



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA IN
Culture, Formazione e Società Globale

CURRICOLO
Scienze Pedagogiche

Il valore pedagogico della parola.

La pratica di scrittura collettiva per una scuola democratica.

Relatore

Luca Trappolin

Laureanda

Debora Trevisan

1185115

Anno Accademico

2021/2022

Indice

Introduzione	5
<hr/>	
1. Il contesto storico e la pedagogia	9
<hr/>	
1.1 La pratica educativa nella complessità del suo contesto: Il Novecento	10
1.2 Lo sviluppo industriale e il cambiamento culturale in Italia a metà del Novecento	13
1.3 Il Sessantotto e la denuncia della scuola autoritaria	17
1.4 Il dibattito pedagogico in Italia e all'estero	22
1.4.1 I principi dell'attivismo e l'ideale democratico in John Dewey	25
1.4.2 La coscientizzazione delle classi popolari di Paulo Freire	30
1.4.3 La pedagogia popolare di Célestin Freinet	34
2. Le <i>tecniche Freinet</i> e il Movimento di Cooperazione Educativa	37
<hr/>	
2.1 La pedagogia popolare di Célestin Freinet	37
2.1.1 La scuola moderna popolare	48
2.1.2 Le tecniche Freinet	53
2.2 Il movimento di Cooperazione Educativa in Italia	57
3. L'educazione linguistica per una scuola democratica	69
<hr/>	
3.1 Mario Lodi	70
3.1.1 Il pensiero	77
3.1.2 La pratica educativa	83
3.1.3 L'incontro	90
3.2 Don Milani	90
3.2.1 Il pensiero	92
3.2.2 La scrittura collettiva	100
Conclusioni	105
<hr/>	
Bibliografia	113
Sitografia	115
<hr/>	
Ringraziamenti	117

Introduzione

Una pratica educativa, semplice o complessa nella sua attuazione, è sempre il frutto delle scelte metodologiche e di valore dei suoi autori (Orlando, 1997). L'obiettivo del presente elaborato è quello di indagare i significati che, da un punto di vista storico e storico-pedagogico, investono la tecnica didattica della scrittura collettiva. Una pratica semplice, non servono infatti molte parole per descriverla, ma che si ritiene possa rappresentare (insieme agli educatori che l'hanno fortemente valorizzata) lo spirito e il desiderio di rinnovamento democratico che attraversava l'Italia nella seconda metà del secolo scorso, quando la cultura divenne un bene ritenuto prezioso per tutti i cittadini, per le famiglie e gli stessi giovani, quando si volle abbattere ogni forma di dittatura e lavorare in favore della libertà. Il punto di vista storico, sia rispetto alla storia sociale e politica del paese sia rispetto allo sviluppo della disciplina pedagogica, permette di ampliare lo sguardo oltre il fare essenziale, per vedere la realizzazione dei principi democratici in alcune piccole scuole italiane che in quegli anni si adoperavano nella ricerca di nuove forme di insegnamento e apprendimento.

Mario Lodi e Don Milani furono due grandi Maestri (Cambi, 2017) che lasciarono il segno nel contesto scolastico del secondo Novecento italiano, mettendo al centro della loro proposta la relazione educativa e l'educazione linguistica, in cui si inserisce la tecnica di scrittura collettiva, per lo sviluppo di una scuola democratica. Per questo furono educatori che rappresentano e ancora oggi indicano una modalità del fare che può ispirare insegnanti e educatori nella loro attuale attività quotidiana. Anche se con prospettive e storie personali differenti, essi sperimentano tale proposta educativa come mezzo di contrasto all'autoritarismo e ad una scuola che, nel dopoguerra, presentava forti caratteristiche di selettività e di classismo. Nonostante la retorica, infatti, il sistema scolastico così come era strutturato rendeva difficile, se non impossibile, il raggiungimento dell'obbligo scolastico in particolare per i giovani provenienti dalla classe popolare. Inoltre, essa non realizzava concretamente percorsi per lo sviluppo di un pensiero critico necessario per partecipare e, dunque, rendere democratica la società che va sviluppandosi negli anni del dopoguerra in Italia (Alberti, 2015). È un contesto di fermento innovativo a livello culturale e allo stesso tempo di

immobilismo a livello politico e amministrativo, in cui i due insegnanti hanno dato vita a particolari esperienze scolastiche che rompono con gli schemi del passato.

La domanda conoscitiva a cui si vuole rispondere è dunque la seguente: in che modo la pratica della scrittura collettiva concorre a rendere la scuola un luogo di educazione alla democrazia?

Il tema verrà quindi approfondito attraverso tre capitoli, che affrontano da un punto di vista storico la dimensione culturale e pedagogica in cui la scelta metodologica della scrittura collettiva si inserisce, arricchendola di valori e di una profondità di significato che mantiene ancora caratteri di attualità.

Il *primo capitolo* affronta la dimensione storica che descrive i cambiamenti avvenuti nel corso del Novecento in Italia, sia dal punto di vista socio-culturale, sia dal punto di vista della disciplina pedagogica. Dal secondo dopoguerra, infatti, l'ambiente scolastico in Italia fu oggetto e soggetto di profondi cambiamenti, legati ai più generali movimenti di rinnovamento culturale e sociale. In particolare, dagli anni Sessanta fu scossa dalla denuncia della *scuola autoritaria*, dell'istruzione selettiva e classista, del meccanismo di riproduzione degli assetti sociali e culturali esistenti insito nella sua struttura organizzativa, sostenuta dai movimenti studenteschi e dalle esperienze extrascolastiche sia italiane sia estere. Da questi movimenti di revisione radicale si osservarono dei cambiamenti a livello legislativo in ambito scolastico, che intendevano modificarne la struttura e la natura, anche se di fatto ciò non avvenne pienamente. Le proposte di rinnovamento scolastico che si svilupparono in quegli anni si accompagnano ad un dibattito pedagogico ricco di novità e caratterizzato dalla critica sul ruolo stesso - anche sociale - della disciplina. A questo riguardo si affronteranno alcuni approfondimenti, in particolare l'ideale democratico che ispira il rinnovamento culturale e le esperienze di pedagogie alternative che hanno valorizzato il ruolo dell'educazione linguistica nell'emancipazione delle classi popolari.

Il *secondo capitolo* affronterà in modo più approfondito la pedagogia popolare del francese Freinet, al fine di analizzare il successivo sviluppo storico delle idee che Mario Lodi e, poi ancora, Don Milani, realizzarono con l'educazione linguistica. Le *tecniche Freinet*, chiamate anche tecniche cooperativistiche, costituiscono degli strumenti utili

sia per la pratica educativa sia per la ricerca pedagogica e mantengono sempre un forte legame con il contesto sociale (e anche politico) in cui la scuola si inserisce. In particolare, risalterà il ruolo del testo libero e dei suoi significati, che dà consistenza alla proposta freinetiana quale educazione che è anche e soprattutto emancipazione delle classi popolari. La pedagogia popolare venne trapiantata in Italia negli anni Cinquanta dal Movimento di Cooperazione Educativa, che ebbe un ruolo importante nell'indicare la strada del rinnovamento per la scuola italiana. L'associazione cooperativistica, costruitasi sull'immagine del movimento francese, trovò poi un proprio percorso di riflessione e di costruzione di pratiche per l'insegnamento-apprendimento, all'interno del quale sostenne sempre l'educazione linguistica come strumento educativo in favore di una società democratica.

Nel *terzo capitolo*, infine, si descriverà la storia, il pensiero e la pratica educativa di Mario Lodi (1922-2014) e Don Milani (1923-1967), con particolare riguardo alla tecnica di scrittura collettiva caratterizzata dalle diverse sfumature con cui le due personalità l'hanno qualificata, allo scopo di valorizzarne i legami con il contesto storico e pedagogico precedentemente descritto e offrire spunti di riflessione sulla pratica dell'educazione linguistica. I due educatori, oltre ad essere importanti per i meriti legati al loro operato, mantengono tra di essi un legame e un'intenzione comune, quella di dare voce a chi non ha voce, in primo luogo i bambini, e in particolare quelli delle classi popolari.

Nel complesso, attraverso la descrizione dello sviluppo della riflessione pedagogica e delle pratiche sociali, l'intenzione è di offrire un'immagine - se pur parziale - del breve periodo storico considerato, che pur nelle sue contraddizioni e nei suoi limiti, è stato fondamentale nel determinare un profondo cambiamento nell'organizzazione e negli ideali della scuola italiana, influenzandone lo sviluppo fino ad oggi.

1.

Il contesto storico e la pedagogia

Il capitolo che qui si apre ha lo scopo di affrontare un discorso di sintesi che metta in luce i legami della pratica educativa, nella specificità di un suo metodo, con il contesto storico e sociale in cui viene realizzata. Come spiega il primo paragrafo, infatti, il metodo educativo utilizzato in una determinata situazione è una scelta che si inserisce in più ampie dimensioni storiche e sociali ed è successiva alla definizione di specifici obiettivi. Per questo motivo, al fine di indagare i significati legati alla pratica di scrittura collettiva in Italia, si indicano le personalità che maggiormente la rappresentano e il contesto storico in cui esse agiscono. In primo luogo, tale contesto viene affrontato da un punto di vista generale, ovvero con un ampio sguardo a tutto il secolo Novecento, privilegiando le trasformazioni nel campo di studi pedagogico. Successivamente, con il secondo paragrafo, la lente di osservazione si restringe ad un periodo che va dagli anni Cinquanta agli anni Settanta, considerando in primo luogo lo sviluppo economico e culturale italiano, con un appunto sull'organizzazione del sistema scolastico. Con il terzo paragrafo ci si avvicina maggiormente alla storia di quegli anni, evidenziando il ruolo del Sessantotto quale momento di svolta e di spinta alle trasformazioni che hanno attraversato il nostro paese negli anni immediatamente successivi e oltre, con particolare riguardo alla revisione critica che esso ha provocato nella disciplina pedagogica. Infine, nel quarto paragrafo si amplia nuovamente lo sguardo per soffermarsi sul dibattito pedagogico che negli anni considerati si arricchisce di importanti riflessioni e novità, specchio dei cambiamenti culturali italiani, legati al più ampio ambiente europeo ed occidentale. In particolare, si affrontano degli approfondimenti riguardo le pedagogie a cui si lega, più o meno direttamente, la pratica di scrittura collettiva: l'attivismo e l'idea di scuola democratica in John Dewey, l'elevazione dei ceti popolari con Paulo Freire – che introduce il discorso sulla parola come concetto e strumento educativo di emancipazione – e Célestin Freinet ideatore delle tecniche cooperativistiche, che risulta strettamente legato alla tecnica che si vuole arrivare a descrivere in conclusione di questo percorso di esplorazione storico e pedagogico.

1.1 La pratica educativa nella complessità del suo contesto: Il Novecento

La tecnica didattica della scrittura collettiva, come pratica educativa rispondente ad una pedagogia di riferimento, porta con sé dei significati culturali e dei valori che nascono nel particolare contesto storico in cui hanno vissuto coloro che l'hanno realizzata nella scuola. Ad ogni metodo educativo, infatti, come ricorda anche Semeraro (2009), corrisponde una scelta di finalità ed obiettivi che precedono la scelta del metodo stesso, rendendo coerente quest'ultimo allo scopo formativo. L'autrice, inoltre, facendo riferimento alle scelte di progettazione didattica, descrive le dimensioni che entrano in gioco in essa e così anche nella pratica educativa: non si può parlare di istruzione nella società senza fare riferimento alla complessità e alle trasformazioni della società stessa, all'organizzazione del sistema scolastico, al quadro normativo e istituzionale che si modifica nel tempo, alle reazioni del personale scolastico rispetto alle necessità e richieste di cambiamento che provengono sia dall'interno che dall'esterno della scuola (Semeraro, 2009). Per sottolineare ulteriormente questo aspetto multidimensionale della scelta del metodo, Diega Orlando Cian (1997) utilizza le seguenti parole: "La pratica è essa stessa intrisa di valori, di teorie, di intenzioni realizzate entro un determinato contesto" (p.18), volendo anche affermare l'antinomia tra teoria e pratica pedagogico-educativa, ovvero come le due dimensioni siano sempre strettamente legate e interdipendenti nell'educatore che lavora nella società, poiché "la teoria educativa è il sapere della pratica e la pratica è teoria in atto, anche implicita e inconsapevole" (Orlando, 1997, p.18).

Il riferimento all'interno di questa riflessione va in primo luogo a Don Milani – presbitero, scrittore, docente e educatore cattolico che realizzò una particolarissima esperienza educativa alla scuola di Barbiana in Toscana – e Mario Lodi – pedagogista, scrittore e insegnante alle scuole elementari – quali rappresentanti della pratica di scrittura collettiva nel contesto della società italiana del secondo Novecento, in particolare negli anni Sessanta e Settanta. Oltre alla loro individuale esperienza è importante mettere in luce i cambiamenti da cui il nostro paese è stato attraversato a metà del secolo scorso, all'interno dei quali emerge la volontà di passare da una scuola autoritaria, verticistica,

elitaria, ad una scuola democratica, che accoglie tutti, in particolare i giovani appartenenti alle classi popolari che fino a quel momento erano stati lasciati in disparte attraverso un forte meccanismo selettivo caratterizzante la struttura scolastica stessa (Alberti, 2015). Da un punto di vista storico più ampio e generale è possibile osservare che molti cambiamenti hanno attraversato il Novecento, rendendolo un secolo che ha posto i fondamenti del nostro presente, anche in pedagogia (Cambi, 2005). Il pedagogista Franco Cambi (2005) descrive il Novecento come un secolo di profonda rivoluzione, i cui protagonisti sono la scienza e la tecnica (e non tanto la politica) che hanno modificato gli stili di vita e il modo di pensare nella nostra società. È un secolo, secondo l'autore, plurale e complesso soprattutto dal punto di vista sociale e culturale, pieno di contraddizioni, come quelle tra totalitarismo e democrazia, tra tradizione e modernizzazione, tra conservazione ed emancipazione e, infine, di scontro tra le masse e le élites. Ciò lo rende un "secolo innominabile" (Cambi, 2005, p. 3), ricco di contrasti e in cui i processi di decostruzione e ricostruzione del sapere hanno investito tutti i campi dell'attività umana: l'arte, il soggetto, la cultura, il pensiero, la politica, l'economia. Altri processi di evoluzione sociale hanno contribuito a porre le basi delle società occidentali attuali, quali la scolarizzazione, la diffusione della cultura di massa, l'emancipazione delle donne e dei giovani, il trionfo del capitalismo e l'avvento della globalizzazione. Secondo l'autore è importante continuare a riflettere su questo secolo poiché la sua identità continua a condizionarci, in particolare riguardo alcuni aspetti che hanno assunto oggi le caratteristiche di valori fondamentali: l'individuo, la democrazia, la comunicazione, la solidarietà. Essi non sono solo valori politici e culturali, ma anche antropologici ed etici, e dunque pedagogici. La pedagogia, infatti, ha come oggetto la persona umana nella sua dimensione globale e singolare, all'interno di una determinata situazione di vita (Orlando, 1997).

Il campo di studi della pedagogia nel corso del Novecento si è profondamente rinnovato, a partire dalla diffusione e influenza del positivismo che ha imposto il metodo scientifico e sperimentale quale nuovo paradigma del sapere e della conoscenza. Ciò ha gradualmente portato la disciplina ad un'evoluzione da sapere speculativo e astratto, maggiormente legato alla filosofia, a sapere che valorizza le conoscenze scientifiche ai

fini della formazione dell'uomo, tramutandosi in conoscenza di tipo teorico-pratico-operativo che accoglie i contributi delle diverse scienze dell'educazione in uno sguardo unitario (Zago, 2013). Oggi la pretesa oggettivista della scienza positivista sembra ormai superata (Orlando, 1997), ma è importante ricordarne il merito e l'impatto che ebbe sullo sviluppo delle discipline anche umanistiche.

Ancora Franco Cambi (2005) ha dato una definizione alle innovazioni più significative che hanno dato al sapere pedagogico una nuova identità nel corso del Novecento. In primo luogo, si ebbe l'affermarsi delle scienze dell'educazione e lo sviluppo dell'epistemologia pedagogica: sempre più saperi, ma soprattutto le scienze umane, si incrociano con la pedagogia, rendendo prismatico, interdisciplinare ed empirico il suo sapere, che si emancipa dalla filosofia e dal pensiero metafisico. La pedagogia si interroga sul suo ruolo sociale (sempre più centrale), sul suo rapporto con la politica e più in generale sulla sua scientificità e identità epistemologica, che l'autore indica quale sapere plurale, intenzionale, teorico-pratico, antropologico ed etico-politico. In secondo luogo, si costituì un modello di pedagogia critica per evitare di ridurre la disciplina alle sole scienze dell'educazione, che sono da considerare come discipline a supporto della stessa, accanto al rapporto con la filosofia – intesa come forma di pensiero critico (e non metafisico) – che è necessario mantenere. Esso si impone anche oggi, tra i molteplici percorsi di ricerca della disciplina, come il modello-guida per fare pedagogia. Infine, si ebbe lo sviluppo della pedagogia sociale, un settore divenuto fondamentale nella ricerca educativa e che investe tutti i campi della vita sociale, in particolare concentrandosi sulle problematiche dei bisogni educativi (ad esempio l'educazione degli adulti o l'educazione alla genitorialità).

Al contempo, dal punto di vista delle pratiche educative, esse si sono ridefinite intorno a tre modelli: l'alfabetizzazione, la cultura di massa e l'apprendimento permanente. Riguardo al modello dell'alfabetizzazione si può osservare come la battaglia possa oggi considerarsi vinta almeno nei paesi occidentali e per questo motivo il concetto si è evoluto guardando alla possibilità di formare i cittadini secondo i principi democratici, di sviluppare le capacità per una cittadinanza attiva e consapevole, e non solo gli strumenti di base della conoscenza. Rispetto alla cultura di massa, anch'essa sembra

ormai realizzata, ma attualmente chi se ne occupa si trova di fronte a enormi problemi e possibilità legati alla diffusione delle tecnologie e dei mass media. Da un lato essi appaiono come risorse e dall'altro possono invece essere rischiosi strumenti di omologazione al servizio del mercato e dell'industria culturale. Infine, i modelli di Life Long Learning – ovvero l'educazione lungo l'arco della vita o educazione permanente – che oggi guidano l'azione pedagogico-educativa hanno avuto origine nel secolo scorso in relazione all'incremento della vita media e alla perdita di netti confini tra la vita pubblica e quella privata. Da qui è emersa la necessità della formazione e dell'autoformazione per tutta la vita, una delle grandi sfide della pedagogia nella società attuale (Cambi, 2005).

1.2 Lo sviluppo industriale e il cambiamento culturale in Italia a metà del Novecento

Come scrive Alberti (2015) dopo la Seconda guerra mondiale l'Italia attraversò una fase di forte cambiamento culturale, legato in primo luogo allo sviluppo industriale che a metà degli anni Cinquanta conobbe una forte espansione, anche se non in modo uniforme su tutto il territorio. Attraverso questo fenomeno prendeva forma la società dei consumi, caratterizzata da innovazioni tecnologiche, maggior complessità dei processi produttivi, la scoperta di nuovi materiali, la diffusione della ricchezza e un uso generalizzato di nuovi prodotti. L'industrializzazione portò con sé una migrazione interna importante verso il triangolo industriale del Nord, Torino-Milano-Genova, e anche questo comportò la trasformazione non solo del lavoro, ma anche del modo di vivere e di pensare degli italiani. Cambiavano le abitudini e i costumi delle famiglie (basti pensare ai nuovi elettrodomestici, alla televisione o all'automobile) insieme ad un nuovo rapporto con i beni materiali, maggiormente fruibili da tutti. Per quanto riguarda la scuola, importante fu il cambiamento nell'atteggiamento delle classi popolari: il bene cultura cominciava ad essere percepito come una risorsa da acquisire per migliorare le proprie condizioni di vita, ottenere un lavoro meglio retribuito e il benessere economico, ma anche come bene in sé, per la propria crescita personale in quanto cittadini di una società civile. Precedentemente, infatti, le classi sociali più povere faticavano a

considerare l'istruzione una risorsa o un bene, poiché i figli erano considerati manodopera necessaria al sostentamento della famiglia. Ora, invece, l'industrializzazione in tutti i campi (fabbrica, artigianato, agricoltura) fa sentire a tutta la popolazione la necessità di una formazione che vada oltre il semplice leggere, scrivere e far di conto, quindi oltre all'istruzione elementare. Le industrie e il mondo del lavoro in generale hanno avuto una posizione rilevante in questo processo, in quanto hanno avanzato le loro richieste per una formazione della manodopera più preparata e flessibile a livello intellettuale, non specialistica e funzionale al buon andamento della produzione. Poiché le industrie si aspettavano un rapido sviluppo dei processi produttivi e così anche delle prestazioni lavorative ad essi collegate, cominciarono a richiedere un maggior impegno intellettuale e tecnico possibile attraverso un percorso di istruzione più approfondito e che desse una buona cultura di base (Alberti, 2015).

Anche Cambi (2005) mette in luce come la nuova società di massa che va delineandosi nel corso del Novecento ha posto i processi educativi in forma diffusa in tutta la società, sia attraverso processi autoritari che democratici, assegnando un ruolo centrale alla pedagogia e ai processi di istruzione. Inoltre, secondo l'autore l'industrializzazione ha posto l'educazione come fattore fondamentale di sviluppo della società stessa e come risorsa per il suo funzionamento. Accanto al ruolo dell'industria fu importante l'azione delle politiche di sinistra, le cui finalità non erano le stesse degli industriali, ma spingevano anch'esse per un innalzamento del livello generale di cultura del popolo e la diffusione di capacità di riflessione e critica adatte alla formazione del cittadino di una società democratica, piuttosto che al suddito di un paese sottomesso a dittatura. Tale processo, tuttavia, non va generalizzato, in quanto esso avvenne lentamente, in modo non uniforme sul territorio italiano e soprattutto non fu accompagnato di pari passo da un sostegno a livello politico che andasse a modificare la struttura della scuola e dunque le possibilità di accesso e fruizione di tale servizio per le classi più povere. Soprattutto nei luoghi più isolati e periferici mancavano le condizioni che permettessero ai giovani di portare a compimento gli studi. Questo periodo si può infatti definire di immobilismo politico: esso riguardava tutto il sistema scolastico, ma era più grave per la fascia di età dei giovani dagli undici ai quattordici anni delle classi meno abbienti, che vivevano la

contraddizione tra le richieste della società che si andava delineando e la mancanza di una scuola specifica per loro, quella che oggi si indica comunemente come scuola media e che nascerà solo nel 1962 (Alberti, 2015).

Saverio Santamaita (2021) spiega bene la difficoltà politica che caratterizza e accompagna la storia della scuola italiana dal secondo dopoguerra almeno fino agli anni Novanta. Come spiega l'autore, molto spesso è accaduto che non si giungesse ad un accordo parlamentare e si fosse costretti a riformare la scuola per via amministrativa, nonostante le circostanze favorevoli ad una riforma complessiva del sistema d'istruzione. Dalle mancate riforme degli anni Cinquanta, infatti, si protrassero fino quasi ai giorni nostri alcuni effetti sulla politica scolastica: la permanente difficoltà del sistema politico e istituzionale italiano di legiferare in materia scolastica a causa di tempi di discussione eccessivi per ogni singolo provvedimento, con scontri anche accessi tra opposte fazioni politiche, ognuna delle quali proponeva una propria visione dell'uomo-cittadino e dunque della sua formazione, senza giungere a compromesso. Da tali difficoltà si sviluppò la tendenza ad evitare proposte di riforma generale, preferendo la via amministrativa ed extraparlamentare per interventi minori e progressivi (quindi attraverso decreti, circolari, ordinanze ecc.), anche se non sempre coerenti tra loro, con l'ulteriore conseguenza di ampliare enormemente il potere del ministero e dell'amministrazione. Quest'ultimo aspetto ha sempre rappresentato un ostacolo alle esigenze di autonomia scolastica che avrebbero permesso di rispondere ai bisogni particolari e differenziati del territorio, in contrasto con il sistema verticistico e centralizzato impostato per la scuola già dalla Legge Casati del Secondo Ottocento. L'intero sistema non solo manteneva caratteristiche di centralismo e una forte gerarchia nella sua struttura amministrativa, ma operava attraverso radicati meccanismi di selezione volti a favorire la formazione delle classi dirigenti. Tale caratteristica del sistema venne ulteriormente rafforzata a inizio del secolo con la riforma Gentile del 1923, soprattutto attraverso le bocciature e i severi esami di ammissione per l'accesso ad ogni grado scolastico. Solo negli anni Settanta si comincia a intravedere la scuola di massa: comincia a sbiadire il connotato selettivo ed elitario del sistema formativo italiano ed emerge al suo posto una popolazione studentesca numericamente più

importante ed eterogenea per estrazione culturale e sociale. Parlare di scuola di massa non significa, tuttavia, sostenere che tutti la frequentassero, ma solo che aumentava in modo considerevole il numero di quanti avevano la possibilità di farlo. Ad ogni modo, la selezione di carattere sociale, geografico ed anagrafico continuava ad operare, portando ad una scolarizzazione di massa che era tale più nell'accesso al sistema scolastico, piuttosto che in uscita, a causa delle numerose bocciature e degli abbandoni (Santamaita, 2021).

Gli anni Sessanta e Settanta sono anni particolarmente importanti per la scuola italiana nel corso del Novecento, in cui si avverte la necessità e si osserva il tentativo di cambiare profondamente i processi di istruzione e formazione. Brevemente e in modo sintetico, si possono ricordare alcuni momenti salienti a livello legislativo che segnano lo sviluppo del sistema formativo in questi anni: in primo luogo, la nascita della scuola media unica del 1962 che, attraverso successivi aggiustamenti fino al 1977, divenne un canale formativo accessibile a tutte le classi sociali. Ciò permise di spostare più avanti rispetto all'età la scelta del percorso di istruzione – classico, scientifico o tecnico – che definiva anche il successivo percorso lavorativo. Era finalmente la scuola adatta ai ragazzi dagli 11 ai 14 anni. Successivamente, importante fu la nascita della scuola materna statale nel 1968, che segnala una nuova sensibilità nei confronti dell'infanzia e maggiore attenzione ai bisogni delle famiglie e delle madri lavoratrici. Infine, significativi furono i decreti delegati del 1974, che nonostante persero in breve tempo la loro carica innovativa, avevano lo scopo di fornire maggiore autonomia alle scuole e porre il lavoro dei docenti in una dimensione collegiale, promuovendo inoltre positive relazioni degli istituti scolastici con le famiglie e la comunità sociale.

Questi e altri interventi segnalano non solo l'inizio della scolarizzazione di massa, ma la volontà di creare un sistema che non fosse più selettivo ed elitario, ma veramente formativo per tutti. Si modifica, dunque, la visione dello studente non più inteso come passivo recettore di una cultura standardizzata, ma come soggetto attivo e critico del cui successo si fa responsabile l'insegnante mediatore dell'apprendimento. A quest'ultimo si richiede di superare il ruolo di mero esecutore delle indicazioni ministeriali con l'acquisizione di una consapevolezza riguardo i processi educativi,

possibile grazie all'aggiornamento nell'ambito delle scienze dell'educazione (Alberti, 2015).

1.3 Il Sessantotto e la denuncia della scuola autoritaria

Il Sessantotto fu un anno particolarmente significativo, non solo per la storia della scuola, ma anche per la cultura, la politica, l'organizzazione sociale del mondo occidentale e oltre. Come scrive Alberti (2015), i protagonisti principali dei movimenti sessantottini furono i giovani nella loro specifica qualità di studenti, nelle Università e nelle scuole. Furono molteplici le ragioni della protesta, ma quella di maggior peso fu la denuncia dell'inadeguatezza del sistema scolastico, con la sua impronta classista, la sua struttura accentrata e gerarchica, carica di burocrazia e autoritarismo. All'interno delle svariate problematiche che agitarono il mondo in quegli anni, il movimento studentesco in Italia "diventa un soggetto politico e ideologico che interpella l'intera società e non soltanto le autorità scolastiche" (Alberti, 2015, p.184). Tra gli obiettivi della protesta c'è sì il cambiamento auspicato nella didattica, nelle metodologie di insegnamento e nell'organizzazione degli studi, ma come conseguenza di una modificazione più profonda. Si sosteneva, infatti, un'azione di negazione radicale della funzione di subordinazione del sistema scolastico alla distribuzione classista del potere nella società borghese capitalistica, anch'essa ampiamente criticata nei suoi valori consumistici e alienanti per la persona. Gli studenti del Sessantotto si fanno così soggetti sociali, rappresentanti di problemi più ampi di quelli riguardanti tipicamente il sistema scuola, acquisendo la qualità di operatori politici che si impegnano per un cambiamento nella società complessivamente intesa (Alberti, 2015).

Come detto, dunque, i movimenti furono studenteschi, politici, culturali e attivarono un processo che secondo Cambi (2005) è stato sia una rivoluzione culturale che una rivolta giovanile, le quali hanno investito la società in tutti i suoi aspetti in una tensione che fu anche utopica: nelle ideologie, nelle istituzioni, nei saperi, e nei luoghi in cui questi si elaborano e si apprendono. In tutta Europa si diffuse un nuovo modo di intendere i problemi dell'educazione e le istituzioni come la scuola e la famiglia, in una visione radicale e critica che riconduceva gli interventi educativi e le teorizzazioni pedagogiche

alla matrice dell'ideologia, intesa marxianamente come falso pensiero, guidato da interessi di classe e da obiettivi di potere, di egemonia politica e sociale. Si mette in risalto il ruolo della scuola e della pedagogia nella riproduzione e nella legittimazione dell'ideologia stessa, che fu il tema più significativo nel dibattito pedagogico di quegli anni. Si arrivò ad elaborare una lettura critica del ruolo sociale e dell'identità ambigua del sistema istruzione: esso può essere rivolto alla formazione di coscienze più colte e critiche, in grado di emanciparsi dai condizionamenti sociali, ma può anche portare i soggetti a conformarsi a specifiche regole sociali, a ideali collettivi, rendendoli soggetti alienati e funzionali al mantenimento dello status quo dell'organizzazione sociale data, mantenendo in essa determinati rapporti di potere e di dominio. Anche la pedagogia venne altrettanto demistificata, smascherata nelle sue derive autoritarie, ovvero riguardo al rischio della sua subordinazione alla società così com'è in contrasto con la possibilità di essere porta di accesso per la libertà e l'emancipazione. Come scrive l'autore (Cambi, 2005) di fatto la pedagogia è un sapere che è sempre schierato, che sottende una scelta di valori e di finalità legate alla formazione di un tipo d'uomo in una società determinata, ma che può e deve schierarsi per l'emancipazione e l'autonomia intesa come libertà di coscienza dell'individuo, che lo renda capace di comprendere i confini culturali e sociali in cui è inserito. In questo clima di revisione radicale vennero ad affermarsi alcuni modelli pedagogici alternativi, ispirati a valori che si pongono in contraddizione con quelli borghesi e capitalistici, quali la teoria della descolarizzazione, le esperienze di contro-scuola e le pedagogie della differenza. Secondo i teorici della descolarizzazione – come il pedagogista e educatore brasiliano Paulo Freire – è necessario de-scolarizzare la società per sottrarre la formazione dei giovani all'ideologia del potere e diffondere i processi di apprendimento in tutta la società, rimuovendo i confini degli ambienti scolastici per estendere gli interventi educativi a diversi ambiti e momenti della vita, lasciando che vivano in maniera informale e de-istituzionalizzata. Alle esperienze di contro-scuola, invece, nonostante si pongano in forte contrasto con l'istituzione scolastica e statale, non appartiene una posizione di rifiuto radicale, quanto di denuncia di quel tipo di scuola borghese e classista che si può individuare nel sistema di istruzione tradizionale. Alcuni autori, tra cui Cambi (2005), trovano nella scuola di

Barbiana di Don Milani un'efficace rappresentazione di queste esperienze, in cui si condanna la discriminazione dei ceti popolari, dei ragazzi del popolo, ai quali si vuole offrire una riappropriazione della parola e così dell'autonomia di pensiero come strumento di emancipazione e crescita sociale, a dispetto dei forti meccanismi di selezione in atto nella scuola statale. Questa esperienza ebbe un larghissimo successo nel Sessantotto italiano, venne apprezzata e discussa, tanto da diventare "una delle esperienze di punta ed esemplari (pur se ad essa estranea per la sua genesi e per la sua organizzazione) della contestazione studentesca e scolastica, in cui l'ideologismo, il principio emancipativo ed egualitario, le tensioni utopiche (anche nella scuola) del '68 trovarono spazio di affermazione attiva e di realizzazione" (Cambi, 2005, p.148). Infine, le pedagogie della differenza – soprattutto di area francese e frutto dell'innesto di marxismo e freudismo – si identificano in una pedagogia antiautoritaria, con cui si esprime il valore dell'infanzia e del bambino come emblema di un'umanità che si distanzia dalla tradizione cristiano-borghese (caratterizzata da alienamento, conformismo, egocentrismo) per favorire l'immagine di un'umanità più libera e anticonformistica anche nell'espressione delle proprie pulsioni e desideri. Contrariamente, l'educazione della società riconosciuta come tradizionale, provocherebbe la castrazione del bambino a causa della sua identificazione in un'opera che possiede maggiormente i tratti della vigilanza e del controllo, più che della formazione.

Pur nei limiti di una forte politicizzazione di queste svariate esperienze, si può sostenere il merito delle contestazioni del Sessantotto che hanno prodotto un ampio movimento in tutti i campi della formazione – educativo, scolastico, pedagogico – incidendo profondamente sull'identità della pedagogia, soprattutto in tre direzioni: primariamente ha richiamato la disciplina a riconoscere il suo legame con il politico, che va assunto con consapevolezza e non in un rapporto di subordinazione. Da ciò risulta fondamentale la scelta consapevole da parte degli educatori riguardo gli interessi e le finalità che rispondono alla specifica immagine dell'uomo che si vorrebbe formare attraverso i canali dell'istruzione. In secondo luogo, si è giunti alla revisione critica della tradizione, smascherandone i condizionamenti e i limiti, anche ideologici, nella

consapevolezza che non può esserci una neutralità della scienza, ma piuttosto un sapere dialettico e critico. Infine, si sono delineati nuovi modelli formativi che guardano alla vita dell'uomo da un punto di vista disalienato, libertario, antiautoritario e creativo, in una visione anche utopica dello stesso e della sua condizione. L'estremismo è il carattere che comprende l'ampio e diversificato movimento del Sessantotto, inteso sia come illusione di poter azzerare la storia e ripartire da un punto zero, sia come volontà rivoluzionaria fondata sull'idea che essa sia sempre e comunque possibile grazie a un atto intenzionale e organizzativo. Questo carattere di radicalità si è manifestato come limite che ha prodotto derive violente negli anni successivi al Sessantotto, ma allo stesso tempo rappresenta il valore di svolta delle pedagogie di questo periodo, poiché esse hanno permesso di riformare il sistema scuola e la cultura della società anche riguardo il modo di intendere i problemi educativi. Tutto questo ancora oggi ci condiziona a causa degli interrogativi che ha generato e che ancora non hanno trovato una risposta definitiva, sia sul piano teorico andando a interpellare la pedagogia sulla sua identità, sia sul piano pratico nel rapporto educativo e nell'organizzazione scolastica sottoposta a continui ritorni di autoritarismo e che sembra non aver ancora superato le contraddizioni che gli anni Sessanta hanno messo in evidenza (Cambi, 2005).

Cercare di descrivere questo anno di svolta è assai complesso, come scrive anche la pedagogista italiana Evelina Scaglia nell'introduzione alla rivista *Formazione, lavoro, persona* dell'Università di Bergamo, che dedica la pubblicazione Numero 23 a questo argomento con il titolo *Il '68 pedagogico, tra continuità, regressione ed emancipazione* (2018). Secondo l'autrice è necessario osservarlo con uno sguardo di sintesi, con una prospettiva di unitarietà in grado di coglierne i caratteri diversificati e contrastanti tra loro. All'interno della rivista citata diversi studiosi tentano appunto di dare una descrizione organica del periodo storico, attraverso varie lenti di interpretazione, ma con l'obiettivo comune di concentrarsi sugli aspetti di continuità, regressione ed emancipazione implicati in questo momento storico e nelle sue derive. Marinella Attinà, pedagogista italiana dell'Università di Salerno, scrive nel suo articolo dal titolo *Il Sessantotto tra mito e realtà, mistica ed illusione, strategia della tensione e riformismo scolastico* come la memoria del Sessantotto rischia di essere sminuita a luogo comune e

che è necessario descrivere questo particolare anno senza identificarlo esclusivamente con il fenomeno del movimento studentesco. Oltre a quest'ultimo, come ricorda l'autrice, c'è il movimento operaio, il cambiamento della psichiatria e lo sviluppo della medicina alternativa, il rinnovamento della magistratura, la rivendicazione dei diritti delle donne, il movimento conciliare della Chiesa, le manifestazioni contro la guerra in Vietnam, la ripresa della critica della Scuola di Francoforte e l'attacco alla struttura tradizionale della famiglia. In questa costellazione di movimenti, però, si ritrova un *ethos* comune: un'istanza di cambiamento dal basso che alimenta la speranza di rinnovamento in molti settori cruciali della società. Del Sessantotto è importante ricordare anche le derive, che decretano il fallimento degli ideali utopistici sostenuti, ma anche ne evidenziano la forza riformatrice, come sosteneva anche Cambi (2005).

Riguardo alle riforme scolastiche, fu il post-Sessantotto a vederle in atto, in particolare nel decennio degli anni Settanta in cui si assiste ad una trasformazione di tutta la scuola in una prospettiva antiautoritaria ed egualitaria della società. Proprio per questo l'autrice sostiene che il Sessantotto è stato per la pedagogia un "anno fatale" (M. Attinà, 2018, p.45), che avviò il processo di democratizzazione della scuola come risposta politica e pedagogica alla contestazione, attraverso la legiferazione delle riforme già citate precedentemente. Attinà, inoltre, sottolinea come accanto al fervore innovativo in una prospettiva di democratizzazione ed emancipazione rispetto al sistema scolastico, si ponga la strategia della tensione e le violenze, gli estremismi, che caratterizzano le vicende politico-sociali di quegli anni in Italia. L'autrice cerca di spiegare questa ambivalenza, frutto dei movimenti sessantottini, con la sensibilità della classe magistrale che attiva una strategia del confronto in parallelo a quella della violenza, che valorizza pienamente l'infanzia e l'adolescenza grazie al sostegno degli studi della ricerca psico-pedagogica. Importante fu, inoltre, la funzione di formazione e aggiornamento svolta dalle riviste pedagogiche che hanno formato didatticamente e culturalmente i futuri docenti, direttori, presidi. Da ricordare è anche il contributo dell'associazionismo magistrale che ebbe la funzione di implementare i processi di innovazione metodologico-didattica, come il Movimento di Cooperazione educativa nato nel 1951, che si impegnò per la costruzione di una società più democratica, libera e aperta al

cambiamento, tra i cui associati spicca il nome di Mario Lodi. Tutti questi elementi hanno reso la scuola un luogo protetto, in contraddizione con clima di terrorismo che si respirava al di fuori di essa.

Cercando infine il legame tra la scuola di oggi e quella degli anni Settanta, sembra che non sia possibile individuarne un contatto diretto, a causa delle numerose vicende politiche degli anni successivi. Però, se pur il progetto rivoluzionario del sessantotto sembra aver fallito, secondo l'autrice non muore del tutto poiché ha lasciato in eredità una coscienza critica e la capacità di denuncia delle ingiustizie sociali, di smascheramento dei meccanismi di segregazione, discriminazione, razzismo e altre forme di dominio sociale (M. Attinà, Giugno 2018, Il Sessantotto tra mito e realtà, mistica ed illusione, strategia della tensione e riformismo scolastico. *Formazione, lavoro, persona*, Anno VIII – Numero 23).

1.4 Il dibattito pedagogico in Italia e all'estero

Durante il ventennio degli anni Sessanta e Settanta, che si è costituito come momento fondamentale di cambiamento per il sistema scolastico, la cultura pedagogica italiana si rinnova e si arricchisce grazie all'incontro con la pedagogia e le scienze dell'educazione che nel frattempo si erano sviluppate all'estero, già nella prima metà del Novecento. In particolare, alcune elaborazioni teoriche si legano alla pratica della scrittura collettiva: si riprendono e si diffondono i principi dell'attivismo, del pensiero di Dewey – con la sua idea di scuola democratica – e le pedagogie che sviluppano un'importante attenzione ai ceti popolari, come quella di Freire con la sua pedagogia degli oppressi e di Freinet con la pedagogia popolare. Come scrive Alberti (2015), gli anni Sessanta sono anni in cui il dibattito sull'educativo si allarga e il problema della formazione diventa un argomento di interesse generale, entrando a far parte del discorso pubblico. Non rientra più solo nel campo intellettuale della disciplina e nel campo politico che, come è stato descritto precedentemente, faticava a trovare soluzioni concrete per le difficoltà della scuola, in particolare l'alto numero di abbandoni e di bocciature. Si moltiplicano le riviste che parlano di educazione e formazione, come *Scuola e città* (che divulgò proprio il pensiero pedagogico di Dewey e dell'attivismo europeo), *Riforma della scuola*, *Scuola*

democratica, e altre riviste importanti come *Il Mulino* si interessano a questi temi. L'azione dei vari organi di stampa consisteva anche nell'essere espressione delle associazioni di insegnanti, come *Cooperazione educativa* lo era per il Movimento di Cooperazione educativa, che sosteneva e divulgava le idee del francese Freinet, proponendo nuovi modi di fare didattica. Attraverso l'impegno di tali organi e degli insegnanti e pedagogisti di quegli anni, attraverso convegni, riflessioni, incontri, proposte, si volle rivendicare il ruolo centrale della scuola e del percorso che essa offriva nella ricostruzione civile e morale del paese, in reazione alla recente dittatura fascista e in favore dei diritti e della libertà per i cittadini di una società democratica quale voleva essere quella italiana (Alberti, 2015).

Ma perché queste idee pedagogiche, in particolare i principi dell'attivismo e del funzionalismo di Dewey che ebbero origine a cavallo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, trovarono considerazione nel nostro paese solo mezzo secolo dopo? Esse, infatti, erano già conosciute e praticate in altri paesi europei e in America, quando negli ambienti intellettuali e educativi italiani giungevano come una novità. Chiosso (1997), nel suo testo sulle pedagogie contemporanee, spiega come il cambiamento in Italia sia avvenuto diversamente rispetto all'evoluzione di tali innovazioni pedagogiche all'estero. L'autore, nel descrivere lo sviluppo della pedagogia attiva, inevitabilmente cita l'esperienza di Maria Montessori, pedagogista italiana del primo Novecento il cui lavoro ebbe sempre maggior eco all'estero piuttosto che in Italia. Nel nostro paese, infatti, in quegli anni si era imposta una cultura anti-positivistica, in reazione proprio alla diffusione dell'approccio positivistico-sperimentale di cui la stessa Montessori era promotrice. Tale approccio, come già indicato, sosteneva lo sviluppo di una pedagogia scientifica basata sulle scienze dell'educazione e si impose non solo in campo pedagogico, ma anche artistico, letterario, filosofico, politico. Ciò si tradusse in un rifiuto degli apporti sperimentali, delle scienze umane (psicologia, pedagogia, ma anche medicina) che in quel periodo stavano conoscendo un ampio sviluppo, con la preoccupazione di salvaguardare la dimensione spirituale dell'uomo e del rapporto educativo che l'approccio scientifico tendeva a sminuire se non ad eliminare. Si impose una concezione pedagogica di impianto speculativo, in particolare ad opera di Giovanni

Gentile e del suo idealismo, con cui egli stesso riformò la scuola italiana nel 1923. Intanto, negli stessi anni John Dewey pubblicava le sue prime opere in America, Montessori apriva la prima *Casa dei Bambini* a Roma, e altri come Claparède, Decroly, Ferrière, Piaget, si facevano promotori e diventavano i maggiori esponenti della pedagogia attiva in Europa. Accanto alla cultura idealista è inoltre da segnalare il periodo della dittatura fascista, che ha impedito in molti casi la conoscenza di opere estere, e le diffidenze del mondo cattolico che in Italia ha sempre occupato un ruolo centrale nella gestione dei servizi educativi. Solo nel secondo dopoguerra si assiste ad un rilancio della cultura attivistica in Italia, inizialmente attraverso la cosiddetta *defascistizzazione* della scuola ad opera di Washburne, pedagogista americano che si impegnò per realizzare la riforma italiana della scuola nel 1945, ispirandosi ai principi deweyani e democratici. Lo studioso fu infatti incaricato dalla commissione alleata – che governava in Italia durante gli anni della liberazione del paese e la fine della Seconda guerra mondiale – di occuparsi dei nuovi programmi, dei libri di testo e tutto ciò che riguardava la riapertura delle scuole. Ma fu soprattutto negli anni Cinquanta che le idee deweyane e dell’attivismo europeo ebbero successo nella penisola, grazie ai saggi e alle traduzioni che Lamberto Borghi, importante pedagogista fiorentino di quegli anni, si impegnò a scrivere e diffondere. Negli stessi anni molti studiosi, come il gruppo che dava vita alla rivista *Scuola e città* (Visalberghi, Codignola, Laporta e altri) si battevano per il laicismo della scuola, contro la pedagogia comunista e quella cattolica ancora egemone in Italia.

Infine, per dare una descrizione corretta se pur sintetica del periodo storico analizzato, è importante ricordare come l’attivismo non sia l’unico protagonista nel periodo dell’educazione contemporanea, ma si accosta agli sviluppi di altri pensieri pedagogici: il già citato idealismo e spiritualismo, la pedagogia della Bildung in Germania, l’educazione liberale, gli sviluppi della pedagogia cattolica con il personalismo, la pedagogia derivante dai movimenti socialisti e comunisti. Sostanzialmente l’attivismo si distingue dalle altre teorie per la concezione di libertà educativa che sostiene: essa dev’essere posta in essere in funzione dello sviluppo psicologico del fanciullo, vale a dire che la libertà dell’individuo in formazione ha il suo fine nello sviluppo psicologico stesso e non ha altre finalità. Contrariamente, nonostante gli altri pensieri pedagogici non

trascurino le caratteristiche psicologiche e di sviluppo degli educandi, danno priorità ai valori e alla cultura che guidano il percorso formativo dell'uomo, individuando un legame importante tra libertà e finalità metaindividuali: essa non è semplicemente lo sviluppo naturale delle proprie potenzialità e capacità, ma si lega a significati più ampi e profondi, anche spirituali. Inoltre, le teorie puerocentriche fanno affidamento specialmente alle scienze dell'educazione, dando ampio spazio ad un approccio sperimentale e basato su dati empirici, mentre nelle teorie non-puerocentriche hanno un ruolo prevalente gli approcci filosofici e politici allo scopo di dare definizione alle finalità dell'educazione (Chiosso, 1997).

1.4.1 I principi dell'attivismo e l'ideale democratico in John Dewey

Proseguendo nel considerare l'analisi di Chiosso (1997), si riprendono qui i principali nuclei tematici che secondo l'autore descrivono la pedagogia attiva e che promuovono la nuova concezione dell'infanzia emergente nel corso del Novecento. Il primo di tali nuclei, o principi fondamentali, consiste nell'importanza assegnata alla psicologia, in particolare riguardante l'età evolutiva e dunque il processo di crescita fisica, intellettuale e affettiva del fanciullo. Allo scopo di promuovere lo sviluppo dell'educando in tutte le sue dimensioni, non si faceva riferimento ad una concezione filosofica o culturale dell'uomo, legata a valori prestabiliti, ma ai più recenti sviluppi delle scienze umane sperimentali, considerando lo sviluppo psicologico stesso il fine educativo da perseguire. Da qui l'importanza assegnata all'impostazione di percorsi educativi ed esperienze a partire dalle risorse e dagli interessi reali e profondi degli educandi, nel rispetto dei ritmi di sviluppo legati all'età. Questo richiamo centrale agli interessi e ai bisogni rappresenta la seconda caratteristica comune a tutte le esperienze di educazione attiva, che sostengono la necessità di personalizzare i percorsi per favorire lo sviluppo di ogni individuo secondo le potenzialità che gli sono proprie. Il terzo nucleo tematico riguarda il rapporto tra scuola e vita, ovvero la volontà di perseguire una continuità tra l'esperienza scolastica e quella extrascolastica, quotidiana. Tale intenzione si pone in contrasto con la didattica e l'organizzazione scolastica tradizionale, nell'idea che la scuola debba essere un luogo in cui poter vivere una dimensione comunitaria ispirata al

più ampio contesto sociale. Infine, l'attivismo si distingue per l'importanza assegnata alla cultura scientifica, considerata formativa quanto quella umanistica (prevalente nell'istruzione tradizionale). Secondo tale prospettiva lo sviluppo dell'intelligenza non deve riferirsi unicamente alla riflessione teorico-astratta, ma anche a quella operativa e pratica, legata al metodo sperimentale e ad attività di tipo manuale.

Tutte queste caratteristiche segnano una evidente rottura con il passato, di cui John Dewey si fa anch'esso promotore. Nel suo testo *The School and Society* del 1899 il pedagogista americano utilizza un'efficace metafora che offre un'immagine del cambiamento di prospettiva che si stava attuando nei riguardi dell'infanzia e della riflessione educativa in generale. Egli parla di una *rivoluzione copernicana* nella pedagogia, per cui il centro attorno a cui girano le riflessioni e gli strumenti dell'educazione non è più il maestro, o l'ambiente, o il libro di testo, ma è il fanciullo. Il centro non è più al di fuori dell'educando, ma nell'educando stesso, nei suoi interessi e bisogni. L'infanzia, infatti, non era considerata come un valore in sé, ma sempre come un periodo caratterizzato da mancanze rispetto all'età adulta, da colmare al più presto attraverso l'azione del maestro e del metodo migliore. Di questo si è occupata maggiormente la pedagogia fino a che l'educazione nuova ha suggerito di valorizzare l'età infantile e il suo sviluppo come portatori di peculiari caratteristiche e potenzialità, senza un confronto sminuente con l'età adulta (Chiosso, 1997).

Il testo *The school and Society* del Dewey fu tradotto nel 1949 da Lamberto Borghi ed Ernesto Codignola, importanti pedagogisti di quel periodo, allo scopo di far conoscere nel contesto italiano le riflessioni innovative che l'autore proponeva. Nella prefazione alla traduzione del testo Codignola sostenne come l'uscita di questo volume in America nel 1899 rappresenti un momento fondamentale di cambiamento per tutti coloro che da esso si sono lasciati ispirare. Il pensiero di Dewey, infatti, portò molti educatori a dubitare e riflettere rispetto alla validità dei metodi e dell'organizzazione scolastica tradizionale. Pur mettendo in risalto alcuni limiti della riflessione deweyana, come la mancanza di considerazione della dimensione spirituale dell'uomo e del suo sviluppo e l'eccessivo ottimismo legato ai metodi sperimentali, egli sostenne l'importanza di lasciarsi stimolare da tali suggestioni, che rappresentavano forti novità nel contesto

italiano. Il pedagogista americano, attraverso questa e successive opere, condivide nel suo pensiero tutti i principi, precedentemente elencati, che caratterizzano l'educazione attiva diventando uno dei suoi più importanti rappresentanti. Egli arricchisce la riflessione sull'educazione non solo considerandone l'aspetto psicologico, ma anche sociologico: introduce nella relazione educativa l'ambiente come ulteriore attore che influisce sullo sviluppo dell'individuo, accanto alle figure di educatore e educando. Scrive lo stesso Dewey, riferendosi all'aspetto di un'aula scolastica tradizionale in cui ogni cosa – dal mobilio alla sobrietà delle aule – ha lo scopo di rendere i fanciulli passivi e predisposti ad un'unica attività: "Tutto è fatto per ascoltare, [...] perché studiare semplicemente da un libro non è che un altro modo di ascoltare; tutto attesta dipendenza della mente da un'altra mente" (Dewey, 1949, p.22). Diversamente, il suo approccio si propone di trasformare l'ambiente scolastico tradizionale in una comunità democratica, a specchio della società in cui la scuola si inserisce, dove la cooperazione tra individui diventa l'opportunità di essere introdotti alla più ampia vita sociale. Nel modello di scuola suggerito – e messo alla prova dallo stesso Dewey all'Università di Chicago con una scuola elementare sperimentale che funzionò per alcuni anni – si impara facendo, attraverso il lavoro manuale e compiti reali legati alla vita quotidiana poiché si pone al centro del processo l'azione come principale strumento di formazione della persona. Dunque, la scuola ha due compiti essenziali che realizza se si integra adeguatamente nella società, adattandosi alle sue trasformazioni: formare allo spirito scientifico, poiché la scienza è il motore delle nuove società, e formare alla democrazia, affinché si educi alla cittadinanza consapevole e alla capacità di partecipare pienamente alla vita collettiva (Dewey, 1949). Essendo la riflessione deweyana ricca di spunti, si vorrebbe in questa sede ricordare il concetto che riguarda maggiormente l'argomento del presente elaborato, ovvero quello di scuola democratica, intesa come comunità cooperativa in cui il soggetto si forma diventando cittadino. È *Democrazia e educazione* (1992) il testo in cui Dewey sistematizza il suo pensiero pedagogico, dandogli solide basi teoriche, e in cui è ribadito un passaggio fondamentale: l'educazione coincide con i processi di socializzazione. Con ciò afferma la finalità funzionalistica del processo educativo, per cui è la situazione sociale a determinare il tipo di formazione che le nuove

generazioni dovranno ricevere. Tuttavia, l'autore ha una concezione dinamica del rapporto tra individuo e società, tra individuo e ambiente, poiché nell'interazione tra i due avviene una trasformazione reciproca. Non è solo l'ambiente ad influenzare l'individuo e a provocare in esso dei cambiamenti – dandogli forma – ma è anche il soggetto a trasformare l'ambiente fisico e sociale che lo circonda nel momento in cui ne fa esperienza. Perciò è necessario che una società democratica sia sostenuta da un'educazione democratica e alla democrazia, che favorisca un atteggiamento attivo e partecipe permettendo al cittadino di trasformare e quindi migliorare il suo ambiente, in un'ottica di bene comune. Ciò è possibile all'interno di una scuola che non persegua l'indottrinamento e la passività, ma al contrario parta dagli interessi e dai bisogni degli alunni, favorendo lo sviluppo della loro intelligenza e capacità di risolvere problemi, sperimentando fin da subito un ambiente democratico. La scuola così proposta si fonda sulla cooperazione, costituendo un nucleo sociale che rifiuta logiche autoritarie ed è occasione di sviluppo e miglioramento della società stessa. L'educazione è attiva quando promuove le risorse dell'individuo, mettendolo in grado di inserirsi in modo non conformistico nella vita sociale e rendendolo protagonista delle sue scelte, sia personali che comunitarie (Chiosso, 1997). Chiosso sintetizza in questo modo il pensiero deweyano riguardo il rapporto tra individuo e società e il ruolo dell'educazione: "L'educazione si presenta perciò con una doppia caratteristica: da una parte è adattamento alle forme di vita, ai costumi e agli ideali della società in cui si svolge, ma al tempo stesso, è anche sviluppo costruttivo della personalità dell'educando che opera per trasformare e migliorare la realtà che lo circonda. Il fine dell'educazione è quello di assicurare non soltanto la stabilità sociale, ma anche di promuovere tutte le capacità degli individui. La società [...] è costituita dall'insieme delle esperienze che si svolgono in un determinato luogo ed in una determinata situazione. La società è degli individui come gli individui sono della società" (Chiosso, 1997, p.75).

Ma perché la scuola e la società devono essere democratiche? Dewey stabilisce due criteri in base ai quali si può determinare il valore di una forma di vita sociale, poiché in effetti ne esistono varie e differenti tra loro: il grado in cui gli interessi di un gruppo sono condivisi tra tutti i suoi membri e il modo in cui il gruppo interagisce con altri in termini

di libertà. La varietà di interessi condivisi in un gruppo, infatti, permette uno scambio libero di esperienze e così di novità, di sfide intellettuali, che sono uno stimolo per il progresso della società. Quando invece, ad esempio, nella società ci sono classi sociali ben definite e in un rapporto di subordinazione, tale scambio non avviene pienamente, limitando la circolazione di idee, esperienze, attività e dunque opportunità. Allo stesso modo un gruppo chiuso, che non abbia interazioni e scambi in pienezza e libertà con altri gruppi, non avrà la possibilità di incontrare delle sfide, di riorganizzarsi, di favorire il progresso attraverso vaste relazioni. Così risulta indesiderabile una società che pone delle barriere, all'interno e all'esterno, alle relazioni libere e alla comunicazione delle esperienze. Una società è democratica quando pone tutti i suoi membri in grado di partecipare attivamente ad essa, a condizioni uguali, assicurando un riadattamento flessibile delle sue istituzioni, a partire dall'incontro e dal confronto con varie forme di vita associata. Dal punto di vista educativo l'autore nota innanzitutto come una forma di vita associata con tali caratteristiche abbia un maggiore interesse per un'educazione diffusa e sistematica, non solo e non tanto per ragioni superficiali come la necessità di un'istruzione per tutti al fine di attuare il suffragio universale e perseguire il progresso della comunità, ma per una motivazione più profonda. La democrazia, secondo Dewey, va oltre l'essere una forma di governo: è un tipo di vita associata, "di esperienza continuamente comunicata" (Dewey, 1992, p.133). Gli individui di questo tipo di società vivono in costante comunicazione tra loro, in quanto le loro azioni e le necessarie conseguenze sono legate a quelle degli altri, in un rapporto sistemico di reciproca dipendenza e stimolo. Questo abbatte le barriere di classe, di razza e territoriali offrendo a ognuno la possibilità di comprendere a pieno il significato della propria attività e di sviluppare le sue facoltà, sfidato dalla numerosità e varietà di stimoli che gli sono offerti. L'industrializzazione, lo sviluppo scientifico, dei commerci e dei trasporti sono la causa di un'estesa area di interessi condivisi e della liberazione di una maggior varietà di capacità personali, tratti che caratterizzano la vita associata democratica e che, tuttavia, vanno mantenuti ed estesi attraverso l'educazione, in particolare con la formazione di un'attitudine all'iniziativa personale e all'adattabilità (Dewey, 1992).

1.4.2 La coscientizzazione delle classi popolari di Paulo Freire

Un altro aspetto che caratterizza il rinnovamento culturale della metà del secolo scorso è l'attenzione che viene destinata all'elevazione dei ceti popolari, attraverso l'alfabetizzazione e la formazione culturale, sostenuta sia dai movimenti politici di sinistra, sia dall'azione della chiesa cattolica. L'importante esperienza del brasiliano Paulo Freire, politico, educatore e pedagogista che ha sviluppato la *pedagogia degli oppressi* nei primi anni Sessanta – raccolta successivamente nei suoi scritti degli anni Settanta – può rappresentare questo nuovo interesse che coinvolge gli studi pedagogici e le pratiche educative (Alberti, 2015). La sua pedagogia si inserisce tra i movimenti educativi che in questo periodo storico si sono impegnati per l'educazione degli adulti soprattutto nei paesi in via di sviluppo e nei paesi immediatamente post-coloniali, allo scopo di permettere loro una riorganizzazione democratica del paese e così favorirne il progresso. L'obiettivo di queste campagne fu quello di educare le masse ad una presa di coscienza culturale che li liberasse dall'ignoranza, dal folklore e dalle credenze magiche. Esse sono la conseguenza dell'apertura della pedagogia occidentale del Novecento ai problemi mondiali, allo studio di culture altre, al confronto con pratiche e teorie originali e talvolta totalmente differenti da essa. Ciò ha permesso alla disciplina stessa di accorgersi del proprio eurocentrismo e dei propri pregiudizi. Accanto a questo processo di alfabetizzazione delle masse, infatti, la coscienza pedagogica si allarga anche grazie all'interesse degli studi antropologici-culturali per l'educazione nelle culture non occidentali, popolari e nei paesi in via di sviluppo, e alla risonanza di pratiche originali come, ad esempio, la pedagogia della non-violenza di Gandhi (Cambi, 2005).

Secondo Freire lo scopo dell'educazione dev'essere quello di emancipare gli uomini, in particolare coloro che appartengono ai ceti popolari, che subiscono il potere delle classi dominanti e vivono nella povertà e nell'ignoranza delle condizioni sociali che determinano la loro situazione. A queste persone va offerta la possibilità di una presa di coscienza, o *coscientizzazione*, della cultura e della società e la capacità di comprendere e utilizzare la parola come diritto e forma di potere collettivo, per poter modificare la loro realtà di oppressione. Il metodo Freire si basa sul dialogo, come valore e come strumento, al fine di attivare questo processo di coscientizzazione delle masse popolari.

Il primo passo nel processo educativo è dato dunque dalla discussione in gruppo sui problemi della comunità e dal chiarimento di concetti e parole che appartengono all'esperienza di vita dell'educando, per arrivare ad innalzare il livello del dibattito oltre l'individualismo e il localismo iniziali e far emergere il pensiero critico (Cambi,2005).

Il pedagogo sudamericano raccoglie diverse visioni della realtà, che non ritiene inconciliabili e che caratterizzano il suo modo di essere e di pensare, ovvero l'esistenzialismo cristiano – ponendo l'amore all'uomo e alla vita alla base di ogni azione educativa – e il marxismo come strumento di analisi sociologica della realtà. A partire dalle sue esperienze sul campo nel Nordest del Brasile e successivamente in Cile, Freire sviluppa un metodo del tutto originale di alfabetizzazione che non riduce i suoi obiettivi alla semplice lettura e scrittura, ma vuole permettere di entrare in un processo di formazione personale e collettivo generato proprio dall'educazione di base. Lo strumento metodologico di questa pedagogia è il *Circolo di cultura*, gruppo dialogico composto da educatore e educandi, in cui si realizza l'azione educativa che vuole essere attiva, condivisa e criticizzante. Nella prassi, il metodo consiste nella ricerca iniziale di parole significative, *generatrici*, che hanno a che fare con l'esperienza di vita dei soggetti educandi. Queste vengono poi codificate, ossia rappresentate attraverso vari linguaggi (prodotti, immagini, brevi filmati): le esperienze vengono in questo modo oggettivate, estratte dall'esperienza per poter essere osservate criticamente. Successivamente vengono decodificate attraverso il dialogo nel gruppo per indagarne i significati, sotto la guida dell'educatore che gestisce il circolo. Quest'ultimo non si mette nella posizione di un dirigente che impone la sua parola, ma ha il ruolo di un coordinatore che sostiene il dialogo. Infatti, secondo Freire, si impara nella "reciprocità di coscienze" (Freire, 1971, p.18), nella comunione, nel confronto e nella condivisione. Lo scopo di affrontare il linguaggio in questo modo è quello di affrontarne i significati, mettendosi a distanza rispetto al proprio vissuto – attraverso la codificazione – ed arrivare alla presa di coscienza che il mondo e ogni esperienza di vita è frutto di significati condivisi che le danno senso – attraverso la decodificazione. Esserne consapevoli permette anche di agire nel mondo allo scopo di trasformarlo e migliorarlo. Questo il fine ultimo: che ogni individuo possa imparare a dire la sua parola, e possa quindi scrivere la propria vita,

essere soggetto libero e non più oggetto oppresso dalla retorica delle classi dirigenti. Dalla coscientizzazione nasce quindi una parola che è anche sempre azione, progetto, impegno. Freire pone a fondamento dell'educazione l'atteggiamento dialogico, e nel farlo va ad analizzarne l'essenza: la parola come fenomeno si identifica con esso e va colta in più dimensioni, l'azione e la riflessione. Queste due dimensioni non possono essere disgiunte perché strettamente interconnesse e sacrificando una delle due immediatamente ne risente anche l'altra. Scrive l'autore: "Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo" (Freire, 1971, p.105). Quando alla parola viene sacrificata la dimensione dell'azione ne risente anche la riflessione e si ottiene una vuota verbosità, una parola alienata ed alienante che non offre nulla alla realtà degli uomini, soprattutto non offre speranza di cambiamento. Allo stesso modo, quando viene valorizzata unicamente l'azione e si sminuisce il momento della riflessione, si ha puro attivismo fine a sé stesso, che rende impossibile il dialogo. Queste sono le forme della parola inautentica, che inevitabilmente portano ad un'esistenza inautentica, priva di un reale pensiero critico. L'esistenza si nutre di parole vere, che danno un nome a ciò che costituisce il mondo di ogni persona e così lo trasformano costantemente. Il dialogo, inoltre, non si esaurisce nel rapporto io-tu, ma avviene in una dimensione collettiva, nell'incontro tra gli uomini che denominano il mondo.

Tutto questo è il circolo di cultura, pensato con la speranza che a nessuno venga più negata la parola. Secondo l'autore, il dialogo è esigenza esistenziale e atto di creazione, non è discussione o semplice scambio di idee, non è imposizione di una verità sull'altro, ma è dare significato in una dimensione comunitaria. Ulteriori elementi del dialogo sono l'amore per la vita e per gli uomini, grazie l'umiltà che lo rende possibile, e accanto ad esso la fiducia posta a priori nei confronti del popolo che ha bisogno di essere educato. Solo questo tipo di dialogo sa generare un pensiero critico e la capacità di parola autentica che trasforma la realtà. Contrariamente, un pensiero acritico si traduce in adattamento ingenuo alle condizioni sociali che, se pur ingiuste, vengono normalizzate. Freire denuncia quindi come la democrazia che non offre al popolo la possibilità di possedere e utilizzare la parola autentica, sia in fondo una messinscena ingannevole.

Come Dewey, anche il pedagogo brasiliano mette a confronto l'educazione tradizionale con la sua proposta alternativa, chiamandole rispettivamente educazione depositaria e educazione problematizzante-liberatrice. Secondo Freire nella maggior parte dei casi i rapporti tra educatore e educando sono caratterizzati da una "malattia dell'espone, del narrare" (Freire, 1971, p.81), ossia sono fondamentalmente rapporti nozionistici, in cui si parla della realtà in modo suddiviso e disciplinato come se fosse statica e immutabile, spesso a partire da argomenti astratti e lontani dall'esperienza degli educandi. Depositare, dunque riempire le teste degli educandi dei contenuti della narrazione, è il compito dell'educatore, vero protagonista del rapporto. Questo è il caso in cui la parola diventa verbosità, si perde la sua forza trasformatrice e la conoscenza diventa un insieme di comunicati piuttosto che un processo di ricerca. Educatore e educando vengono posti in contraddizione l'uno all'altro, in un rapporto verticale, e il primo trova ragione di esistere nell'ignoranza del secondo che deposita in sé le informazioni memorizzandole in modo passivo.

Per coloro che si impegnano per la liberazione delle coscienze, invece, è necessario superare questa contraddizione e mettere in atto un'educazione problematizzante in cui non si depositano narrazioni, ma si fa un atto di conoscenza. L'oggetto della conoscenza – la realtà – non è qui la finalità dell'atto, ma il mediatore tra i soggetti che conoscono, ovvero l'educatore e gli educandi. Grazie a questo superamento del carattere di contraddizione della relazione diventa possibile il rapporto dialogico tra i soggetti e il processo di coscientizzazione condiviso. L'educazione problematizzante rompe gli schemi verticali e i soggetti del processo crescono insieme nel dialogo liberatore, come scrive l'autore: "Nessuno educa nessuno, e neppure sé stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo" (Freire, 1971, p.94).

Secondo Freire il primo tipo di educazione serve alla dominazione, ad imporre una visione della realtà e nascondere ai più gli interessi di gruppi, classi e nazioni dominanti, mentre la seconda disvela la realtà ed è creatrice di essa, e per questo è detta liberatrice (Freire, 1971).

1.4.3 La pedagogia popolare di Célestin Freinet

Sull'onda delle novità proposte dall'educazione attiva, diversi studiosi perseguirono e perfezionarono queste nuove elaborazioni, traducendo nella messa in pratica le teorie puerocentriche allo scopo di immettere tali novità nella scuola e oltrepassare i confini degli ambienti più ristretti ed elitari (come era il caso della scuola sperimentale del Dewey). Tra questi troviamo il francese Célestin Freinet che avviò delle esperienze di educazione popolare inizialmente come semplice maestro di un piccolo centro nelle Alpi, durante gli anni Venti. Il suo nome è legato ad alcune tecniche pensate per il rinnovamento della didattica tradizionale: il testo libero, la tipografia, lo schedario cooperativo scolastico, la corrispondenza scolastica ed altre. Tali tecniche trovarono ampio successo non solo in Francia, ma anche in varie parti del mondo, tra cui l'Italia. Nel nostro paese i sostenitori della suddetta pedagogia si raccolsero nella Cooperativa di Tipografia a scuola nel 1951, che divenne poi il Movimento di Cooperazione educativa nel 1956, il quale fu protagonista del difficile percorso di rinnovamento scolastico soprattutto nella scuola dell'obbligo.

La pedagogia di Freinet raccoglie gli elementi di novità esposti finora, ovvero le prospettive e i principi definiti dai promotori dell'attivismo insieme all'esplicita adesione al marxismo sul piano sociale e politico, con il conseguente schieramento dalla parte dei ceti subalterni, da cui deriva il nome *pedagogia popolare*. Freinet ha in comune con gli studiosi di questo periodo, chiamati anche attivisti di seconda generazione, l'obiettivo di realizzare metodi rispettosi dei ritmi di sviluppo degli allievi, che promuovano l'individualizzazione, il lavoro cooperativo in piccoli gruppi e l'apprendimento come processo di ricerca, accanto ad un netto rifiuto per un'organizzazione scolastica eccessivamente rigida (Chiosso,1997).

Il metodo del Freinet si basa sulla cooperazione e sul lavoro inteso come lavoro-gioco, in cui i fanciulli sono mossi all'attività dai loro bisogni, ma guidati e arricchiti nell'esperienza dalla scuola, che il pedagogista immagina come un cantiere di lavoro in cui si respira un clima di impegno e di collaborazione. Il testo libero e la stamperia sono il cuore del metodo, intorno a cui gira tutta l'attività della classe. Le opere dell'autore, che verranno approfondite nel prossimo capitolo, collegano strettamente gli interessi

didattico-educativi con l'impegno politico orientato, come detto, verso posizioni socialiste perché i primi siano messi al servizio di una *scuola del popolo* (Cambi, 2005).

2.

Le tecniche Freinet e il Movimento di Cooperazione Educativa

In questo secondo capitolo si intende affrontare in modo più approfondito la pedagogia sociale di Célestin Freinet, fautore delle tecniche cooperativistiche sia in ambito scolastico – come strumenti della pratica educativa – sia come modalità di ricerca e aggiornamento per gli insegnanti che intendono rendere efficace il loro lavoro anche a livello sociale. Il primo paragrafo affronterà dunque la sistematizzazione del pensiero dell'autore francese definito nella sua pedagogia popolare, avendo come riferimento lo studio che l'intellettuale George Piaton (1979) ne fece a posteriori. In secondo luogo, si descriveranno le tecniche Freinet, che ne costituiscono l'essenza, con particolare riguardo alla pratica del testo libero e ai suoi significati. Questa riflessione sul pedagogico e sul sociale si lega alla pratica di scrittura collettiva realizzata successivamente da Mario Lodi e Don Milani, in quanto venne promossa e diffusa in Italia nella seconda metà del Novecento dal Movimento di Cooperazione Educativa allo scopo di trapiantare nelle scuole italiane le tecniche Freinet, per poi trovare una propria autonomia e approfondire nuove riflessioni e metodologie. Il Movimento opera ancora oggi e Mario Lodi ne fu un importante membro che contribuì alle trasformazioni legislative della scuola italiana negli anni Sessanta e Settanta. Per questo motivo il secondo paragrafo ne affronterà la storia e l'identità, introducendo ulteriori riflessioni sulla pratica scolastica come origine dello sviluppo di una società democratica, attraverso la presa di parola e la libera espressione delle giovani generazioni.

2.1 La pedagogia popolare di Célestin Freinet

Il pedagogista francese Freinet fu, in realtà, un personaggio particolare, che per quanto si possa dire pedagogista rifiutò a più riprese una teorizzazione definitiva del suo operato, sia che venisse realizzata da lui stesso sia che venisse proposta da altri. Nonostante ciò, una rielaborazione e una ricerca delle costanti, o fondamenti, del suo pensiero risultò necessaria per comprenderne a pieno i significati. È ciò che fece

l'intellettuale George Piaton (1979) raccogliendo gli innumerevoli testi e contributi dell'autore, ripercorrendo la sua storia e quella dell'associazione di educatori che condivideva il suo pensiero. Avendo come riferimento la sua opera è possibile anche qui seguire il filo del suo studio e riprenderne i passi principali. Célestin Freinet nacque in Francia nel 1896 e morì nel 1966 dopo aver impegnato gran parte della sua vita ad animare il movimento pedagogico a cui diede origine dopo la fine della Prima guerra mondiale. Egli fu anche e sempre un maestro elementare, vicino ai bambini e dedito al popolo inteso come soggetto in contrapposizione alle élite e ai gruppi di potere. *L'École Moderne* è il progetto che portò avanti, approfondendolo e migliorandolo per tutto il corso della sua vita. Ebbe una considerevole risonanza non solo in Francia, ma anche in altri paesi europei – come si vedrà anche in Italia – in particolare per le tecniche scolastiche innovatrici messe a punto da lui e dai suoi collaboratori. Personaggio sempre molto critico e diffidente, privilegiò la dimensione pratica e rifiutò spesso l'approccio teorico-accademico che vedeva come una minaccia, poiché temeva una volgarizzazione delle sue opere e idee, un cattivo uso dovuto a una diffusione non controllata e una perversione delle tecniche e dei loro significati. Mostrava una forte riluttanza verso l'Università e i suoi intellettuali, quali espressione di una élite portatrice di un pensiero astratto e lontano dalla realtà che, nonostante le buone intenzioni, finiva per causare i peggiori mali della scuola. Nonostante molti paradossi caratterizzino il suo pensiero, che si esprime non in modo completo e definitivo ma come un'esplorazione e un approfondimento costante – con smentite e passi indietro – all'interno dei suoi svariati scritti e interventi, Piaton (1979) ne rileva la densità e la coerenza intrinseche, facendo risultare l'autore tra i più eminenti teorici dell'educazione del suo tempo.

L'opera e la vita dell'educatore e pedagogista francese sono indissociabili, proprio in quanto i temi principali del suo pensiero non possono essere individuati in una dimensione astratta e atemporale. Dunque, Célestin Freinet nacque in un villaggio sulle Alpi Marittime a fine Ottocento, partecipando fin da bambino al lavoro contadino della sua famiglia. Attraverso la scuola elementare e complementare ebbe la sua prima formazione con cui approdò alla scuola normale, la quale offriva l'istruzione per lavorare come maestri. Durante la Prima guerra mondiale egli fu costretto ad arruolarsi e qui fu

gravemente ferito, fatto che lo segnerà fortemente e lo porterà a cercare nuove modalità per insegnare. Nel 1920 ottenne l'incarico di maestro a Bar-sur-Loup e cominciò ad interessarsi ai teorici dell'Educazione Nuova, da cui si allontanerà successivamente basandosi su alcune riflessioni critiche rispetto al loro operato, anche se è innegabile che fu questo primo incontro a dare avvio alla sua passione per l'educazione e al desiderio di rinnovamento istituzionale. In questa scuola cominciò a sperimentare le sue tecniche che otterranno poi larga diffusione: il testo libero, la tipografia, il cinema in classe e altre. Nel 1926 nacque la Cooperativa dell'Insegnamento Laico (CEL, *Coopérative de l'Enseignement Laïc*) che crescerà nel numero di partecipanti attraverso gli anni, raccogliendo gli *educatori del popolo* – come li definiva Freinet – che diffonderanno il nuovo modo di intendere la pratica scolastica e svilupperanno, sempre sotto la sua guida autorevole, diversi studi e proposte. Si affineranno in questo percorso gli scopi e i mezzi dell'educazione popolare. Allo stesso tempo altri attori, come l'amministrazione scolastica e le famiglie della borghesia, posero degli ostacoli e tentarono di fermare il movimento attraverso critiche e accuse di vario genere, in particolare a causa del contenuto rivoluzionario e sovversivo che vedevano in tali metodi, accanto alla politicizzazione del gruppo pedagogico e all'estremismo più volte percepito negli ideali espressi dal fondatore dell'*École Moderne*. Si arrivò alle dimissioni di Freinet dal suo incarico di maestro e si rischiò il fallimento della cooperativa, anche per motivi economici, che però continuò nonostante tutto a funzionare. A questo punto l'appassionato educatore non si tirò indietro, ma cercò e trovò un luogo dove aprire la sua scuola per i giovani che chiamava *figli del popolo*, a Pioulier. Questa scuola doveva avere un duplice orientamento, dedotto dalla constatazione dell'indissociabilità dei problemi educativi e sociali. Freinet credeva ad una scuola che non fosse slegata dalla realtà, ma un luogo in cui le giovani generazioni sarebbero state preparate – a partire dal loro slancio interiore, dai loro interessi e bisogni – ad affrontare gli ostacoli del futuro in cui sperava vedersi realizzare il trionfo del socialismo e della cultura proletaria. Creare una scuola che prepara al futuro significa per Freinet riconoscere il fatto che l'accelerazione dell'evoluzione sociale non poteva più essere ignorata: come scrive nel suo testo *Le mie tecniche* (1969) la pedagogia *moderna*, ovvero una pedagogia in grado

di adattarsi al ritmo dei tempi, è una necessità e un'urgenza in quanto la società e la tecnica cambiano così rapidamente da presentare problemi differenti a genitori e figli della stessa epoca. Scolari e educatori crescono in situazioni sociali così diverse tra loro da rendere inattraente l'attività scolastica tradizionale, immobile nei suoi metodi di sempre e restia al rinnovamento a causa della sua distanza dalla vita reale. Per questo motivo i giovani dedicherebbero allo studio una minima parte del loro interesse, riservando le loro energie per tutto ciò che costituisce la vera cultura e gioia di vivere fuori dalla classe (Freinet, 1969).

Riprendendo lo studio di Piaton, la *Scuola Moderna* si proponeva di formare, accanto ai giovani, anche gli educatori attraverso giornate dedicate e corsi di aggiornamento pedagogici appositi, al fine di adempiere alla sua seconda funzione, quella sociale. Ad ogni modo, al di là delle speranze socialiste, Freinet pone "una finalità fondamentale e irrinunciabile, al cui conseguimento tutto deve concorrere: la scuola al servizio dell'ideale democratico" (Piaton, 1979, p.43). Dunque, anche se non si fosse realizzato lo sviluppo della società in direzione socialista, questo resta l'obiettivo centrale e che oltrepassa il precedente. Infatti, il pedagogista sostiene che il pericolo maggiore per la scuola e per la società non è il mancato avvento del socialismo, quanto più la passività degli educatori, la loro incapacità di agire e di rimettere in questione i valori e i modi di vivere così come si sono imposti.

A questo proposito si ricorda che anche la CEL, per rispondere alle accuse di politicizzazione, è costretta a riaffermare la propria laicità e dichiarare il primato della sua funzione pedagogica al di là degli orientamenti politici o religiosi dei suoi membri. Infatti, anche se Freinet assegna all'azione sociale e politica un ruolo di grande importanza anche per gli educatori, essa non costituisce una finalità specifica del movimento. Nonostante egli affermi lo stretto legame tra discorso politico e pedagogico, allo stesso tempo sostiene la non-identità dei due e afferma la finalità unicamente pedagogica della sua cooperativa. Poiché successivamente l'educatore francese afferma che non sia possibile ottenere risultati nell'educativo senza l'appoggio delle organizzazioni operaie e sindacali, dimostra una certa ambiguità nel pensiero, in un equivoco che sussiste anche nel momento in cui giudica criticabile e fallace ogni

estremismo, oltre a ribadire la necessità di non partire da un punto di vista politico per affrontare i problemi dell'educazione. Egli risolve la questione con la proposta di trovare un equilibrio, una giusta distanza tra i due poli – pedagogico e politico – per agire al servizio di un fine educativo ampio, essenzialmente democratico e laico. A questa posizione aderisce esplicitamente anche la cooperativa. Come Piaton (1979) riporta, quando Freinet dichiara che “scuola moderna e laicità vanno di pari passo” (p.121), egli attribuisce al termine *laicità* la capacità di porsi contro tutte le forme di oppressione e di autoritarismo. Infine, ciò che unisce chi lavora per la *Scuola Moderna* non è un ideale socialista, ma una fraternità del lavoro, nella lotta contro le forme di alienazione della società, senza fare discriminazioni tra compagni a causa di qualsiasi fede o partito di appartenenza.

Con la Seconda guerra mondiale il movimento fu costretto a fermarsi a causa di sospetti di spionaggio, per i quali la cooperativa venne smembrata e Freinet fu fatto prigioniero per poi essere internato in un campo. Anche in questa occasione, egli non smise di essere educatore: si occupò degli analfabeti, scrisse le sue memorie e le sue opere più mature, come *L'École moderne française* che presenterà come una guida pratica per l'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della sua *Scuola popolare*. Una volta rilasciato in residenza vigilata si metterà in prima linea per la liberazione del paese, ma ciò non fermò mai del tutto il suo impegno pedagogico. Egli colse l'occasione per raccogliere nuovamente gli insegnanti ed esaminare la situazione dell'istituzione scolastica, ribadendo l'importanza del fatto educativo a dispetto di preoccupazioni esclusivamente politiche. Infine, conclusa la guerra, nel 1945 la CEL venne ricostituita e nel 1947 riaperta la *Scuola Freinet* che nel frattempo era stata distrutta. Pochi anni dopo Freinet fonda l'ICEM – Istituto cooperativo della scuola moderna – con funzioni esclusivamente pedagogiche, lasciando alla CEL quelle commerciali, a causa delle quali aveva ricevuto diverse accuse. Tutte queste attività – e altre che introdusse nel tempo – lavoravano in sinergia tra loro e si coordinavano nella prospettiva di una modernizzazione dell'istituzione scolastica, realizzando nel concreto la nuova idea di pedagogia cooperativa, ovvero una pedagogia che si sviluppa nella cooperazione tra gli educatori. Il XX congresso della Scuola moderna del 1965 che si tenne a Brest ebbe come

tema *La scuola laica cantiere di democrazia* e fu l'ultimo al quale Freinet partecipò a causa di una grave malattia che lo porterà alla morte l'anno successivo.

Questa pedagogia cooperativa, che rappresenta una novità di quegli anni, consiste nell'unione degli insegnanti che hanno il comune obiettivo di migliorare le loro condizioni di lavoro e di modernizzare gli strumenti e le tecniche educative. Il circuito cooperativo si realizza con la condivisione di ogni ricerca e realizzazione personale che divengono così una proprietà collettiva, suscettibile sempre di modifiche. Le esperienze delle diverse scuole diventano utili le une per le altre, anche se i problemi affrontati non sono gli stessi, ed è in questa condivisione che si sviluppano le *tecniche Freinet*. Nel 1955 erano decine di migliaia le scuole che facevano parte dell'ICEM e molte, in Europa e nel mondo, seguivano il loro esempio. Forse più originale delle sue tecniche è questa organizzazione basata sul principio cooperativo, che segna l'avvio di una nuova concezione pedagogica (Freinet & Freinet, 1955, p.XXVI).

Il centro del progetto di modernizzazione dell'istituzione-scuola è dunque l'*École moderne*. Come si è sottolineato in precedenza, l'autore è giunto all'elaborazione di questa proposta attraverso un percorso di esplorazione e riflessione, che lui stesso definirà come *tâtonnement expérimental*, ovvero il procedimento per tentativi sperimentali. Tale processo, delle cui caratteristiche si specificherà nelle prossime pagine, nasce e si lascia guidare dall'esperienza pratica e non ha paura di errori e modifiche: il progetto dell'*École moderne* viene infatti adattato e affinato nel tempo. Esso ha origine da due principali critiche del Freinet, la prima alla scuola tradizionale e la seconda all'Educazione Nuova.

La condanna alla scuola tradizionale può apparire a prima vista sprovvista di originalità ed è per questo che Piaton (1979) cerca di individuarne le linee di forza, spogliando il messaggio dagli ornamenti di spettacolarità con cui spesso Freinet esprime le sue idee, allo scopo di renderle più passionali ed efficaci. In primo luogo, il pedagogista constata come la scuola si adatta in tutti i tempi e in ogni luogo al sistema politico, economico e sociale in cui è inserita, anche se ciò avviene lentamente. Per questo motivo afferma che la scuola è sempre stata "al rimorchio delle forze sociali" (Piaton, 1979, p. 58) fino a che, con la Prima guerra mondiale, è entrata in una vera e propria regressione ostinandosi in

una concezione pedagogica e tecnica che non teneva conto dell'evoluzione sociale, sempre più accelerata, che caratterizza la sua epoca. È una scuola che tende a isolarsi dalla vita e questo è il nucleo fondamentale della sua denuncia: il problema al centro è la distanza che si realizza tra l'istituzione scolastica e la realtà. Piaton riporta così le parole di Freinet: "La scuola sarebbe – ed è in realtà – un'isola intenzionalmente tagliata fuori dall'ambiente, un luogo in cui si penetra solo in punta di piedi, in cui si parla una lingua, si usano parole e intonazioni tanto più apprezzate quanto più si distaccano dall'espressione attiva del bambino nella strada e in seno alla famiglia" (Piaton, 1979, p.58-59). Secondo l'autore, tutto ciò crea nei giovani il rifiuto dell'istruzione, dello studio, il disadattamento nei confronti della vita, paure, traumi e incapacità di assolvere al compito, tutte difficoltà che l'autore raccoglie in quella che chiama sindrome dello scolasticismo. Accanto ad essa troviamo un altro nemico, lo scientismo – di cui la pedagogia tradizionale sarebbe figlia – secondo il quale la scienza verrebbe elevata a religione dogmatica e resa oggetto di idolatria. Il grande errore, secondo Freinet, è la pretesa di utilizzare la scienza per conoscere, adattare e dominare la natura umana, allo stesso modo in cui si studia, si conosce e si modifica la materia con metodi meccanicistici legati al mondo fisico. Inoltre, nella scuola tradizionale si parte sempre dal punto di vista dell'adulto che considera l'infanzia come uno stadio di stupidità e incapacità da cui bisogna elevarsi al più presto possibile. Poiché il bambino non sa, e non sa proprio nulla, esso va istruito, ovvero gli va presentato il risultato formale dell'esperienza altrui perché ne faccia uso senza che debba lui stesso fare il medesimo percorso di esperienza. Il dogma del *Magister dixit* domina la pedagogia tradizionale e la rende non solo inefficace – un vuoto verbalismo – ma pericolosa per i mali che produce nei bambini stessi.

A questo riguardo Freinet espone una riflessione sul tema della parola. Da un lato egli diffida delle parole, in quanto portano in sé stesse il rischio di dare un limite, un valore assoluto, agli elementi dell'esperienza, frenando la dinamica del pensiero che incontra nella parola un confine definitivo. È importante però distinguere da queste la Parola "che si fa carne e si fa vita (...) che è dono e comunicazione (...) sempre azione" (Freinet in Piaton 1979, p. 61) ovvero una parola avvincente, che ha potere perché stimola chi ascolta non solo alla riflessione, ma anche all'azione. È una parola che apre nuove strade

piuttosto che chiudere l'esperienza all'interno di confini delimitati. Purtroppo, secondo l'autore, questa potenzialità della parola è andata ormai persa poiché sia per la strada che in casa, a causa dello sviluppo tecnologico, si sente costantemente parlare (la radio parla, la televisione parla...) e poco spazio resta al discorso dell'educatore, che perde significato e attrattiva. Inoltre, se si è immersi nella pedagogia tradizionale, ci si può illudere che la parola del maestro sia efficace, che gli alunni imparino grazie all'eloquenza del suo dire, mentre non ci si chiede se essi non abbiano già compreso molte cose dall'esperienza al di fuori della scuola, presupponendo che ignorino tutto ciò che invece il maestro crede di sapere. Di tutto ciò Freinet denuncia l'artificiosità, l'inefficacia e l'ipocrisia. L'artificiosità è frutto dello scolasticismo e dello scientismo che isolano l'ambiente scolastico da quello sociale (e vitale), producendo come conseguenza l'inefficacia di qualsiasi metodo. Essa è dovuta anche alla collettivizzazione dell'insegnamento che crea passività e si pone in contraddizione con l'approccio dell'individualizzazione che invece mantiene come punto di partenza le caratteristiche personali di ogni alunno – in riferimento alle conoscenze acquisite, alle attitudini, agli interessi e ai bisogni – permettendo di costruire un percorso di istruzione individuale. L'ipocrisia, infine, è evidente nel fatto che lo studente segue il suo maestro quanto gli basta per superare esami ed evitare punizioni, per poi nascondersi quando decide di seguire la sua curiosità, motore di ogni apprendimento.

Dai metodi agli strumenti, nulla si salva dall'attacco di Freinet. In particolare, i libri di testo vengono rifiutati come strumenti di alienazione utilizzati dalla classe dominante per diffondere un'ideologia conservatrice. Essi stabiliscono a priori ciò che uno scolaro (e non un bambino) deve conoscere e fare, con un intento uniformatore, rendendo ancora più profondo l'abisso tra istituzione scolastica e l'ambiente di vita. Infine, Freinet arriva ad accusare la scuola tradizionale non solo di influire negativamente sullo sviluppo intellettuale dei suoi alunni, ma di essere nociva per la persona nella sua interezza, rispetto al suo equilibrio psichico e morale, anche fino a distruggerlo volontariamente o per ignoranza. Si arriverà a un'analisi sistematica della *patogenesi* della scuola tradizionale, elencando i traumi, i blocchi, le malattie psichiche ed emotive che essa provoca (egli le chiamerà *malattie scolastiche*) mettendo in risalto in particolare il

problema delle punizioni e della repressione autoritaria incarnata nel maestro. Non ci si soffermerà ora ad indagare questo aspetto della critica freinetiana, talvolta estrema, ma si vorrebbe ricordare come egli stesso fu sorpreso di come gli aderenti della CEL gli dimostrarono in realtà un minor pessimismo di quello che lui esprimeva, per esempio rispetto all'uso dei manuali scolastici. È da ricordare, come suggerisce Piaton, che spesso le posizioni estreme dell'autore sono fortemente legate ai suoi vissuti personali: rispetto all'uso dei manuali, ad esempio, egli stesso ne parla facendo riferimento ai ricordi della sua infanzia.

Un'ultima critica, infine, trascende tutte le altre: l'educatore francese dichiara che la scuola tradizionale rinnega l'impulso repubblicano che la rese ufficiale con il conseguente svelamento della sua organizzazione antidemocratica e del suo essere agente di alienazione. A questo riguardo, si riporta una citazione di Freinet in Piaton: “[La scuola] Abitua i bambini ad obbedire servilmente e a tacere (...). Non è con degli uomini in ginocchio che si edifica la democrazia. (...) La scuola che noi denunciavamo autorizza e addirittura prepara al fascismo. (...) I bambini che sono nelle nostre classi, tra dieci anni saranno i cittadini che noi avremo preparato per la servitù e la guerra (...) oppure per la libertà e la pace” (Piaton, 1979, p. 79).

Si arriva dunque alla critica all'Educazione Nuova, la seconda su cui poggia la costruzione del progetto di rinnovamento scolastico. Autori come Rousseau, Decroly, Montessori, il gruppo della Scuola di Ginevra, Pestalozzi e Ferrière furono per l'autore di grande ispirazione all'inizio del suo operato, ma se ne discostò successivamente, dichiarando la Scuola Moderna come l'unica proposta efficace per lo sviluppo di una scuola rinnovata e democratica. Nonostante la speranza che nacque in lui dalle letture delle opere degli attivisti, con il tempo ebbe sempre più la percezione di un'eccessiva distanza tra la teoria ideale, per quanto buona, e la realtà. Da qui il rifiuto di qualsiasi approccio astratto e dottrinale, che giudica inutile nel lavoro quotidiano con una numerosa classe di bambini in una scuola dalle scarse risorse. Le scuole attive gli paiono essere isole felici ma astratte dal mondo e dalla società, come poteva essere la scuola di Dewey in America o la Casa dei bambini della Montessori in Italia, di cui in particolare critica la rigidità e artificiosità degli strumenti strutturati. In una piccola scuola di campagna, essenzialmente povera,

un'organizzazione come quella proposta dagli attivisti risulta ideale e irrealizzabile, oltre che in contrasto con le necessità di una pedagogia popolare. Egli sostiene infatti che solo i maestri in contatto diretto con la pratica di ogni giorno sono in grado di valutare gli sforzi educativi adatti agli scolari che hanno di fronte. Egli stesso si trova a dover ammettere che ricreare le condizioni favorevoli all'educazione nuova nella sua classe risulta difficile se non impossibile, a causa della mancanza di risorse. Ciò fa di queste scuole un ambiente artificiale destinato a pochi eletti e per questo nei suoi studi ed esperimenti terrà sempre in considerazione la dimensione sociale e materiale necessaria alla realizzazione di un'educazione adatta allo sviluppo dei tempi.

Freinet definisce in questo modo, cioè a partire dalla critica, due aspetti centrali della sua proposta pedagogica: in primo luogo il primato del *materialismo scolastico*, ovvero della dimensione pratica e materiale su quella teorica. Senza un miglioramento strumentale e tecnico – per cui è necessario il sostegno dell'amministrazione – non può esserci un vero progresso pedagogico e il miglior metodo non è quello che si difende attraverso la teoria, ma quello che si rende efficace in modo evidente grazie ai risultati che ottiene. La modificazione del clima scolastico, inoltre, dipende primariamente dagli strumenti utilizzati e dalle caratteristiche dell'edificio e delle aule, come la presenza di banchi, mobili, uno spazio adeguato alla realizzazione di diverse attività, le finestre basse per un ambiente luminoso e quant'altro. In secondo luogo, l'autore tenta di evidenziare l'originalità della sua proposta attraverso l'uso del termine *moderno* in riferimento alla sua scuola e alla sua pedagogia: non si parlerà di *nuova scuola francese*, ma di *scuola moderna francese*, proprio per distinguersi dalle teorie dell'attivismo. Con questo termine egli voleva sottolineare non tanto l'aspetto di novità, appunto, quanto concentrarsi su quello di adattamento alle necessità del secolo. La qualifica di *modernizzazione* mostrerebbe la costante preoccupazione degli educatori-riformatori che attraverso i secoli si adoperano per adattare le tecniche alle necessità e possibilità del tempo in cui vivono. Freinet vuole evitare l'equivoco di identificare il rinnovamento con il mero inserimento nell'attività scolastica di lavori manuali, occupazioni o giochi che rendono attivo l'educando, con il rischio di ridurre l'esperienza educativa alle sole attività e sminuire la questione delle finalità educative.

Al tempo stesso egli, nonostante evidenzi i limiti dell'educazione Nuova, rende omaggio a questi educatori e pedagogisti che l'hanno preceduto, ritenendo che è importante conoscere le strade che sono state aperte e da qui prendere il via per continuare il cammino. Ciò rappresenta lo spirito di Freinet che, in continua ricerca, si informa sulle novità in ambito pedagogico e poi diffonde il frutto della sua riflessione, in una dimensione sempre molto critica. Egli procede in modo comparativo, definendo nel confronto le specificità del suo pensiero. Così della Scuola di Ginevra constatata il superamento, poiché le condizioni favorevoli alla loro proposta sono ormai scemate, ad eccezione di Ferrière che manterrà su di lui un'influenza duratura. Anche Dottrens resterà un punto di riferimento, soprattutto perché risponde al suo criterio di qualifica pedagogica fondamentale, ovvero l'aver dedotto le proprie riflessioni dall'azione diretta nell'ambiente scolastico. Di Cousinet critica l'eccessiva sistematizzazione della sua iniziativa, nonostante si avvicini al suo pensiero con la proposta del lavoro libero per gruppi, che può comunque contribuire allo sviluppo di una pedagogia pratica e cooperativistica come quella che sta cercando di formulare. È necessario, secondo l'autore, lasciare ai giovani libertà di scelta e creare un ambiente stimolante mentre non è sufficiente organizzare dei gruppi fissi che inibiscono l'individualismo, mettendosi in contrasto con l'idea di educazione democratica. Nelle proposte di Dewey e Washburne vede un tentativo di taylorizzazione dell'insegnamento, il frutto di una pedagogia capitalista che non si preoccupa dell'aspetto dello sviluppo umano, quanto più del rendimento e dell'accumulo di conoscenze, se pur pratiche e sfruttabili nella quotidianità e nel lavoro. Della Montessori riconosce il merito di aver compreso l'importanza di creare un ambiente a misura di bambino, ma ne critica la rigidità scientifica di metodi e strumenti, che non si possono in questo modo adattare ai cambiamenti sociali. Quanto a Decroly, ne è un forte sostenitore, ma sottolinea di averne migliorato le tecniche, in particolare facendo riferimento al metodo dei centri d'interesse che viene completato con l'utilizzo della tipografia a scuola. Infine, importante fu la posizione di Freinet riguardo il *non-direttivismo* di Rogers, che giudicò ideale e dunque superfluo, nonostante molti educatori – tra cui alcuni della Scuola Moderna – trovarono molto interessante l'idea del lavoro per gruppi in quanto poteva

essere una soluzione alle carenze della scuola. Così Piaton riporta le parole di Freinet a riguardo: “questa pedagogia non direttiva è all’incirca quella che noi pratichiamo” (Piaton, 1979) poiché sembra essere una pedagogia già implicita in ciò che si realizza alla Scuola Moderna, dove si attenua il non-direttivismo (difficilmente proponibile agli scolari) attraverso una forma cooperativa che sostituisce il direttivismo autoritario tradizionale. Solo dopo aver creato in questo modo un clima di reciproca comprensione, sarà possibile tentare l’autogestione della classe piuttosto che la divisione in gruppi rigidi, unendo così non-direttività e cooperazione. Ad ogni modo, questa fu un’idea che non riuscì a sperimentare a causa della malattia e verrà invece messa alla prova da ricerche successive, che manterranno sempre come meta principale lo sviluppo di una educazione democratica.

Si può, infine, concludere che tra Scuole Nuove e Scuola Moderna vi siano sia elementi di continuità sia elementi di discontinuità che le rendono simili e in contrasto al medesimo tempo (Piaton, 1979).

2.1.1 La scuola moderna popolare

Il rifiuto di ogni metodo e strumento della pedagogia tradizionale e di forte critica a molti – se non tutti – gli elementi della pedagogia dell’Educazione Nuova è importante in quanto porta Freinet a considerare come potenzialmente positivo tutto ciò che si pone in opposizione a tali prospettive. Tuttavia, al di là delle contestazioni, si delinea un progetto originale e un approccio globale che, se pur non ben delineato, lega strettamente scuola e società. Due preoccupazioni dominano la sua opera: la volontà di organizzare la scuola popolare e quella di rendere i maestri degli educatori-rivoluzionari. Ciò doveva avvenire nel breve termine, poiché la questione era urgente e non era possibile aspettare che esistessero tutte le condizioni necessarie alla sua realizzazione ideale. È fondamentale quindi agire nel presente, senza attendere, tendando di andare al di là del presente stesso, a piccoli passi e partendo dalla situazione data. Questa convinzione costituirà un principio di riferimento costante in tutto il suo operato. Poiché l’autore prospetta un futuro in cui trionferà il socialismo, egli sostiene che il popolo accedendo al potere avrà la sua scuola e la sua pedagogia, ovvero la scuola proletaria da

realizzare fin da subito. Egli sostiene la rivoluzione in quanto ritiene insufficiente apportare alla scuola un limitato rinnovamento o una riforma, ma è necessario rivoluzionarla totalmente per rendere possibile un'educazione che non istruisce semplicemente il popolo, ma gli fornisce la preparazione adeguata alla vita proletaria, permettendogli di sviluppare al massimo la propria personalità all'interno della comunità "che egli serve e che gli serve" (Freinet in Piaton, 1979, p.107). Quindi, la prospettiva è duplice: individuale e sociale, in quanto il bambino è persona e cittadino in divenire. Questa pedagogia che guarda al futuro propone che si realizzi nella famiglia, nella scuola e intorno ad essa, un mondo a misura di bambino che si evolve assecondando il suo ritmo e rispondendo ai suoi bisogni. I bambini non devono prepararsi al presente, ma al futuro che si avvicina velocemente attraverso una formazione che li renda coscienti, capaci di esprimere tutte le loro potenzialità e, soprattutto, forti di un atteggiamento che rifiuta subalternità e passività. È un'educazione liberatrice che pone le sue radici nel reale e nell'ambiente di vita quotidiana, in modo particolare considerando il contesto sociopolitico e rifiutando ogni prospettiva utopistica. I molti adattamenti che Freinet apporta negli anni al suo progetto di Scuola Moderna sono da ricondurre proprio a questo principio di realtà, di adeguamento alle condizioni di possibilità offerte dalla situazione concreta. Questo primato del materialismo si avvale, comunque, di un costante riferimento ad alcuni principi essenziali che conserveranno la loro validità nel tempo e che sono stati unificati in un programma di dieci punti: 1) Lo scopo dell'educazione è permettere al fanciullo di sviluppare al massimo la sua personalità all'interno di una comunità razionale che gli serve e che egli serve; 2) Il centro della scuola è il fanciullo e in base ai suoi bisogni e ai bisogni della società si sceglieranno metodi, strumenti, attività, materie di insegnamento e sarà fatta ogni scelta pratica e intellettuale; 3) È il fanciullo a costruire la propria personalità con l'aiuto degli educatori, che danno priorità alla sua salute, vitalità e creatività, piuttosto che alle nozioni da memorizzare; 4) Questa scuola del domani sarà una scuola del lavoro, inteso come principio, motore e filosofia della pedagogia popolare: l'attività attraverso cui si acquisisce ogni apprendimento; 5) La prospettiva della pedagogia popolare mette al centro il pensiero critico e la manualità

(*teste ben fatte e mani esperte*) rifiutando quell'idea tradizionale degli scolari che li considera vasi vuoti da riempire; 6) La scuola dev'essere disciplinata, come frutto di un lavoro razionalmente ben organizzato e non sarà perciò un ambiente anarchico; 7) La scuola deve essere adeguata al XX secolo e all'uomo che lo abita; 8) Il riadattamento della scuola deve avvenire dalla base, quindi supponendo un'educazione che ha radici nell'ambiente, nella famiglia e nella tradizione; 9) Questa rivoluzione pedagogica nasce così dal disordine esistente, dal presente, convincendo della sua efficacia attraverso i progressi in atto e non a parole; 10) La scuola del popolo non può esistere senza la società popolare.

Per realizzare questo tipo di scuola è necessario stabilire con chiarezza che l'istituzione educativa non dipende dalle sole capacità dell'educatore o dalla magia di un metodo, ma si caratterizza in funzione del materiale a disposizione e dell'organizzazione tecnica del lavoro. La teoria del materialismo scolastico, infatti, pone come base essenziale dell'intervento educativo l'organizzazione tecnica, materiale e pedagogica del lavoro. Il mutamento radicale deve avvenire negli strumenti e nelle pratiche scolastiche, per cui è necessario un minimo di equipaggiamento materiale al di sotto del quale qualsiasi lavoro teoricamente efficace diventa impossibile nella sua realizzazione. Questo equipaggiamento minimale consiste in un locale igienico, adeguato ai nuovi metodi di lavoro e alle norme pedagogiche, con particolare riguardo per uno spazio adeguato. L'aula tradizionale si trasformerà in una "classe-laboratorio-officina" (Piaton, 1979, p.114) e il numero di alunni dovrà essere limitato ad un massimo di 25 allievi. Un numero eccessivo del gruppo classe, infatti, finirebbe per sabotare qualsiasi attività educativa. Già dal semplice impiego degli strumenti e delle tecniche della Scuola Moderna, sostiene Freinet, si noterà una modificazione sostanziale della vita scolastica, poiché attraverso di essi si trasforma l'atmosfera della classe e così il comportamento dei maestri, favorendo uno spirito di liberazione ed ispirazione. Allo stesso tempo ricorda come sia il maestro l'unico responsabile di questa scelta di rinnovamento, per cui il pericolo maggiore si trova nella sua eventuale passività e sottomissione a ideologie conservatrici, soprattutto se le ha interiorizzate a tal punto da non averne consapevolezza. Gli educatori del popolo, che in un secondo momento non chiamerà più rivoluzionari ma

solo educatori, sono quindi maestri consapevoli che si impegnano a livello sociale e politico, anche se non gli viene chiesta una precisa appartenenza sindacale o partitica, poiché, come detto, è fondamentale mantenere il centro sull'impegno educativo per una pedagogia popolare, laica e democratica come sostiene essere quella dell'*École Moderne*.

È evidente, nel pensiero e nel progetto, la tensione che si crea tra due convinzioni, secondo cui è vero che le tecniche e l'organizzazione proposta possono realizzarsi in tutta la loro efficacia solo in una società rinnovata, ma al tempo stesso non si rinuncia alla loro diffusione nella società attuale poiché per gli educatori della Scuola Moderna è importante lavorare nel presente e soprattutto trascenderlo guardando al futuro, a partire dalle esperienze pratiche del quotidiano (Piaton, 1979).

A posteriori, Piaton ha estratto dagli scritti e dalla pratica dell'autore francese alcuni principi ordinatori ed esplicativi del suo pensiero, che si vorrebbe qui presentare in modo sintetico rispetto a tre dimensioni: pedagogica, psicologica, filosofica. Rispetto alla prima dimensione, il tema fondamentale che struttura tutta l'argomentazione freinetiana è l'educazione del lavoro, intesa come unica soluzione possibile alle carenze della scuola. Dagli anni Sessanta, infatti, Freinet tenterà di "concepire e realizzare una pedagogia che sia scienza della formazione del lavoratore nella sua duplice funzione di lavoratore e di uomo" (Freinet in Piaton, 1979, p.130) che vada a sostituire lo scolasticismo. Egli vede nel lavoro il motore essenziale che orienta il pensiero e il comportamento individuale e sociale dell'uomo, un elemento del progresso e della dignità umana, un simbolo di pace e fraternità nella società. Esso non può identificarsi con semplici compiti scolastici o attività manuali, poiché in realtà risponde alla soddisfazione di alcuni bisogni fondamentali: creare, produrre, migliorare sé stessi e sviluppare la società. Soddisfare i bisogni dell'uomo è la specificità della funzione-lavoro e solo a questo fine esso viene ricercato spontaneamente, in modo naturale, diventando un impegno. Per quanto riguarda l'età dell'infanzia, anche i bambini rispondono ai loro bisogni attraverso il lavoro, nella fattispecie il lavoro-gioco che ha lo stesso scopo di quello adulto, ovvero conservare la vita e migliorarla. La grande legge dell'educazione popolare è dunque la seguente, secondo le parole di Freinet riportate da Piaton: "la

preoccupazione educativa essenziale deve essere quella di realizzare (...) un mondo (...) a misura del bambino (...) nel quale egli possa dedicarsi ai lavori-giochi, cioè a quelle attività che sono suscettibili di rispondere al massimo alle aspirazioni naturali e funzionali del suo essere” (1979, p.139). Ciò va realizzato rispondendo alle necessità della differenziazione, ovvero con un lavoro individualizzato all’interno di una formazione comunitaria, per preparare alle responsabilità sociali e adattarsi alle personalità di ognuno. Questo principio del lavoro ha quindi diretto la scelta delle tecniche nell’*École Moderne*, che vengono invece imborghesite nel momento in cui si utilizzano ignorandone i significati ad esse legati.

Riguardo alla dimensione psicologica, Freinet contesta la gran parte delle concezioni generalmente accettate, per proporre la propria. Si tratta di una spiegazione del comportamento umano molto semplice, ma anche efficace, nata da una constatazione sulla realtà, piuttosto che da teorizzazioni astratte: il *tâtonnement expérimental* o procedimento per tentativi sperimentali. Tale procedimento rappresenterebbe una legge universale, secondo cui si determina un processo generale di adattamento attraverso un iniziale gioco di ripetizioni, ovvero di tentativi meccanici nella ricerca del cambiamento, cioè di una strada per ottenere la soddisfazione dei propri bisogni. Questi tentativi meccanici, inizialmente caratteristici del comportamento del bambino, vengono successivamente superati diventando regole di vita e tecniche di vita, determinando lo sviluppo dell’intelligenza e l’acquisizione delle conoscenze. L’uomo, spinto da un intrinseco slancio vitale a crescere e migliorare, inizia a dirigere la propria azione verso i tentativi e le risorse più efficaci al proprio scopo, dando evidenza della propria dignità. Così il *tâtonnement* si evolve passando attraverso periodi ripetitivi e fasi di scoperta innovatrici. Freinet sostiene, ad esempio, che il cosiddetto metodo sperimentale non è altro che un processo di *tâtonnement* risultato efficace e perciò poi continuamente ripetuto e migliorato. Allo stesso modo ogni sapere scientifico è il frutto di tentativi sperimentali precedenti e ciò significa che nessuna scienza è finita, anzi è valida solo fintanto che si evolve sulla base dei dati dell’ambiente e dei risultati dell’esperienza. Questo procedimento per tentativi sperimentali implica la possibilità di una metodologia della didattica in cui viene ribadito il ruolo dell’educatore

nell'accelerare questo processo di *tâtonnement*. Con queste argomentazioni si giustifica il carattere insostituibile dell'esperienza personale, guidata dal bisogno di sperimentazione e di conoscenza innato nel bambino, che non va però lasciata al caso, ma indirizzata nella scelta delle esperienze che vengono ritenute essenziali e fruttuose, risparmiando i tentavi inutili e facilitando lo sviluppo.

Infine, dal punto di vista filosofico, Freinet constata l'esistenza in ogni uomo di una profonda insoddisfazione di fronte ai problemi della vita e del mondo, una continua ricerca di senso che si traduce in una inquietudine, in uno slancio vitale, un dinamismo, che lo spinge a migliorare costantemente la vita propria e degli altri. Si tratta di un processo che l'autore definisce eroico, al servizio della vita, che porta l'uomo ad affrontare ogni ostacolo. Per questi motivi è necessario che non si impedisca in alcun modo la crescita formativa dell'individuo e non si soffochi questo slancio vitale interiore e innato. In particolare, ciò avviene quando gli individui diventano oggetti alienati della macchina capitalista che distrugge l'uomo e lo allontana dalla natura, l'ambiente che meglio si adatta ai suoi bisogni e lo arricchisce.

Nell'introduzione all'opera di Élise e Célestin Freinet *Nascita di una pedagogia popolare* (1955), che racconta la nascita del movimento e l'uso delle sue tecniche, Giuseppe Tamagnini sintetizza la modalità operativa dell'educatore francese definendola come pratica caratterizzata da un'attitudine d'accatto, in contrapposizione con un atteggiamento di attesa e di ragionamento astratto e ideale. "Prima fare, poi dire" (Freinet & Freinet, 1955, p.VIII), ovvero prima si risolve il problema che si impone nella realtà richiedendo una sua soluzione, per poi trarne le conseguenze e le valutazioni per l'azione successiva. Come scrive Tamagnini "[...] è così che nell'ordine dei fatti il lavoratore precede sempre il pensatore: poi i due si ricongiungono nella sintesi critica conseguente" (Freinet & Freinet, 1955, p.VIII).

2.1.2 Le tecniche Freinet

Il pedagogo e educatore francese rifiuta di definire l'insieme delle sue tecniche come metodo i cui confini sono infine stabiliti, poiché sostiene che il termine indica un complesso definito e definitivo di strumenti e attività di cui solo l'iniziatore possiede

l'autorità di applicarvi delle modifiche. Un tipo di metodo così inteso sarebbe, ad esempio, il metodo Montessori. Per questo motivo Freinet preferisce parlare di *tecniche Freinet* piuttosto che di *Metodo Freinet*, caratterizzate da uno spirito educativo di continuo miglioramento e adattamento, secondo i principi pedagogici evidenziati (Freinet, 1969).

Tali tecniche ebbero origine dalla necessità del maestro elementare di Bar-sur-Lup di trovare modalità alternative all'insegnamento poiché i suoi problemi di salute gli impedivano di mettere in atto la classica lezione frontale basata sulla spiegazione. In secondo luogo, quando entrò in contatto con le letture e le innovazioni delle Scuole Nuove, si ritrovò nell'impossibilità di applicarle alla sua classe di villaggio e dovette continuare la sua ricerca (Freinet, 1969). Iniziò a modificare le sue giornate scolastiche attraverso le lezioni-passeggiate, basate sull'osservazione viva dell'ambiente, e notò che si creava un clima non scolastico e così una modificazione dei rapporti tra gli alunni e tra loro ed il maestro. Durante le passeggiate si sperimentava entusiasmo e meraviglia e al rientro gli alunni portavano con sé gli elementi raccolti nell'ambiente (fossili, frutti, argilla, ecc.), per poi discutere in classe di ciò che avevano osservato. Ciò non risultava però sufficiente e così nacque l'idea della stampa, per raccontare le esperienze vissute nelle passeggiate e così creare dei testi che potessero sostituire quelli dei manuali scolastici, che raramente incontravano l'interesse dei bambini.

A questo punto Freinet giunse al testo libero, alla persuasione che i fanciulli, nonostante molti non lo credevano possibile, avessero le capacità di produrre composizioni valide, attraverso le quali apprendere la scrittura e la lettura stessa. Così scrive Freinet quando descrive le sue tecniche: "il Testo Libero [...] viene a consacrare ufficialmente questa attitudine del fanciullo a pensare e ad esprimersi, passando anch'egli da uno stato di minorità mentale e affettiva alla dignità di un essere capace di costruirsi sperimentalmente la propria personalità e di orientare il proprio destino" (Freinet, 1969, p.18). Attraverso lo sviluppo di questi testi – letti alla classe, corretti e scelti collettivamente per la stampa, appesi infine sui muri dell'aula – si affermò un metodo naturale di apprendimento della lettura e della scrittura che parte dall'espressione della vita stessa degli educandi. La scrittura affrontata con questa modalità libera promuove

e afferma il contatto stretto tra la scuola e la vita, rompendo il muro che le separa, principio ispiratore di tutta la pedagogia freinetiana e valore comune di tutte le Scuole Moderne. I fanciulli scrivono inizialmente dell'ambiente circostante, che imparano ad osservare sempre con maggior attenzione e coinvolgimento, poi, se ne avvertono il desiderio e la necessità, raccontano i loro vissuti e il loro mondo interiore (emozioni, paure, avvenimenti importanti), una dimensione che secondo Freinet viene troppo spesso trascurata. Questa pratica è la tecnica centrale ed essenziale nella *scuola Freinet*, il cuore di tutta l'attività scolastica.

Nella Scuola Moderna, il testo libero è infatti la principale attività della giornata, da cui nascono tutti i collegamenti e agganci per affrontare i contenuti delle diverse discipline. Poiché è essenziale che i ragazzi, invece che reprimere il loro slancio interiore, siano spinti ad esprimersi e liberarsi, è importante che scrivano il testo quando si sentono ispirati e non secondo un rigido programma. Secondo l'esperienza degli educatori, se una classe che lavora secondo le tecniche Freinet funziona bene – ovvero se in essa si è instaurato un clima di simpatia e di lavoro coinvolgente – si avranno circa una decina di testi ogni giorno, a testimonianza del fatto che questo clima di libera attività consente di far sbocciare le attitudini, la creatività e l'impegno dei fanciulli. Il testo libero, inoltre, permette a ognuno di comprendere che ciò che si desidera esprimere ha importanza al di là della correttezza ortografica e grammaticale – che non viene comunque sottovalutata – non solo per i compagni di classe, ma per tutta la comunità. A completamento del testo libero, infatti, sopraggiunge il giornalino scolastico – diffuso nel villaggio e letto dai genitori – e la corrispondenza interscolastica, che ancora di più motivano la scrittura individuale. La scelta dei testi per la stampa avviene collettivamente, dopo che ognuno ha letto il proprio di fronte ai compagni, suscitandone o meno l'interesse. Si effettua la scelta dei testi più coinvolgenti e successivamente si vota a maggioranza, democraticamente. A questo voto partecipa anche il maestro alla pari degli alunni, evitando di forzare la scelta. Il testo più promettente è quello che scaturisce maggior interesse, ed è perciò il più utile da un punto di vista formativo e culturale. A riguardo, si riportano qui alcune parole dell'educatore francese: “Per riassumere affermiamo: il testo libero non ha valore che nella misura in cui sia

documento autentico, socializzato, pretesto e argomento di un arricchimento verso la cultura e la conoscenza” (Freinet, 1969, p.57).

Al testo libero, essenza del lavoro individualizzato, si accostano molte altre attività, quali il disegno libero, l’officina di stampa, le inchieste, i reportages, il cinema, la composizione degli schedari scolastici (una documentazione mobile da utilizzare nelle ricerche e nelle sperimentazioni) e la biblioteca di lavoro, le schede autocorrettive, i laboratori di lavoro (elettrico, d’arte – ceramica, pittura, tessitura – di scienze, legno e ferro, cucito e cucina e altro), i piani di lavoro che sostituiscono la programmazione dall’esterno e sono il frutto di una scelta collettiva della classe guidata dal maestro, i metodi naturali di apprendimento della lingua, del calcolo e di tutte le discipline. Durante la giornata scolastica nell’Ecole Moderne si deve dedicare un tempo adeguato sia al lavoro individualizzato sia a quello collettivo, per non perdere il legame tra il piano individuale e quello sociale.

Le aule della scuola moderna hanno grandi tavoli per i laboratori, presuppongono lo spostamento dei banchi in base alle necessità, la cattedra si trova allo stesso livello dei banchi e diversi scaffali vengono utilizzati per raccogliere i testi e i materiali di ricerca. La disposizione degli spazi e la scelta degli strumenti e degli argomenti affrontati può essere diversa nelle scuole in cui i maestri hanno scelto di realizzare questo ammodernamento, poiché ciò avviene sempre adattandosi alle caratteristiche ambientali, sociali, storiche e geografiche del luogo in cui questa scuola prende vita, e cioè si lega strettamente alla quotidianità dei ragazzi che la costituiscono. Ciò che queste scuole condividono, infine, sono i valori comuni e la metodologia generale.

Attraverso queste tecniche, come afferma Freinet, si modifica radicalmente il clima relazionale e i rapporti di lavoro, permettendo la realizzazione di una pedagogia sull’esperienza, dominata dalla ricerca e dal dubbio costruttivo, dal miglioramento costante degli strumenti in base alle difficoltà incontrate nel loro uso quotidiano. Ogni maestro che realizza una classe del tipo di Scuola Moderna trova la propria via personale alla sua realizzazione, effettuando spesso un passaggio progressivo dai metodi tradizionali a quelli moderni, tenendo in considerazione il proprio temperamento, le

proprie debolezze e punti di forza, e infine secondo l'ambiente e le risorse disponibili (Freinet, 1969).

2.2 Il movimento di Cooperazione Educativa in Italia

Come racconta un articolo del 4 Novembre 2021 de *Il Mulino*¹, rivista di cultura e politica che affronta i temi di educazione e formazione già dalla metà del Novecento, Il Movimento di Cooperazione Educativa nacque il 4 Novembre 1951 da un gruppo di insegnanti di Fano, nelle Marche, che in quegli anni si riunirono per introdurre in Italia le proposte didattiche della coppia Freinet. Erano gli anni della ricostruzione italiana dopo la Seconda Guerra Mondiale e Giuseppe Tamagnini si impegnò nella ricerca di pratiche didattiche nuove e significative, e successivamente – insieme ad altri maestri, tra cui Anna Fantini e Aldo Pettini – nella realizzazione di un metodo che contribuì dal basso alla trasformazione in senso democratico della scuola pubblica. Lo fecero con il sostegno e la collaborazione di importanti pedagogisti quali Ernesto Codignola, Raffaele Laporta e altri, ovvero il gruppo che ruotava intorno alla rivista *Scuola e città* che si occupava in prima linea del rinnovamento pedagogico di quegli anni in Italia da quel centro culturale che era la città di Firenze. Più tardi molti altri maestri aderirono al movimento, in particolare si ricordano per il loro impegno e importanza Mario Lodi e Bruno Ciari.

Coloro che aderivano all'associazione erano, e sono ancora, soprattutto insegnanti convinti che lo sviluppo democratico del paese passi attraverso l'educazione e che la democrazia a scuola si costruisca a partire dalla didattica e non dall'ideologia: per questi motivi hanno a cuore la diffusione delle tecniche Freinet e del suo pensiero. Il gruppo nacque originariamente con il nome di *Cooperativa della tipografia a scuola* (CTS) e solo qualche anno dopo cambierà il suo nome e la sua organizzazione in *Movimento di Cooperazione educativa* (MCE). L'intenzione dei seguaci italiani di Freinet soprattutto all'inizio del loro operato non era quella di sperimentare l'efficienza di scuole completamente nuove e diverse, ma di inserirsi nel contesto scolastico popolare esistente, nelle piccole scuole delle campagne italiane, con lo strumento della tipografia,

¹ <https://www.rivistailmulino.it/a/4-novembre-1951-nasce-il-movimento-di-cooperazione-educativa>

il giornalino scolastico, la corrispondenza e le altre tecniche freinetiane. Essi realizzano un'inedita presa di parola da parte dei bambini e creano agganci reali con le nuove teorie pedagogiche e la democrazia che ancora non esistevano nelle pratiche scolastiche e nei manuali fino ad allora utilizzati. Il problema dei maestri in quegli anni Cinquanta, infatti, era quello di scoprire punti di riferimento concreti che permettessero di entrare in classe e lavorare davvero in modo democratico, nella quotidianità, e non semplicemente avere delle idee democratiche. Le battaglie dell'MCE riguardarono tutti gli ordini di scuola, dall'infanzia alle scuole superiori: sostennero il tempo pieno, i laboratori di lingua, il testo libero e il metodo della ricerca sulla didattica. Il gruppo venne criticato di *didatticismo*, come anche Freinet fu criticato per la sua teoria del materialismo scolastico, ma era innegabile che questi maestri stessero dando delle risposte concrete e trasversali alle trasformazioni culturali di quegli anni, senza attendere un cambiamento dalle istituzioni, ma operando in prima persona per il bene comune, per la democrazia e lo sviluppo sociale del paese (Vanessa Roghi, Novembre 2021, 4 Novembre 1951: Nasce il Movimento di Cooperazione Educativa. *Rivista Il Mulino*. Disponibile in: vedi nota 1).

Il Movimento di Cooperazione Educativa è attivo ancora oggi e si propone come gruppo libero e autonomo di insegnanti, dirigenti, educatori, che sempre si riconoscono come elaboratori di cultura e non solo come trasmettitori della stessa, in una visione condivisa di cooperazione solidale. Si occupa dunque della formazione e dell'aggiornamento dei docenti e aderisce alla Federazione Internazionale dei Movimenti di Scuola Moderna (Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne – FIMEM). È organizzato in gruppi cooperativi nazionali, territoriali, di progetto, di redazione e di ricerca che si occupano di politica scolastica e di realizzare eventi pedagogici e formativi, collaborando inoltre con le università italiane. La nascita del movimento ha origine dall' "idea di una alfabetizzazione culturale e sociale basata sulla cooperazione, per costruire una scuola attenta alla relazione, alla comunicazione e all'integrazione sociale, nello spirito della Costituzione" (MCE, 2019, Brochure. Disponibile in: vedi nota 2). Ciò che si vuole

costruire è, usando le loro parole, una nuova scuola possibile: pubblica, laica e democratica, aperta e partecipativa, pluralista e inclusiva².

Il Manifesto Pedagogico del Movimento³ ne descrive lo spirito e gli ideali: fin dall'inizio esso si è basato sui principi costituzionali volti a garantire l'uguaglianza dei diritti e delle possibilità, l'accoglienza, il rispetto e la valorizzazione delle diversità, la libertà di espressione e la partecipazione democratica. La cooperazione ne caratterizza fortemente l'opera educativa e viene intesa sia come valore sia come pratica, nel movimento stesso e nella scuola: tra gli adulti, tra i bambini, e tra gli uni e gli altri. Attualmente aderiscono al gruppo non solo insegnanti e dirigenti, ma anche educatori, animatori, operatori sociali e artisti, ovvero tante nuove figure professionali che si occupano di educazione e formazione e che condividono lo spirito e gli ideali che danno vita al movimento, arricchendolo di significati e di nuovi obiettivi. Dagli anni Cinquanta il MCE ha elaborato diverse pratiche, riflessioni e metodologie che aiutano chi lavora in ambito educativo ad agire nel proprio contesto con strumenti efficaci e con consapevolezza di essi e del proprio ruolo, cercando di evitare che questi professionisti si trovino in una situazione di solitudine di fronte alle difficoltà del lavoro quotidiano. L'approccio pedagogico che essi intendono diffondere e realizzare mette al centro i soggetti della relazione educativa e i loro processi di apprendimento, continuando parallelamente la ricerca per una didattica viva che oggi, in particolare, mantiene l'attenzione sul rapporto tra l'emozione e l'acquisizione di conoscenza, sulla capacità di imparare la gestione dei conflitti e sull'uso di differenti linguaggi in una prospettiva inclusiva. La didattica laboratoriale e la cura dell'ambiente di apprendimento restano aspetti fondamentali della pratica scolastica che si identifica in un metodo – come sosteneva Freinet – sempre aperto al cambiamento, al rinnovamento e all'adattamento ai nuovi problemi che lo sviluppo sociale impone. L'insegnante è colui che si orienta tra la pratica e la riflessione, mettendo in atto un processo creativo che si realizza nel rimando continuo e circolare tra teoria e prassi. Un altro aspetto importante nella didattica è il momento della valutazione, che dev'essere formativa e intesa come

² http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/4722/mod_resource/content/0/Brochure%20MCE%202019-bis.pdf

³ <http://www.mce-fimem.it/manifesto-pedagogico/>

valorizzazione del soggetto e del suo percorso di apprendimento. Infine, il principio della cooperazione si impone come valore e come pratica allo scopo di creare una comunità di apprendimento, rompendo quei muri che dividono l'esperienza della scuola dalla vita nel suo complesso. Accanto ad essa il principio di inclusione ispira ogni pratica o riflessione proposta (MCE, Manifesto pedagogico. Disponibile in: vedi nota 3).

Il testo *Pedagogia popolare, da Célestin Freinet al MCE-FIMEM* di Rinaldo Rizzi (2017), formatore in didattica che fu membro dell'Associazione cooperativa per lungo tempo, descrive la storia del movimento dai suoi inizi fino ad oggi mettendo in risalto i meriti e i risultati che esso ha ottenuto soprattutto nei decenni Sessanta e Settanta in Italia, anni in cui era forte e diffuso il desiderio di rinnovamento e anni in cui effettivamente la scuola italiana fu oggetto di svariate riforme. Giancarlo Cavinato, nell'introduzione all'opera, individua nell'MCE un caso rappresentativo dell'intreccio tra microstoria e macrostoria, del quale è possibile che molti abbiano una propria differente versione riguardo lo sviluppo dell'associazione, ma che tanto più arricchisce di significati il suo operato. L'impegno del gruppo cooperativo contribuì fortemente alle trasformazioni legislative che modificarono in particolare la scuola di base italiana, con le classi aperte, il tempo pieno, la chiusura delle classi differenziali e l'inclusione dei soggetti con disabilità, il superamento della valutazione decimale, la lotta contro i libri di testo, il riconoscimento dell'autonomia scolastica e l'organizzazione collegiale dei docenti, il coinvolgimento delle famiglie e degli studenti nei processi decisionali, la responsabilità del maestro nella scelta del metodo e dei contenuti, e si potrebbe continuare.

Riprendendo le origini del movimento Rizzi (2017) ricorda come, mentre Freinet aveva già avviato le sue prime esperienze negli anni Trenta in Francia, in Italia il regime fascista imponeva una chiusura ideologica e un isolamento che impedirono qualsiasi contaminazione culturale con l'estero. Una volta caduto il fascismo, nonostante si eliminarono nelle scuole e nei libri di testo tutti i riferimenti all'ideologia, rimase inalterata la sostanza del sistema formativo, fortemente conservatore, selettivo e tradizionalista. Con queste azioni di defascistizzazione furono mutati i simboli, ma non l'essenza dell'ambiente scolastico. Inoltre, i gruppi politici di sinistra miravano ad ottenere in primo luogo delle riforme strutturali per il cambiamento socio-culturale della

società che ritenevano necessario per ottenere in un secondo momento il rinnovamento dell'istituzione formativa, mantenendo quindi un'impostazione verticistica del potere decisionale e di azione.

In questa situazione sociale e politica ebbe origine l'iniziativa svolta dal basso del gruppo di Fano che decise di partire da un'innovazione didattica metodologica, la cui potenziale efficacia veniva spesso sottovalutata in particolare dalle classi dirigenti. Giuseppe Tamagnini, incaricato negli anni Quaranta di occuparsi delle esercitazioni didattiche all'istituto magistrale di Fano, cercava a questo scopo delle pratiche scolastiche significative da presentare alle sue allieve, poiché egli credeva realmente allo sviluppo di una scuola democratica sulla scia dei programmi Washburne del 1945 che, nonostante fossero avanzati e di intenzionalità riformatrice, non ebbero impatto sulle pratiche reali che continuavano ad esercitarsi sulla base della didattica tradizionale. Tamagnini scoprì le tecniche Freinet attraverso la corrispondenza diretta con l'autore francese e decise di sperimentarle a Fano insieme alla maestra Anna Maria Fantini, ottenendo il successo in cui sperava. Nasce da qui l'Associazione italiana della pedagogia freinetiana con il nome, come già indicato, di Cooperativa della Tipografia a scuola (CTS). Inizialmente l'attività principale fu quella di promuovere e diffondere il più possibile queste modalità di insegnamento-apprendimento, attirando l'attenzione anche di importanti pedagogisti di quegli anni, quali Lamberto Borghi, Dina Bertoni Jovine, Aldo Visalberghi e altri, alcuni dei quali diventarono soci stessi della cooperativa. Anche il mondo cattolico fu attento e critico nei confronti del movimento a causa dell'egemonia che aveva ottenuto nell'ambiente scolastico e contro cui si poneva l'associazione laica dei maestri di Fano. La vita di questi primi insegnanti iscritti non era facile poiché molto spesso erano disprezzati e osteggiati dai colleghi e dall'autorità scolastica, a volte oggetto dell'attenzione della polizia, soprattutto a causa della posizione politica comunista di Freinet e dei suoi seguaci italiani. Negli anni il numero degli iscritti al movimento crebbe enormemente insieme alle iniziative di ricerca e sperimentazione, come gli incontri estivi pensati da Tamagnini alla *Casa MCE* di Frontale, dove avvenivano vere esperienze di incontro, di scambio professionale e relazionale paritario, in cui si rompeva la classica separazione, quasi classista, fra docenti di istruzione primaria,

secondaria e universitaria. La cooperazione pedagogica si realizzava così non solo attraverso la condivisione scritta delle esperienze nei bollettini, nelle corrispondenze e nella rivista del movimento *Cooperazione Educativa*, ma anche nell'incontro diretto tra gli associati, infrangendo un ulteriore tabù culturale di quegli anni.

L'MCE forniva, e fornisce, una guida per l'applicazione pratica delle tecniche di cui si occupa, ma allo stesso tempo ha sempre ricordato che esse non sono sufficienti per ottenere lo sviluppo di una scuola democratica, laica, moderna e inclusiva. È fondamentale applicare le tecniche insieme ad un complesso indispensabile di qualità umane, quali la capacità di collaborazione, l'attitudine all'ascolto e alla comprensione, la fiducia nei bambini e nei ragazzi, la costanza nell'azione didattica. La tecnica in sé stessa non è in grado di ottenere i risultati sperati senza questa chiara disponibilità da parte degli insegnanti. Da qui si ravvisa l'originalità e l'autonomia del movimento italiano rispetto a quello francese, dominato dalla forte personalità del promotore Freinet e quindi racchiuso nell'esclusività delle sue proposte. L'associazione italiana, invece, ha sottolineato la necessità di un orientamento aperto nell'approccio al metodo e agli obiettivi formativi, dimostrando la sua organicità e superando la modalità organizzativa del CTS per approdare a quella dell'MCE, che venne definita dalla redazione del suo Statuto nel 1957. In esso non si fa più riferimento al nome di Freinet e si mette al centro la cooperazione educativa piuttosto che le tecniche didattiche, quindi l'atteggiamento e la modalità di una ricerca aperta piuttosto che l'applicazione di una sperimentazione già perfezionata. Il primo Statuto costituisce una dichiarazione delle finalità del movimento riunite nell'impegno generale al rinnovamento della vita scolastica italiana per lo sviluppo democratico della società, rivolgendosi agli insegnanti di ogni ordine e grado, senza divisioni, e a tutti gli operatori che si occupano di attività educative, promuovendone l'unione in uno spirito di ricerca e apertura ad ogni concezione, metodo o tecnica che permetta di raggiungere le finalità condivise. Il documento indica come finalità centrale la cooperazione che si fonda sulla condivisione delle esperienze di ciascun membro, avvalendosi della libertà didattica garantita dalla Costituzione, che permette l'elaborazione e la sperimentazione di tecniche e strumenti didattici innovativi. Si vuole in questo modo superare le forme di isolamento degli insegnanti e

promuovere la loro stessa formazione umana e professionale. La cooperazione non riguarda solo gli insegnanti e la ricerca, ma è l'esperienza educativa su cui si basa la costruzione della classe come comunità di apprendimento, attraverso cui si ottiene la formazione intellettuale e della personalità degli allievi accanto alla preparazione alla vita democratica. Il Movimento mantiene sempre presenti le condizioni sociali in cui si trova ad operare, nella consapevolezza che è necessaria una trasformazione dell'istituzione scolastica nella sua struttura ed organizzazione per raggiungere le finalità proposte. L'associazione, infine, mantiene relazioni di collaborazione con gli organismi italiani ed esteri che ne condividono l'orientamento di cooperazione democratica. Nonostante in questo primo statuto fu eliminato ogni riferimento a Freinet, si manterrà sempre il legame con la sua pedagogia popolare come base di riflessione e nucleo originario fondante dell'identità del movimento, tanto che nei successivi statuti esso è stato reinserito.

Un interessante sviluppo di questa presa di posizione autonoma fu l'evolversi della ricerca che dalle singole tecniche pose l'attenzione sul loro intreccio e sullo studio di altri fattori, quali il ruolo dell'ambiente e delle preconcoscienze del bambino. Bruno Ciari e Giuseppe Tamagnini individuano alcuni elementi fondamentali alla base dell'azione educativa che vanno a definire l'identità didattico-pedagogica dell'MCE: l'individualizzazione, la socializzazione attraverso l'organizzazione collaborativa-cooperativa della classe, la motivazione, la concretezza dell'attività, e l'unità organica dell'azione didattica che necessita di coerenza nella comunità di apprendimento. La classe si identifica, appunto, in una comunità educativa operante e cooperativa, in cui si fondono i processi di istruzione con quelli di relazione e l'aula diventa un laboratorio artigianale strutturato.

Nella sua storia, il Movimento ha vissuto anche dei momenti di difficoltà e di messa in discussione delle sue priorità, di cui si vorrebbe ricordare, in particolare, la questione del legame tra la pedagogia e la politica: l'associazione avrebbe dovuto mantenersi sempre sul terreno della didattica e dei valori educativi oppure assumere anche una esplicita posizione politica? Questo aspetto si rende chiaro considerando gli anni che il nostro paese stava attraversando, in particolare dal Sessantotto in poi. All'inizio degli

anni Sessanta l'organizzazione decise di mantenere esclusivamente l'impegno nell'ambito scolastico, ammettendo la libertà dei membri di militare all'esterno per contribuire in ambito politico e sindacale al miglioramento della società. Dal Sessantotto però ci fu una forte spaccatura interna al movimento, che decise infine di fare la sua scelta politica, portando il tradizionale quadro dirigente (come Tamagnini e Laporta) e altri importanti membri (ad esempio Mario Lodi) a ritirarsi. Si impose la volontà di esplicitare un atteggiamento antagonista ad ogni azione anche didattica che rispecchiasse la cultura dominante, allineandosi alla radicale contestazione anticapitalistica nata dai movimenti studenteschi. Ad ogni modo, nonostante la frammentazione delle esperienze dell'MCE con il tempo si arrivò a realizzare diverse esperienze positive che contribuirono alle fondamentali trasformazioni legislative degli anni Settanta in direzione dello sviluppo di una scuola efficace e democratica. Aumentò in questo periodo l'attenzione pubblica nei riguardi delle esperienze storiche del movimento e della sua iniziativa editoriale, determinando infatti un'ampia diffusione dei libri di Lodi, Ciari, Rodari, ancora oggi molto conosciuti. Il movimento riuscì a rielaborare il proprio progetto unificatore, ribadendo il suo fine di costruire una pedagogia popolare, perseguendo precisi obiettivi: la didattica alternativa, l'educazione permanente, l'inserimento degli handicappati – termine ormai non più utilizzato – nella scuola di tutti, le metodologie attive, l'anticipo formativo, il superamento della divisione della scuola di base (verso la Scuola media unica), la visione unitaria e non settoriale delle discipline, il biennio obbligatorio e il triennio unitario alle superiori, la gestione sociale della scuola, la laicità dell'educazione e lo studio storicista delle religioni. Questi furono gli anni – dal 1968 al 1977 – di maggior espansione associativa del movimento, dopo i quali fu necessario il confronto tra chi sosteneva un impegno politico attivo e chi voleva salvaguardare l'indipendenza dell'associazione. Solo negli anni Novanta, con il seminario *Itinerari della Cooperazione educativa* organizzato a Fano nel 1991 per i quaranta anni del movimento, si riunirono vecchie e nuove generazioni e si ritrovarono, riaffermandole, le sue radici pedagogiche. Si imposero nuove tematiche di riflessione legate alla trasformazione della società: le differenze di genere, la multimedialità, il ruolo del corpo e delle emozioni nell'apprendimento, la cultura ecologica, la pedagogia

dell'ascolto, la formazione interculturale, l'evoluzione del linguaggio e l'uso delle nuove tecnologie.

Senza entrare nello specifico delle vicende del movimento oltre gli anni settanta, si vorrebbero ricordare le sfide che esso affronta attualmente, che si sono imposte in relazione alle trasformazioni della società attuale: “ di fronte ad un clima individualistico e di rassegnazione, il compito formativo del MCE è quello di fare della scuola un ‘laboratorio sociale’, in cui si affermi l’etica pubblica, il bene comune attraverso il lavoro d’équipe e le relazioni cooperative e didattiche costruttive, tese [...] a sviluppare partecipazione e responsabilità [...] nel rispetto delle individualità date dalle diverse storie e dalla molteplicità delle intelligenze” (Rizzi, 2017, p.86). In particolare, esso offre alcuni suggerimenti per sfruttare al meglio le opportunità ambigue offerte dalla legge 107 del 13 luglio 2015 del Governo Renzi, denominata *La buona scuola*, delineando alcuni punti di riferimento per la costruzione di un’altra scuola possibile: investire nella pratica della collegialità e la costruzione di reti cooperative tra scuole e territorio, la valorizzazione del successo formativo, sorreggere le scelte del dirigente scolastico attraverso un processo decisionale condiviso, coinvolgere tutte le componenti scolastiche e la comunità locale nella costruzione del PTOF (Piano Triennale dell’Offerta Formativa). Questi sono alcuni dei tasselli che, secondo il movimento, rendono l’odierna scuola dell’autonomia un luogo di autentica formazione, un luogo di pensiero e di cittadinanza, che risponde ai bisogni delle nuove generazioni ed è funzionale alle necessità e prospettive della comunità locale e quella più ampia del Paese. Ancora oggi, nel perseguire i suoi rinnovati obiettivi, l’associazione riconosce alla pedagogia sociale cooperativa e alle tecniche di vita del Freinet un importante ruolo di guida e di riferimento nella pratica della ricerca-azione collaborativa e nella conseguente pratica didattica della democrazia, fin dai primi approcci scolastici. Dal 2015 alcuni temi si sono imposti nelle riflessioni degli associati, che determinano l’orizzonte educativo scolastico odierno: le innovazioni della legge riforma Renzi, il vasto e crescente fenomeno dell’immigrazione, lo sviluppo delle neuroscienze e il loro rapporto con i processi di apprendimento, il modificarsi delle relazioni dei comportamenti e dei processi di apprendimento stessi attraverso la digitalizzazione informativa, l’utilizzo delle nuove

tecnologie nella didattica scolastica. Lo sviluppo tecnologico risulta essere un tema centrale poiché esso modifica non solo la società e le sue relazioni, ma anche il ruolo della memoria e l'organizzazione cognitiva dell'apprendimento individuale. Questi fatti richiedono un adeguamento delle modalità didattiche e, allo stesso tempo, un'attenzione al rischio di una digitalizzazione integrale delle stesse all'interno di un nuovo mercato istruttivistico che si sta sempre più ampliando (questo fenomeno prende il nome di *gamification*). Al contrario, è fondamentale la ricerca-azione collaborativa al fine di realizzare alternative utili e fattibili.

I giovani di oggi hanno bisogno di ambienti di apprendimento collaborativi, dinamici, sempre connessi con la loro realtà di vita (che è anche tecnologica), di sviluppare un approccio critico per orientarsi nella sterminata dimensione dell'informazione digitale. L'associazione sostiene un'azione che si ponga contro l'isolamento individualistico, la superficialità, guardando ad un rapporto più ecologico tra uomo e natura e a una società globale più equa. Come in Freinet, si punta al riscatto sociale delle classi popolari, di coloro che sono vittima delle estreme disuguaglianze prodotte oggi dal capitalismo incontrollato e dalla globalizzazione che lo favorisce, e a formare cittadini critici e dallo spirito democratico piuttosto che sudditi di un mercato libero che estende il consumismo ad ogni aspetto della vita e alla persona stessa.

Se nel dopoguerra il lavoro dell'associazione era sostenuto e consolidato anche da altri successivi contributi, come le opere di Paulo Freire e la Scuola di Barbiana di Don Milani, oggi si arricchisce degli studi in campo psico-pedagogico: la teoria delle intelligenze multiple di Gardner, l'apprendimento per mappe concettuali di Novak, la zona di sviluppo prossimale di Vygotskji, l'apprendimento significativo di Ausubel, il costruttivismo nell'apprendimento di Papert e le teorie del *cooperative learning*. L'obiettivo permanente è quello di superare l'organizzazione didattica statica e individualistica, andando oltre le singole discipline e investendo in una "logica complessiva di sistema di plesso, d'istituto e di territorio" (Rizzi, 2017, p.102).

Oltre all'aspetto tecnologico della società si impone la problematica dell'immigrazione e delle disuguaglianze sociali e di potere che contrappongono il popolo e le élite capitalistiche, che invece di essere affrontate con atteggiamenti di coscientizzazione

sociale, producono crescenti espressioni di chiusura, aggressività e xenofobia. Per rispondere a questo processo distruttivo l'MCE si impegna nel promuovere il valore dell'intercultura e dell'inclusione, ponendo seri interrogativi su quale ruolo stia realmente svolgendo la scuola: essa sta realmente favorendo lo sviluppo di atteggiamenti democratici o piuttosto tende a adattarsi a tali processi alienanti della società attuale? Richiama dunque i maestri a prendere posizione e consapevolezza, mettendo in atto una cooperazione come disobbedienza alle logiche economiche di mercato che alimentano la disuguaglianza e lo scontro tra popoli. La cooperazione educativa si fa strumento politico di resistenza pedagogica e di impegno ad attuare un cambiamento profondo negli schemi della realtà, cosicché i valori e gli obiettivi della pedagogia popolare freinetiana, intesa come volontà di far emergere il potere della classe popolare sottomessa al potere delle élite, divengono riferimenti più che mai attuali. L'orizzonte resta quello di una scuola inclusiva, cooperativa, laica, democratica e pubblica, in contrasto al neoliberismo, alla visione puramente tecnologica e consumistica della società umana e allo sfruttamento capitalistico indiscriminato delle risorse naturali in nome della produttività.

Abbatere i confini è stato, fin dagli anni Cinquanta con la CTS, un merito delle tecniche Freinet e del movimento cooperativo che da esse è scaturito, non solo nel rapporto tra scuola ed extrascuola, ma a livello nazionale e internazionale, tanto che si può dire realizzato il sogno del pedagogista francese di creare un movimento a livello planetario, grazie ai numerosi gruppi e associazioni che in tutto il mondo portano avanti il suo pensiero pedagogico ancora oggi e si riuniscono nella FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne). Tutte le persone che vanno a costituire questo complesso processo di collaborazione condividono un'idea di base: l'educazione può cambiare il mondo. Un mondo che richiede una formazione sociale e democratica collettiva in una società sempre più globalizzata e tecnologicamente avanzata, in cui la scuola tende ad essere sempre in ritardo nel suo aggiornamento e adeguamento alle necessità formative dei giovani di oggi, rischiando di concorrere, con il suo adattamento passivo e routinario, alle chiusure culturali. Il processo di coscientizzazione va promosso

sin dalla scuola dell'infanzia, mantenendo aperta la ricerca-azione per trovare nuove modalità didattiche adatte alle trasformazioni attuali (Rizzi, 2017).

3.

L'educazione linguistica per una scuola democratica

Come scrive Franco Cambi (2017), ci sono alcuni maestri che vanno ricordati come Maestri con la maiuscola, come guide per gli insegnanti di ieri e di oggi, poiché anche dalle loro esperienze ha preso forma quello che è ora il presente educativo in cui ci si trova ad operare. L'autore ne parla nell'introduzione ad un fascicolo del Centro Alberto Manzi⁴ che raccoglie articoli di diversi studiosi sull'eredità, appunto, dei grandi maestri, che ancora oggi offrono importanti indicazioni sia nel metodo sia nel pensare educativo: nella teoria e nella pratica, essi "devono farsi interlocutori: essere ripensati e rivissuti, dopo esser stati interpretati e rimessi in circolo nel nostro riflettere e operare, come interlocutori attivi e critici e come depositari di un messaggio ancora vivo e significativo" (Cambi, 2017, pag.6). Cambi cita dunque i nomi di questi grandi maestri, tra i quali Maria Montessori, Don Milani, Mario Lodi, Danilo Dolci e Alberto Manzi, tutte figure di spicco che hanno maturato le loro teorie dentro e per l'agire scolastico, nella pratica viva della quotidianità educativa. Ad essi l'autore vuole rendere testimonianza ma anche ricondurne il valore all'attualità, invitando ad aprire un dialogo con le loro esperienze, che sono tra di esse differenti ma che hanno in comune alcuni principi guida e di metodo che è possibile integrare con il presente, e ancora di più mantenere come riferimento nella scuola di oggi con le sue nuove caratteristiche e istanze educative (l'autonomia, l'intercultura, l'utilizzo delle nuove tecnologie). Così Cambi identifica cinque principi guida comuni a questi grandi Maestri, particolarmente rilevanti all'interno di questa argomentazione per quanto riguarda Mario Lodi e Don Milani: l'idea dell'infanzia, l'idea della comunità scolastica, la funzione emancipativa della scuola, l'insegnante come animatore e l'apprendimento come processo personale sempre legato alla motivazione e alla formazione di una *formae mentis*. A livello metodologico, invece, i punti centrali condivisi dai diversi educatori e pedagogisti sono il lavoro di gruppo, la motivazione intrinseca alla base dell'apprendimento, l'attenzione allo sviluppo delle tecnologie, la

⁴ <https://www.zaffiria.it/wp/wp-content/uploads/2017/10/Eredita-dei-grandi-maestri-volume-web.pdf>

valorizzazione delle attitudini personali – intese come capacità e vocazioni – e la centralità della ricerca come metodo che guida ogni tipo di attività. L'insieme delle pratiche educative proposte dai Maestri sono, come suggerisce l'autore, un tesoro da valorizzare ed è importante che continuino ad essere animate dai principi pedagogici che le hanno ispirate e che costituiscono, per i docenti di oggi, ancora un compito da portare avanti. Infine, tali principi e metodi sono il frutto di uno sviluppo storico e di una rivoluzione pedagogico-educativa che non va dimenticata (Cambi, 2017, Maestri di scuola. Di lungo corso. Qualche nota. *L'eredità dei grandi maestri*. Disponibile in: vedi nota 4).

Con questa lente di osservazione si vorrebbe dunque proseguire nel terzo capitolo di questa argomentazione riportando la storia, il pensiero e l'attività scolastica di due grandi Maestri che in Italia, negli anni della denuncia della scuola autoritaria, hanno lasciato il segno con le loro esperienze educative, calandosi nella realtà e nella pratica viva dei loro ideali e valori. Dopo la descrizione del contesto storico, scolastico e pedagogico riportata nei precedenti capitoli si vorrebbe ora incontrare Mario Lodi (1922-2014) e Don Milani (1923-1967) che proseguirono la storia cominciata con il Movimento di Cooperazione Educativa e le istanze delle pedagogie alternative sviluppatesi durante il Novecento. Entrambi, nonostante il complesso delle differenze che li distinguono, pongono al centro del loro insegnamento la relazione autentica e soprattutto hanno due scopi essenziali legati tra loro: lo sviluppo di un'educazione linguistica per una scuola democratica, che accompagni e favorisca il cambiamento sociale del paese. I due educatori scelgono la scrittura collettiva come prassi, o tecnica metodologica, non come una semplice rappresentazione delle pratiche democratiche, ma come momento di viva democrazia in cui i bambini e i ragazzi, cittadini dell'oggi e del domani, apprendano attraverso il fare significativo i principi costituzionali e li rendano reali, al di là di ogni deriva retorica.

3.1 Mario Lodi

Mario Lodi (1922-2014) fu un importante educatore italiano, impegnato tanto nell'ambito educativo quanto in quello sociale, caratterizzato da una forza e una

determinazione che lo hanno portato a costruire qualcosa di realmente nuovo in quella scuola che, caduto il Fascismo, si trascinava senza trovare una via d'uscita dalla didattica tradizionale che potesse davvero costruire una società democratica. Lodi basava il suo operato sull'osservazione, sullo studio e sulla sperimentazione nella pratica quotidiana e si faceva guidare da questa per trovare la strada giusta. È l'insegnante che per la prima volta dà il giusto valore a tutti i linguaggi espressivi, facendo nascere la scuola della conversazione, dei testi collettivi, dell'esplorazione del territorio in una prospettiva di relazione con la scuola, dell'economia in classe, del giornalino, della corrispondenza, del teatro e della documentazione come metodo pedagogico. È un adulto che ha compreso a pieno l'importanza della relazione educativa e ciò è perfettamente visibile nel suo comportamento, testimoniato da diversi scatti fotografici raccolti nella mostra fotografica *La scuola di Mario Lodi* esposta a Drizzano, come racconta Bertolotti (2017) in cui lo si vede porsi fisicamente al livello dei bambini, senza cattedra, a guidarli ma senza controllarli, a sostenerli ma senza sostituirsi a loro. L'empatia, l'accoglienza, l'ascolto, la comprensione e la vicinanza affettiva rendono possibile un rapporto educativo efficace, senza al contempo perdere l'autorevolezza e il rispetto. Da questa competenza di ascolto e capacità di maieutica nacquero i testi di scrittura collettiva come *Cipi*, *Bandiera*, *Mongolfiera*, che il maestro scrisse insieme a suoi bambini, o meglio, che i bambini scrissero insieme a lui, guidati e sostenuti dal suo intervento educativo. Attraverso tali testi viene espresso pienamente il valore delle parole dei bambini, sottolineando il pregio di una relazione caratterizzata dalla cooperazione, dall'ascolto, dallo scambio reciproco e infine dal rispetto (Bertolotti, 2016, Mario Lodi. *L'eredità di un grande maestro. L'eredità dei grandi maestri*. Disponibile in: vedi nota 4). La libera espressione del bambino (ma non senza regole) risulta essere al centro di questa proposta pedagogica originale, che vede nell'educazione linguistica una identificazione con un'educazione democratica, critica e creativa, al fine di perseguire un ulteriore impegno, ovvero quello sociale. La scuola è, secondo Lodi, un ambiente comunitario in cui è necessario crescere vivendo ed esercitando le stesse funzioni dell'organizzazione sociale in cui si inserisce. In base a questo assunto si rende necessaria una scuola democratica per costruire la società così come la si proclamava

con la nuova Costituzione e la nuova organizzazione dello Stato. La sua è una didattica creativo-liberatoria, cioè che intende liberare gli educandi dai condizionamenti esterni offrendo loro l'opportunità di sviluppare un senso critico e consapevole di sé e della società, in una sintesi dialettica tra ragione ed immaginazione (Gasparella,1982).

Gasparella (1982) ha analizzato la storia e il pensiero dell'educatore lombardo nel suo testo dal significativo titolo *Mario Lodi e la parola liberata*, in cui descrive le idee nuove e provocatorie che egli portò nell'ambito dell'istruzione di base, arricchite da una forte carica politica. Fantasia, creatività e immaginazione si accompagnano nel suo operato con un riferimento costante al fondamento scientifico della didattica poiché, come ripete spesso l'autore nei suoi scritti, il punto di partenza è sempre il bambino con le sue peculiari caratteristiche psicologiche e di sviluppo legate alla storia personale con cui arriva nella prima classe elementare (Lodi, 1977).

Mario Lodi ha il merito di aver prima di tutto fatto parlare e immaginare il bambino, ovvero gli ha permesso di esprimersi liberamente accogliendone gli aspetti di gioco e al tempo stesso senza mai distoglierlo dal reale. Egli fonda il suo modello educativo caratterizzato dalla creatività espressiva e linguistica sulla tradizione e sulle culture locali, al fine di aiutare ogni bambino a raggiungere la consapevolezza non solo di sé stesso, ma anche dell'ambiente sociale in cui vive. La figura e l'opera di questo maestro ebbero un peso non indifferente sulla politica italiana negli anni Settanta, in quanto egli conquistò una posizione di rilievo nel complesso processo di trasformazione della scuola e di crescita culturale e democratica della comunità sociale, diventando anche, nel 1974, membro del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione. Egli infatti non viene ritenuto e non si è mai posto come un teorico dell'educazione, alla stregua del francese Freinet, ma un educatore che visse profondamente il suo tempo con una forte consapevolezza storica e politica, al punto che basò la sua opera educativa su una precisa presa di posizione etico-sociale fondata sui valori della libertà, dell'uguaglianza e della cooperazione, mediando in modo critico e costruttivo tra "la sfera dell'essere, della storia e la sfera del dover essere, dell'ideale" (Gasparella, 1982, p.14) attraverso lo sforzo concreto di tradurre i valori della democrazia in una pratica quotidiana.

Lodi nacque nel 1922 a Piadena, in provincia di Cremona, e si diplomò come maestro nel 1940. Le prime esperienze di insegnante furono per lui una delusione per diversi motivi: inizialmente, infatti, erano i bambini stessi a non accogliere le sue novità in classe (in primo luogo la conversazione) perché troppo abituati ai metodi tradizionali. Poi ebbe il problema del gran numero di alunni – fino a cinquanta – che rendeva impossibile la costruzione di una relazione efficace con ognuno e, infine, si trovò in contrasto con la disciplina fascista che imponeva rigide regole. Nella Seconda guerra mondiale egli fu costretto a prestare servizio militare fino a quando decise di fuggire nel 1943 e, fatto prigioniero, rimase in carcere fino al 1945. Una volta tornato a casa, si accorse di un significativo cambiamento nella gente del suo paese, come riporta Gasparella citando le sue parole: “dopo vent’anni di fascismo [...] mi sono ritrovato la gente intorno che parlava; prima era sempre reticente, timorosa” (Gasparella, 1982, p. 21). Si diffondeva la speranza di un rinnovamento profondo nella vita del Paese, guardando alla democrazia come mezzo di libertà, di pace, e in questa speranza andava maturando la consapevolezza civile della necessità di migliorarsi attraverso l’istruzione e la formazione. Così Lodi fece la sua scelta politica entrando nel partito Socialista e fu eletto nel Consiglio Comunale di Piadena, nel quale ricoprì la carica di assessore alla Pubblica Istruzione e realizzò diverse attività a testimonianza delle sue posizioni, come il Cineforum e soprattutto l’assemblea popolare (Gasparella, 1982), su cui non ci si soffermerà in questa sede. L’educatore sosteneva che era necessario superare l’individualismo e l’egoismo a cui la società spinge l’individuo, creando le condizioni per l’infelicità e l’ignoranza, e per questo prima dell’azione didattica dev’esserci quella sul piano politico e sociale. In Italia, egli racconta, quando è finita la Seconda guerra mondiale e una volta abbattuto il fascismo, si cominciava a parlare di libertà, di uno stato nuovo in cui fossero state distrutte le strutture autoritarie che permisero l’instaurarsi della dittatura. Gli stessi insegnanti in quel periodo erano coinvolti spesso a livello politico, poiché si avvertiva il forte legame tra l’educazione e lo sviluppo della società civile. Tuttavia, secondo Lodi, la speranza di un tale rinnovamento fu delusa poiché nonostante l’impegno che questi insegnanti motivati portavano avanti e il sentire comune della popolazione, le strutture della società italiana rimasero pressoché

invariate e i problemi sociali e politici di fondo non furono affrontati. Così chi riusciva nel suo piccolo a realizzare una scuola di segno diverso nel tentativo di attuare le direttive dei programmi Washburne del 1945, si ritrovava ad aver creato un'isola felice ma senza futuro. Infatti, se nell'ambiente esterno alla scuola, nelle istituzioni e nella famiglia, i ragazzi non trovavano una comunità che ne condividesse i valori, i risultati andavano perduti insieme al loro significato e alla loro forza trasformativa. Perciò l'educatore lombardo sostenne come necessario l'impegno dei docenti su due fronti, quello educativo e quello civile e politico (Lodi, 1977).

Nel 1948, dopo l'esperienza della guerra e della prigionia, vinse un concorso con cui ottenne nuovamente l'incarico di maestro. Sempre insoddisfatto della situazione scolastica e del suo stesso ruolo di insegnante fece dei tentativi per modificare la sua didattica, ma la vera svolta avvenne con l'incontro del Movimento di Cooperazione Educativa nel 1955, al Congresso di San Marino, in cui conobbe le tecniche Freinet e decise di farle proprie. Cominciano anche le sue prime pubblicazioni sulla rivista *Cooperazione educativa* e significativi rapporti di amicizia con gli altri aderenti al movimento, in particolare con Bruno Ciari, che fu un suo costante punto di riferimento per quanto riguarda la dimensione scientifica dell'operare educativo. Lodi partecipò con impegno alle attività del Movimento, traendo da esso ispirazione e sostegno, e arrivando così a delineare il proprio pensiero che ebbe origine dall'incontro con le tecniche del movimento francese della stampa e del testo libero, ma si sviluppò apportando ad esse elementi di originalità, fino a costruire un modello proprio con il quale il Movimento stesso si confrontava. L'associazione cooperativistica non era un gruppo maggioritario tra le diverse associazioni di insegnanti che si costituirono in Italia in quegli anni poiché, come sostiene Gasparella (1982) citando Bini, esso chiedeva moltissimo ai suoi aderenti: passione, entusiasmo, capacità e una forte motivazione. Oltre a questo, si diffondevano critiche che intravedevano un eccessivo didatticismo e un legame troppo stretto, per cui pericoloso, tra educazione e politica. Mario Lodi, però, era carico di entusiasmo e motivazione, e trovò nel Movimento l'incentivo e il sostegno di cui necessitava per proseguire il suo percorso di ricerca nel segno di un rinnovamento serio dell'ambiente scolastico. Egli, infatti, non cercava in Freinet delle formule prefabbricate per

l'insegnamento, ma un riferimento da cui partire e un ambiente che rispondesse alle sue esigenze etico-sociali. Il suo procedimento di ricerca, sulle orme di Freinet, si può identificare con il *tâtonnement expérimental* nella pratica del quotidiano, da cui trasse successivamente le sue riflessioni. Nelle tecniche Freinet scorse la possibilità di realizzare i principi educativi che maggiormente lo ispiravano, cioè quelli della liberazione e dell'emancipazione, rifiutando la chiusura all'interno della rigidità di un qualsiasi metodo predisposto. Lodi dimostrò la sua indipendenza poiché la sua formazione non era unicamente frutto della collaborazione con il Movimento, ma anche di un'autoformazione teorica che testimonia il suo eclettismo culturale: Tolstoj, Marx, Gramsci, Dewey, Claparède, Bruner, Piaget, Chomsky e altri furono ispiratori delle sue riflessioni. Dal 1963 conobbe un'importante stagione di pubblicazioni, dagli scritti personali ai testi collettivi dei suoi alunni, che permise di far conoscere in modo diffuso le sue esperienze pedagogico-didattiche, come *C'è speranza se questo accade a Vho*, *Insieme*, *Cominciare dal bambino*, *Cipì*, *Bandiera*, le collaborazioni nei trattati sull'educazione linguistica e molti altri. Le sue pubblicazioni tra romanzi, saggi, raccolte di articoli e giornalini di classe, costituiscono particolari documenti letterari e psico-pedagogici che raccolgono frammenti di vita, statistiche e indagini di ambiente, poesie, canti, teatro e pittura che testimoniano i tanti linguaggi e la libertà creativa e socializzata della classe come comunità che Mario Lodi ha saputo creare, partendo dall'assumere i principi democratici come base della formazione umana. La parola liberata, tema a cui si può ricondurre il pensiero e l'operato dell'educatore secondo Gasparella (1982), è il mezzo attraverso cui è possibile realizzare la potenzialità che a tutti appartiene di esercitare responsabilmente la libertà e di vivere la cooperazione all'interno della propria comunità.

Infine, Mario Lodi morì nel 2014 dedicando anche i suoi ultimi anni di vita all'educazione, in particolare operando nell'ambito della formazione permanente (Gasparella, 1982).

Nel suo testo *Guida al mestiere di maestro* (1982) Lodi raccoglie alcune interessanti riflessioni sull'evoluzione storica in Italia nel secondo dopoguerra, che si riportano qui per integrare la riflessione più generale del primo capitolo sui cambiamenti sociali che hanno interessato l'Italia in quel periodo con l'esperienza individuale del maestro. Come

egli stesso racconta, ogni anno prima dell'inizio dell'anno scolastico riceveva molte lettere da genitori conosciuti e sconosciuti, che gli chiedevano referenze sulle migliori scuole e su maestri aggiornati che potessero favorire un buon percorso scolastico ai figli. Questi genitori erano persone che avevano capito l'importanza della formazione di un pensiero critico, del benessere psicologico dei bambini e dei ragazzi che vivono ogni giorno l'esperienza della scuola, del pluralismo, che credevano nei principi democratici come mezzo per la libertà e la pace. Si trattava di famiglie che si scontravano con consapevolezza contro le mancanze del sistema scolastico e che sapevano di poter chiedere di più. Per questo cercavano maestri di cui condividevano il metodo, la cultura e l'atteggiamento umano, captando dai media le nuove idee che circolavano nella società e le esperienze di rinnovamento che venivano realizzate, insieme alle diffuse critiche alla scuola tradizionale. Ma non era sufficiente, secondo Lodi, affidarsi al cambiamento ideologico e tentare di far evitare ai figli i rischi di una società mal organizzata, ovvero sostituire ad una presunta verità un'altra di segno opposto. Piuttosto, egli sosteneva, è fondamentale insegnare a vedere le tante verità che costituiscono il mondo sociale. Egli riconosce il merito delle forti critiche che dagli anni Sessanta misero in luce le mancanze e i mali prodotti dalla scuola tradizionale, poiché grazie ad esse si arrivò, attraverso un percorso ricco di difficoltà, all'istituzione della scuola media unica nel 1962 e all'abbattimento di molte barriere e ostacoli di selezione per i ragazzi delle classi popolari che subivano le caratteristiche di un sistema pensato per i figli delle classi dirigenti. Il maestro condivide il giudizio positivo riguardo il ruolo di Don Milani e del suo testo collettivo *Lettera ad una professoressa* del 1967, che mise in luce con profondità e semplicità la natura classista e selettiva della vecchia scuola. Quest'ultima, sostiene Lodi, è rimasta invariata per anni e si è improvvisamente trovata in un ambiente nuovo che l'ha costretta a adattarsi nella struttura e nei riferimenti. Ciò si è visto negli anni Settanta, quando la scuola ha vissuto una stagione di importanti riforme, in particolare con i Decreti Delegati grazie ai quali l'azione di insegnanti e famiglie si è arricchita di possibilità, ma la cui piena realizzazione non si è mai realmente attuata (Lodi, 1982).

3.1.1 Il pensiero

Mario Lodi aveva una precisa idea di scuola, in particolare riguardo l'istruzione di base, a cui precede, però, l'idea di bambino. Secondo l'autore, infatti, ogni bambino dev'essere riconosciuto come cittadino alla pari di tutti gli altri, ovvero che gode degli stessi diritti che la Costituzione sancisce per tutti gli italiani, e ciò deve avvenire sia in famiglia sia a scuola. Tali diritti "si potrebbero sintetizzare in un unico diritto: quello di vivere l'esperienza scolastica come un normale periodo della sua crescita a livello umano, intellettuale e sociale" (Lodi, 1983, p.149). Per questo motivo la scuola dev'essere organizzata in modo da accogliere una *persona*, offrendo gli adeguati sostegni per continuare il processo di conoscenza e di socializzazione che il bambino ha portato avanti da solo o con l'aiuto dei genitori dal momento in cui è nato. Conoscere la storia di ogni bambino è fondamentale per l'educatore che ci si deve relazionare in modo autentico, accogliendo il complesso di esperienze che ognuno ha fatto negli anni precedenti all'inserimento scolastico. Dalle sue esperienze il bambino si è formato un'idea del mondo e delle persone, una sua filosofia, che verrà evidenziata da una scuola che parte dal suo vissuto e lo utilizza come materiale di ricerca (Lodi, 1982). L'educatore nella scuola è lì per "aiutarlo a diventare [...] un essere sociale che scopre gli altri, diverse esperienze, e un mondo che sempre più si allarga, tutto da capire nella sua storia e nel suo presente. Un lavoro da fare senza timore del voto, con la stessa gioia con cui egli ha giocato a scoprire tutto, usando il corpo come strumento di conoscenza, insieme agli altri" (Lodi, 1977, p.113).

In questa scuola si deve utilizzare il dialogo motivato come tecnica introduttiva della ricerca, in modo da attuare il diritto di espressione sancito nell'articolo 21 della Costituzione, secondo cui tutti hanno diritto a manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione dello stesso, e così anche il bambino. Tentare di mettere in atto questo diritto significa scontrarsi con le caratteristiche della scuola tradizionale per poter superare l'individualismo e la competizione, esercitare la razionalità e educare alla pace. Tutto ciò significa non interrompere il naturale modo di apprendere caratteristico dell'infanzia, costituito dalla scoperta, dal ragionamento e dalla creatività. Il nodo della riforma scolastica, secondo

Lodi, stava proprio qui, nell'adeguare la scuola alla necessità di liberare e potenziare le capacità espressive, logiche e creative del singolo, accettando quindi un'idea di conoscenza come processo di ristrutturazione e costruzione che ha inizio alla nascita dell'individuo. Nella sua idea di scuola si rende possibile la crescita della conoscenza attraverso la dinamica del gruppo e recuperando nel lavoro sperimentale della ricerca, anch'essa cooperativa, quella importante dimensione ludica e manuale che caratterizza il comportamento di apprendimento infantile. In base a questo anche gli obiettivi di formazione devono essere modificati: non si cercherà di realizzare un unico obiettivo uguale per tutti, fissato a priori, ma si considererà tale il massimo livello di sviluppo possibile per ognuno, accettando i bambini nella loro diversità. Quest'ultimo aspetto è fondamentale per trasformare la diversità in valore e così porre le fondamenta per la costruzione di un atteggiamento pacifico e razionale. Il bambino, ovvero l'uomo che sarà, è dato da mente e corpo, ed entrambi questi aspetti devono essere valorizzati. Per questo Lodi sostiene l'inserimento della pratica sportiva tra le attività scolastiche, che costituisce una delle tre dimensioni da riunire per restituire al bambino il suo equilibrio psico-fisico: le dimensioni del fare, del conoscere e quella ludica del gioco. Esse vanno unite nella pratica scolastica come il bambino fa già spontaneamente nella quotidianità. Perciò la scuola deve trasformarsi anche negli ambienti, ovvero diventare un laboratorio articolato di attività manuali e progetti che passano dalla realizzazione di oggetti alla scrittura, dalla stimolazione dell'immaginazione e della fantasia all'utilizzo del corpo, infine alla ricerca sperimentale.

È fondamentale il rapporto tra scuola e territorio, in un processo di osmosi continuo e necessario, poiché il bambino ne fa parte come suo elemento storico e in esso è chiamato a prendere consapevolezza della rete di relazioni fra cose e persone che lo circondano e dei problemi sociali che determinano le condizioni del suo ambiente di vita. Nel territorio c'è la natura, il lavoro, la materia, le energie, l'economia, i bisogni materiali e spirituali delle persone, l'arte e altro ancora. Tutti questi aspetti possono diventare oggetto dell'attività scolastica, partendo dagli stimoli del proprio ambiente per arrivare ad affrontare i meccanismi sociali più generali, allo scopo di permettere ai ragazzi di fare

scelte consapevoli una volta che dovranno inserirsi attivamente nella società (Lodi, 1983).

Gasparella (1982), come già accennato, individua nel tema della *parola liberata* il filo conduttore di tutta l'opera pratica e di riflessione di Lodi, che "tramite la comunicazione educativa liberante, in una stretta correlazione tra fini e metodi, ha le sue radici in una educazione aperta – antidogmatica e sperimentale – che somma in sé i nodi problematici del dibattito [...] tra una concezione conservatrice [...] e una concezione democratica di liberazione" (Gasparella, 1982, p.37).

L'educazione linguistica risulta essere centrale nella scelta metodologica del maestro, proprio a partire dall'assunto di base che pone il bambino-cittadino come soggetto (e non oggetto) del processo di socializzazione e di conoscenza, il cui diritto all'espressione e alla comunicazione va difeso e favorito. In primo luogo, bisogna riconoscere al bambino le sue capacità linguistiche che vanno adeguatamente sviluppate, promuovendo l'uso del linguaggio in tutte le sue forme, verbali e non verbali. Lodi vede nell'uso della lingua lo strumento di liberazione delle masse popolari, per cui la possibilità e il diritto di parlare divengono una conquista fondamentale per ogni individuo. Così a partire dalla parola liberata in classe, a partire dal primo passo della conversazione, si vivono e si imparano i principi della libertà, della democrazia e del cristianesimo (che Lodi, pur nella sua visione politica, sostiene e condivide). La sua didattica creativo-liberatoria, basata sulla libera espressione del bambino regolata da un'educazione linguistica appropriata, ha delle precise finalità individuate dall'autore partendo dall'ammissione che nessuna tecnica può esaurire in modo completo la problematica pedagogica e che tali tecniche, in questo caso quelle freinetiane, vengono assunte in una prospettiva di sperimentazione nella misura in cui esse risultano rispondenti alle esigenze del processo formativo dei suoi alunni, nel qui e ora. Le finalità individuate sono dunque le seguenti, che contengono in sé i principi educativi assunti come fondamentali: lo sviluppo massimo e individualizzato delle potenzialità comunicative, creative e logiche di ogni bambino, presupponendo come punto di partenza la conoscenza e le capacità che l'educando già possiede per ampliarle e approfondirle; la libertà come esercizio costante e consapevole all'interno di un lavoro

scolastico socializzato, che implica solidarietà e cooperazione nell'attuazione di compiti comuni (l'opera è il risultato del contributo di tutti); la valorizzazione della diversità di ognuno nella comunità-classe, che si lega all'acquisizione di comportamenti civili di rispetto e comprensione, di confronto democratico di opinioni, in una concezione pluralista della ricerca continua che considera la verità come una conquista per approssimazioni, rifiutando il concetto di una verità oggettiva.

Le tecniche Freinet vengono utilizzate da Lodi secondo la sua personale rielaborazione, ma al contempo sono proprie queste a favorire il costituirsi della sua pedagogia e della sua didattica. Essa, valorizzata da un'attenta coscienza critico-storica e una sensibilità creativa fuori dal comune, si costituisce intorno al rapporto tra comunicazione educativa e educazione alla comunicazione, rapporto che è anche essenza del problema educativo secondo Lodi. Tale rapporto costituisce il nucleo della sua proposta e attorno ad esso ruotano tutti gli altri valori e relazioni: autonomia e cooperazione, scuola e ambiente, cultura materiale e formale, creatività e conoscenza per motivazione intrinseca, ricerca e comprensione metodologico-operativa. Nella sua scuola si coniuga la fantasia e l'immaginazione con l'esigenza di rigore scientifico e la serietà dello studio, creando un contesto che diventa liberatorio non solo per i bambini, ma anche per l'insegnante. Tale comunicazione intesa come problema educativo centrale ha necessariamente a che fare con l'autenticità del rapporto educatore-educando, che deve caratterizzarsi nella reciprocità per essere efficace al fine della trasformazione – intesa come crescita e maturazione – dell'altro. All'interno del rapporto educativo autentico, i vari linguaggi (simbolici, del corpo e dell'ambiente) interagiscono tra loro e sono una manifestazione dello sviluppo della personalità umana in tutte le sue dimensioni. La relazione educativa così intesa deve realizzarsi sempre sotto l'impulso di una motivazione intrinseca, che l'educatore si preoccuperà di favorire e valorizzare. In questo modo è il bambino stesso a farsi guidare dalla sua curiosità e prova gusto nel farlo, nell'apprendere e creare (come è possibile osservare quando gioca liberamente). Lodi, come maestro, accompagna questi assunti a empatia e solidarietà promuovendo il dialogo, rendendo il processo di sviluppo individuale un processo anche sociale, collettivo e cooperativo.

La cooperazione è un'altra componente essenziale del suo approccio metodologico che si caratterizza come atteggiamento problematico e aperto, e si attua come momento creativo e produttivo di elaborazioni collettive, in particolare di scrittura. Questa modalità di lavoro scolastico attraverso il gruppo deve realizzarsi, secondo Lodi, come una modalità di relazione che è essere con gli altri e per gli altri, in modo da superare il significato strumentale della cooperazione nello svolgimento di un compito (come il testo collettivo, l'indagine di ambiente, il teatro o il giornalino di classe) e ampliarlo da semplice modalità operativa a progetto esistenziale etico e sociale. Come sarà possibile comprendere meglio conoscendo la concreta pratica dell'educatore lombardo, attraverso il lavoro collettivo quotidiano si cerca di superare l'ambito della comunità-classe, di andare oltre il rapporto tra classi e tra scuole per raggiungere la coscienza del proprio ruolo, individuale e in rapporto agli altri, nella storia del territorio e del mondo. Tra le attività cooperative che egli propose si inserisce il giornalino di classe, di cui Lodi sostenne e valorizzò il significato politico, poiché nel processo di realizzazione del prodotto si valorizza il pensiero autonomo e la consapevolezza che ciò che viene diffuso dai giornali non è una verità oggettiva ma il frutto di scelte ed elaborazioni. Un'altra funzione del giornalino è quella di dare testimonianza del ruolo riconosciuto al bambino come produttore di cultura. Il senso della storia come frutto delle scelte degli uomini è un'ulteriore conseguenza del lavoro collettivo sul giornale, importante perché il bambino che la acquisisce la conserverà in sé anche quando sarà un uomo (Gasparella, 1982).

L'educazione democratica di Lodi trova, infine, nel principio della creatività il momento di connessione tra ragione e immaginazione ed è fondamentale perché, secondo l'autore, costituisce la condizione indispensabile dell'esistenza: essa serve a chi ha speranze di rinnovamento, perché solo con l'immaginazione si può pensare di cambiare le cose, in qualsiasi campo, dall'arte alla tecnica, nelle scienze e ovunque si voglia costruire qualcosa di nuovo. Essa rappresenta una grandiosa risorsa di energie e di stimoli che, secondo Lodi, la scuola e la società dovrebbero sfruttare per lo sviluppo complessivo degli individui. La creatività va dunque nutrita fin dall'infanzia, fin da quando si manifesta sotto forma di giochi. Nella pratica si valorizzerà il disegno e la

pittura libera come prime tecniche di espressione, accanto al racconto orale o scritto delle proprie esperienze – poiché l’immaginazione si lega sempre all’esperienza – che siano frutto della motivazione intrinseca e della socialità costruita nella comunità. L’educazione linguistica deve assumere quindi che ciò a cui si deve dare importanza nell’apprendimento della lingua come strumento di liberazione non è la correttezza grammaticale od ortografica, ma il possesso di un ampio vocabolario da utilizzare nel modo più creativo, al fine di farsi comprendere e di progredire nella conoscenza. Perciò bisognerà creare le condizioni perché gli alunni possano utilizzare la lingua con libertà e varietà, dunque apprendere a parlare parlando, a scrivere scrivendo, e a farlo insieme agli altri, correggendosi per migliorare ma senza rifiutare l’errore. L’immaginazione è dunque una forza vitale che permette la progettazione, l’elaborazione e la creazione. Perciò essa va valorizzata a partire dell’esperienza del bambino, in ogni campo di studio, dalla matematica alla linguistica, le scienze e tutte le discipline (Lodi, 1977).

Lodi rivendica, quindi, una scuola di creatività come sarà la sua scuola di Vho, uno spazio del creativo in cui linguaggio e pensiero diventano elementi fondanti di ogni attività. Attraverso la liberazione della parola i suoi ragazzi ricostruiscono la storia propria e della loro cultura e progettano e inventano nuovi modi di esistere, di vivere, costruendo processi conoscitivi che permettono a ognuno la scoperta del vivere autentico e la possibilità di superare i limiti personali e socio-culturali imposti all’individuo dall’esterno, in particolare nel contesto di una società che deve affrontare un cambiamento profondo delle proprie strutture. I bambini diventano i veri protagonisti e costruttori del loro percorso di formazione, sotto la guida comprensiva ed empatica di un educatore disposto all’ascolto e pronto a offrire sempre nuovi stimoli di crescita e di ricerca. “L’esperienza infantile del meraviglioso, del fantastico, dell’avventuroso, che attraverso l’uso multimediale del linguaggio trova nelle storie [orali e scritte, create insieme] un canale espressivo-comunicativo particolare, nutre non solo la dimensione affettiva ed estetica, ma anche la curiosità scientifica e la sfera intellettuale in tutti i suoi aspetti” (Gasparella, 1982, p.112). Ogni giorno nella scuola di Vho si inventano storie nuove a partire dai racconti dei bambini, poesie e anche romanzi, che hanno una precisa funzione nella maturazione del pensiero logico e scientifico, come sostenevano anche

Dewey, Freinet, Lorenzo Milani, ma anche Wittgenstein e Tolstoj. Lodi richiama anche Vigotskij affermando che la creatività non è un'eccezione del pensiero, ma una regola di esso che si nutre di immaginazione e fantasia, sfruttando gli elementi dell'esperienza e della conoscenza. Attraverso la produzione di storie, romanzi e poesie il bambino arriva a possedere i codici simbolici dell'arte e dell'estetica, ma anche della scienza e della tecnica, poiché da essa partono le ricerche, le indagini ambientali e le discussioni sul reale. Sembra quindi che tale educazione alla creatività così come espressa da Lodi debba essere intesa come una educazione ad un modo di essere, e quindi uno stile di vita, che passa dall'espressione libera alla comunicazione sociale e alla ricerca, quindi alla sperimentazione, alle ipotesi e al confronto, per raggiungere la capacità di andare oltre il dato e immaginare un futuro possibile. Lo stesso Lodi vive creativamente, mantenendo in ogni suo fare la componente del dubbio e l'esigenza di una ricerca aperta e costante, in quanto l'atteggiamento problematico e sperimentale è quello stimolo che porta a conoscenze sempre in costruzione (Gasparella, 1982).

Si riportano in conclusione alcune parole di Mario Lodi riguardo la creatività: "Chi ha creatività è colui che sa rompere il limite per andare di là. Per rompere quel muro occorre liberare le capacità espressive e creative del bambino in una situazione di normalità e rispetto" (Lodi, 1977, p.43).

3.1.2 La pratica educativa

Nella scuola creativa di Vho si pone tra le finalità anche la felicità (Lodi, 1977). Per far questo, come detto, è centrale l'educazione alla comunicazione e dunque al linguaggio, in un clima di comunità operosa in cui il maestro mediatore accompagna i bambini nell'indagine dei profondi temi della vita, della morale e del sapere, in una prospettiva interdisciplinare. Considerando le diverse tecniche utilizzate nella pratica educativa lodiana, ovvero le forme dell'educazione linguistica, è possibile vederne il nesso con il tema della parola liberata, come descritto da Gasparella (1982). Esse, infatti, vanno oltre il significato riduttivo che spesso si attribuisce alle tecniche considerate isolatamente dai loro significati: esse corrispondono a momenti di libera espressione, di confronto, di partecipazione che realizzano una esercitazione alla democrazia valida sia nella scuola

che al di fuori di essa. L'atmosfera relazionale è condizione imprescindibile dell'efficacia di tali attività, poiché solo una relazione autentica alla base dell'educazione può permettere il raggiungimento dei risultati sperati. Per realizzarla è necessario che il maestro-guida viva insieme ai bambini, e non al di sopra di essi. Si indicheranno dunque le diverse tecniche utilizzate da Lodi, al fine di dare una rappresentazione concreta e fattuale dell'azione educativa che realizza i principi democratici. La conversazione orale è ciò che anticipa ogni altra attività e viene chiamata anche testo libero orale, adeguato agli inizi dell'anno scolastico e soprattutto ai bambini più piccoli. Essa è l'avvio del processo formativo che porta il bambino dal suo presente storico e dalla sua esperienza più personale al profondo universo culturale (Gasparella, 1982). La discussione collettiva, sin dalla prima classe elementare, è lo strumento che il maestro può utilizzare per rendere la sua scuola formativa, insegnando ai bambini che la lingua non è una ripetizione meccanica di ciò che dicono altri più importanti di loro – come il maestro o ciò che è scritto nel libro – ma un mezzo a disposizione dell'uomo affinché possa esprimere i propri pensieri e metterli a confronto con quelli degli altri (Lodi, 1982).

Al mattino, all'inizio della giornata, chi ha qualcosa da raccontare ai compagni lo fa provocando la risposta e il racconto di altri. Attraverso la conversazione, mediata sempre dal maestro per insegnarne le regole, i bambini apprendono la convivenza civile e il rispetto gli uni degli altri. Il testo libero, successivamente anche scritto, si avvale di due momenti fondamentali: il primo è frutto di un'esigenza di espressione spontanea (non imposta dal maestro) riguardo qualsiasi argomento che ha provocato il coinvolgimento di chi racconta, anche da un punto di vista emotivo. Si tratta di qualcosa che ha incuriosito, spaventato, divertito, interessato ed è ritenuto importante. Da qui il desiderio di dividerlo, provocando il secondo momento educativo, ovvero quello della riflessione nel libero scambio di impressioni, idee, domande e pensieri scaturiti dal racconto. Questo secondo momento è quello che permette la problematizzazione dell'esperienza stessa e che offre le occasioni per inoltrarsi nei temi culturali e scientifici. Si passa dall'arricchimento lessicale e semantico alla comprensione delle norme e delle funzioni del linguaggio, fino all'argomentazione critica su fatti e problemi che vanno oltre il vissuto della quotidianità. In questo processo l'educatore dev'essere molto

attento e avere un atteggiamento di accoglienza che non rifiuta l'errore, ma parte da questo per insegnare ai bambini. Gli interventi dell'insegnante sono ritenuti necessari da Lodi, poiché nella conversazione è fondamentale il rispetto delle regole che permettono anche ai più timidi di farsi coinvolgere e per altri esigono autocontrollo. Successivamente, se l'argomento risulta importante per i bambini e vissuto con interesse ed emozione, la conversazione viene trasformata in racconto, chiamato anche testo libero collettivo, che si realizza in varie forme: ad esempio una scena di teatro, delle pitture o una registrazione poi trascritta dal maestro o da uno dei bambini. Esso va a costituire la traccia iniziale di quello che potrà diventare un piccolo libro, un romanzo, un'indagine scientifica o una ricerca, ad esempio, storico-geografica. In queste classi-comunità, dunque, si parla sempre, e di tutto (Gasparella, 1982).

Si riporta qui un breve esempio di conversazione in classe tra Lodi e i bambini che porta alla scrittura di un racconto collettivo:

Mentre sto giocando al teatro delle cose che parlano con un gruppetto di bambini, una bambina che si era appartata si avvicina e ci interrompe mostrando una scatola vuota. Dice: "Non ci sono più i miei pastelli, dove saranno andati?". Capisco che sta scherzando e colgo l'occasione che mi permette di inserirla nel gruppo. "In qualche posto saranno andati", - dico, - chissà perché. Voi cosa dite?". I bambini guardano la scatola vuota e uno, stando allo scherzo dice: "Saranno scappati via". "Può darsi. Ma perché?" insisto. "Perché erano stretti lì dentro" dice uno. E io: "Chissà cosa è successo. Forse uno di loro ha parlato agli altri". "Il giallo". "No, il rosso". "No, il blu". Taglio corto: "Immaginiamo che sia il giallo. Cosa avrà detto?". "Qui siamo stretti, andiamo fuori." "E vanno fuori" dico. "Sulla strada". "Nei campi". "E cosa vedono?" chiedo. È un fuoco di fila di risposte. "Le case." "Le strade". "Le nuvole". "Le auto". E tante altre cose. "E uno dice: come sono brutti quei muri, io li pitturo, - dice un bambino - e si mette a pitturare". La trovata piace e ognuno interviene ad arricchire l'idea facendo crescere un pensiero sull'altro. "Pitturano le case brutte... le strade grigie... le auto senza colori... le nuvole... la pioggia... le facce degli uomini tristi... i vestiti... tutto...". "Finita?" chiedo. "Ma a pitturare i pastelli diventano corti", dice uno. "Si consumano", dice un altro. E un altro: "Muoiono". "Però il mondo è diventato tutto colorato e nuovo" dice una bambina. "L'idea è bella, - dico, - e ora, insieme, raccontiamo la storia con parole belle e chiare."⁵

Partire dalla conversazione e dal testo libero su argomenti che nascono spontaneamente è stato il frutto dell'esperienza diretta del maestro che si accorse -

⁵ Lodi, M. (1977). Cominciare dal bambino. Torino: Giulio Einaudi Editore. P. 131-132.

quando anche lui chiedeva agli scolari dei temi predisposti – che quando l'argomento era vicino alla loro esperienza essi avevano molto da scrivere e lo facevano con vivacità e ricchezza di particolari, mentre quando il tema non li riguardava si ottenevano scarsi risultati, con pensieri confusi e poche idee. Da qui la decisione di partire sempre dalla loro esperienza di vita. Inoltre, secondo Lodi la lingua parlata è uno strumento importantissimo di cui i bambini devono impadronirsi, in quanto essa viene utilizzata in tutti i momenti della giornata per i più svariati scopi (esprimere le proprie idee, difendersi, entrare in contatto con gli altri) e perciò essi devono imparare a dire direttamente e pubblicamente ciò che pensano e che desiderano. Conoscere le parole, infatti, non significa saper comunicare e il bambino dovrà acquisire questa capacità attraverso l'esercitazione, diventando un produttore di cultura sempre più efficace (Lodi, 1977).

Nella conversazione il bambino apprende a collegare i fatti utilizzando la logica che lo porta a riflessioni concettuali ed astratte, apprende ad argomentare e a rintracciare i passaggi essenziali di un discorso, cosicché il suo sviluppo intellettuale viene stimolato accanto a quello della personalità nel rapporto sociale. Lodi utilizza anche la registrazione delle conversazioni allo scopo di rendere i bambini maggiormente attenti a ciò che dicono e a come lo fanno. Infatti, tra le attività legate alla conversazione, c'è anche la corrispondenza con altre scuole e per i bambini che non sanno scrivere viene realizzata attraverso le lettere registrate su nastro e inviate per posta. Per chi sa scrivere, invece, la corrispondenza avviene tramite lettere scritte collettivamente e a questa attività Lodi attribuisce una grande importanza, in quanto permette ai bambini di entrare in contatto con un mondo diverso da quello che fino a quel momento hanno conosciuto, delimitato dalla famiglia e dal paese di appartenenza. Attraverso questa attività non solo si sviluppano nuove conoscenze, ma anche una sensibilità che appartiene all'etica nello sviluppo dei rapporti sociali con altri diversi da noi. La corrispondenza, inoltre, crea una motivazione intrinseca alla scrittura – sia individuale sia collettiva – poiché il bambino si sente personalmente coinvolto e stimolato dalla particolare relazione, che desta curiosità e interesse per le novità che le lettere degli amici lontani raccontano. La lettera collettiva si sviluppa poi andando oltre alla cronaca

soggettiva, diventando luogo di maggior articolazione linguistica e di contenuto, attraverso la scelta di argomenti di interesse comune riguardanti la realtà sociale. Tutti hanno la responsabilità di ciò che è scritto, perciò tutti si impegnano nello studio e nella ricerca delle parole giuste per comunicare nel modo più efficace, della parola *bella* che permetta di descrivere esattamente ciò che i bambini intendono dire. Si passa così dalla descrizione analitica di un fatto alla formulazione scientifica dei risultati di una ricerca, fino all'espressione poetica di un sentimento o di un'emozione, sperimentando le diverse funzioni del linguaggio con tutte le possibilità comunicative che offre (Gasparella, 1982).

Dalla pratica del testo libero si passa a quella della ricerca, che non va confusa con la classica consultazione dei libri di testo o delle enciclopedie poiché si tratta di una vera e propria ricerca sul campo, data dalla raccolta dei dati, dalla loro lettura e interpretazione, dalla rappresentazione di essi in grafici, dalla formulazione di ipotesi ed esperimenti, in un complesso di attività che hanno lo scopo di sviluppare la capacità critica (Lodi, 1977).

Per esercitarsi sul linguaggio Lodi ha inventato alcuni giochi, tra cui il gioco delle funzioni, che consiste nello spostare le parole – tratte dai brevi racconti dei piccoli – lungo una linea orizzontale, in modo da confrontarne la funzione all'interno della frase e accorgersi delle possibilità (o impossibilità) di creare differenti significati attraverso gli spostamenti. Grazie a questa attività il maestro ha introdotto un ulteriore elemento nella sua pedagogia, ovvero la valorizzazione della lingua dialettale. Essa si costruisce in base a regole differenti dalla lingua italiana, che si possono mettere facilmente a confronto attraverso il gioco delle funzioni, in cui si coniugano le componenti espressivo-creative con quelle logico-funzionali e al tempo stesso si restituisce dignità alla lingua madre dei bambini (il dialetto era ancora molto usato in quegli anni), sulla cui base si costruisce l'appropriazione della seconda lingua. La padronanza della lingua nazionale è, secondo il maestro, necessaria per una società veramente democratica, ma senza svaloriare l'ambiente culturale locale, coltivando anche i fini etico-sociali del rispetto della diversità e della varietà del patrimonio linguistico (Gasparella, 1982).

Ma la lingua, italiana o dialettale, scritta o orale, non è l'unico linguaggio che l'educatore lombardo utilizza nel percorso formativo con i suoi alunni, anche se essa è ritenuta il principale strumento di educazione democratica. Accanto al linguaggio verbale ce ne sono molti altri non verbali con cui l'uomo esprime sé stesso e il bambino dev'essere in grado di produrli e interpretarli: il linguaggio del corpo, quello plastico-pittorico, musicale, filmico e audiovisivo interagiscono tra loro e con quello verbale. Attraverso la loro esercitazione è possibile acquisire diverse competenze espressive, creative, comunicative e cognitive. In particolare, è significativo l'approccio con il linguaggio dei nuovi media e della tecnologia (al tempo lo strumento più diffuso era la televisione) di cui è importante riconoscere i meccanismi di diffusione di idee e immagini che condizionano l'individuo, in modo da limitarne l'effetto con consapevolezza. Tra pannelli pittorici, film, teatro e musica è evidente nella scuola di Vho l'uso multimediale del linguaggio che permette di affrontare tutte le dimensioni della materialità e della spiritualità umana, liberandone le potenzialità. Un'attività interessante e stimolante è, ad esempio, la pittura dei sentimenti che i bambini realizzano con colori vivaci e disegni astratti su cui spesso si accendono vivaci discussioni rispetto all'interpretazione. La discussione, il parlare, l'esprimere le proprie sensazioni e pensieri, è una modalità educativa che tocca ogni attività a ragione della priorità che ne diede l'esemplare educatore di Vho, che grazie alla sua particolare sensibilità (e grazie a una scelta operativa consapevole) riusciva a vivere insieme ai suoi bambini e ragazzi e a cogliere le innumerevoli opportunità che essi offrivano in ogni momento della giornata. Leggendo le produzioni del Lodi e dei suoi alunni colpisce la ricchezza dei prodotti verbali, che con parole infantili riuscivano a trasmettere con chiarezza, bellezza ed efficacia le informazioni e i pensieri. Queste produzioni sono solo apparentemente semplici e spontanee, ma nascondono in realtà un lungo lavoro collettivo di riflessione e discussione sulla scelta dei contenuti e delle parole *belle*. Non solo brevi racconti e romanzi, anche le poesie hanno un posto importante nella produzione scolastica, andando a costituire il mezzo principale per la ricerca estetica della lingua. I romanzi, prodotti più lunghi e complessi, impegnano i bambini per mesi, che si dedicano all'organizzazione della struttura generale del racconto, ai particolari della realizzazione,

ai disegni, oltre che alla scelta delle parole e alla costruzione delle frasi. Alcuni esempi di questi celebri romanzi sono *Cipi* e *Mongolfiera* che, come le altre produzioni, nascono da qualche fatto quotidiano, anche banale, che ha coinvolto i bambini. La produzione avviene un capitolo alla volta, talora divisi in gruppi che si dedicano ognuno ad una parte del testo da comporre, ma sempre con l'approvazione collettiva finale. Prima dell'elaborazione del testo c'è spesso una preparazione culturale, una discussione per la stesura della traccia, e solo dopo si scrive un poco al giorno. I bambini si rendono anche protagonisti della storia, come nel caso del romanzo già citato *Mongolfiera*, in cui essi viaggiano per il mondo e raccontano i paesi e le città che si trovano a visitare, scelte in base a esperienze vissute oppure frutto della ricerca in biblioteca. In tutta questa opera laboriosa, come dice Gasparella (1982), si è molto lontani dallo spontaneismo, dal facilismo o dal semplicismo attivistico. I periodi vengono affrontati frase per frase, analizzati e discussi collettivamente, rilevando errori e ripetizioni, chiarificando la punteggiatura, il lessico e quant'altro. I bambini diventano consapevoli della necessità dell'esercizio e sono motivati anche nell'affrontare schede di autovalutazione individuali nei momenti che loro ritengono opportuni. Essi si impegnano attivamente a migliorarsi, tanto che lavorano anche a casa senza che sia il maestro a dare tali indicazioni. Infine, con la produzione del giornalino di classe, oltre agli obiettivi già illustrati, i bambini apprendono un'ulteriore verità, ovvero che non bisogna ritenere indiscutibile il testo stampato e che la stampa ha la funzione di divulgare solo le opinioni degli uomini (Gasparella, 1982).

Come scrive Gasparella (1982) "tra l'area della significatività espressiva e l'area della funzionalità comunicativa uso ed esercizio della lingua interagiscono [...] costantemente, nelle comunità-classi lodiane, come processo di imitazione, scoperta, costruzione creativa e critica della parola. È un lavoro lento e costruttivo di acculturazione e di scolarizzazione razionale fondato sullo sviluppo del linguaggio e del pensiero in senso pluridirezionale; un itinerario di liberazione ed elevazione del livello umano e culturale individuale e collettivo come discorso e apprendimento creativo e socializzato" (p.95).

3.1.3 L'incontro

Nel 1963, nel piccolissimo paese di Barbiana, in Toscana, avvenne l'incontro tra l'educatore lombardo e Don Lorenzo Milani, priore e educatore che stava portando avanti una particolarissima esperienza di scuola e che diventerà molto famoso negli anni successivi con la pubblicazione dello scritto collettivo *Lettera ad una professoressa*. Il testo denuncia i problemi scolastici e sociali in rapporto all'emarginazione di classe e lo fa con le parole degli stessi ragazzi che erano impossibilitati ad accedere al sistema formativo a causa della loro provenienza sociale. Nell'incontro i due Maestri riscontrarono una comunione nelle idee, ma anche delle divergenze che non ostacolarono, però, la decisione di avviare una corrispondenza tra le loro classi scolastiche. L'idea del testo collettivo colpì molto il priore toscano soprattutto dal punto di vista cristiano, poiché l'idea di coralità dell'opera gli pareva adeguata a tale prospettiva. Come racconta Lodi, infatti, Milani era prima di tutto un vero prete cristiano e il suo essere un illuminato educatore e un riformista sociale ne erano solo una conseguenza. L'incontro con Lodi fu comunque determinante per la sua scuola poiché portò all'introduzione della pratica della scrittura collettiva come strumento di emancipazione delle classi più povere e soprattutto di denuncia dei mali della scuola tradizionale molto sentiti in quegli anni (Gasparella, 1982).

3.2 Don Milani

Alberti (2015), nel suo studio sulla storia della scuola italiana, individua nell'esperienza della scuola di Barbiana di Don Milani il contributo più durevole e interessante che la Chiesa cattolica apportò alla storia della scuola, nonostante il priore protagonista della vicenda ebbe un rapporto anche conflittuale con essa in quanto istituzione, ma mai con essa in quanto Credo (Gesualdi, 2007). Nel 1954 Lorenzo Milani venne inviato a Barbiana, una piccola località di Vicchio in provincia di Firenze, un paese che non poteva neppure essere considerato tale poiché scarsamente abitato: lì vivevano circa duecento persone in case sparse tra i boschi e non esisteva neppure una strada per raggiungere la parrocchia. Mancavano luce e acqua, ma subito egli decise di realizzare nella canonica un doposcuola per i bambini che non riuscivano a completare l'obbligo di istruzione fino

agli otto anni previsto dalla Costituzione e si impegnò affinché tutti potessero superare gli esami di licenza. Oltre a questa iniziativa, decise poi di dare vita a una scuola di avviamento industriale per quei ragazzi che, concluse le elementari, non avevano una scuola media sufficientemente vicina a cui poter accedere per continuare gli studi. Ottenne dei successi e anche degli insuccessi, ma più che per le tecniche e i metodi di insegnamento, il sacerdote è ricordato per il messaggio che attraverso questa vicenda ha voluto lanciare riguardo il valore della scuola e la denuncia delle ingiustizie che essa perpetuava. *Lettera ad una professoressa* pubblicata nel 1967 è il testo collettivo che egli scrisse con i suoi ragazzi poco prima di morire, che ebbe una larghissima eco per la chiarezza e l'apparente semplicità di linguaggio con cui denunciava i meccanismi di selezione scolastica su base classista e la riproduzione dei privilegi sociali che avvenivano attraverso di essa. Fu un manifesto esplicito ed esplosivo che venne anche strumentalizzato politicamente e dai movimenti studenteschi, ma che fu – ed è ancora – una fonte di ispirazione per tutti gli educatori (Alberti, 2015).

Lorenzo Milani nacque a Firenze nel 1923 in una ricca famiglia borghese, che gli permise di diplomarsi al liceo classico di Milano e successivamente dedicarsi alla pittura. Fu l'incontro con Don Raffaele Bensi nel 1942 a portarlo alla scelta del seminario, da cui venne ordinato prete nel 1947 ed inviato come cappellano a San Donato di Calenzano, a Firenze, qualche anno dopo. Qui diede avvio alla sua prima esperienza di insegnamento fondando una scuola popolare serale per i giovani operai e contadini che frequentavano la parrocchia, e anche per coloro che non la frequentavano, ossia non erano credenti o addirittura erano avversi alla Chiesa. Nel 1954, come detto, fu inviato a Barbiana, da dove inviò alcune lettere di denuncia riguardo l'obiezione di coscienza in guerra che gli procurarono l'incriminazione da parte della Chiesa e un processo che si concluse solo dopo la sua morte condannandolo di reato per lo scritto. Egli morì nel 1967 a Barbiana, come aveva deciso di fare, a soli 44 anni. Era, infatti, malato e morì circondato solo dai ragazzi della sua scuola e da alcune persone del paese (Gesualdi, 2007).

3.2.1 Il pensiero

Don Lorenzo era una persona carismatica, dal carattere forte, che dichiarava apertamente le sue prese di posizione con un linguaggio tagliente e preciso, provocando nette spaccature tra chi si trovava in accordo o in disaccordo con le sue argomentazioni. Spesso tali schieramenti preconcepiuti hanno impedito di vedere e comprendere questo educatore nella pienezza della sua personalità, dimenticando che per capirlo appieno è necessario tenere presente la sua scelta cristiana di mettere sempre al primo posto Dio e i poveri che cercava di aiutare. Tutto ciò che egli ha fatto, l'ha fatto non per una scelta politica – se pur avesse la sua idea e rendesse esplicita la sua posizione – ma per una scelta di fede. Nelle sue lettere, pubblicate in diverse edizioni, ciò è evidente, insieme alla complessità e ricchezza delle sue argomentazioni che necessitano di un atteggiamento aperto e problematizzante per essere comprese, al di là di qualsiasi posizione ideologica. La scelta di vivere per il prossimo è testimoniata dalla sua stessa vita, in cui decise di abbandonare gli agi del mondo borghese per stare vicino ai poveri, per vivere insieme a loro e come loro, dedicandogli tutte le sue energie. Quando aprì la scuola popolare serale a San Donato lo fece innanzitutto per avvicinare le persone lontane dalla Chiesa. Egli pensava, infatti, che per comprendere il Vangelo avessero bisogno prima di tutto di comprendere e utilizzare la parola come strumento di consapevolezza e conoscenza, senza il quale si creava una barriera culturale che gli impediva di raggiungerli e portargli il messaggio evangelico. Alla sua scuola partecipavano giovani che facevano i lavori più diversi e che avevano differenti tendenze politiche, poiché egli sosteneva di servire la verità, una verità che non è mai di parte, che non è monopolio di alcuna ideologia. Così credenti e non credenti, di scelte partitiche e sindacali diverse, nel clima di spaccatura e di guerra fredda degli anni Cinquanta, sedevano tutti allo stesso tavolo affrontando discussioni serie ed elevate, guidati tutti dal desiderio di istruirsi e di impegnarsi per il riscatto sociale (Gesualdi, 2007). Nelle sue lettere, Milani parla della scuola popolare di San Donato come di una proposta “necessaria più del pane. Istruire i giovani, levar la ruggine a tante belle intelligenze abbruttite nel lavoro e nell'inferiorità sociale. Estendere a tutti il privilegio più geloso dei figli dei ricchi perché è la chiave d'ogni conquista” (Lettera a Carolina, in Gesualdi, 2007,

p. 23). La chiave per il riscatto è, dunque, l'acquisizione della cultura e la sua intenzione è di estenderla a coloro che ancora non la possiedono. Parlando dei ragazzi che frequentavano la sua scuola li descriveva con soddisfazione come persone che, nonostante avessero pochissimo in comune tra loro, avevano appreso a rispettare la persona prima dell'avversario e che "il male e il bene non sono tutti da una parte [...], che bisogna andar sempre controcorrente e leticare con tutti, e poi il culto della onestà, della lealtà, della serenità, della generosità politica e del disinteresse politico" (Lettera a Meucci, Gesualdi, 2007, p.25). In un'altra lettera in risposta a Giampaolo Meucci, il quale gli propose di pubblicare insieme un nuovo giornale che sostenesse le istanze della classe proletaria, il priore replicava rifiutando la proposta perché sosteneva che non fosse utile parlare in favore dei poveri, quanto più permettere a loro stessi di esprimersi e combattere le loro battaglie. Lo invitò, invece, ad aprire anche lui una scuola popolare, non per insegnare loro qualcosa, ma per offrirgli i mezzi necessari attraverso un'educazione linguistica e culturale perché fossero loro ad insegnare tutte le ricchezze di cui sono portatori, come i valori dell'equilibrio, della saggezza e della concretezza. Tutti doni che hanno ricevuto e che nascondono nel cuore, quasi a compensare la disuguaglianza nella distribuzione della cultura alta. In realtà, secondo Milani, la scuola popolare non è altro che un modo per pagare un debito che la società ha nei loro confronti (Lettera a Meucci, Gesualdi, 2007).

La scelta del prete fiorentino di vivere in povertà si fa ancora più concreta a Barbiana, dove accettò di vivere nelle stesse condizioni di precarietà dei contadini e montanari che abitavano tra quei boschi. Qui ancora di più si rese evidente la necessità di offrire loro "lo scrigno con i segreti più cari custoditi dalla casta da cui proveniva: la cultura, il sapere imparare a dominare la parola" (Gesualdi, 2007, p.15). Dei giovani del paese, così importanti per Don Milani perché prediletti da Dio in quanto poveri, erano inizialmente meno di una decina quelli che colsero l'opportunità di partecipare a questa scuola anomala in tutto: negli orari, nelle attività – si costruirono tutto da soli, a partire dai tavoli e dalle sedie, fino agli strumenti didattici – nei contenuti, nei metodi e negli obiettivi. La bellezza della vita di Don Milani traspare anche dal fatto che egli, come sacerdote e come educatore, non ha voluto essere un benefattore che dalla sua

posizione privilegiata offre i suoi averi ai più miseri, piuttosto scelse di essere uno di loro, di vedere con i loro occhi, di vivere la loro stessa vita, tanto che non volle firmare il testo *Lettera ad una professoressa* nella cui stesura si ritrasse a poco a poco, perché fossero i ragazzi gli autentici autori (Gesualdi, 2007).

L'esperienza di Barbiana secondo Bontempi (2017) è stata un'esperienza irripetibile e non esportabile ad altri contesti, a partire dal presupposto che Don Milani non ha mai avuto alcun interesse professionale, pedagogico o didattico. Egli, secondo l'autore, ha dato vita alle sue esperienze scolastiche perché condizionato dalla situazione che chiedeva urgentemente un insegnante pronto a offrire le sue conoscenze per l'emancipazione delle classi popolari. Se la situazione fosse stata diversa, una scuola come quella di Barbiana non sarebbe esistita. Lo scopo del prete fiorentino era quello di vivere accanto ai poveri e di mettersi al loro servizio, non quello di sviluppare un metodo didattico, ma nonostante questo le sue scelte ebbero come conseguenza lo sviluppo di una scuola del tutto particolare che offre ancora oggi diversi spunti di riflessione per chi lavora in ambito educativo. In primo luogo, Don Milani ha messo al centro dell'apprendimento la relazione, come fece anche Lodi, riconoscendo che essa è la base necessaria per qualsiasi sviluppo umano e conoscitivo e la cui mancanza rappresenta spesso il problema del cattivo funzionamento dei rapporti tra insegnanti e studenti nella scuola odierna. Attraverso questa relazione autentica egli ha potuto trasmettere ai giovani l'interesse per le discipline e per i problemi sociali che condizionavano i loro destini, permettendogli di sviluppare consapevolezza e senso critico, oltre al coraggio della denuncia. Inoltre, Don Milani ha dato l'esempio a tutti gli insegnanti attraverso il suo ritrarsi a poco a poco dalla relazione e lasciando sempre più spazio ai giovani, nonostante il suo carisma personale. Nella sua scuola, infatti, si applicava il mutuo insegnamento secondo cui i ragazzi più grandi, seguiti dal prete, si occupavano poi dei più piccoli: tutti erano insegnanti a Barbiana. Nonostante egli non avesse fatto una scelta di metodo consapevole, si può sostenere che si ispirasse ai principi dell'attivismo, dando centralità all'agire dei suoi educandi che, esplorando ed elaborando i concetti insieme al maestro, arrivavano da soli a trovare la strada, a costruire la loro conoscenza e la loro capacità di riflessione. Poneva degli obiettivi pratici, concreti, il cui raggiungimento

richiedeva l'utilizzo di concetti astratti e l'esplorazione delle diverse discipline. Il suo posto era a fianco dei ragazzi, non al centro, con la preoccupazione che ognuno nel gruppo potesse crescere secondo le proprie attitudini e capacità (Bontempi, 2017, *L'esperienza di Barbiana. L'eredità dei Grandi maestri*. Disponibile in: vedi nota 4).

Nonostante autori come Bontempi (2017) pensino che non si possa estrarre un vero e proprio metodo o una pedagogia dall'esperienza della scuola di Barbiana, Franco Cambi (2005) sottolinea come nel testo di *Lettera a una professoressa* venga proposta una precisa idea di scuola, una proposta radicale e alternativa costituita da alcuni punti di base: non bocciare, ovvero prendersi la responsabilità della buona riuscita del processo di apprendimento adattandosi alle esigenze degli studenti, dare la scuola a tempo pieno a chi necessita di un tempo più disteso e impegnato per la riuscita negli studi e dare uno scopo a chi è demotivato. La questione delle bocciature viene affrontata dai ragazzi di Don Milani con molta serietà e con un approccio scientifico che li porta ad affrontare la costruzione e la lettura di moltissimi dati e statistiche utili a comprendere la reale natura del fenomeno. Così a chi sostiene che ci sono persone portate per lo studio e persone che purtroppo non nascono intelligenti, rispondono con queste parole: "Voi dite d'aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi" (Scuola di Barbiana, in Melloni, Ruozzi, Carfora, Oldano, Tanzarella, 2017, p.732). Tutti gli insegnanti, invece che dare la colpa ai loro scolari, dovrebbero prendersi la responsabilità del loro successo, poiché "al tornitore non si permette di consegnare solo i pezzi che sono riusciti. Altrimenti non farebbe nulla per farli riuscire tutti. Voi invece sapete di poter scartare i pezzi a vostro piacimento" (Scuola di Barbiana, in Melloni et al., 2017, p.749). Nel tempo speso ad imparare ed insegnare nella loro piccola scuola, infatti, essi hanno visto che tutti sono adatti a raggiungere l'obbligo scolastico senza ripetenze e tutti posso farcela in ogni materia, con il giusto aiuto e con gli stimoli necessari a sviluppare la motivazione allo studio. In alcune pagine i ragazzi riportano una riflessione sul lavoro degli insegnanti in cui si immaginano come cambierebbe il loro comportamento se venissero pagati a cottimo: certamente non gli converrebbe arrivare alle bocciature, anzi, attiverebbero ogni loro risorsa per far sì che tutti gli alunni

raggiungano gli obiettivi sperati, con particolare attenzione a coloro che hanno maggior difficoltà, cercando in essi quell'intelligenza che sicuramente hanno e trascurando invece chi è già più bravo, o fortunato. La scuola che perde questi giovani, infatti, non è neppure degna di essere chiamata tale, è come un ospedale che, per dirla con le loro parole, accoglie i sani e respinge i malati (Scuola di Barbiana, in Melloni et al., 2017). In secondo luogo, dopo la questione delle bocciature, come indicato da Cambi (2005) e come si può leggere nel testo originale (Scuola di Barbiana, in Melloni et al., 2017), i ragazzi propongono il doposcuola come compensazione della scuola classista del mattino, fatta per i ricchi, almeno finché essa esiste. I giovani provenienti da famiglie benestanti non hanno necessità di partecipare al doposcuola, grazie alle ripetizioni private pagate dai genitori. Queste ore diventerebbero, perciò, un tempo e un luogo in cui i poveri portano alla luce la loro cultura, diversa ma ricca e necessaria per la loro formazione. Il tempo pieno, così inteso, permetterebbe di superare l'incubo del programma da finire per tempo, di rispondere alle curiosità dei ragazzi e di affrontare discussioni approfondite su svariati argomenti. Infine, è necessaria una motivazione profonda che permetta agli insegnanti e agli studenti di evitare di vivere la scuola come una continua messa in scena, una motivazione che non sia arrivista, non legata al voto, al diploma, ai soldi o alla posizione di lavoro. A riguardo, scrivono così i ragazzi: "Cercasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo. Ciò che vada bene per credenti e atei. [...] Il fine giusto è dedicarsi al prossimo" (Scuola di Barbiana, in Melloni et al., 2017, p.760). Vivere per l'altro, questo è, dunque, il fine ultimo a cui deve tendere tutto il processo di istruzione e formazione e che trascende gli obiettivi più immediati, ma non meno importanti. In particolare, è ritenuta fondamentale l'acquisizione della capacità di comunicare con gli altri, cioè di intenderli e di farsi intendere, perché il prossimo è anche colui che vive al di là dei nostri confini, è lo straniero che parla altre lingue; perciò, tutte vanno studiate a partire dalla propria. Come sostengono i ragazzi di Barbiana, è il possesso dello strumento comunicativo – la lingua – che abbatte le disuguaglianze, che porta in secondo piano lo status di ricchezza o di povertà, poiché se ci si può intendere ci si accorge di essere uguali (Scuola di Barbiana, in Melloni et al., 2017).

Per questa scuola alternativa, secondo Milani, è necessario l'impegno dello Stato per la scuola del mattino e quello dei sindacati per il doposcuola. In questo la finalità non dev'essere l'istruzione fine a sé stessa, ma la dedizione al prossimo, ovvero l'opportunità di vivere un'esperienza di collaborazione tra i giovani e una solidarietà sociale fondata sulla giustizia. I contenuti della scuola devono legarsi alla dimensione sociale e politica del presente che i giovani stanno vivendo, prendendo le distanze dalla tradizione culturale eccessivamente letteraria e astratta, che va comunque offerta insieme agli strumenti per sviluppare un senso critico e un'acquisizione consapevole di tali conoscenze. Per questi motivi l'educazione linguistica risulta necessaria e fondamentale, intesa non come un'esercitazione della retorica, ma come la possibilità di sviluppare una chiarezza di pensiero e una capacità logica e comunicativa efficace nell'esposizione verbale e scritta (Cambi, 2005). I ragazzi di Barbiana affrontano nel loro testo anche il concetto di cultura distinguendo tra quella del popolo e quella delle élite, per cui la prima non è inferiore alla seconda, ma solo diversa poiché legata alla concretezza del lavoro quotidiano. Ma è la scuola con la sua funzione selezionatrice a creare queste due distinte culture che invece si arricchirebbero a vicenda, poiché se la classe borghese possiede lo strumento della parola, allo stesso tempo non ha la conoscenza della vita reale perché troppo legata all'astrattezza del pensiero elitario, mentre chi ha questa conoscenza non ha la capacità di esprimerla (Scuola di Barbiana, in Melloni et al., 2017). Cambi (2005) indica anche alcuni limiti della proposta di Barbiana, mancanze che impediscono di accogliere del tutto la sua proposta: il polemico estremismo, il disinteresse per la didattica e la marginalità in cui vengono relegate le scienze. Ma, nella pedagogia italiana contemporanea cattolica e non solo, la sua denuncia rimane un fatto centrale che ha avuto importanti influenze e sviluppi. Infatti, dopo il Concilio Vaticano II che ha portato fermento e cambiamenti, anche la lezione di Don Milani creò nel cattolicesimo un nuovo interesse per le tematiche educative a partire dal basso, dalle parrocchie e dai gruppi legati ad esse, che si tradusse nell'impegno a combattere la degenerazione del sistema formativo e a sostenere la necessità di una riforma complessiva della scuola. *Lettera a una professoressa* è un manifesto che chiede giustizia sociale per tutti i bambini e i ragazzi che in quegli anni venivano esclusi dalla possibilità

di ricevere una cultura e così di essere cittadini attivi consapevoli e partecipi della vita del paese. I giovani delle classi sociali inferiori spesso arrivavano a scuola da famiglie molto povere e prive della formazione culturale sulla quale poi sarebbero stati giudicati, attraverso i voti e gli esami di licenza. Come sostiene la *Lettera* prima di giudicarli era necessario permettergli di sviluppare la motivazione, l'interesse, di avere consapevolezza della propria cultura prima di appropriarsi di quella degli altri (quella alta, delle classi dirigenti). In caso contrario il risultato non poteva che essere un fallimento. Infatti, come affermano i ragazzi Barbiana, il vero e solo problema della scuola è costituito dai ragazzi che perde (Scuola di Barbiana, in Melloni et al., 2017). Così anche la nuova scuola media unica nata nel 1962, nonostante la retorica delle nuove politiche scolastiche, spesso manteneva il suo volto classista attraverso il sistema delle bocciature che tendeva a selezionare chi non riteneva adatto, maggiormente chi proveniva dalle classi popolari e a causa di questo non possedeva gli strumenti intellettuali per affrontare il compito, sviluppando ancor prima della bocciatura un forte rifiuto per la scuola e per lo studio. Perciò tutti coloro che hanno subito questo destino segnato da altri, non hanno potuto e non potranno far sentire la loro voce anche oltre la scuola, all'università, nei sindacati, nella classe dirigente. In questo senso la questione affrontata dalla Scuola di Barbiana consiste in un problema di giustizia sociale. Don Milani e i suoi ragazzi propongono quindi questo nuovo tipo di scuola, comunitaria, caratterizzata da un tempo lungo (tutto il giorno si sta insieme e si impara, si scrive, si legge, si costruisce), in cui si fa lavoro libero, si approfondisce la conoscenza della lingua e si studia il presente storico, e in questo si incontrano le diverse discipline. Questa è una scuola che si è messa dalla parte del prossimo, degli ultimi, in contrapposizione con la scuola selettiva superficiale e antidemocratica (Cambi, 2005).

Giorgio Crescenza, in un articolo pubblicato nel 2020 sulla Rivista di Storia dell'Educazione dell'Università di Firenze, affronta un'analisi storico-pedagogica degli anni in cui fu pubblicata *Lettera ad una professoressa*, allo scopo di chiarire il pensiero e l'opera del priore di Barbiana. L'importanza che l'educatore cristiano affida all'insegnamento della lingua, accanto all'impegno di favorire processi di autostima e la metodologia del tutoring e del lavoro cooperativo, sono elementi che ancora oggi

rappresentano delle risorse per gli insegnanti che vivono le nuove emergenze educative. L'esperienza di Barbiana, secondo l'autore, deve la sua fama soprattutto alla funzione che svolse il testo collettivo di denuncia in un contesto di contraddizioni e forte conflittualità sociale e politica, qual era quello degli anni Sessanta e Settanta in Italia. Il testo contro la scuola pubblica fu strumentalizzato dai movimenti di contestazione che ne fecero un manifesto populista, mistificandone alcuni significati, come ad esempio le conseguenze della loro critica alle bocciature. Essa fu intesa come indicazione per una promozione indiscriminata di tutti gli studenti, fino alla laurea e ai concorsi pubblici, mentre i ragazzi di Barbiana sosteneva ben altra argomentazione: non si trattava di far avanzare tutti ai livelli più alti della cultura anche senza merito, ma, come sostiene Crescenza citando Sani e Simeone, di non mettere nessuno in condizione di restare indietro. Per fare questo, però, è necessario tutto l'impegno degli insegnanti nel prendersi cura del percorso di ognuno, soprattutto di chi ha delle difficoltà. Una scuola *per tutti e per ciascuno* è il principio etico-sociale milaniano che ha ispirato diverse leggi di riforma nella politica italiana e che viene sostanziato dalle attività e dagli strumenti che il priore applicò nella sua scuola: la lettura dei giornali, lo studio delle lingue (attraverso l'ascolto dei dischi musicali), le discussioni su argomenti suggeriti dalle circostanze, la scrittura collettiva, le lezioni su diverse discipline (anatomia, astronomia, geometria, musica, ecc.), la lettura e la comprensione del Vangelo, le attività di laboratorio, gli incontri-conferenze con visitatori dall'esterno (esperti e giornalisti), i dibattiti e le battaglie di opinione. Questa scuola si faceva ogni giorno per dodici ore al giorno, durante tutto l'anno, anche durante le festività e le domeniche. Tra le finalità si impone la capacità di comunicare, di sapersi esprimere e di saper intendere l'altro per diventare infine cittadini sovrani, ovvero la capacità di operare per una cittadinanza responsabile, sociale, matura e consapevole, come si direbbe oggi. Crescenza (2020) trova inevitabile l'accostamento tra Don Milani e la *Pedagogia degli oppressi* del brasiliano Paulo Freire e la sua proposta di educazione problematizzante, che si indentifica nei termini di intenzionalità, comunicazione autentica, atto di conoscenza e non ripetizione di saperi e valori raggiunti da altri che presuppongono la loro superiorità. Come nel metodo Freire la parola si fa strumento di emancipazione e di liberazione,

anche per Don Milani essa è l'obiettivo principale che i suoi ragazzi devono raggiungere, perché la sua mancanza è l'unica differenza che esiste realmente tra le masse che non possiedono la cultura e le élite che ne fanno strumento di controllo e di disuguaglianza. Dunque, il priore di Barbiana si è messo accanto e insieme, a chi deve lottare per emergere e far sentire la sua voce, i suoi bisogni ed interessi, ma partendo sempre da una ragione esclusivamente religiosa: l'alfabetizzazione necessaria per comprendere il messaggio evangelico all'interno delle condizioni culturali, politiche e sociali in cui ogni uomo vive la sua storia. Ma la sua importanza nella storia della pedagogia va ricordata e ripensata perché, al di là delle caratteristiche contingenti legate al periodo storico in cui fu scritta *Lettera a una professoressa*, come scrive Fabbroni citato in Crescenza (2020), Don Milani ha indicato alla scuola la strada per realizzare il diritto di tutti a vivere un percorso di formazione caratterizzato da un elevato profilo democratico e dal profondo spessore culturale (Crescenza, 2020, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola, le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa"*. Rivista di Storia dell'Educazione, 7(2)).

3.2.2 La scrittura collettiva

Dal 1963, grazie all'incontro con Mario Lodi, Don Milani decise di applicare la tecnica di scrittura collettiva come gli fu suggerito dal maestro lombardo e di avviare con gli alunni della scuola elementare di Vho una corrispondenza. Alla prima lettera che i bambini di Barbiana inviarono a Vho, il priore ne acclude una sua personale destinata a Lodi, in cui afferma di non aver mai avuto una occasione tanto completa e seria per approfondire con i suoi ragazzi l'arte della scrittura. Don Milani ne era entusiasta anche perché, racconta, "è successo un fenomeno curioso che non avevo previsto [...]: la collaborazione e il lungo ripensamento hanno prodotto una lettera che pur essendo assolutamente opera di questi ragazzi e nemmeno più dei maggiori che dei minori è risultata alla fine d'una maturità che è molto superiore a quella di ognuno dei suoi singoli autori" (Lettera a Lodi, Gesualdi, 2007, p.207). Al contrario di Lodi, in questo caso Don Milani non utilizza il testo libero, ma propone un tema che in questa prima lettera consiste nel rispondere alla domanda: *perché vengo a scuola?* Ognuno scriveva la sua

lettera individualmente per poi presentarla agli altri il giorno successivo e così, durante la lettura, ognuno si appuntava le idee, le frasi e le espressioni che ritenevano migliori ed interessanti. Successivamente si raccoglievano gli appunti e si mettevano in ordine, cercando una logica e stabilendo uno schema di lavoro. A questo punto ognuno riscriveva la sua lettera, ma seguendo lo schema di lavoro predisposto cooperativamente. Per ogni punto dello schema si leggevano le nuove lettere e si ragionava insieme sul testo comune che veniva poi composto utilizzando le migliori espressioni di ciascuno. Il testo collettivo finale veniva dettato perché ognuno ne avesse una copia su cui appuntare correzioni, tagli, semplificazioni, aggiunte, ecc. Ognuno poteva proporre ad alta voce le proprie correzioni, che venivano discusse o accettate, andando a scrivere intanto il testo definitivo. Con questa modalità lo scritto che inizialmente era ricchissimo di parole veniva molto ridotto e reso più efficace anche attraverso l'introduzione di concetti nuovi. Questo tipo di lavoro, come racconta sempre il priore, fu entusiasmante per lui e per i ragazzi anche per il fatto che ognuno trovava la propria possibilità di espressione, anche i più piccoli che riuscivano a trovare soluzioni migliori per i più grandi, le quali si imponevano senza incertezza perché a tutti era evidente l'efficacia o meno delle proposte e si trovavano in accordo. Una volta stabilito ciò che si voleva esprimere, era sufficiente trovare il modo preferibile per dirlo e su questo non trovavano motivo di discutere eccessivamente perché, secondo Don Milani, esiste sempre una soluzione che si dimostra oggettivamente migliore delle altre: è l'arte dello scrivere, attraverso il completamento e l'arricchimento di parole, e al tempo stesso la semplificazione. Di fronte al timore, infine, di risultare vanitosi con alcune frasi forse complesse, decisero di non eliminarle, perché "l'arte dello scrivere consiste nel riuscire a esprimere compiutamente quello che siamo e che pensiamo, non nel mascherarci migliori di noi stessi" (Lettera a Lodi, Gesualdi, 2007, p.210). Infine, Don Milani specifica il suo ruolo, che se inizialmente è stato quello di coautore, successivamente è stato solo di presidente, ovvero di guida e controllo della correttezza del processo di scrittura (Lettera a Lodi in Gesualdi, 2007).

Nella loro lettera ai bambini di Vho, i ragazzi di Barbiana spiegano i motivi che li spingono ad andare a scuola, che sono mutati da quelli che inizialmente li hanno portati a

cominciare la frequentazione. Tra chi si è sentito costretto dai genitori, chi voleva evitare di andare a lavorare, chi desiderava seguire un amico, chi attratto da materie particolari – lo sci in inverno e il nuoto in una piscina costruita da loro in estate – tutti successivamente hanno cominciato a desiderare di istruirsi e di ampliare le proprie conoscenze. Il diploma, la licenza, era per loro un fatto secondario utile per accontentare i genitori, ma, come sostengono, loro a Barbiana hanno scoperto il valore del sapere in sé. Esso va oltre l'egoismo del volere farsi strada, di trovare un buon lavoro retribuito, cioè di vivere per sé stessi. Anche amare il sapere, in realtà, può diventare un modo di vivere per sé stessi e così Don Milani sempre ammonisce i suoi ragazzi su questo, ovvero gli insegna che appropriarsi della conoscenza è necessario per servire il prossimo. Le lingue, infatti, occupano un posto centrale tra le materie studiate, perché loro sanno che nel mondo ci sono tanti popoli diversi tra loro e che per avere la pace è necessario saper comunicare (Lettera dei ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Piadena, in Gesualdi, 2007).

Domenico Simeone, nel suo contributo al testo curato da Aglieri e Augelli (2020) sulle figure dei grandi maestri, descrive le esperienze di insegnamento di Don Milani riunendole nella definizione di *scuola della parola*, poiché in essa l'insegnamento della lingua rappresenta il nucleo centrale del processo di formazione, anche a discapito delle altre discipline. Ciò è dovuto alla consapevolezza che la differenza tra il povero, contadino o operaio, e il cittadino borghese, non è una differenza di intelligenza o una mancanza di cultura, ma la possibilità o meno di poterla esprimere efficacemente e di avere un ampio sguardo sul reale. Secondo la sua concezione della vita, Don Milani assume come presupposto il fatto che la persona realizza sé stessa solo quando rompe il velo della sua ignoranza e decide di non chiudersi nella sua parziale visione della realtà, cercando con tenacia la verità e cercandola non a fini egoistici, ma ponendosi all'ascolto della Parola di Dio, perciò dell'Amore e del bisogno del prossimo. È in questa cornice di pensiero e nel contesto storico italiano le cui caratteristiche sono già state più volte indicate, che Don Milani sceglie di fare propria la pratica della scrittura collettiva, all'interno di un'organizzazione metodologica che pone la parola al centro di ogni azione educativa. Attraverso la scrittura collettiva si può apprendere l'arte dello scrivere e raggiungere più facilmente la capacità espressiva e la ricerca delle soluzioni più efficaci

per comunicare con il testo scritto. Inoltre, l'arte della scrittura è, secondo il priore, non solo la possibilità di esprimersi, ma un modo di cercare la verità attraverso il processo collettivo. L'opera è tanto più arte quanto più si avvicina al vero, cioè a rappresentare la realtà senza mascheramenti.

La tecnica della scrittura collettiva venne usata da Don Milani e dai suoi ragazzi anche per scrivere le lettere ai cappellani militari e ai giudici che lo portarono a processo e lo resero famoso. In tutto ciò il priore volle chiarire che tutti possono scrivere in questo modo, attraverso il lavoro collettivo e impegnato su poche pagine di scrittura, in cui si misurano le parole, le si mette in ordine, eliminando ripetizioni e sostantivi non necessari, scegliendo i vocaboli più efficaci, logici e vicini alla realtà. Egli sostiene il carattere oggettivo di questi scritti perché frutto di un atteggiamento che rifiuta considerazioni di prudenza, d'interesse personale e di convenienza, oltre che della correzione da parte di più persone esterne al processo. In questo modo il risultato è una scrittura estremamente chiara e senza ambiguità. Egli, inoltre, individua altre conseguenze positive di questa modalità di insegnamento rispetto alla formazione personale di ognuno: i timidi trovano uno spazio di espressione, i presuntuosi sono costretti a lasciar spazio ai timidi, tutti vengono educati alla generosità poiché l'idea personale viene fatta oggetto della discussione collettiva e così non è più personale, ma di tutti, che nel processo la modificano secondo necessità. Attraverso la scrittura collettiva, dunque, tutti posso imparare a scrivere, soprattutto perché a nessuno è richiesto un pensiero complesso e strutturato, piuttosto delle idee e delle proposte che si arricchiranno a vicenda con quelle degli altri. Nella partecipazione al processo ci si abitua all'ascolto dell'altro e al rispetto delle opinioni, dei valori e delle capacità di ogni pari, arrivando a ridimensionare sé stessi e riconoscendo anche i propri errori, ovvero che non sempre la propria opinione è quella corretta. In questo modo si afferma l'interesse del gruppo che ha la precedenza sull'affermazione personale. Come sottolinea Simeone (2020), questo modo di scrivere insieme è un'arte che tutti possono apprendere e che nasce dal desiderio di cercare la verità. Essa è anche un atto d'amore, come si può leggere dalla definizione di arte che i ragazzi di Barbiana riportano nella loro *Lettera*: “[L'arte] è voler male a qualcuno o a qualche cosa. Ripensarci sopra a lungo.

Farsi aiutare dagli amici in un paziente lavoro di squadra. Pian piano viene fuori quello che di vero c'è sotto l'odio. Nasce l'opera d'arte: una mano tesa al nemico perché cambi” (Scuola di Barbiana, in Melloni et al, 2017, p. 790-791).

Conclusioni

Dall'analisi delle opere raccolte per il presente elaborato si evince che il contesto storico italiano in cui la scuola visse un importante momento di trasformazione – quello che va dagli anni Cinquanta agli anni Settanta del Novecento – ha avuto una notevole influenza sulla scelta di alcuni Maestri di praticare la scrittura collettiva nelle loro scuole. È stato, infatti, un momento storico di profonda crisi delle strutture della società, di fermento culturale che ha aperto il dibattito tra idee nuove e proposte differenti, di scontro ideologico, ma anche di forte motivazione al cambiamento. Sono anni di rottura con il passato, in cui si fanno spazio nuovi valori e riferimenti culturali: una nuova considerazione dell'infanzia, grazie alle scoperte in ambito psicologico, il riconoscimento del valore dei principi democratici resi ancora più desiderabili dal ricordo della recente dittatura e della guerra, la necessità di un adeguato percorso di istruzione per le classi popolari che ne permettesse l'emancipazione, l'importanza della capacità di padroneggiare la parola (il linguaggio) come strumento di comunicazione, di conoscenza e di potere, in contrasto con la didattica tradizionale dominante. Il dibattito pedagogico italiano si arricchisce delle riflessioni provenienti dall'estero, portando spunti di novità che sviluppano le conoscenze teoriche e pratiche nell'agire educativo. In particolare, trovano spazio le idee di Dewey, con i suoi principi per una scuola democratica rispondente alle caratteristiche della società, e le istanze delle pedagogie alternative, tra le quali la pedagogia degli oppressi di Freire che offre una prima riflessione sull'importanza dell'uso del linguaggio: solo una parola autentica, esito del legame tra azione e riflessione, permette ad ognuno di acquisire consapevolezza e potere sulla propria vita, all'interno e per la comunità. Ma, oltre al dibattito, è soprattutto la pratica viva nelle classi scolastiche – come è possibile constatare dalle esperienze di grandi educatori come lo stesso Freire e il francese Freinet – a offrire le risposte più motivate al desiderio di cambiamento possibile negli ambienti scolastici e a testimoniare l'impegno necessario per un'opera di tale portata. Dall'opera di Freinet, infatti, è possibile trarre spunti di riflessione critici e idee per la pratica educativa quotidiana nella scuola, come il Movimento di Cooperazione Educativa sostiene ancora oggi riconoscendo le sue radici nella pedagogia popolare. In essa spiccano il valore della

cooperazione necessaria agli educatori per non restare passivi di fronte alle problematiche che la realtà pone nel suo costante evolversi e che esigono un'adeguata riflessione e un atteggiamento aperto al cambiamento delle prassi educative. Il testo libero appare come strumento carico di significati e di risvolti educativi utili allo sviluppo di un ambiente democratico, attraverso il quale i bambini apprendono che il loro mondo interiore ha un valore e che ciò che desiderano esprimere è importante, non va tenuto nascosto. Apprendono il modo corretto di esprimersi, mantenendo uno stretto contatto tra la vita e la scuola, tra la dimensione individuale e sociale, imparano a *fare insieme* attraverso il lavoro collettivo, cooperativo, a fare parte di un gruppo. Come Freire, Freinet insegna che la parola è uno strumento valido nel momento in cui mantiene il suo legame con l'azione, quindi con l'esperienza viva e vissuta, al fine di non perdersi nell'astrattezza di vuoto verbalismo. L'educatore francese, oltre a invitare ogni educatore a non perdere di vista il legame tra la dimensione individuale e quella sociale, con la sua esperienza stimola a considerare la possibilità di agire nel presente – quale esso sia, a piccoli passi – se si desidera realizzare un cambiamento concreto nell'ambiente scolastico, nonostante esso possa sembrare lontano, sfruttando quello slancio vitale che alimenta l'agire di ognuno. La sua opera, infine, permette di osservare come le tecniche specifiche, più o meno complesse, la loro formulazione e il loro utilizzo, siano strettamente legate ai significati storici e ai valori che ad esse vengono attribuiti, e qualora vengano perduti, si andrà a mistificare l'uso delle tecniche stesse. L'utilizzo del testo libero e della scelta collettiva dei testi destinati alla stampa – cuore della sua pedagogia – è strettamente collegato al fine di contrastare la didattica tradizionale e favorire lo sviluppo di atteggiamenti democratici, laici, pluralisti, di ricerca. Così, il Movimento di Cooperazione Educativa in Italia ha fatto proprie le istanze della pedagogia popolare per poi svilupparle e arrivare a concentrarsi, oggi, su due principali aspetti: la cooperazione, che supera l'importanza delle tecniche (necessarie ma non sufficienti), e l'inclusione. Il Movimento, attraverso il suo operato nella storia passata e nel presente, trasmette ancora lo stesso messaggio: è attraverso la didattica, e non l'ideologia, che la pedagogia realizza il suo rapporto con la politica (che è sempre presente e mai trascurabile), mediante la scelta di valori che guidano l'azione educativa.

Così, a metà del Novecento come oggi, educare ai principi democratici del rispetto di opinioni, della possibilità di esprimersi, dell'intercultura, dell'inclusione, passa attraverso l'azione didattica quotidiana.

Questo aspetto è suggerito anche dalle esperienze di Lodi e Milani, che hanno posto i principi democratici alla base delle loro scelte educative. Nello scoprire la loro storia personale e di educatori è ancora più evidente il nesso tra la scelta delle tecniche didattiche e l'insieme di valori che costituiscono il loro orientamento come insegnanti, risultante dalla consapevolezza del contesto storico che stavano attraversando. La scrittura collettiva, necessariamente legata alla costruzione di una relazione autentica tra i soggetti del rapporto educativo, appare come uno strumento ricco di risvolti positivi sulla formazione dei più giovani: si fa esperienza del confronto di opinioni, di momenti di libera espressione, di relazione all'interno di un gruppo in cui ognuno ha la possibilità di partecipare secondo le proprie attitudini e capacità, si apprende a dialogare nel rispetto dell'altro incontrando il limite alla stessa espressione di sé. Dunque, ci si esercita nella convivenza civile, sperimentando il valore di sé stessi in quanto persone a più dimensioni – emotiva, sociale, razionale - e il valore della cultura e della conoscenza per motivazione intrinseca. Infine, si arricchisce il linguaggio lessicale e semantico, si esercita la logica, si apprende ad argomentare, a conoscere l'altro diverso da sé, ma anche il mondo attraverso le diverse discipline che si vanno ad incontrare, andando ad acquisire un atteggiamento di ricerca aperta che è anche un *habitus*.

Quella che può apparire come una semplice attività svela innumerevoli insegnamenti e significati, che costituiscono la risposta alla domanda conoscitiva che ci si è posti all'inizio di questa argomentazione. La pratica di scrittura collettiva concorre allo sviluppo di una scuola democratica grazie ai significati intrinseci che porta con sé e agli insegnamenti che i giovani interiorizzano partecipando all'attività, considerando che ciò avvenga in un clima relazionale favorevole e in un ambiente adeguatamente strutturato, ovvero cooperativo, e che mantenga i rapporti con l'ambiente di vita al di fuori della scuola stessa.

L'obiettivo centrale è l'acquisizione e la padronanza del linguaggio, rispondente a quella finalità che vuole identificare educazione linguistica e educazione democratica, il cui

nucleo vitale è la relazione autentica. L'acquisizione della parola è presa di coscienza, dunque presa di posizione, possibilità di espressione, di difesa, di emancipazione. Senza comunicazione non può costruirsi quella relazione educativa che permette l'attuarsi del processo formativo, che corrisponde a un processo di trasformazione, di cambiamento, di crescita. Come sostiene Wittgenstein (2009), studioso che ha apportato importanti contributi alla filosofia del linguaggio, quest'ultimo è l'elemento costitutivo e caratterizzante l'uomo e la storia degli uomini, in tutti i modi in cui esso viene espresso. Non è solo una modalità di riferirsi e nominare le cose del mondo, ma l'espressione dell'essere di ogni persona nella storia, la mediazione tra la realtà umana interiore e la realtà esterna, la condizione necessaria a qualsiasi relazione e il fondamento del *noi*, la possibilità di ipotizzare nuove realtà. Il linguaggio, infatti, ha molteplici funzioni: da quella rappresentativa ed euristica, che permette di accedere alla conoscenza e di ampliarla, a quella personale e interattiva, che concorre a rafforzare l'identità personale e l'appartenenza a una data cultura; ha una funzione immaginativa, che permette di andare oltre il dato e, infine, una funzione regolativa e strumentale, che consente lo sviluppo di una rete relazionale e la socializzazione nella vita comunitaria. Dunque, sviluppare il linguaggio non significa solo acquisire la competenza linguistica, ma favorire uno sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni, nella sua globalità, al punto da coincidere con il processo di educazione nel suo complesso (Gasparella, 1982), pur senza esaurirlo.

Ci si chiede, a questo punto, se l'educazione linguistica in vista dello sviluppo e del mantenimento della società democratica, sia uno strumento ancora necessario e valido. Nell'universo odierno caratterizzato dalle comunicazioni di massa si dilata – paradossalmente – la difficoltà di comunicazione a causa dell'eccessivo individualismo che realizza una radicale solitudine dell'uomo, un'impossibilità di raggiungere il prossimo. Attraverso le tecnologie più avanzate e i social media dilaga l'utilizzo di svariati linguaggi (alfabetici, sonori, audiovisivi, visuali) utilizzati però in un'ottica consumistica, superficiale e spersonalizzante che distrugge la possibilità di relazioni autentiche (Gasparella, 1982). Sembrano attuali le riflessioni di Freinet riguardo l'uso della parola:

ormai tutto parla, in un flusso costante di messaggi, al punto che la parola stessa perde il suo valore, in particolare quella dell'educatore che non sa reggerne il confronto.

Perciò un'educazione linguistica risulta necessaria, soprattutto in ambito multimediale, al fine di favorire lo sviluppo del senso critico e la liberazione dai condizionamenti – ricordando Lodi – indotti dall'uso dei nuovi media. Inoltre, è da considerare come strumento educativo efficace se il potere che dà la parola viene inteso come volontà e capacità di non subire i modelli imposti dell'esterno, di essere responsabili di sé stessi in rapporto con gli altri, di avere coscienza e perciò essere liberi, emancipati, ovvero di possedere uno strumento di affermazione libera e creativa di sé stessi. Tutto ciò favorisce il dialogo, contrapposto ad un atteggiamento di chiusura, fondamentale per una società che si definisce democratica, ancora di più oggi in cui una delle istanze educative di maggior interesse, come suggerisce anche il Movimento di Cooperazione Educativa, è l'interculturalità. Gli stessi problemi di integrazione che avevano i giovani figli di contadini ed operai accolti da Don Milani, sono oggi i problemi dei giovani immigrati e delle loro famiglie, le cui difficoltà di linguaggio e in generale di comunicazione tra culture creano barriere alla relazione e, dunque, alla pace (Crescenza, 2020).

Come suggerisce anche il MCE con il suo manifesto per un'educazione linguistica democratica⁶, essa serve a coltivare umanità e costruire cultura. Educare alla parola nelle nostre società multiculturali significa, secondo gli autori, occuparsi del futuro, ovvero lavorare per una società più giusta e solidale. Il linguaggio può essere uno strumento di divisione oppure può sostenere la convivenza civile pacifica, attraverso lo sviluppo di capacità quali il confronto e il dialogo. Esse possono essere promosse dall'educazione di uno stato democratico che si pone come fine il superamento di una retorica – intesa come vuoto verbalismo – sui suoi principi fondamentali, per vederli infine realizzati concretamente nella vita delle persone. Un buon sviluppo delle capacità comunicative e di comprensione del linguaggio permette di evitare rischi di semplificazione della realtà complessa in cui viviamo e di difendersi dagli usi manipolari

⁶ http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/4173/mod_resource/content/0/MANIFESTO%20LINGUA%20%20DEF.PDF

della comunicazione che possono essere messi in atto dai media o da altri attori sociali. Il dialogo, la discussione di opinioni in una prospettiva di comprensione e l'ascolto diventano centrali in una scuola che mette al centro la cura della parola per lo sviluppo del pensiero critico e l'atteggiamento di ricerca aperta. La scrittura e la lettura, in questo contesto, risultano strumenti essenziali attraverso cui accogliere le diversità e le lingue di culture differenti, per contrastare le divisioni e le emarginazioni (MCE, Manifesto per un'educazione linguistica democratica. Disponibile in: vedi nota 6).

La stessa prospettiva assunta dal Movimento è sostenuta nelle Dieci Tesi⁷ (1975) per l'educazione linguistica democratica redatte in un testo collettivo ad opera del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), gruppo di intellettuali ed insegnanti nato nel 1973 e che persegue i suoi studi ancora oggi. Il testo definisce i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, di cui si riportano alcuni assunti centrali: il linguaggio verbale è fondamentale nella vita sociale e individuale, a causa delle funzioni già citate che esso assume per ogni persona. Il linguaggio verbale, d'altro canto, è solo una delle forme che costituiscono la capacità di comunicazione, poiché accanto ad esso si trovano le capacità espressive e simboliche. Lo sviluppo delle capacità linguistiche in generale ha profonde radici nell'intero percorso di sviluppo dell'essere umano, a partire dalle condizioni di salute fino all'ambiente di vita che lo condiziona, cioè le possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, di costruire rapporti affettivi più o meno equilibrati, di maturazione di interessi culturali, di partecipazione alla cultura e alla vita della comunità. Di conseguenza un'educazione linguistica deve tener conto di tutti questi aspetti, ovvero non dimenticare lo stretto rapporto esistente tra lo sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme e lo sviluppo fisico, affettivo, sociale, intellettuale. L'educazione linguistica si fa democratica nel momento in cui si pone l'obiettivo di realizzare i principi della Costituzione, in particolare l'uguaglianza tra i cittadini senza distinzione di lingua, come recita l'articolo 3: l'esercizio e lo sviluppo delle capacità linguistiche non è fine a sé stesso, ma teso alla partecipazione alla vita sociale e intellettuale. Attraverso di esso è possibile, per gli educandi, scoprire la ricchezza della diversità linguistica dovuta ai retroterra culturali

⁷ <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

individuali, che mostrano la varietà spaziale, temporale, geografica, sociale e storica che caratterizza il patrimonio linguistico della nostra società. Comprendere e apprezzare questa varietà come ricchezza permette di imparare a vivere in essa senza negarla, né esserne vittime, né calpestarla (GISCEL, 1975, Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica. Disponibile in: vedi nota 7), contribuendo invece alla costruzione di un ambiente interculturale positivo.

Così, infine, la pratica di scrittura collettiva si inserisce in un insieme di significati, che sono anche i suoi fini, utili a formare "l'atteggiamento pacifico" per il quale "bisogna cominciare da lontano il più presto possibile, cioè dal bambino" (Lodi, 1983, p.192), in una scuola che, se democratica, accetta la diversità come valore e come fatto normale, rendendo possibile l'ascolto, il rispetto, la tolleranza, la disponibilità, l'aiuto reciproco. Come scrive Mario Lodi (1983) in una classe possono accadere due cose: "questi coetanei, così diversi per le diverse esperienze vissute, a scuola sono un insieme eterogeneo che può diventare un gruppo omogeneo di amici che si conoscono, si capiscono, si aiutano; oppure individui che competono fra di loro, sviluppando le tendenze aggressive invece che la solidarietà" (p.193). Queste due possibilità aiutano a tenere presente l'importanza delle scelte etiche – ovvero la scelta dei valori di riferimento che guidano l'agire – e metodologiche di educatori e insegnanti, che nella pratica scolastica sono chiamati ad avere consapevolezza dei fattori sociali e culturali in gioco nel loro presente storico, oggi sempre più caratterizzato dalla forte diffusione dei linguaggi multimediali, dalla compresenza di culture e lingue diverse fra loro che richiedono una prospettiva interculturale, dunque dal bisogno di costruire relazioni autentiche che permettano l'incontro con l'altro, il nostro prossimo.

Bibliografia

Aglieri, M., & Augelli, A. (A cura di). (2020). A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e Don Milani. Milano: Franco Angeli.

Alberti A. (2015). La scuola della Repubblica. Roma: Editoriale Anicia.

Attinà M. (2018). Il Sessantotto tra mito e realtà, mistica ed illusione, strategia della tensione e riformismo scolastico. *Rivista formazione, lavoro, persona*. Anno VIII – Numero 23, p. 42-51.

Cambi F. (2005). Le pedagogie del Novecento. Roma: Editori Laterza.

Chiosso G. (1997). Novecento pedagogico: profilo delle teorie educative contemporanee. Brescia: La scuola.

Crescenza G. (2020). Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa". *Rivista di storia dell'Educazione* 7(2). Pag.99-108. Università di Firenze.

Dewey J. (1949). Scuola e società. Firenze: La nuova Italia. Titolo originale: The School and Society (1915).

Dewey J. (1992). Democrazia e educazione. Firenze: La nuova Italia. Titolo originale: Democracy and Education (1916).

Freinet, È., & Freinet C. (1955). Nascita di una pedagogia popolare. Firenze: La Nuova Italia Editrice. Il volume comprende due opere degli autori, di cui si indica il titolo originale: Naissance d'une pédagogie populaire (1949), La technique Freinet (1937).

Freinet, C. (1969). Le mie tecniche. Firenze: La nuova Italia Editrice. Titolo originale dell'opera: Les techniques Freinet de l'École moderne (1967).

Freire P. (1971). La pedagogia degli oppressi. Milano: Arnoldo Mondadori Editore. Titolo dell'opera originale: Pedagogia de oprimido (1970).

Gasparella M. (1982). Mario Lodi e la parola liberata. Verona: Morelli editore.

Gesualdi M. (2007). Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana. Milano: Edizioni San Paolo.

Lodi M. (1977). Cominciare dal bambino. Torino: Giulio Einaudi editore.

- Lodi M. (1982). Guida al mestiere di maestro. Roma: Editori Riuniti.
- Lodi M. (1983). La scuola e i diritti del bambino. Torino: Giulio Einaudi editore.
- Melloni A. (2017), a cura di Ruozi F., Carfora A., Oldano V., Tanzarella S. Don Lorenzo Milani. Tutte le opere. Tomo primo. Milano: Mondadori.
- Orlando Cian D. (1997). Metodologia della ricerca pedagogica. Brescia: Editrice la scuola.
- Piaton, G. (1979). Il pensiero pedagogico di Freinet. Firenze: La Nuova Italia Editrice. Titolo originale dell'opera: La pensée pédagogique de Célestin Freinet (1974).
- Rizzi, R. (2017). Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Santamaita S. (2021). Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo. Torino: Pearson.
- Scaglia E. (2018). Introduzione. Il '68 "pedagogico" tra continuità, regressione ed emancipazione. *Rivista formazione, lavoro, persona*. Anno VIII – Numero 23, p. 4-6.
- Semeraro R. (2009). La progettazione pedagogica, teorie, metodi, contesti. Padova: Domeneghini editore.
- Wittgenstein, L. (2009). Ricerche filosofiche. Torino: Einaudi Editore.
- Zago G. (2013). Percorsi della pedagogia contemporanea. Milano: Mondadori Education.

Sitografia

Bertoletti B. (2017). Mario Lodi: l'eredità di un grande maestro. *L'eredità dei grandi maestri*. Pag. 35-38. Disponibile in: <https://www.zaffiria.it/wp/wp-content/uploads/2017/10/Eredita-dei-grandi-maestri-volume-web.pdf>

Cambi F. (2017). Maestri di scuola. Di lungo corso. Qualche nota. *L'eredità dei grandi maestri*. Pag.6-8. Disponibile in: <https://www.zaffiria.it/wp/wp-content/uploads/2017/10/Eredita-dei-grandi-maestri-volume-web.pdf>

GISCEL (1975). Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica. Disponibile in: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

MCE (2019). Brochure. Disponibile in: http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/4722/mod_resource/content/0/Brochure%20MCE%202019-bis.pdf

MCE. Manifesto pedagogico. Disponibile in: <http://www.mce-fimem.it/manifesto-pedagogico/>

MCE. Educare alla parola per coltivare umanità e costruire cultura. Manifesto per una educazione linguistica democratica. Disponibile in: http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/4173/mod_resource/content/0/MANIFESTO%20LINGUA%20%20DEF.PDF

Roghi, V. (2021). 4 Novembre 1951: Nasce il Movimento di Cooperazione Educativa. *Il Mulino*. Disponibile in: <https://www.rivistailmulino.it/a/4-novembre-1951-nasce-il-movimento-di-cooperazione-educativa>

Ringraziamenti

Alla conclusione di questo percorso mi piace poter aggiungere poche parole, che mi ricordino come un percorso di formazione, se autentico, sia sempre un percorso di trasformazione per sé stessi e che lascia delle tracce che chi lo compie porterà sempre con sé.

Così è stato per me e per questo voglio ringraziare in primo luogo me stessa, accettando il rischio di sembrare egoista, per aver scelto di affrontare tutte le sfide che questa strada mi ha richiesto, nonostante la fatica.

Devo ringraziare mio marito Stefano e i miei bambini Elia e Cecilia, che riempiono le mie giornate di gioia e di amore e che mi hanno dato, semplicemente facendo parte della mia vita, la carica per affrontare ogni difficoltà.

Infine, le mie sorelle che mi sono sempre di esempio e, non meno importante, mi hanno aiutato con la gestione dei bambini nonostante avessero probabilmente di meglio da fare. Ringrazio Giuditta, che con pochi suggerimenti mi ha dimostrato di capirmi al volo, come sempre.

E ringrazio Dio della vita ricevuta, delle opportunità che mi dona e dell'ispirazione che mi offre nel cercare i segni e gli insegnamenti dell'Amore al prossimo in ogni cosa.