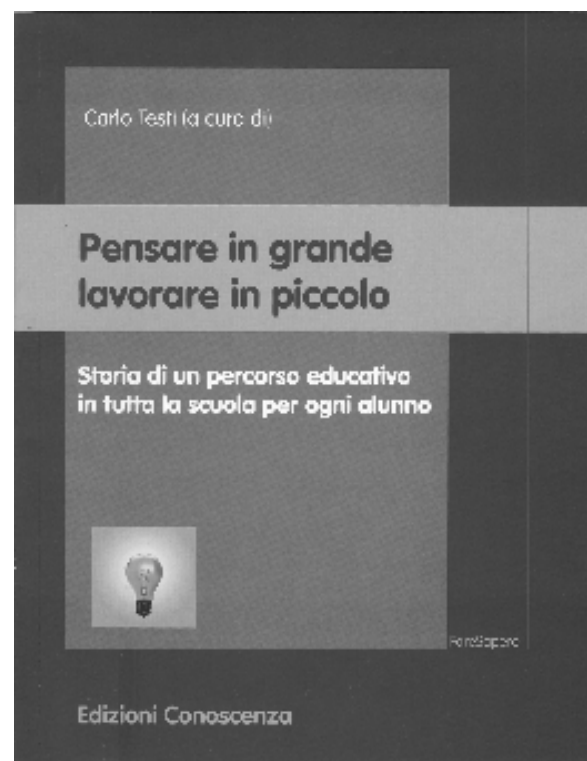


UN'ESPERIENZA DIDATTICA RACCONTATA IN UN LIBRO

GIULIANO FRANCESCHINI*



Dalla lettura del volume *Pensare in grande lavorare in piccolo. Storia di un percorso educativo in tutta la scuola per ogni alunno, a cura di Carlo Testi, le riflessioni di un pedagogo sulla efficacia di un lavoro didattico che fa propri i canoni dell'indagine sperimentale*

Per comprendere il senso profondo di questo testo – probabilmente ignoto anche agli autori intesi come agenti culturali che fanno parte, volenti o nolenti, consapevoli o inconsapevoli, di fenomeni culturali più ampi di quelli all'interno dei quali agiscono – è necessaria una breve introduzione che ci porterà apparentemente molto lontano dal mondo della didattica scolastica.

La ricerca didattica tra scuola e università

L'ambito della ricerca didattica è attraversata da un profondo rinnovamento metodologico ed epistemologico che nel giro di poco tempo ne sta ridefinendo i confini, gli oggetti, le direzioni e le metodologie. La ricerca educativa in Italia riprende fiato solo a partire dagli anni Sessanta del Novecento, dopo la lunga stagione dell'idealismo pedagogico gentiliano che azzerò i precoci e significativi sviluppi dello sperimentalismo educativo di matrice positivista in grado di porre l'Italia all'avanguardia nell'ambito della ricerca educativa di inizio secolo.

Priva di un riferimento nazionale forte, la discussione italiana sulla ricerca didattica non poteva che affiliarsi a quella anglo-franco-americana sposando il canone della pedagogia sperimentale, ovvero della ricerca quantitativa e oggettiva, spesso orientata alla costruzione di strumenti per la valutazione degli apprendimenti sviluppati dagli alunni e alla loro successiva adozione nell'ambito scolastico. Il canone della pedagogia sperimentale è il classico percorso culturale *top-down*: le proposte vengono elaborate dall'alto, i laboratori universitari, e successivamente, attraverso l'intermediazione del ministero, degli ispettori e dei dirigenti scolastici, dei testi e delle riviste specialistiche, vengono diffuse nella base, ovvero nella scuola reale.

RIFLESSIONI DI UN PEDAGOGISTA

Questo complesso percorso culturale e professionale ha avuto il grande merito di rimuovere almeno in parte l'ostilità nei confronti dello sperimentalismo educativo che la tradizione pedagogica idealistica aveva ben radicato nelle politiche scolastiche e nelle pratiche didattiche, riportando almeno in parte l'Italia all'interno dello scenario pedagogico internazionale, inoltre ha diffuso tra insegnanti e dirigenti una certa sensibilità verso l'insegnamento sorretto da evidenze scientifiche. Tuttavia l'enfasi sulle pratiche quantitative, la distanza dai problemi della scuola reale, l'inadeguatezza della formazione di base degli insegnanti, hanno in parte contribuito ad aumentare la distanza tra mondo della scuola e ricerca universitaria.

A partire dalla seconda metà degli anni Settanta inizia un percorso di riavvicinamento dei due ambiti in questione, con la creazione, nel 1974, degli IRRSAE, Istituti Regionali di Ricerca Sperimentazione Aggiornamento Educativi. Nei Decreti Delegati del 1974 la ricerca e la sperimentazione educative rappresentano il motore del rinnovamento scolastico italiano e, sebbene tra molte difficoltà e differenze regionali, la stagione degli IRRSAE, frettolosamente e ingiustamente conclusa poi negli anni Novanta, riesce in effetti a riavvicinare il mondo della scuola e quello della ricerca, contribuendo alla riforma programmatica di tutti gli ordini scolastici (1979 scuola media inferiore, 1985 scuola primaria, 1991 scuola dell'infanzia, senza dimenticare l'esperienza coeva dei Programmi Brocca per la scuola secondaria di secondo grado).

La fine del secolo vede il mondo scolastico italiano sottoposto a un profondo momento di riforma strutturale, all'interno del quale la ricerca educativa ritorna in parte distante dal mondo della scuola; la proliferazione e la semi-privatizzazione degli istituti ministeriali di ricerca successive alla chiusura degli IRRSAE, l'avvento, senza mediazioni opportune,

delle ricerche sperimentali internazionali, una interpretazione poco attenta del Regolamento sull'autonomia scolastica del 1999, una caotica stagione delle Indicazioni nazionali, i tagli traumatici agli investimenti pubblici nella scuola, la questione mai risolta completamente della formazione universitaria degli insegnanti di ogni ordine e grado ovvero il complesso e in parte farraginoso percorso di riforma delle facoltà di Magistero nelle facoltà di Scienze dell'Educazione poi dissolte in una miriade di Corsi di laurea, tra i quali quelli di Scienze della formazione primaria, i numerosi e successivi tentativi di stabilizzare la formazione dei docenti di scuola secondaria, dalle Ssis al percorso FIT, e quella dei docenti di sostegno, tutti questi fattori insieme hanno in larga misura complicato il rapporto tra scuola e ricerca educativo-didattica, riportandolo almeno in parte su posizioni e su distanze che pensavamo ormai abbandonate per sempre.

Un capovolgimento di direzione

Tuttavia a partire dall'inizio del nuovo secolo le carte si rimescolano nuovamente e questa volta non per volontà ministeriale né a causa delle politiche formative internazionali. Improvvisamente il flusso della ricerca didattica ricomincia a muoversi dalla base, dalle scuole reali, dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici, insomma si trasforma in un percorso *down-top* che risale fino all'università e spesso anche al livello dei media generalistici di massa. Per fare alcuni esempi di pensì alle esperienze di Pedagogia della lumaca, Scuole senza zaino, Scuole capovolte, Orti didattici, Fattorie didattiche, Didattica museale, Grammatica valenziale ecc. tutte esperienze di ricerca didattica che partono dalla base e solo successivamente interessano il mondo della ri-

cerca accademica e della formazione universitaria dei docenti.

Che cosa ha determinato un simile capovolgimento di direzione? Come spiegare una così repentina sterzata? Le cause sono questa volta di carattere esogeno ovvero da ricercarsi non solo all'interno della scuola ma nel più vasto ambiente culturale di cui queste fanno parte. La diffusione delle tecnologie elettroniche ha del tutto rivoluzionato l'ambiente scolastico; non mi riferisco affatto alla presenza di qualche Pc desueto o delle LIM, già in parte diventate oggetto di arredo, ma all'imposizione della rete come strumento di comunicazione tra insegnanti, scuole, genitori, alunni, università. La rete ha liberato un potenziale di comunicazione senza precedenti nella scuola italiana, ma in realtà in tutto il mondo educativo, a ogni latitudine. Condividere progetti, presentarli nel sito della scuola, utilizzare la corrispondenza elettronica, mettere in rete scuole e università, tutte queste e molte altre implicazioni della diffusione dei nuovi media hanno contribuito a una crescita esponenziale delle esperienze di ricerca e, soprattutto, della loro diffusione.

Disintermediazione, ecco il termine, non elegante, con il quale possiamo sintetizzare l'insieme dei processi prima menzionati. Essa investe la società contemporanea in tutti i suoi anfratti, anche in quelli più resistenti e inossidabili: i rapporti medico-paziente, cliente-avvocato, consumatore-venditore, datore di lavoro-lavoratori, genitori-figli, docenti-alunni, docenti-genitori degli alunni, ecc.

E non si tratta solo di rapporti soggettivi, personali, individuali. Anche i rapporti tra istituzioni e tra queste e le masse cui si rivolgono vengono completamente trasformati dal mondo delle comunicazioni di massa, tv, radio, giornali, vengono coinvolti il mondo politico, partiti e sindacati, quello culturale, arte, scuola, università, ecc. È la fine di quel rapporto di autorità, relitto dell'Antichità, del Medioevo ma soprattutto

della Modernità, che ancora regolava molte delle relazioni sociali contemporanee e che era sopravvissuto alla grande rivoluzione culturale che ha anticipato quella di cui stiamo trattando: la diffusione della stampa, dell'editoria, dell'istruzione che dalla fine del '500 ha ridisegnato, prima lentamente poi sempre più velocemente, la civiltà moderna occidentale fino alla stagione dei regimi totalitari del Novecento che, proprio con la propaganda di massa, sostenuta dalla violenza e realizzata attraverso i nuovi media di allora, radio, cinema, giornali, riuscirono a creare consenso intorno a progetti politici rivoluzionari di stampo autoritario e restauratore sfociati poi nell'orrore della Guerra mondiale dei trent'anni (1914-1945).

Questa breve citazione storica per sottolineare la portata del fenomeno del quale stiamo trattando: il percorso di disintermediazione culturale, politico, sociale, economico che stiamo vivendo può creare spazi di libertà, occasioni di progresso, crescita culturale ma anche pericolosi ritorni al passato, all'ignoranza, al più bieco autoritarismo; basti pensare alle politiche neoimperialistiche di Paesi come la Russia, la Turchia, la Cina ma anche degli stessi USA o a quelle isolazionistiche della Gran Bretagna e di alcuni Stati europei.

La ricerca-azione e la ricerca-formazione

Ma torniamo al nostro discorso, quello della ricerca educativa; al suo interno la disintermediazione ha prodotto due fenomeni antitetici e complementari: la ridondanza dell'informazione, compresa quella superflua, inutile, di scarsa qualità; la diffusione e la condivisione di esperienze e progetti di qualità, che non partono dalla ricerca accademica ma dalle scuole stesse, dalla base, dagli insegnanti e che poi si affermano all'interno del processo della

ricerca educativa, compresa quella universitaria, fino a diventare strumenti di formazione degli insegnanti.

Questo fenomeno pone all'Università nuove prospettive d'azione; al tradizionale processo di ricerca che si sviluppa nelle sedi universitarie, in collaborazione con gli uffici ministeriali, e poi si diffonde nelle scuole, si affianca quello molto più promettente e avvincente della Ricerca-Formazione che prende avvio dalla base, o meglio insieme alla base, attraverso l'Università e il Ministero e ritorna nelle scuole, il tutto all'interno della rete, in tempo reale o comunque in totale trasparenza. Governare questo flusso non significa affatto reimpostare politiche della formazione centralistiche e autoritarie, ma semplicemente inserirsi al suo interno cercando di costruire relazioni di conoscenza autentiche, fondate cioè sulla verità (istanza logica) e sulla bontà (istanza etica) dei percorsi di ricerca esaminati in vista della loro adozione sistematica (istanza politico-pedagogica), mettendo in comunicazione le risorse-competenze universitarie con quelle scolastiche e ministeriali.

È all'interno di questo complesso sfondo culturale che possiamo inserire il testo curato da Carlo Testi, *Pensare in grande lavorare in piccolo. Storia di un percorso educativo in tutta la scuola per ogni alunno*, Edizioni Conoscenza, 2018.

Il testo descrive, racconta, analizza un complesso percorso di ricerca svolto all'interno di un istituto comprensivo della periferia fiorentina in un lungo periodo di tempo, quasi un ventennio, dal 1999 ad oggi e le cui tappe vengono ricostruite con precisione documentale nella Prima parte del testo, *Dalla scuola dei progetti al progetto di scuola* (pp. 17/50). Si tratta di un percorso che gli autori definiscono di ricerca-azione ma che oggi possiamo definire di ricerca-formazione poiché si basa su un continuo processo di formazione dei docenti e non solo di essi, attraverso le attività

di ricerca realizzate sul campo.

Parliamo di ricerca in quanto rispetta il classico canone dell'indagine sperimentale: individuazione di un problema, in questo caso come passare dalla teoria alla pratica, ovvero come combattere la dispersione scolastica, progettare e realizzare un curriculum verticale, favorire l'integrazione interculturale e l'inclusione scolastica, allearsi con i genitori nella formazione dei loro figli, ecc.; la formulazione di ipotesi e una prima loro implementazione didattica, le finestre interculturali, il lessico disciplinare, le attività verticali, ecc., e, infine, la stabilizzazione curricolare delle innovazioni attraverso la progettazione d'istituto.

Nella Seconda parte del volume, *Il lavoro sul campo* (pp. 51/163) gli insegnanti-ricercatori riescono a rendere bene non solo l'impianto pedagogico e didattico dell'impresa, strutturalmente complessa e dunque difficile da descrivere senza cadere nel racconto autocelebrativo, ma anche le sue implicazioni didattiche concrete e operative, i dubbi che le hanno accompagnate, le tensioni interne ai gruppi di ricerca. Si pensi al caso delle finestre interculturali descritte nel Capitolo 4, senza mai cadere nella retorica del vuoto pedagogismo interculturale: «Finestre interculturali vengono previste nella programmazione di ogni docente e in ogni classe, con lo scopo di dare un'apertura più internazionale al curriculum, di far comprendere che altri popoli sono portatori di cultura da studiare a scuola e, per gli alunni di origine non italiana, di mostrare come un contenuto a loro più "familiare" venga trattato come oggetto di apprendimento importante per tutti» (pag. 73). Da queste affermazioni di principio si passa poi alla descrizione dei Diari di bordo elaborati dagli insegnanti nei quali si descrivono minuziosamente, dal punto di vista didattico, le attività svolte in coerenza con i principi pedagogici prima accennati.

Questa logica, questo canone, questa volontà di passare dai principi pedago-

gici alle realizzazioni didattiche anche attraverso la sperimentazione, rappresentano l'anima del libro e ne guidano la struttura. Nel primo capitolo, sempre della Seconda parte, si affronta la questione delle abilità per la vita ovvero quelle competenze relazionali e sociali che tanto preoccupano insegnanti e genitori contemporanei; il terzo capitolo si concentra sulle modalità necessarie per sviluppare quel lessico disciplinare di base necessario agli alunni per avviare e consolidare gli apprendimenti disciplinari; nel già citato quarto capitolo ci si concentra sulla questione interculturale, il quinto capitolo è dedicato a un altro tema fondamentale per la didattica scolastica, quello della continuità educativa dal nido alla scuola secondaria mentre il capitolo settimo è rivolto alla descrizione dei laboratori attivati per l'integrazione e per l'inclusione. La didattica proposta, realizzata e descritta nei Diari di bordo afferisce ai due canoni della didattica contemporanea: quello dell'attivismo (Dewey) e quello del cognitivismo (il primo Bruner). Dunque una didattica caratterizzata dalla centralità dello studente, dal primato dell'esperienza, dal ruolo del laboratorio, dalle strutture delle discipline, dal rigore della progettazione.

La Terza parte del testo, *L'organizzazione*, elaborata dal curatore del volume, presenta l'impianto organizzativo che ha sostenuto l'impresa riservando una particolare attenzione alla gestione e organizzazione del Collegio dei docenti e all'adozione di strumenti documentali in grado di trasformare l'innovazione in forme stabili di organizzazione didattica. Anche in questo è importante sottolineare l'originalità della proposta; la logica organizzativa non è quella che caratterizza la maggior parte dei volumi di pedagogia e di didattica ovvero quella del «si dovrebbe, sarebbe consigliabile, si potrebbe, ecc.». Il volume riporta con precisione le strategie organizzative negoziate dal dirigente scolastico con i docenti per sostenere



concretamente l'innovazione, ad esempio tramite l'adozione del Diario di bordo, inteso come strumento di documentazione didattica in grado di mantenere nel tempo le innovazioni introdotte perfezionandole progressivamente.

Ma un istituto scolastico efficace non è mai ripiegato su sé stesso, tutto preso dalle sue pratiche didattiche e organizzative, esso è innanzi tutto aperto al territorio; per necessità, da soli non si arriva da nessuna parte; per scelta politica, la formazione è condivisa tra e con tutti gli attori educativi, dal Comune alle famiglie; per convinzione pedagogica, il curriculum non si ferma a scuola ma continua a casa e nel territorio. A questo complesso aspetto della didattica è dedicata la Terza parte del testo, *Scuola di comunità e di relazioni*, (pp. 175/194), centrata sul fenomeno della dispersione scolastica, della personalizzazione del curriculum e del rapporto con il territorio realizzato nelle esperienze del doposcuola.

Chiude il volume un'Appendice, *Voci di dentro e di fuori. I testimoni* (pp. 195/255) che lo scrivente avrebbe posizionato in apertura per esaltarne l'importanza. In essa il curatore dà voce a chi di solito, nei libri di pedagogia e di didattica, resta in silenzio o a margine o del tutto escluso: i genitori, il perso-

nale Ata, gli operatori esterni ma anche gli ex alunni e i docenti in pensione. Si tratta di una testimonianza importante, in grado di rendere ancora più autentico un volume che ha il grande pregio di aprire una finestra su una scuola efficiente che non vuole porsi come modello esemplare quanto come testimonianza: l'esistente, con tutte le sue contraddizioni e brutture, si può modificare in meglio, nel tempo, con pazienza, con volontà, con professionalità e costanza, attraverso la cooperazione e il confronto.

Per questi motivi il testo può rappresentare una lettura importante per chi ha intenzione di lavorare nel mondo della scuola, penso agli studenti di tutti i corsi di laurea in ambito formativo, per chi già ci lavora, insegnanti, dirigenti, personale Ata, per genitori e alunni e anche per il cittadino curioso che vuole evadere dai luoghi comuni sulla scuola divulgati dai sistemi di comunicazione di massa. ■

* Giuliano Franceschini è professore associato di Didattica generale, Università di Firenze.