

Una sfida per i metodi attivi

Far apprendere gli allievi

(articolo pubblicato in “Cooperazione Educativa”, n.1/2016, pp. 68-72).

Enrico Bottero

Far agire gli allievi

Quando pensiamo ai metodi attivi ci viene subito in mente un’idea: la prima esigenza di ogni vero insegnamento è fare in modo che gli allievi si mobilitino, agiscano. Solo così il lavoro in classe può essere motivante, avere un “senso”. La classe deve essere uno spazio di lavoro, organizzato con molte e diversificate attività. Quando Celestin Freinet parlava di “educazione al lavoro” pensava proprio a questo. Non pensava, naturalmente, al lavoro inteso come precoce apprendistato al lavoro produttivo. L’attività educativa, diceva, deve promuovere l’*expérience tâtonnée*. Attraverso di essa si impara facendo, in modo vitale e non prematuramente astratto, *non verbis sed rebus*, per dirla con gli antichi. Se si insegnasse in modo “scolastico”, astratto e trasmissivo, la maggioranza degli allievi non raggiungerebbe l’apprendimento. Naturalmente c’è un corollario: far lavorare in modo attivo gli allievi richiede un maggior impegno da parte dell’insegnante e della scuola tutta (organizzazione dei tempi e degli spazi, consegne chiare agli allievi, strumenti e materiali, ecc.). Sappiamo che la scuola, soprattutto quella secondaria, non ha mai abbandonato i metodi trasmissivi. Nelle istituzioni, ancor più che nelle persone la forza di inerzia prevale spesso sulla necessità di invenzione e innovazione, anche quando di queste innovazione c’è un evidente bisogno. Si spiegherebbe dunque perché alla scomparsa delle società autoritarie non sia necessariamente seguita la fine dei metodi trasmissivi¹.

All’interno della galassia dei metodi attivi ci sono stati atteggiamenti e posizioni molto diversi. Le posizioni libertarie più estreme, come quelle di Abbotsholme e di Summerhill, hanno offerto l’occasione per una critica ai metodi attivi in quanto tali. Lo specifico storico dell’attivismo, si è detto, è da individuare nella “mistica del bambino”, con la conseguente svalutazione dell’autorità dell’insegnante². In realtà, la “mistica

¹ Su questi temi ha scritto Jean Vial in *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, ESF, Paris, 1982.

² E’ ciò che sostiene, ad esempio, Elio Damiano in *L’azione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, Armando, Roma, 1993, p.141. Per una panoramica dei metodi attivi mi permetto di rinviare al mio *Il metodo di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2014.

del bambino”, una sorta di ingenua interpretazione di Rousseau, riguarda solo alcune componenti dei metodi attivi, quelle più radicali e libertarie.

I rischi dell’attivismo progettuale: la logica produttiva

Dunque, non è questo il punto. Il punto di debolezza sta da un’altra parte. Sull’onda dell’entusiasmo innovatore a volte si è pensato che far agire gli allievi per realizzare qualcosa (un giornale, una ricerca, ecc.) sarebbe la chiave di tutto. Una volta riusciti a mettere gli allievi in attività, l’apprendimento si raggiungerebbe in modo naturale. I ragazzi, infatti, desidererebbero imparare. E’ la scuola astratta e libresca che glielo impedirebbe. Possiamo affermare che con molta probabilità questo non è vero. Gli allievi, una volta mobilitati e motivati a svolgere un’attività, molto facilmente si muoveranno secondo una logica produttiva. Giungere allo scopo, a un buon prodotto finale, sarà il loro obiettivo principale. Se, come accade spesso, l’attività viene svolta in gruppo, vi si riprodurrà la classica divisione del lavoro: progettisti, esecutori, scioperanti (questi ultimi spesso non per loro volontà, ma perché esclusi in quanto in grado di mettere a rischio la buona riuscita)³. Anche noi, spontaneamente, nella vita comune siamo portati ad agire secondo un principio di economia dello sforzo. Se è possibile raggiungere un risultato con minor sforzo e in minor tempo sarà questa la via intrapresa. Lo aveva già ricordato Stuart Mill. Se devo riparare un televisore, non mi metto a studiare i principi dell’elettronica. Chiamerò un tecnico specializzato per ripararlo (o per dirmi, come spesso accade, che devo cambiare televisore). A scuola chiediamo agli allievi di non comportarsi nel modo in cui noi stessi ci comportiamo nella vita quotidiana. Se prepariamo un orto o un giardino nel cortile della scuola non è perché abbiamo bisogno di cibo (almeno si spera) o per vendere i prodotti e ricavarne utili (anche questo può essere un obiettivo, ma secondario). Il nostro obiettivo sarà probabilmente l’osservazione del processo di crescita dei vegetali al fine di indurre alcuni concetti scientifici e promuovere l’utilizzo di un metodo sperimentale. Non ci concentriamo solo sull’attività perché non solo si correrebbe il rischio di non raggiungere l’apprendimento ma si potrebbe finire per legittimare e sancire le disuguaglianze iniziali tra gli alunni. Una scuola fondata solo sull’attivismo diventerebbe così una “scuola della produttività” che fa emergere fin da subito i “migliori” e non si impegna realmente a far apprendere tutti. Compito della scuola, quella pubblica in particolare, non è fermarsi a ciò che gli allievi sanno già fare ma indurli a lavorare su ciò che devono ancora imparare. Bisogna dunque diffidare di quel principio di precauzione che a

³ Il tema è stato oggetto di una ricerca dettagliata svolta da Philippe Meirieu a cui rinvio. Cfr. Philippe Meirieu, *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe*, 2 vol., Chronique sociale, Lyon, 1991.

volta induce l'insegnante a impegnare gli allievi in attività facilmente realizzabili grazie alle competenze già possedute. Il risultato sarà certamente gratificante ma non utile all'apprendimento.

Tra protagonisti della scuola attiva c'era chi era pienamente consapevole di questi rischi. Quando Freinet, ispirandosi a Baden Powell, realizzò il sistema dei Brevetti o ideò le schede autocorrective individuali aveva proprio questa preoccupazione: garantire che tutti o la maggior parte degli allievi avessero appreso. Gli allievi avrebbero così potuto utilizzare il sapere acquisito nelle successive attività di scoperta (giornale di classe, testo libero, lavoratori, ecc.). Con i termini attuali, si potrebbe dire che avrebbero acquisito una "competenza"⁴.

L'obiettivo non è il compito

Oggi gli insegnanti si trovano davanti allo stesso problema che aveva di fronte Freinet (di qui il mio invito a tornare a leggerlo): come rendere attivo un allievo e far poi in modo che la sua attività sia l'occasione per apprendere? La vera soddisfazione dell'insegnante non sta (o non dovrebbe stare) in ciò che gli allievi producono in termini di oggetti materiali o di testi scritti ma in ciò che imparano. La vera soddisfazione non sta nel lavoro fatto (il compito, inteso come l'esito di una qualsiasi attività) ma nell'apprendimento acquisito (obiettivo). Per arrivarci, il punto di partenza è saper distinguere il compito dall'obiettivo. Sappiamo bene che non è un'operazione facile. L'obiettivo non è visibile mentre il compito lo è. Restare concentrati sull'obiettivo implica dunque sforzo e costanza da parte dell'insegnante. Implica anche il rischio di incomprensioni da parte dei genitori, i quali misurano spesso la qualità della scuola in base alle attività che si fanno, alla quantità dei compiti e, naturalmente, ai voti. Restare sull'obiettivo è, tuttavia, uno sforzo necessario perché è proprio l'obiettivo che conta, non solo ai fini dell'apprendimento ma anche ai fini della valutazione.

Distinguere tra il compito (attività) e l'obiettivo (apprendimento) è dunque centrale per l'organizzazione di ogni situazione didattica. "Nella Scuola – scrive Philippe Meirieu – contrariamente a ciò che accade nel circuito economico, il prodotto è solo un pretesto. Esercizi, compiti, schede, esercitazioni: tutto ciò di per sé non ha alcun interesse. Essi vengono utilizzati nella misura in cui permettono di far emergere le competenze che saranno utili in futuro"⁵. Nel suo

⁴ Il documento di Freinet sui Brevetti è stato pubblicato nelle *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n. 42/1949 scaricabile all'indirizzo <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11166>. Un altro dossier sul tema si trova sul n.14/1965 della Rivista *L'Educateur* ed è scaricabile all'indirizzo <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15568>.

⁵ Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2015, p. 72. Sugli stessi temi v. anche pp. 225 – 231.

libro *Fare la Scuola, fare scuola* Meirieu sostiene con argomentazioni fondate che la Scuola, in quanto spazio pubblico e avendo il compito di trasmettere le conoscenze, deve sospendere l'obbligo di produrre ed assumere l'idea secondo cui “è più importante comprendere che riuscire nei compiti assegnati”⁶.

Obiettivo principale: la comprensione come operazione mentale

Ma quali sono gli obiettivi? Sappiamo tutti che gli obiettivi di apprendimento perseguiti a scuola sono di diversa natura: semplici nozioni, abilità, concetti, abilità meta cognitive (strategie, attitudini, ecc.). Sappiamo anche che l'insegnante non può trascurare nessuno di essi. Egli è tuttavia costretto fare una scelta, a indicare delle priorità. Cercare di perseguiрli tutti in egual misura vorrebbe dire non perseguiрne nessuno. Naturalmente la scelta può andare in diverse direzioni. Si può, ad esempio, decidere di preparare gli allievi fin da subito alla logica del mondo produttivo (è la direzione verso cui spinge gran parte dell'attuale organizzazione della scuola, non solo in Italia), dunque, di formare competenze elementari, ovvero abilità strumentali e capacità di adattamento.

Credo che gli obiettivi da perseguire in via prioritaria siano i concetti intesi come operazioni mentali. Parlare di “operazioni mentali” significa, con Piaget, riconoscere la natura operativa dei concetti, che non sono semplici contenuti ma procedure mentali per operare. Dico “procedure mentali” perché senza la concettualizzazione il saper fare è solo un’abilità esecutiva. In sintesi, credo che a scuola si dovrebbe soprattutto imparare a pensare. E’ il pensiero, infatti, la capacità di ragionare e approfondire, che distingue il soggetto libero dal servo, il cittadino dall'inconsapevole schiavo del potere. Naturalmente, la comprensione concettuale non si può realizzare senza coinvolgere gli allievi in attività che abbiano un senso, che li mobilitino. Dunque, il principio di fondo dell’attivismo resta valido.

Saperi proposizionali o saperi teorici?

La capacità di pensare si promuove attraverso i saperi, che nella scuola diventano le discipline (nella scuola dell’infanzia, i campi di esperienza). E’ nei saperi infatti che l'uomo ha esercitato e affinato nel tempo la sua capacità di pensare. Dunque, di lì la scuola deve passare. Il modo come sono stati interpretati i saperi ha contribuito a definire nel tempo il modello epistemologico “scolastico”, quello delle discipline. Il sapere “scolastico”, così come viene presentato a scuola secondo la tradizione, non ha un carattere né teorico né pratico.

⁶ *Ibidem.*

A questo proposito si parla piuttosto di *sapere proposizionale*⁷. I saperi scolastici sono spesso riflesso dei manuali da cui sono condizionati: una serie di affermazioni connesse logicamente che enunciano dei contenuti. Questa modalità ha informato la didattica per molto tempo: insegnare significherebbe formulare una serie di enunciati connessi logicamente tra loro ma separati dai veri problemi che dovrebbero aiutare a risolvere. Il *sapere proposizionale* veicola competenze elementari, quelle poste al livello più basso delle tassonomie di Bloom: memorizzare contenuti, saper ripetere, saper eseguire esercizi secondo regole ed algoritmi già definiti. Ci troviamo qui a un livello basso di competenza che nulla a che fare con un sapere veramente teorico. Sono saperi che rispondono alla logica del prodotto e non impegnano a comprendere, a ragionare. La scommessa dei metodi attivi è dunque alta perché deve fare i conti con una tradizione ben radicata. Viene vinta solo se, grazie anche ad un lavoro di riflessione collettiva, gli insegnanti, dopo aver mobilitato gli allievi su un progetto, riescono a costruire pian piano insieme a loro un sapere teorico, un pensiero appunto.

A questo punto sorge naturale un'obiezione: a scuola è possibile far acquisire i saperi nella loro autenticità e nei loro metodi come voleva lo strutturalismo bruneriano? E' possibile a scuola far acquisire le strutture dei saperi? La trasposizione didattica non è forse costretta a delimitare alcuni segmenti del sapere, semplificando?⁸ Non è possibile pretendere che saperi e discipline scolastiche si identifichino. Le ragioni sono diverse: la giovane età degli allievi, la specificità del contesto scuola, vincolato a suoi obiettivi istituzionali e a tempi. Esse rinviano ad un'unica ragione di fondo: le discipline scolastiche obbediscono a un'altra logica rispetto ai saperi scientifici, una logica interna all'istituzione. E' vero che dai saperi prendono in prestito un linguaggio, i concetti e le procedure, ma sono strutturate in modo diverso. Non riconoscerlo sarebbe velleitario oltre che inutile. Abbiamo che fare con una delle tante tensioni e contraddizioni che permeano l'attività dell'insegnare. L'istituzione scuola, rispondendo alle richieste della società lavora su saperi meramente procedurali mentre la formazione di un soggetto libero richiederebbe di mirare a saperi più alti, concettuali. L'istituzione scuola è radicata nella società e contemporaneamente mira alla sua trasformazione formando soggetti liberi e critici. Si potrebbe dire, con Meirieu, che l'istituzione scuola è "utopica" per vivere e realista per "sopravvivere".

⁷ Sui limiti dei saperi proposizionali, né teorici né pratici, rinvio al bel libro di Jean-Pierre Astolfi, purtroppo mai tradotto in Italia, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1992, pp. 36 - 45. Nel libro di Astolfi c'è anche una parte propositiva molto interessante che riguarda la costruzione di dispositivi didattici di ispirazione costruttivista.

⁸ Le ipotesi dello strutturalismo didattico, che sull'onda del primo Bruner hanno ispirato una svolta nella didattica qualche decennio fa, hanno sottovalutato questo aspetto. Sul rapporto tra discipline scolastiche e scienze v., ad esempio, Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 157 e segg.

I saperi come strumenti culturali per risolvere problemi

Ciò significa che dobbiamo rassegnarci al fatto che a scuola il sapere sia decontextualizzato, separato dai problemi che hanno mosso i ricercatori trovare risposte sempre nuove? Dobbiamo rinunciare al fatto che scuola si possa costruire conoscenza perché la struttura della scuola non è quella del laboratorio in cui operano i ricercatori? Dobbiamo rinunciare a dare “sapore” ai saperi”, rinunciare a “vivere” per poter “sopravvivere”?

Io credo che tale rinuncia sarebbe esiziale. Per tutti, per gli insegnanti, per gli allievi e per la collettività una strada infatti c’è, impervia, ma percorribile. Non si tratta di riprodurre in classe le stesse esperienze e gli stessi metodi del ricercatore né di acquisire le strutture della disciplina in modo esaustivo. Prima di tutto le discipline non vadano considerate solo insiemi di contenuti ma anche strumenti di pensiero, strumenti sempre perfettibili con cui l’uomo ha cercato nella storia di dare risposte, sempre provvisorie, ad alcune importanti domande. Ciò implica, in fase di programmazione, la rinuncia a trasmettere tutti i contenuti di una disciplina concentrandosi piuttosto su alcuni nuclei concettuali, quelli che si ritiene siano più in grado di generare operazioni mentali da parte dell’allievo. Dai nuclei concettuali si possono quindi dedurre gli obiettivi cognitivi da far acquisire. E’ una scelta possibile, resa oggi più praticabile con il superamento dei programmi e il passaggio alle Indicazioni Nazionali⁹. A tutto ciò dovrebbero naturalmente seguire situazioni didattiche adatte allo scopo, ma di questo diremo poi.

Un altro elemento di cui tener conto è la storicità dei saperi. I saperi sono frutto dell’incessante ricerca di soluzione a problemi, di una ricerca che si è evoluta nel tempo. Il sapere, anche quello scientifico, è sempre storico: “Si tratta di avvicinarsi ai saperi attraverso la loro genesi, ripercorrendo la dinamica che li ha fatti nascere, individuando il posto da loro occupato nella storia, facendo in modo che non siano considerati semplici strumenti scolastici ma veri oggetti culturali, dotati di uno specifico potere di attrazione”¹⁰. Condividere le domande dei ricercatori e degli scienziati può evitare che le risposte si fossilizzino e si fermino a un *sapere proposizionale* presto dimenticato. Ai saperi proposizionali non potremo rinunciare ma, se collocati all’interno di un universo concettuale più ampio, possono acquisire un senso agli occhi degli allievi. Ci troviamo qui al livello di obiettivi metacognitivi: insistere sulla natura problematica del sapere e aiutare l’allievo ad esserne pienamente consapevole, a riflettere sulla natura di ciò che ha appreso. Proprio perché il sapere autentico è anzitutto rifiuto di una conoscenza trasmessa solo

⁹ Naturalmente centrare l’attenzione sui nuclei concettuali non significa rinunciare a individuare come obiettivi anche competenze più elementari (abilità, saperi procedurali).

¹⁰ Philippe Meirieu, *op. cit*, p. 105.

per autorità (il catechismo, religioso o laico, poco importa) ma la possibile risposta a problemi, si deve insistere sull'acquisizione di abitudini di giustificazione razionale in tutte le attività svolte a scuola. Le discipline scolastiche sono le occasioni per sviluppare queste abitudini al fine di utilizzarle anche al di fuori del loro contesto specifico. Queste abitudini sono una vera e propria *competenza trasversale*. Solo acquisendo questi *habitus* il giovane può capire che la verità di un'affermazione non dipende dal ruolo e dallo *status* di chi la fa. Qui l'esigenza di verità legata ai saperi si fonde con l'acquisizione delle regole della vita democratica. In democrazia l'argomentazione d'autorità deve essere sostituita dall'autorità dell'argomentazione. E' il possesso di questo sapere razionale che ci permette di trovare regole comuni di convivenza rifiutando la violenza e il sopruso.

Dagli obiettivi alle situazioni didattiche

Resta la questione centrale per ogni insegnante: che fare? Quali situazioni didattiche si possono costruire per perseguire gli obiettivi programmati, in primo luogo i concetti delle discipline e le competenze conseguenti? Quali problemi gli allievi dovrebbero imparare a risolvere lavorando sugli oggetti culturali? Quale profilo di soggetto può emergere grazie a questa attività? Se i saperi sono stati costruiti nel corso del tempo per risolvere problemi messi in evidenza grazie alle conoscenze precedenti è su una pedagogia del problema che ci si dovrebbe concentrare. Una pedagogia del problema permetterebbe anche di superare i rischi della "logica produttiva" di cui abbiamo parlato. La pedagogia del progetto, così cara ai metodi attivi, dovrebbe dunque essere completata e integrata. E' quello che, ne sono certo, stanno già facendo molti insegnanti, i quali si sono certamente già posti queste domande. E' bene comunque ritornare sul tema, se non altro per dare un nome a didattiche a volte realizzate intuitivamente ma non sufficientemente elaborate concettualmente. Dare un nome non è una pura formalità. E' dare un senso a quello che si fa per strutturarla meglio, magari insieme agli altri, cooperando. Un buon insegnante non può fare a meno di riflettere sulla sua azione didattica e cercare di concettualizzare. Ciò che chiediamo agli allievi può avere un senso solo se lo chiediamo anche a noi stessi.

Delle situazioni didattiche, con particolare riferimento alla pedagogia del progetto e alla pedagogia del problema, parleremo presto.

Bibliografia di riferimento

Indico qui di seguito solo testi in italiano facilmente reperibili. Per il resto della bibliografia, rinvio alle note. Il testo

in cui sono affrontati nel modo più completo i temi qui trattati è quello di Philippe Meirieu.

Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2015.

Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003.

Enrico Bottero, *Il metodo di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2014.

Sul sito <https://www.enricobottero.com> si possono leggere e scaricare liberamente documenti utili ad approfondire le questioni che ho discusso qui. In particolare, alla pagina *Lessico pedagogico* si può leggere e scaricare un piccolo dizionario pedagogico a chiarimento dei termini qui utilizzati (competenza, apprendimento, abilità, concetto, obiettivo, compito, ecc.). Alla pagina *Strumenti per la formazione*, fra l'altro, è possibile leggere documenti di analisi del concetto di competenza. Sullo stesso sito v. anche la pagina dedicata a *Philippe Meirieu*.