

IL PERCORSO PEDAGOGICO E DIDATTICO

Le origini, la sperimentazione secondo i decreti delegati, il futuro.
a cura del dirigente, prof. **Pietro Calascibetta**.

PREMESSA

L'attualità pedagogica e didattica di Rinascita in relazione all'Autonomia e alla Riforma ha origini lontane. In questa premessa desideriamo compiere un rapido viaggio a ritroso nel tempo e rileggere l'esperienza di Rinascita per tentare di far emergere in modo molto sintetico i tratti del percorso pedagogico e didattico, in modo da delinearne una visione di insieme che possa contribuire a far capire meglio cosa è stata e cosa può essere Rinascita oggi.

Spesso, infatti, s'immagina Rinascita solo come una scuola, invece, come si potrà comprendere dalle righe seguenti, è stata ed è anche e soprattutto un **laboratorio di ricerca professionale**.

LE TRE COORDINATE DELLA NOSTRA ESPERIENZA

La **prima coordinata** che emerge e riemerge nel dichiarato e nell'agito in modo evidente è che Rinascita ha posto sempre al centro dell'azione educativa l'alunno o meglio la **relazione educativa con l'alunno**.

Al tempo del Convitto la modalità era l'esercizio della "*democrazia reale e piena*". Non ha importanza oggi dire se questa fu o non fu una scelta ideologica. Fu sicuramente una straordinaria intuizione: la democrazia come dispositivo pedagogico per creare le migliori condizioni alla crescita individuale e di gruppo. "*La democrazia, operante con l'aiuto di tutti, non è mai degenerata in demagogia assembleare* - scrive Luciano Raimondi in "*A scuola come in Fabbrica*", Evangelista Editore, 1978 - *ma si è sempre dimostrata il mezzo più efficace per risolvere, con l'apporto di tutti, i complicati problemi del Convitto Scuola, dall'amministrazione all'organizzazione dei corsi, alla disciplina della convivenza. Tutti i problemi potevano essere dibattuti liberamente anche nei giornali murali che venivano elaborati ed esposti dai convittori*".

Allora non si chiamava "*circle time*" o "*didattica per progetti*", ma la sostanza è la stessa. La partecipazione, la fiducia nella capacità dell'allievo di trovare le soluzioni migliori, il coinvolgimento personale, la responsabilizzazione, il compito di realtà, la metodologia del contratto agito, di fatto, anche senza una consapevolezza teorica, rendevano il clima favorevole all'apprendimento e alla crescita individuale e di gruppo sia degli alunni sia degli insegnanti.

Questo imprinting è stato talmente significativo che nel Decreto di sperimentazione del 1974 la scuola "entra" nel sistema scolastico pubblico con l'autorizzazione ad adottare "*criteri pedagogici e didattici basati su di una più accentuata individualizzazione e "non direttività" dell'insegnamento e nella didattica di gruppo*".

La scuola arriva così all'appuntamento con la riforma dei Decreti Delegati già con un'esperienza concreta alle spalle così come accadde per il Tempo Prolungato nel 1983 e ora per l'Autonomia.

Allora l'originalità di Rinascita non è stata tanto nel godere di una struttura diversa dalle altre scuole o nell'aver aperto senza remore gli spazi di partecipazione ai genitori, ma nell'aver considerato l'**autonomia**, che la riforma aveva reso possibile tramite la sperimentazione.

tazione, non solo uno strumento organizzativo- strutturale, ma anche un vero e proprio **dispositivo pedagogico per sperimentare nuovi modi di insegnare e di apprendere**.

E' la stessa scommessa di oggi per le altre scuole: l'autonomia come dispositivo pedagogico per cambiare il modo di fare scuola e non solo come opportunità puramente strutturale (sabato libero e attività integrative tanto per intenderci!).

I primi 10 anni sono stati intensi e proficui tanto che il Progetto del 1984 presenta già i frutti maturi di questo lavoro e fanno di quel Progetto forse il più significativo di tutti i seguenti perché traccia il solco e contiene in nuce le idee su cui abbiamo lavorato fino ad oggi e su cui potremo continuare a lavorare anche nel futuro. (Progetto 1984).

Proviamo ora a presentare nel dettaglio quali sono queste idee, utilizzando il testo del problema così come era stato formulato nel 1984:

“Come creare una situazione favorevole all'apprendimento attraverso il rapporto tra la sfera cognitiva e quella affettiva”

La prima idea rilevante è che viene chiaramente indicata la **“situazione”** come il centro dell'azione educativa, non il docente, né i contenuti, poiché l'attenzione va sull'**apprendimento** e non sull'insegnamento facendo così una scelta di campo netta, sottolineando con questo l'importanza della teoria rogersiana della *“libertà di apprendimento”* contrapposta alla pedagogia intesa come condurre, istruire, come condizionamento dell'adulto nei confronti della nuova generazione. Un altro elemento che avrà una straordinaria importanza nella ricerca successiva è l'affermazione che tra **sfera cognitiva** e la **sfera affettiva** vi è un **rapporto** ben preciso e che quindi l'apprendimento scaturisce dall'interazione tra queste due sfere.

Ad ulteriore precisazione di cosa si intenda per **“situazione”** si sottolinea che la caratteristica pregnante della situazione di apprendimento è data dalla comunicazione tra le persone coinvolte (e quindi anche del docente), una comunicazione intesa esplicitamente come un fatto essenzialmente relazionale per cui *“il contenuto si impara a seconda del tipo di relazione che si instaura”* sui due livelli dell'organizzazione formale e informale. (*“Imparare...ma come?”* di Merieu che pone al centro la “situazione - problema” viene pubblicato in Italia solo nel 1990).

Rinascita nasce e cresce, quindi, con una preminente attenzione agli **aspetti psicopedagogici del fare scuola**.

Ci si può spingere ad affermare che tutto il lavoro di ricerca di Rinascita è, nella sostanza, ruotato, e ruota tuttora, nel cercare di dare una soluzione al problema così ben definito nel 1984, ma presente nella mente degli fondatori dei Convitti fin dai tempi della Repubblica dell'Ossola; il problema appunto di **“creare situazioni favorevoli all'apprendimento”** per fare della scuola un vero e proprio luogo di formazione popolare e di emancipazione e non di conformazione, di assoggettamento.

Una scuola, Rinascita, in cui le finalità etico - sociali sono perseguite, non tanto attraverso i contenuti, ma attraverso l'agire il modello pedagogico scelto. L'efficacia di Rinascita sta quindi nella coerenza educativa.

Il prof. Cambi, dell'Università di Firenze, afferma che una delle acquisizioni più significative del '900 in ambito pedagogico è stata appunto l'affermarsi dell'idea di formazione rispetto alla vecchia idea di educazione (*e-ducere*). Noi siamo stati dentro, nel nostro piccolo, questo cambiamento epistemologico della scienza della formazione!

Non dobbiamo, però, dimenticare che Rinascita non era sola allora (ad esempio Freinet e l'MCE in particolare) nel dare rilievo a questi aspetti e di questo vi era consapevolezza, tanto che troviamo scritto sempre nel Progetto del 1984: *“Sono state solo le successive vi-*

gende politiche dell'Italia a far sì che nella storia della scuola italiana il punto di riferimento fosse per tanti insegnanti democratici l'esperienza della Scuola di Barbiana e non quella, per tanti aspetti più pregnante, dei Convitti della Rinascita".

La particolarità di Rinascita è stata quella non solo di aver intuito l'importanza determinante degli aspetti psicologici dell'apprendimento e di aver dato ad essi uno spazio pari se non superiore a quello cognitivo, ma di aver avuto con questo snodo un approccio scientifico e di aver dedicato le sue energie a questo **"spazio di frontiera"** tra psicologia e pedagogia che solo oggi emerge e si afferma come una prospettiva di lavoro per tutti (vedi convegno "Sottobanco" promosso dall'IRRSAE Lombardia e dall'Università Statale Bicocca, vedi la clinica della formazione).

Ma non è il solo merito della scuola, ve ne è un altro: quello di aver costruito intorno a questa ipotesi pedagogica, l'ipotesi di una struttura organizzativa coerente con la ricerca, ma su questo tornerò più avanti.

E' su questo solco, dunque, che negli anni successivi lavora la scuola: la collaborazione con i genitori sul modello educativo, la costruzione di un vero e proprio curriculum della sfera affettiva, l'attenzione agli aspetti valoriali delle discipline, il lavoro di integrazione per gli alunni handicappati, l'interscuola come spazio per imparare a gestire il tempo libero, i colloqui di valutazione con tutto il lavoro sulla scheda, il tutor, l'individualizzazione e il contratto formativo, i delegati di classe, il lavoro sulle educazioni, l'approccio clinico e autobiografico, il superamento della figura del docente di sostegno legata al singolo bambino.

La **"didattica per Progetti"** non è qualcosa di nuovo per Rinascita, una nuova moda, qualcosa d'altro, ma si colloca in questa prospettiva di ricerca psicopedagogica e altro non è che l'ultima tappa di quella ricerca di contesti favorevoli all'apprendimento.

Nell'ultimo Progetto di sperimentazione è scritto espressamente che lo **"spazio di apprendimento"** va considerato come **"un laboratorio, inteso come spazio mentale e non"** in cui vengono forniti all'allievo occasioni per intrecciare il mondo della vita, della cognizione e della formazione.

Il passaggio è dalla "situazione di apprendimento", in cui si pone tutta l'attenzione sull'insieme delle connessioni relative ad un singolo apprendimento, appunto, a uno "spazio di apprendimento" dove a prevalere è il concetto di estensione, di percorso. Si tratta ovviamente di un arricchimento teorico di non poco conto.

Come dispositivo complessivo, sequenziale e unitario (dalla fase della committenza alla confezione del prodotto così come viene presentato da De Vecchi e dalla De Benedetti), è vero, il lavoro per Progetti non è propriamente un frutto originale della scuola, ma sembra abbia la fortuna di contenere, sintetizzare ed esaltare gran parte delle acquisizioni metodologiche proprie di Rinascita in ambito psicopedagogico e che fanno parte del patrimonio della scuola: la negoziazione ad esempio, la non direttività, l'esplicitazione dei criteri di valutazione, la consapevolezza del percorso e la riflessione su di esso, l'autovalutazione, l'individuazione dei bisogni, l'esplicitazione dei modelli di riferimento, il tutoring, l'ascolto, l'attenzione alle diversità e ai punti di vita, la centralità del lavoro di gruppo, l'incertezza e l'imprevedibilità degli esiti del lavoro, la gratificazione per aver conquistato un risultato, per aver fatto una scoperta, l'operatività, ecc..

A ben guardare sono tutti ingredienti tesi a favorire una comunicazione più autentica ed esplicita tra gli alunni e tra gli alunni e il docente e quindi a far emergere la persona ponendone in secondo piano il ruolo. Un contesto comunicativo simile è più favorevole all'apprendimento poiché consegna la responsabilità e la libertà dell'apprendere i saperi al discente che diventa protagonista e al docente la responsabilità di far acquisire gli strumenti per gestire questi saperi sul piano della libertà appunto.

Per capirci: se intendiamo la didattica per Progetti come la sequenza ben definita di fasi la troviamo solo in quelle attività che vengono strutturate rigorosamente in questa sequenza, e a questo punto è facile individuarle attraverso una griglia di congruenza, se la intendiamo invece in senso più lato possiamo trovare agiti nella scuola molti degli elementi propri della didattica per Progetti e anche altri più originali come appunto il metodo clinico.

Diciamo che la didattica per Progetti sta bene dentro Rinascita, ma Rinascita sta stretta nella didattica per Progetti.

Vi è però un elemento di novità: la didattica per Progetti è orientata alla interdisciplinarietà, anche se non è sempre necessario che attivi contesti interdisciplinari. Allora la prospettiva di ricerca che si apre può essere quella di capire meglio cosa accade dentro una situazione comunicativa interdisciplinare o pluridisciplinare impostata su un Progetto; ad esempio: in che modo le discipline influenzano il setting e viceversa, quali discipline traggono maggiori vantaggi da una situazione del genere e quali meno, quali ruoli si definiscono nel gruppo di lavoro e se questi ruoli hanno una relazione con le discipline, ecc.

Possiamo dire che oggi Rinascita, dopo decenni di esperienze nel campo dei contesti comunicativi, possiede una lista considerevole di dispositivi pedagogici per creare molteplici tipologie di "situazioni favorevoli all'apprendimento" e non solo "una situazione favorevole all'apprendimento", né pensiamo oggi la questione sia quella di scegliere la situazione più favorevole in assoluto perché questa, ormai crediamo tutti, non esiste, ma avere informazioni sufficienti per scegliere quella più favorevole in rapporto alla classe e alle cose da fare.

E' naturale poi che per capire, monitorare lo "spazio degli apprendimenti" è necessario un approccio capace di cogliere lo svilupparsi dei tracciati dell'apprendere in tutta la loro estensione e nell'originalità e imprevedibilità dei loro intrecci.

Da qui una rinnovata attenzione all'autovalutazione di istituto come approccio scientifico al monitoraggio dei processi che si attivano e si intrecciano su più piani nella scuola.

La **seconda coordinata** che emerge in modo altrettanto chiaro è che **la ricerca sul piano cognitivo** è stata sempre orientata, guidata, sollecitata dai bisogni emergenti sul piano psicopedagogico, anche nei momenti di maggior fervore teorico.

L'adesione alle tassonomie (Bloom, ecc.) e alle prospettive del comportamentismo fin dall'inizio non fu considerata un dogma, ma una semplice pista di lavoro, così come piste di lavoro sono state le scelte successive. *"Non vogliamo ipotizzare - si scrive nel Progetto del 1984 - modelli stitici di apprendimento, ma processi formativi i cui obiettivi vengono continuamente definiti in itinere, man mano che i feedback approfondiscono il discorso relazionale e psicoaffettivo."*

Questa presa di distanze nasceva dalla difficoltà di conciliare un modello comportamentista che impoveriva la relazione alunno - docente con l'esigenza di creare appunto contesti favorevoli all'apprendimento e quindi favorevoli ad una comunicazione autentica ed esplicita. Si può immaginare allora con quale entusiasmo sia stato visto l'affermarsi del cognitivismo e del costruttivismo che, di fatto, venivano "a togliere le castagne dal fuoco" alla nostra affannosa ricerca di trasversalità e punti di contatto tesi a costruire un ponte tra il piano affettivo e quello cognitivo che in quelle condizioni non riusciva a crearsi.

Rispetto al comportamentismo, si tratta di una vera e propria rivoluzione. Il costruttivismo, riconoscendo all'alunno un suo ruolo attivo e del tutto autonomo nella comprensione, nella costruzione e riorganizzazione del sapere, dava una risposta immediata al bisogno, più volte evidenziato nei Progetti di Sperimentazione, di trovare un dispositivo capace di

attivare una motivazione interna all'alunno lavorando direttamente sui curricoli disciplinari, lo svolgimento dei quali è compito primario della scuola.

La scoperta della reticolarità della conoscenza, la teoria della complessità, l'abbandono del vincolo della sequenzialità e quindi la libertà di percorrere strade diverse per giungere al medesimo obiettivo, la distinzione tra materia e disciplina, tra contenuti e concetti, la consapevolezza della convenzionalità e provvisorietà dei modelli, l'attenzione alle pre-conoscenze dell'alunno, l'emersione delle mappe cognitive individuali, la negoziazione e il convenzionamento, ecc. aprivano la possibilità di creare contesti di apprendimento dialogici dove l'integrazione tra la sfera cognitiva e quella cognitiva era più naturale e diretta, dove le stesse pratiche cognitive attivavano contesti favorevoli allo star bene.

L'entusiasmo fu tale che, prima e dopo il Progetto del 1987, ci si buttò a capo fitto a costruire le mappe dei concetti disciplinari pensando che dovessimo proprio cominciare da lì, dimenticando nella pratica, anche se l'avevamo scritto sul Progetto, che la chiave di volta di questo approccio era l'attenzione alle strategie agite e quindi alle modalità in cui si dovevano strutturare le situazioni di apprendimento curricolari. L'attenzione per questi aspetti fu relegata alle pre-conoscenze (brainstorming) e alle mappe cognitive che divennero quasi un'ossessione per tutti i ragazzi, mentre la partita era più complessa.

Fu comunque quello un periodo proficuo perché si indagò a fondo sul rapporto tra disciplina e materia, si affrontarono gli aspetti epistemologici e si mise mano ai curricoli (noi oggi lavoriamo ancora su quei curricoli !) ed è proprio con il Progetto del 1987 che vennero divise le cattedre di lettere e matematica.

Ci si accorse presto, come sopra, che tutta questa attenzione per i concetti, aveva, di fatto, finito per mettere al centro la materia rispetto all'alunno, ancora una volta l'attenzione alla relazione educativa ci porta ad una correzione di tiro e già con il Progetto del 1991 non si parla più di didattica per concetti, ma di **educazione cognitiva** spostando l'accento sulle procedure e le strategie di insegnamento/apprendimento, in altre parole, sull'interazione comunicativa, approdando ad una nuova trasversalità più coerente con la tradizione della scuola. Da qui il lavoro sugli stili cognitivi e la metacognizione.

L'attenzione all'**operatività** si colloca proprio in questo ambito. Essa era rimasta in ombra prima perché l'attenzione era stata rivolta alle mappe disciplinari e successivamente alle strategie cognitive dimenticando lo stesso modello di concettualizzazione della Nelson, che pure era stato inserito nel Progetto come faro teorico, secondo il quale la concettualizzazione è un processo che trae origine dall'esperienza. Il concetto è una struttura esperienziale e solo dopo aver trovato una collocazione in uno script diviene categoria libera dal contesto e quindi, attraverso la formalizzazione del linguaggio, concetto astratto. *"Apprendere dall'esperienza - è scritto nel Progetto 1987 - significa organizzare cognitivamente gli aspetti della realtà non solo attraverso l'elaborazione dei dati sensoriali, ma anche utilizzando le relazioni di tipo affettivo - emozionale che l'individuo stabilisce."*

L'attenzione all'operatività, intesa come creazione di un setting cognitivamente significativo e pregnante dal punto di vista emozionale, grazie al quale l'alunno può mettere in moto il suo processo di categorizzazione, era quindi il tassello mancante o, comunque, quello meno esplorato nell'ambito della didattica per concetti o educazione cognitiva, anche se molti lavoravano già in quel senso senza saperlo.

Per alcuni anni, però, in molti casi, la concettualizzazione continuò ad essere giocata in modo anomalo: da una parte la mappa disciplinare, dall'altra la mappa cognitiva dell'alunno e le strategie di insegnamento (soprattutto) come mediatrici. In altre parole l'interazione era giocata sul piano delle categorie, sul piano del linguaggio simbolico e l'esperienza si riduceva così all'interazione linguistico - formale. Ciò, ha tagliato fuori i livelli medio - bassi, ma ha anche impoverito la relazione educativa in quanto gli alunni proba-

bilmente avvertivano di essere “imboccati” nella costruzione del loro sapere. L’agito sconfessava molte volte il dichiarato.

L’attenzione più recente all’operatività rappresenta pertanto un arricchimento sia sul piano cognitivo (soprattutto) che affettivo a patto che non diventi una pratica seduttiva fine a se stessa perdendo l’ancoraggio con il suo quadro teorico psicopedagogico.

L’operatività comunque ci riporta al tempo del Convitto quando la preparazione professionale e la preparazione culturale erano visti come due ambiti interconnessi in cui l’uno alimentava l’altro.

Una **terza coordinata** riguarda la **struttura organizzativa**. Molti sono ancora convinti che in questi anni il nostro lavoro più importante sia stato quello di individuare nuove “situazioni favorevoli all’apprendimento”, in realtà noi abbiamo sviluppato una seconda sperimentazione ben più complessa e difficile della prima: la sperimentazione di un modello organizzativo flessibile in grado di reggere il peso della complessità progettuale. Potremo chiamarla con un giro di parole “ricerca di situazioni di lavoro favorevoli alla ricerca e alla sperimentazione di situazioni favorevoli all’insegnamento.”

Le altre scuole sperimentali storiche di Milano hanno prodotto durante la loro vita esperienze significative sul piano pedagogico e didattico, ci permettiamo a questo proposito di ricordare come la Piatti avesse già nel 1983/84 intrapreso la strada dei laboratori, dei progetti e dei compiti di realtà che noi stiamo ri-scoprendo solo adesso, solo che queste scuole si sono “spente” una dopo l’altra anche perché non avevano saputo o non avevano potuto sviluppare (vedi il vantaggio di Rinascita di essere stati riconosciuti ai sensi dell’ultimo e penultimo comma dell’art.3) una struttura organizzativa articolata, in grado di modificarsi e di utilizzare le dinamiche di gruppo dei docenti come risorse.

Nel Progetto del 1984 che, come ho scritto segna il solco del lavoro, era scritto che occorreva:

“Individuare nell’istituzione scolastica una struttura organizzativa funzionale alla risoluzione dei problemi emersi.”

da cui l’ipotesi:

“Una struttura organizzativa in grado di modificarsi in itinere garantisce la possibilità di praticare le ipotesi prese in esame.”

E’ sotto gli occhi di tutti che in questi 27 anni la scuola è riuscita a cambiare e a modificarsi, in una parola a crescere senza perdere la sua identità, ma arricchendosi tanto che ora gli organismi di gestione via via creati e modificati e messi in rete, le figure professionali, le procedure costituiscono un modello organizzativo maturo e avanzato adeguato alla scuola dell’autonomia e con una marcia in più. Forse non tutti sanno che il convegno “*Produttività del sistema scolastico: efficacia ed efficienza*” fortemente voluto da Rinascita grazie all’intuizione della preside Bargerò ha storicamente (a guardare le date!) aperto in Italia il discorso sull’autovalutazione e poi sulla qualità nella scuola.

Non sappiamo se chi ha pensato e scritto il Progetto ministeriale dell’autonomia abbia mai letto le righe che abbiamo citato, sappiamo, per averlo sentito direttamente dal Ministro Berlinguer che l’autonomia vuol essere nelle intenzioni non una semplice proposta di decentramento amministrativo, ma una vera riforma di sistema proprio perché dà alle scuole quella possibilità di modificarsi in itinere, che abbiamo sperimentato noi, senza dover aspettare le riforme dall’alto ogniqualvolta un modello diventa obsoleto in modo da poter *“adeguare gli obiettivi alla realtà esterna”*. Viene quasi la pelle d’oca! La somiglianza con la nostra esperienza è straordinaria tanto che possiamo dire tranquillamente che la nostra sperimentazione strutturale è stata di fatto generalizzata a tutto il sistema scolastico

o, se volete più modestamente, che il nostro approccio alla gestione della scuola trova un'autorevole conferma.

LE PROSPETTIVE DI SVILUPPO DELL'ESPERIENZA

Nella premessa dell'ultimo Progetto, il 1996-2000, si legge che *“le specificità di Rinascita, permettendo la ricerca di nuovi percorsi in una situazione favorevole, fanno sì che segmenti significativi di quello che viene ipotizzato prima a livello teorico, poi verificato nella situazione sperimentale, possano essere trapiantati nelle altre scuole”*.

Cogliendo il momento storico che stiamo attraversando, segnato dalla nuova riforma della scuola, possiamo affermare che ci apprestiamo a vivere la terza tappa di un percorso.

La prima è iniziata nel 1946 quando l'ANPI ha fondato i *“Convitti della Rinascita”* ed è durata 27 anni, cioè fino al 1973.

La seconda è iniziata nel 1974 quando la scuola, diventata statale, attraverso un Decreto Ministeriale, è stata riconosciuta *“unità autonoma a istituzione sperimentale”*; tale fase dura tuttora (ancora 27 anni).

La terza tappa, che stiamo per iniziare, si inserisce in un nuovo quadro normativo.

Tale fase passa attraverso la trasformazione di Rinascita in **scuola - laboratorio** che svolga attività di **ricerca e sperimentazione pedagogica - didattica e di formazione per le altre scuole**, possibilmente in futuro **in rete** con analoghe istituzioni presenti sul territorio nazionale all'interno di un **sistema integrato di ricerca**.

Si tratta quindi, per la terza volta, di gestire una nuova metamorfosi e a partire da essa occorrerà ricercare *“le nuove specificità”* di Rinascita, i nuovi itinerari di ricerca e il ruolo di Rinascita nel nuovo sistema dell'autonomia. Si tratta, in definitiva, di delineare nuovi scenari e nuove prospettive, avendo come riferimenti la propria storia e il nuovo quadro normativo.