo di turno, lezioni di coding, inglese, palestra, informatica,

alimentazione, ambiente, educazione stradale, ecc ., senza soluzione di continuità? E continuare a vedere sempre più spesso bambini diversamente abili tagliati fuori, da quasi tutto, a cui spesso non si garantisce neanche la presenza dell'insegnante di sostegno? Possibile che la motivazione, l'entusiasmo, l'impegno di un insegnante richieda così tanta resilienza? Possibile che la scuola dell'infanzia rivesta ancora così poca importanza nella realtà, pur sapendo tutti quanto cruciali siano questi primi anni per la crescita dei bambini?

Naturalmente so che le mie sono domande retoriche, ma la mia testimonianza di insegnante fuori dal coro, un coro sordo e assordante, amareggiata, emarginata, mortificata, impantanata in una assurda palude di incomprensione, può servire per ribadire che un'altra idea di scuola dell'infanzia è possibile, lontana da ogni suggestione produttivistica. Una scuola che perde tempo ad ascoltare i bambini.

C come CANTIERE. Scuola trincea o scuola caserma?

di Giancarlo Cavinato

Il ministro Valditara cita spesso la parola 'guerra' parlando delle condizioni attuali della scuola dove si combatte 'in trincea'. Ma in guerra la vittoria bisogna meritarsela, Di qui l'intitolazione del Ministero al 'merito'.

I pedagogisti della pedagogia istituzionale, Oury, Lapassade, parlavano piuttosto di 'scuola caserma'. Riprendendo la domanda di Freinet nei 'Detti di Matteo': la scuola sarà caserma o cantiere?

Ci sembra che il ministro e la compagine di cui fa parte pensino propendere per una visione del primo tipo, ben descritta da Freinet: 'la caserma: con la sua atmosfera particolare senza vita, in cui non ci si comporta affatto come nella vita, ove si rispetta quest'altra legge dell'ambiente completamente poggiato sulla cura d'ingannare l'autorità, di schivare e minimizzare i lavori obbligatori, di ammazzare il tempo contando i giorni, come lo scolaro conta le ore che mancano al termine delle lezioni! La caserma con i suoi vasti e uniformi edifici prospicienti tutti lo stesso cortile [...] '

Se questa è l'immagine di scuola che nel profondo nutre il neoministro, è evidente che 'sorvegliare e punire' come scrive in un articolo su Repubblica Vanessa Roghi è il modo di tenere a freno le intemperanze della 'condotta' (che evidentemente è altro dal comportamento e altro ancora dall'individuo considerato nell'interesse del suo stare al mondo).

Freinet e il MCE hanno lavorato per decenni nel denunciare i frutti dello scolasticismo, della settorializzazione come separazione scuola società.

Ora arriva un ministro che presume che le soluzioni sono semplici:

- non ammettere o 'rimandare' a settembre chi ha meno di sei o sei in 'condotta'

- incarcerare i genitori dei renitenti all'obbligo che non mandano i figli a scuola

- far intervenire le forze dell'ordine per 'bonificare' i territori

'A quando le orecchie d'asino?' potremmo chiedere al ministro parafrasando ancora Freinet.

Eppure Freinet nel capitolino 'Un niente che è tutto' aveva indicato la strada maestra

per un'educazione che valorizzi gli apporti, le propensioni, le risonanze profonde nei soggetti, la loro ricerca di significato delle attività.

'Al reggimento la corvée per le patate è il prototipo e il simbolo del lavoro del soldato (potremmo azzardare che costituisce l'equivalente degli esercizi fini a se stessi a scuola). [...] Ma il giovane soldato che ha sbucciato patate per tutta la mattina secondo il ritmo del soldato, la sera, va a trovare la sua ragazza che gli dice gentilmente: -Ora dobbiamo preparare la minestra...-

▪ Lascia pure le patate, di queste me ne occupo io...-

C'è voluto così poco, ma quel poco è tutto.'

Gianni Rodari nella prefazione a 'Un anno a Pietralata' che costituisce il diario dell'esperienza nella borgata romana di Albino Bernardini descrive l'atteggiamento del maestro come 'presenza di un ottimismo che non ha niente a che fare col sentimentalismo. 'Per Bernardini non esiste la "cattiveria"(e quindi non ha senso né efficacia la sanzione punitiva e men che meno la repressione). Possono esistere cattive abitudini, e allora si tratta di spiegarsi come e perché si sono formate, e di creare con tenacia una situazione nuova, nella quale quelle stesse cattive abitudini si risolvano in atteggiamenti morali nuovi.'

Nell'incontro con i genitori dei 12 alunni di cui molti pluriripetenti Bernardini afferma: 'io non voglio solo insegnare ai vostri figli a leggere e a scrivere: lo so, questo spetta a me solamente, ma anche educarli a vivere a scuola e fuori.'

Il MCE dal 1951 pratica una pedagogia intenta al decondizionamento, all'emancipazione da modelli violenti ed egoistici, passivi e subordinati.

Per educare cittadini/e.

Ma in una scuola in cui l'apprendimento passa attraverso nozioni esperienze regole che non possono essere verificate e quindi non stimolano processi mentali nuovi si produce meccanicità e ripetizione. Spesso allora per fuoriuscire da routine e passività, da frustrazioni, vengono agite forme di trasgressione che generalmente non si riscontrano in una scuola attiva che stimola creatività e processi critici.

In una scuola della riproduzione sociale è facile che prevalgano imitazioni e riproduzioni di esempi e modelli desunti dal clima sociale esterno.

Le attuali misure repressive non fanno che sancire un clima sociale.

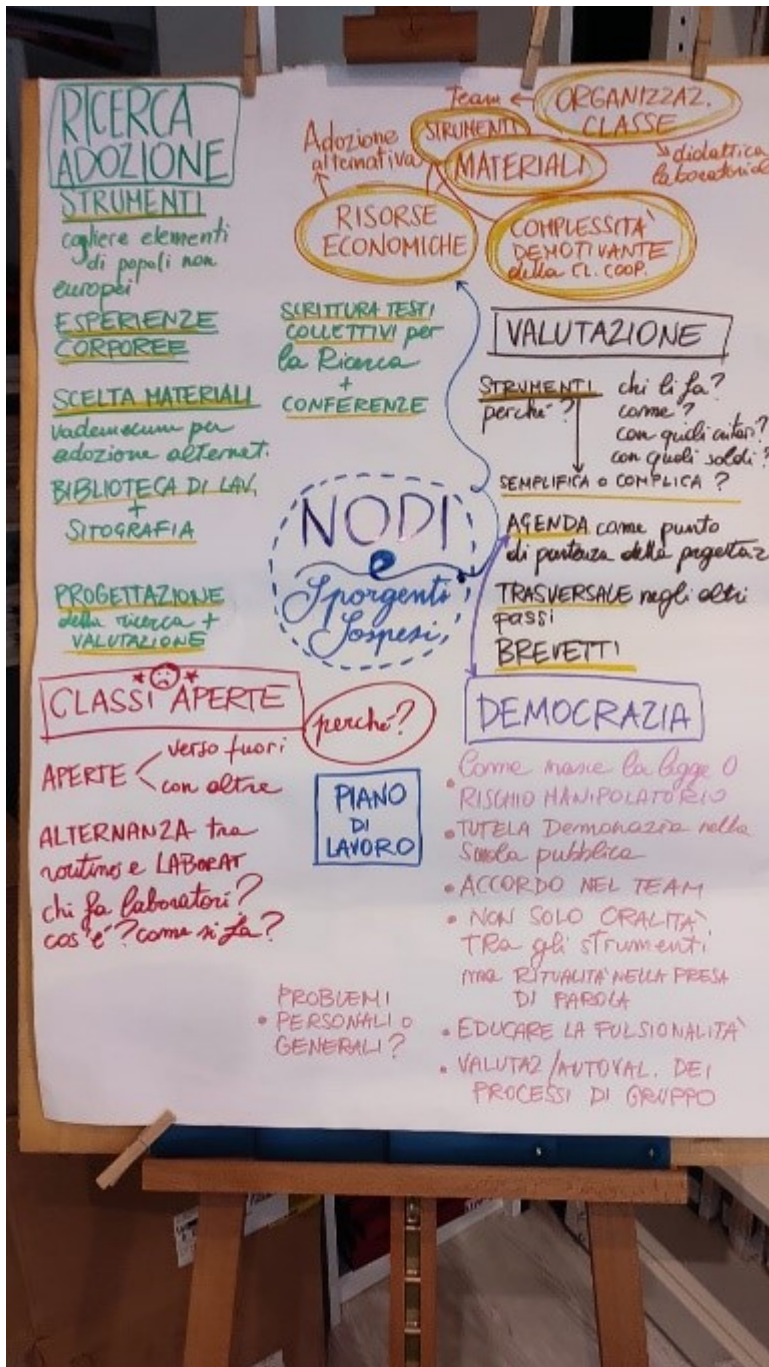
'Non esistono problemi della famiglia e della scuola (con buona pace dei vari Ricolfi e Galimberti che aspirano a una scuola come istituzione chiusa nel rimpianto di un passato aureo ma privilegio di pochi) ma problemi di cattivo funzionamento della società che influiscono sulla famiglia e sulla scuola' (Dino Zanella, segretario MCE, 1978).

**E come emancipazione: quattro
passi per una pedagogia**

dell' emancipazione

di Giancarlo Cavinato

La classe cooperativa



Freinet, leggiamo nella quarta di copertina della nostra pubblicazione 'I 4 passi per una pedagogia dell'emancipazione' del 2015, consiglia di non applicare tutte le tecniche in una volta pensando così di formare una classe cooperativa. La fretta, l'eccesso di zelo, l'entusiasmo potrebbero condurre a una sconfitta con conseguenze negative per la conduzione della

classe.

Nelle sue raccomandazioni, non tutte attuali e condivisibili in toto, fra l'altro consiglia:

- impegnatevi in una **tecnica** che potete dominare
- per molto tempo, le pratiche tradizionali e le nuove pratiche nella vostra classe procederanno di pari passo
- iniziate con il **testo libero** ma non scolarizzatelo facendolo passare come sostitutivo del tema, solo lasciando la libertà di scelta del soggetto quindi come esecuzione 'a comando' (veramente raccomanda anche di conservare il libro di testo ma su questo in Italia siamo andati avanti anche a livello normativo pur essendo l'adozione alternativa praticata in realtà limitate)
- organizzate la **cooperativa di classe** il prima possibile (nel 1994 l'allora ministro Lombardi fece una convenzione con la Confcooperative trentina per l'istituzione della cooperativa di classe con nomina di un presidente e un segretario, il deposito di un libretto bancario, l'assemblea dei 'soci' e la scelta di attività a partire dalle classi quarte; forse, pur nel segno di un certo economicismo, la formula più vicina alla cooperativa di classe come la facevano Lodi, Ciari, i maestri di cooperazione educata. Dove lo sviluppo di attività remunerative- allevamenti, stampa e vendita di giornalini, realizzazione di spettacoli, mercatini erano le condizioni per esperienze culturali più ampie- uscite, visite, acquisto di materiali comuni, di cui tutti potessero fruire coltivando lo spirito comunitario.

Un esempio era la scuola a tempo pieno di via S. Erlembardo a Milano con l'orto, le galline, l'artigianato, la sartoria.

Si trattava di vivere e cogliere il senso profondamente umano,

inclusivo, 'politico' del vivere con spirito cooperativo e nello stesso tempo l'aggancio con la vita materiale, le sue necessità, il rapporto studio-lavoro per una formazione integrale. Anche le attività all'esterno, la visita al maglificio, alla redazione del giornale, all'officina, all'azienda agricola sostenevano una forte connessione fra ambiente, risorse, bisogni umani, prospettive future.

Nel frattempo in Italia molte scuole a partire dall'infanzia fanno riferimento al cooperative learning dei fratelli Johnson o al metodo Feuerstein sull'apprendimento mediato, alle EAS e alla flipped classroom di Fanello, a Senza zaino o alle 'situazioni autentiche' di Castoldi così come al circle time che non è il quoi de neuf (per non parlare del 'metodo analogico' by Bortolato); il limite di queste tecniche e metodologie è il loro essere funzionali a svolgere 'bene' l'attività scolastica proposta dall'insegnante, quindi di non coinvolgere l'intero impianto della vita della classe come modalità di convivenza e organizzazione di relazioni e conoscenze, non andando ad incidere sulla conquista dell'autonomia, cosa invece che è al cuore delle preoccupazioni della pedagogia Freinet e della classe a funzionamento cooperativo; l'insieme di queste proposte non è da respingere anzi alcuni stimoli sono indubbiamente utili a comporre un quadro di attività varie e ad evitare forme di saturazione psicologica ma bisogna tener presente che risolvere tutta un'organizzazione con la loro applicazione univoca comporta un depotenziamento rispetto alle prospettive della nostra politica pedagogica. Oggi pensare alla cooperazione stile cooperative artigiane e operaie di produzione consumo e lotta può risultare arcaico e del tutto superato nella società liquida e postmoderna ma quale modello di società abbiamo in mente a fronte di quello neoliberista? Quale classe cooperativa, con che obiettivi?

- organizzate il prima possibile il **lavoro individualizzato** dei bambini
- non eliminate d'autorità i **voti e le classificazioni**

(qui si può essere parzialmente d'accordo se non c'è negli insegnanti una piena comprensione della valenza della costruzione di senso delle attività da parte dei ragazzi e se la riforma viene solo dall'alto: come ha evidenziato l'esito della riforma del 1977 con l'introduzione della scheda di valutazione, la sua progressiva burocratizzazione, in assenza di un lavoro di discussione con la classe, di sensibilizzazione profonda del significato e della funzione della valutazione con i ragazzi, un'analisi degli effetti della creazione di gerarchie, competitività, sopravvalutazione delle proprie possibilità, l'esito non è migliorativo rispetto all'uso dei voti e temiamo che lo stesso accada con un'applicazione meccanica ed esecutiva della direttiva 172).

- non eliminate drasticamente le lezioni ma trasformate gradualmente la classe in una **classe-laboratorio** (possibilmente articolando gli spazi con le aule e spazi biblioteca, teatro, spazi laboratorio attrezzati, spazi ampi per la socialità)

Una classe cooperativa non si crea nel giro di un giorno, ha bisogno di tempo predisposizione dell'ambiente dispositivi mediatori di relazioni partecipazione e condivisione. Non può essere il punto di partenza ma quello di arrivo. Se i vantaggi della cooperazione sono evidenti, come creare cooperazione è meno evidente. Per questo, e per contrastare quella che da più parti è stata definita la '**pedagogia grigia**' quella dell'aula sempre chiusa in se stessa, del quadrinomio LSEI (lezione studio esercizio interrogazione) la segreteria nazionale MCE ha pensato ad un impianto a forma di quadrilatero. I 4 passi.

4 passi perché

E' evidente, anche alla luce delle raccomandazioni di Freinet, come alcuni strumenti e tecniche possano costituire elementi di traino e cambiamento di struttura del lavoro didattico. Nella pubblicazione citata si individuava la **pedagogia**

dell'emancipazione per il pieno sviluppo di tutte le potenzialità umane, sociali, conoscitive di ciascuno/a da realizzarsi attraverso diversi passaggi (passi) quali condizioni che possano preservare dalla *normalizzazione* dei soggetti che si esprime attraverso condizionamenti, discriminazioni, induzione di stereotipi e pregiudizi, conformismo, induzione di percezioni distorte della realtà.

La scuola, inconsapevolmente o meno, contribuisce a indurre tali atteggiamenti quando:

- non dà spazio all'espressione, alla parola, al coinvolgimento nelle scelte di vita non prevedendo una formazione alle pratiche democratiche (per emancipare è necessario ricorrere a **strumenti di democrazia** e consentire la **pratica della parola** manifesto del gruppo lingua Educare alla parola)
- propone un sapere già tutto predisposto e confezionato senza una **pratica di ricerca in gruppi eterogenei** (non tutti possono sapere tutto, ma ognuno può sapere e offrire qualcos nello spirito del mercato delle conoscenze) attraverso l'uso di una **pluralità di fonti** e la dotazione di una **biblioteca** che viene via via ampliandosi attraverso **l'adozione alternativa** (cfr. manifesto RicercAdozione; per fare ricerca è necessario che gli insegnanti possiedano una padronanza degli **apparati disciplinari** così da consentire approcci trasversali e multidisciplinari dal momento che i campi delle discipline sono in costante espansione e nuove discipline incrocio mettono in discussione le precedenti separazioni e le 'materie' tradizionali; (su questo credo abbiamo bisogno di una formazione comune); manifesto sull'insegnamento della matematica;
- esaurisce l'intero ambito dell'esperienza scolastica nello spazio aula in gruppi classe chiusi e non comunicanti in cui vige una sola modalità di funzionamento comunicativo e ricettivo, quella

dell'insegnante, il che non consente una **differenziazione didattica** e un adeguamento ai **diversi stili** (uditivi, visivi, globali, analitici, strategici e programmatici,...) a cui rispondere con un'articolazione per **classi aperte** in orizzontale e in verticale che consentano, sulla base di **unità tematiche**, una suddivisione di compiti e una **didattica laboratoriale** per affrontare da diversi punti di vista un problema (scientifici linguistici storici artistici sonori visivi) con l'uso di una pluralità di strumenti e codici (**medialità**) contribuendo a creare quell'aggancio fra discipline e concezioni umane e sociali e scientifiche e ambientali (che dovrebbe essere l'aspirazione per formare menti in grado di connettere). Senza una sperimentazione di una varietà di materiali e l'elaborazione di una pluralità di stimoli e la scoperta delle risonanze che provocano in ognuno non c'è reale interiorizzazione di concetti e questa la consente solo la didattica laboratoriale

- attraverso una valutazione soltanto quantitativa, attraverso prove di verifica a risposta univoca che formano un'idea di oggettività e verità assolute, introduce categorie di merito e di esito e quindi gerarchie di valore anziché perseguire, attraverso la valorizzazione dei processi anziché dei soli prodotti, il successo educativo di ognuno che la **valutazione formativa** si propone. Il che richiede tempi e spazi per l'autovalutazione, la revisione da parte del docente della progettazione e l'analisi delle cause degli insuccessi, l'attenzione ai processi di gruppo e non solo a quelli personali. Non è stato facile nel corso del tempo pervenire a una tale concezione della valutazione come lettura di processi e azione di attribuzione di valore, rinunciare a esiti certi attraverso domande quiz e problemi standard che non aprono spazi di pensiero probabilistico e flessibile. Bisogna ragionare sulla 'normalità', le etichette, le

categorizzazioni, con strumenti che vanno dall'antropologia alla statistica alla documentazione pedagogica. Tuttora non è facile ma...si può fare se usciamo da una certa indifferenza per alcuni modi e criteri di analisi rispetto ad altri.

Il combinato disposto di queste pratiche produce un tipo di allievo o un altro tipo di allievo, e noi proponiamo di scegliere il secondo tipo autonomo, svincolato da regole rigide, che non basa le sue acquisizioni sulla memoria ma sviluppa intuizione e spirito di collaborazione allo stesso tempo. Sapere rinunciare ad alcune proprie prerogative non è semplice e immediato, ma ciascuno dei passaggi richiede di mettersi in disposizione ricettiva con e verso gli altri. Solo così la cooperazione può nel tempo diventare costume quotidiano.

Si dice 'perché solo 4 passi' 'perché non anche altri' gli strumenti... il piano di lavoro... le discipline... è un discorso aperto.

Va però ricordato che già negli anni 70 i testi e le disposizioni legislative allora avanzate avevano individuato questi punti come nodali.

Il documento della commissione sull'integrazione presieduto dalla allora tanto vituperata ministra Falcucci del 1975 prevedeva, per una integrazione che non fosse banale inserimento, per TUTTI gli alunni

- tempo pieno
- classi aperte
- laboratori
- pratiche di valutazione non selettive
- attenzione e cura delle differenze
- socializzazione (male interpretata e spesso deriva 'tanto basta che R. socializzi') ma il cui vero significato risiedeva nell'assunzione dell'impegno alla

comune crescita anche dei disabili da parte dell'intera comunità educante.

Come sempre in Italia siamo bravissimi nel fare riforme epocali ma incapaci di sostenerle e creare le condizioni per mantenerle efficaci.

Ovviamente è stato il tempo pieno il contesto dove maggior fattibilità queste proposte hanno avuto esito e seguito. Ma il tempo pieno è stato appunto il luogo dove non la singola classe era la sede delle attività ma l'intera scuola e ognuno si prendeva cura dell'insieme. Se riduciamo tutto nella classe beh... non siamo nella Francia degli anni 30 con scuiolette turali e classi piccole.

Amici e compagni, pensiamoci bene prima di sostituire termini (e proposte) che non sono esattamente equipollenti. Da alcuni anni portiamo in giro i 4 passi con laboratori e interventi, dovremmo uscire da una certa autoreferenzialità- mi si passi il termine- dei singoli passi per un lavoro interconnesso.

