

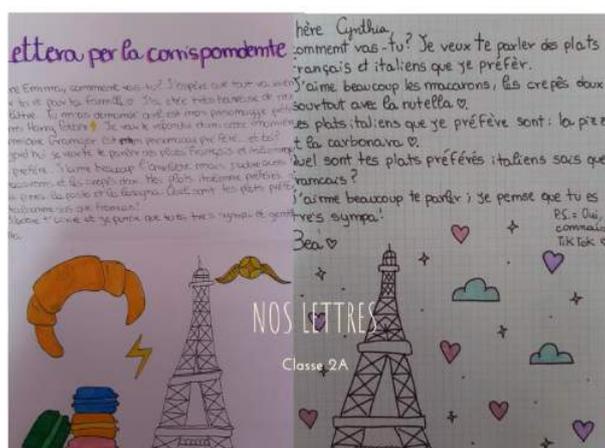
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Master di II livello

Leadership e Management in Educazione
Dirigenza scolastica e Governo della Scuola

Titolo della tesi

LA LEADERSHIP DISTRIBUITA E
L'APPROCCIO DIDATTICO IN CLASSE NELLA
SOCIETA' DI OGGI



Nome del relatore

Dir. Tecnico Giovanna Barzanò

Nome del candidato

Prof.ssa Angela Majone

A.A. 2019/2020

INDICE

Ringraziamenti	p. 4
Introduzione	p. 5
1. La società contemporanea, le sue minacce e le sue potenzialità	p. 7
2. Apprendere nella contemporaneità	p. 9
2.1 <i>La condizione postmoderna in Jean-François Lyotard</i>	p. 11
2.2 <i>Gilles Boudinet e il sapere nell'arte</i>	p. 15
2.3 <i>Michael Apple e la conoscenza seria</i>	p. 21
3. Il concetto di agire nella leadership distribuita	p. 23
3.1 <i>L'approccio trialogico</i>	p. 26
3.2 <i>L'esperienza della corrispondenza e Célestin Freinet</i>	p. 30
Conclusioni	p. 34
Bibliografia e sitografia	p. 36

RINGRAZIAMENTI

Questa breve riflessione nasce dalla lettura delle Unità di Studio del Master di II livello “Leadership e Management in Educazione. Dirigenza scolastica e governo della scuola” frequentato presso l’Università degli Studi “Roma Tre”, nell’anno accademico 2019/2020.

Vorrei ringraziare il professor Giovanni Moretti, direttore del Master e tutti i professori e i tutors intervenuti in questo percorso formativo che, attraverso i materiali e gli approfondimenti forniti, mi hanno permesso di accrescere le mie conoscenze e le mie competenze e mi hanno dato spunti di riflessione su tematiche inerenti la mia professione. Li ringrazio, inoltre, per aver accolto la mia richiesta di discussione di una tesi al termine di questo percorso che mi ha dato l’occasione di approfondire ulteriori tematiche.

Vorrei ringraziare la dottoressa Giovanna Barzanò per i suggerimenti ricchi e stimolanti, per i suoi preziosi consigli e per le occasioni di confronto “dense” che mi spingono a proseguire su questo cammino di formazione.

Vorrei ringraziare Rete Dialogues perché offre sempre opportunità di crescita e di confronto professionale e permette di fare esperienze utili e significative con altre scuole.

Vorrei ringraziare, infine, la Dirigente Scolastica, professoressa Maria Andreina Le Foche, per il sostegno e la disponibilità dimostrata nel sostenere questo mio percorso e la docente Claudia Regazzini perché è stata una valida compagna di confronto e di belle conversazioni.

INTRODUZIONE

Il mio lavoro consiste in una riflessione su cosa si intenda per leadership distribuita nella pratica didattica quotidiana. Sono insegnante di Francese in una scuola secondaria di primo grado del centro di Roma e mi riferirò anche alla mia esperienza.

L'interesse per la leadership distribuita mi ha orientata verso Rete Dialogues, di cui la mia scuola fa parte. Si tratta di una rete di scopo (L.107, 2015) che si costituisce come una comunità di apprendimento professionale intergenerazionale in cui si sperimentano percorsi didattici e formativi finalizzati al raggiungimento di obiettivi legati all'Agenda 2030.

All'interno di Rete Dialogues, grazie al Dirigente Tecnico del Miur Giovanna Barzanò, ho trovato nel *Triological Learning Approach* (TLA) lo strumento per costruire un lavoro basato su processi di apprendimento collaborativi ed efficaci.

L'approccio triologico mi è servito per realizzare, con i miei alunni, un esempio di esperienza concreta, la corrispondenza. Con una classe di un *collège* francese abbiamo creato momenti di avvicinamento, di condivisione e di partecipazione attiva dei ragazzi. Il coinvolgimento degli alunni ha fatto sì che questi si sentissero parte della loro stessa formazione e imparassero ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte. In questo modo, crescendo, apprendono a vivere in un mondo vulnerabile e ambiguo, caratteristico della società contemporanea.

Fornendo uno sguardo d'insieme proprio a questo mondo incerto, nel primo capitolo di questo breve saggio, "La società contemporanea, le sue minacce e le sue potenzialità", prendo in esame la situazione delle società occidentali e di come queste, di fronte ad una situazione di impoverimento esistenziale, possano sviluppare capacità per rendere produttive le loro risorse.

Nel secondo capitolo, "Apprendere nella contemporaneità", analizzo la posizione di tre autori, Jean-François Lyotard, Gilles Boudinet e Michael Apple, rispetto al

concetto di “sapere” nella post-modernità. Ho scelto di fare riferimento a questi tre autori perché delineano le caratteristiche della nostra attualità in modo colorito e permettono di capire il rischio che corrono le società in cui i processi sono rapidi e dove l'apparenza prevale sulla sostanza.

Nel terzo capitolo, infine, “Il concetto di agire nella leadership distribuita”, metto in evidenza come, in un momento come quello che stiamo vivendo, favorire la leadership distribuita che vede i ragazzi impegnati accanto agli insegnanti vuol dire dare un'opportunità di riflessione e di consapevolezza e dare la possibilità di interpretare in modo significativo il rapporto del docente con il discente. In un'ottica di leadership distribuita, il concetto di “agire” è proprio nel coinvolgimento di tutte le persone che partecipano all'azione educativa. In una realtà come la nostra, è necessario che l'alunno si senta partecipe del proprio processo educativo e quindi autore del suo stesso percorso formativo, questo è anche un primo passo importante di un'educazione alla cittadinanza attiva.

CAPITOLO 1

LA SOCIETA' CONTEMPORANEA, LE SUE MINACCE E LE SUE POTENZIALITA'

Le società occidentali presentano un insieme di sintomi di impoverimento esistenziale che, considerati da un punto di vista storico, definiscono una condizione di post-modernità, ma in realtà presentano molti connotati positivi della modernità come l'incremento delle comunicazioni e degli scambi, l'internazionalizzazione dell'informazione, dell'economia e della cultura, l'accresciuta sensibilità verso i diritti di tutti i cittadini e, particolarmente delle categorie più deboli, l'accresciuta tolleranza e accettazione delle "diversità" etniche, sociali e religiose.

Da diversi anni, quando si parla di società contemporanea, si utilizzano metafore ed espressioni simboliche per cercare di darle un significato. Si passa dalla società dell'informazione e della comunicazione al villaggio globale o alla società postmoderna ma tutte queste definizioni non sono altro che il riflesso di mutamenti e trasformazioni che hanno caratterizzato il passaggio delle società complesse alla *learning society*¹. Nella società della conoscenza, gli individui, in base alla loro capacità, accedono al sapere e, come riporta Alberici (2002), consente che tutti sviluppino continuamente le loro conoscenze e le loro capacità. In questo tipo di società la condivisione delle informazioni, i contatti e gli scambi interpersonali valorizzano le proprie competenze e costruiscono conoscenze diffuse. La società, per crescere e svilupparsi, deve rendere produttive le sue risorse e fare in modo che queste siano in grado di affrontare i continui cambiamenti che portano ad un continuo rinnovamento delle competenze e delle conoscenze.

La tecnologia, inoltre, permette all'individuo l'accesso ad un grande consumo di informazione per cui risulta significativo il ruolo dell'educazione nello sviluppo di capacità critiche che agevolino la selezione di questa mole di dati.

¹Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002, p. 4.

In questo rapido mutare della società, molti si sono a lungo interrogati e continuano ad interrogarsi su quali siano le competenze del XXI secolo da sviluppare e in che modo gli istituti di formazione debbano prendere le distanze dal modello trasmissivo delle conoscenze per approdare ad un modello socio-costruttivista. E' un modello che deve garantire agli studenti l'acquisizione di competenze utili per riuscire non solo negli studi ma anche nella vita professionale oltre che nella vita in generale.

CAPITOLO 2

APPRENDERE NELLA CONTEMPORANEITA'

Nel contesto sociale e culturale attuale l'individuo si sente smarrito e perso dietro alla necessità di costruirsi un ruolo in una realtà che è in continuo cambiamento. L'individuo perde la capacità di trovare la propria identità che non è più definita ma si ricostruisce di continuo per far fronte ai cambiamenti e per cogliere le opportunità che via via gli si prospettano e che gli danno la possibilità di migliorare sé stesso.

Nell'incertezza della società contemporanea l'uomo si interroga dunque su cosa sia il sapere e se questo mantenga ancora una sua legittimazione. La rivoluzione informatica e la globalizzazione dei mercati degli anni ottanta e novanta del secolo scorso hanno stravolto gli assetti scolastico-formativi di quasi tutti i paesi del mondo e solo di recente i sistemi formativi si stanno muovendo verso progetti educativi caratterizzati da leadership per l'educazione².

Si pone necessario l'innalzamento della cultura nel nostro paese per fare in modo che la diversità, considerata in tutto il mondo, a ragione, arricchimento culturale, possa integrarsi a "quelle basi conoscitive comuni indispensabili, in questa fase storica, per consentire a tutti l'esercizio pieno della cittadinanza; l'essere produttori consapevoli; una pratica realmente possibile del *Lifelong Learning*, ossia dell'apprendimento per tutta la vita"³. Un sistema formativo di qualità utilizza "i vantaggi che derivano dalle nuove conoscenze e dalla tecnologia"⁴ per innalzare la qualità dell'istruzione, soprattutto quella obbligatoria e valorizza le competenze ed i talenti individuali.

²Domenici G., "Leadership educativa, cultura dell'autonomia e della valutazione come contributi per il risanamento del sistema formativo" in Domenici G. – Moretti G. (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica*, Armando Editore, 2011, p. 25.

³ Ivi, p. 21.

⁴ Ivi, p. 21.

Occorre dunque dotare gli individui di strumenti che diano loro la possibilità di orientarsi nel mondo in modo critico e riflessivo e che li renda capaci di operare delle scelte e costruire progetti educativi che sostengano l'individuo nella ricerca della propria identità.

In questo cammino di rinnovamento educativo, diversi studiosi si sono posti interrogativi su quale tipo di sapere sia necessario per essere cittadini di questa società.

Nei prossimi paragrafi analizzerò la posizione che tre autori da me scelti hanno assunto nei confronti della conoscenza: Jean-François Lyotard, Gilles Boudinet e Michael Apple.

2.1. LA CONDIZIONE POSTMODERNA IN JEAN-FRANÇOIS LYOTARD

J.-F. Lyotard (1924-1998), grande pensatore del Novecento, è un filosofo francese conosciuto soprattutto per la sua teoria della postmodernità. Attraverso il libro *Condition postmoderne* (1979), considerato il suo capolavoro, Lyotard porta avanti la ricerca sul sapere nella società contemporanea ed esprime l'idea che la modernità sia arrivata al termine e che, ormai, ci troviamo nel postmoderno.

Lyotard distingue due grandi tipi di sapere, il sapere narrativo e il sapere scientifico. Nelle società tradizionali il sapere è espresso in forma narrativa da racconti, favole, miti, leggende e trova una legittimazione nella società stessa. Con il pensiero scientifico, tipico della modernità, nasce una forma di sapere che non trova legittimazione in sé stesso ma richiede di essere continuamente rafforzato da prove empiriche e da argomenti logici. La filosofia ha costruito una forma di narrazione in cui ha cercato di legittimare il suo stesso sapere costruendo delle grandi narrazioni o meta-narrazioni, come le chiama Lyotard.

Il filosofo ritiene che non ci siano più le grandi narrazioni che facevano riferimento all'Illuminismo, all'Idealismo e al Marxismo e che questi grandi quadri di riferimento si siano ormai esauriti e non siano stati sostituiti da narrazioni altrettanto forti e unitarie.

Le due principali narrazioni sono, per l'autore, la grande narrazione dell'Illuminismo che racconta il percorso di emancipazione dell'uomo grazie alla conoscenza e la grande narrazione idealistica che descrive la storia come percorso di autoconoscenza dello spirito. Tra queste due grandi narrazioni se ne colloca una terza, quella del marxismo, che può essere considerata come la grande narrazione dell'emancipazione del proletariato dallo stato di sottomissione.

Nel 1986 Lyotard pubblica *Le postmoderne expliqué aux enfants* in cui riprende temi fondamentali della sua opera ed inserisce un'altra grande narrazione, la

situazione in cui il libero mercato non possa fornire una soluzione. Lyotard ritiene che sia stata la storia degli ultimi cinquant'anni a mostrare l'inconsistenza delle grandi narrazioni moderne mostrando il loro fallimento. Per esempio, la grande narrazione del marxismo, che doveva culminare con un mondo più giusto, viene mostrata come falsa dalla repressione di massa messa in atto dal totalitarismo sovietico. La grande narrazione capitalista, secondo la quale il libero mercato doveva liberare l'umanità dalla povertà, è contraddetta dalle crisi economiche e dalla devastazione ecologica planetaria che il capitalismo ha prodotto nonché dalla mercatizzazione di tutti gli aspetti dell'esistenza.

Ma la storia del novecento è segnata da fatti che non possono in alcun modo essere definiti razionali. La narrazione filosofica dell'idealismo, secondo la quale il mondo è espressione di un ordine razionale ha trovato ad Auschwitz la sua più triste negazione. La grande narrazione illuministica presupponeva che ci fosse identità tra sapere scientifico e libertà e giustizia. La scienza genera più libertà e più giustizia ma la conoscenza del vero non implica l'idea di un sistema politico che garantisca i diritti fondamentali dell'individuo e quindi un mondo di giustizia e di libertà. La narrazione neoliberista, per la quale il libero mercato è la soluzione di ogni problema si è rivelata e si sta rivelando falsa perché il libero mercato libera soltanto sé stesso e non implica più libertà e giustizia per i cittadini diventati consumatori. Contro questa condizione di caduta dei grandi valori e delle grandi narrazioni Lyotard suggerisce che è necessario sviluppare un discorso razionale, soprattutto per quel che riguarda la convivenza sociale e la creazione di un mondo giusto meno totalizzante e meno assoluto di quelli sviluppati dalla modernità. Quindi l'accordo tra gli uomini attraverso il dialogo deve mirare a soluzioni parziali, a esiti non assoluti e ogni accordo tra le parti di una comunità deve essere sempre verificato secondo un modello di ragione che sappia riconsiderare i suoi risultati in quanto relativi.

Il concetto di postmoderno richiede l'adattamento dell'umanità allo sviluppo tecnologico. E' un processo culturale che vede l'affermarsi di una molteplicità di

Stato. Viviamo in un momento di incertezza, di disagio attraversato da rapidi cambiamenti, brevi condizioni di stabilità vengono, in un attimo, travolte dalle trasformazioni tecnologiche.

Liotard si chiede quale sia, allora, il sapere da trasmettere e a chi trasmetterlo. La società, vista come sistema unico in cui la performatività è costituita da un equilibrio tra “inputs e outputs”⁵ richiede competenze necessarie ad una “migliore performatività del sistema sociale”⁶. Ai giovani viene trasmessa la competenza necessaria alla professione perché il sapere viene trasmesso “alla carta”⁷ per migliorare la competenza ma anche per implementare le possibilità professionali. La performatività, quindi, “produce l’effetto globale di subordinare le istituzioni di insegnamento superiore al potere”⁸. La domanda che dunque si pone lo studente o lo Stato o ancora l’istituzione formativa superiore non tende più a chiedersi se questo sapere sia vero ma a cosa serva, come possa essere spendibile nel “contesto della mercificazione del sapere”⁹. In questa situazione la competenza performativa sembra essere più vendibile rispetto ad una competenza non performativa. Potrebbe sembrare la fine del sapere ma, in realtà, sostiene Lyotard, “l’enciclopedia del domani sono le banche di dati”¹⁰. La competenza diventa, quindi, non solo il possesso di una memoria di dati ma anche la capacità di organizzarli e la performatività, a parità di competenza, non è più nell’acquisizione del sapere ma nella sua produzione.

In un mondo vulnerabile e ambiguo come può essere quello odierno, lo studente deve imparare a gestire e a decidere del proprio sapere. Gli si chiede senso di responsabilità e di scelta così come la capacità di non fermarsi davanti all’apparire umano ma di andare oltre, più in profondità, per arrivare ad un sapere più vero, più autentico e più duraturo.

⁵ Jean-François Lyotard, *La Condizione postmoderna* (traduzione di Carlo Formenti), Universale Economica Feltrinelli, 2018, p. 25.

⁶ Ivi, p. 88.

⁷ Ivi, p. 91.

⁸ Ivi, p. 92.

⁹ Ivi, p. 94.

¹⁰ Ivi, p. 94.

La riflessione sulla legittimazione del sapere viene ripresa dallo studioso Gilles Boudinet che si interroga sul rapporto tra arte e conoscenza.

2.2 GILLES BOUDINET E IL SAPERE NELL'ARTE

I cambiamenti dell'era contemporanea hanno condotto la ricerca filosofica ad interrogarsi sui saperi e, in particolare, sul rapporto tra arti e saperi. I lavori avviati da J.-F. Lyotard nella *Condition Postmoderne* (1979) avevano analizzato importanti cambiamenti dei saperi a livello della loro produzione, legittimazione e trasmissione. Questi cambiamenti hanno influenzato il significato di educazione.

Uno studioso della filosofia dell'educazione artistica in Francia, Gilles Boudinet¹¹, si è mosso verso la ricerca del significato dell'insegnamento artistico e si è posto la domanda "Perché insegnare l'arte?". Questa domanda fa riferimento ai valori educativi attribuiti alle arti, alle finalità conferite all'insegnamento artistico in un dato contesto. A titolo esemplificativo, tra i Greci, il significato dell'educazione musicale, il suo "perché", era riferito all'accesso alle Idee, a una *mathesis* universale.

Boudinet immagina le arti come dei linguaggi. Il linguaggio delle arti funziona diversamente rispetto al linguaggio verbale poiché funziona non con processi di logica ma di analogia, con processi che evocano immagini ed emozioni. L'arte ci trasporta altrove e ci fa vedere le cose diversamente perché ci conduce in un universo di simboli che permette di andare oltre le parole.

Di fronte ai cambiamenti contemporanei della cultura e della sua trasmissione, Boudinet si interroga su come i linguaggi artistici possano permettere cambiamenti a livello linguistico e di conoscenza.

¹¹Gilles Boudinet è professore di Scienze dell'Educazione presso l'ISPEF (Institut des Sciences et des Pratiques d'Education et de Formation) dell'Université Lumière Lyon2. E' autore di lavori sulla filosofia dell'educazione e della cultura, l'estetica, l'educazione artistica e musicale. Ha pubblicato *Un art de*

Questo interrogativo induce l'autore a riflettere sulla dimensione della formazione dei docenti sempre più disorientati davanti a valori, scopi e contenuti in ambito educativo. Lo spazio artistico contrasta con il riconoscimento di contenuti standardizzati nella didattica, con la valutazione della loro trasmissione e la comprensione stessa di una finalità specifica in un progetto educativo e culturale.

Tuttavia, spiega Boudinet, è ancora necessario identificare ciò che definisce questo significato di insegnamento artistico in un dato contesto. Questo significato viene dalle arti stesse, dall'uso e dalle pratiche sociali e culturali della cosa artistica o da sistemi di rappresentazioni condivise che fornirebbero il tessuto di una coscienza collettiva che si è fermata in un dato momento. Il dibattito è lungi dall'essere esaurito, sostiene l'autore, per cui bisogna chiedersi quali siano le condizioni linguistiche che consentano ad una data società di legittimare un significato, dei valori educativi, dei contenuti d'insegnamento e delle conoscenze da trasmettere.

Questa prospettiva trova una base teorica importante nella *Condition postmoderne*, un lavoro che J.-F. Lyotard pubblicò nel 1979. Il lavoro di Gilles Boudinet si concentra sulla riflessione di questo filosofo che sembra aver anticipato le sfide contemporanee. Sebbene J.-F. Lyotard non parli di educazione artistica, studia comunque i processi linguistici di produzione e diffusione della conoscenza.

Il lavoro di Boudinet prende in esame due ipotesi della ricerca di Lyotard: nella prima ipotesi i saperi sono legittimati e riconosciuti come tali da narrazioni che sottendono un ideale politico non ancora realizzato e coinvolgono scelte morali ed etiche che portano alla definizione di un soggetto che una società intende formare. Questo è il "perché?". Queste narrazioni sono chiamate da J.-F. Lyotard le *grands récits* o *meta récits*.

Nella seconda ipotesi, secondo Boudinet, fino al periodo cosiddetto "moderno" (dall'Illuminismo agli anni '70/'80), la produzione e la trasmissione della conoscenza

era subordinata a queste "grandi narrazioni" (la religione, poi gli ideali di emancipazione o di progresso), le società (post)industrializzate entrerebbero in un

16

nuovo regime cosiddetto "postmoderno" che caratterizzerebbe la fine dei *grands récits*.

Questa fine della legittimazione da parte delle "grandi narrazioni" implicherebbe un cambiamento radicale nella conoscenza e nel suo significato nelle politiche educative. Tale cambiamento, sebbene sia oggi qualificato da termini diversi dal neologismo "post modernità", si traduce, a partire dagli ultimi quarant'anni, con l'emergere di una nuova configurazione societale dove si riconosce, per esempio, il passaggio da una prospettiva verticale e gerarchica ad una nuova concezione in rete, orizzontale, in rizoma, come dice G. Deleuze. Si tratta della valorizzazione dell'effimero, del flessibile, dell'immediatezza opposta alla stabilità propria delle narrazioni. Il sapere, dunque, si atomizza perdendo la propria unicità per cedere il posto al termine competenza.

Ora, prosegue Boudinet, se le "grandi storie" legittimavano la conoscenza e il "perché" dell'educazione da parte delle grandi figure idealizzate del soggetto da formare, cosa resta ora nel processo educativo, una volta che ciò che alimentava il suo significato non c'è più? Non c'è più il grande *récit* a guidare la trasmissione della conoscenza. Cosa potrebbe, allora, legittimare i saperi?

L'opera lyotardiana tenta di dare una risposta a questo interrogativo uscendo dalla condizione postmoderna e prendendo in considerazione due elementi: l'infanzia e il linguaggio. Per infanzia non si intende un periodo della vita ma una capacità di ricevere ciò che non si è ancora preparati a ricevere, spiega Boudinet, una predisposizione che si trova alla base del pensiero e della capacità ad apprendere. E'una disposizione dell'umano che, alla nascita, è incompleto e ha necessità di essere educato, è quello che Lyotard chiama *l'in-humain*.

L'infanzia è il nome di questa capacità che evidenzia lo stupore di ciò che, per un momento, non è ancora niente. Ora, secondo Aristotele, lo stupore è la fonte della

filosofia, del pensiero e della scienza. Così filosofare implica un ritorno all'infanzia e al pensiero, a questa innata in-umanità in cui comincia lo stupore che induce a pensare.

17

Ma, osserva J.-F. Lyotard, questo stato dell'infanzia, dove accogliamo ciò che non conosciamo del mondo, è messo in pericolo dal nostro mondo attuale che parla di scambi economici, "generalizzati a tutti gli aspetti della vita", che parla di "velocità, divertimento, narcisismo, competitività, successo, realizzazione".

Pertanto, "l'infanzia deve inserirsi il più rapidamente possibile nelle reti di comunicazione [...] per funzionare nel modo più efficace possibile, vale a dire per farne il veicolo dei messaggi che vi passano e, nel migliore dei casi, per ottimizzare le informazioni". "Non c'è tempo da perdere ... ". D'ora in poi, "non diamo ai bambini il tempo dell'infanzia".

Eppure, dopo la perdita dei modelli legati alle "grandi storie" che sostenevano l'azione educativa e il suo significato, Boudinet si domanda se questo stato dell'infanzia, sebbene minacciato, rappresenti ciò che rimane per l'educazione quando intende formare soggetti capaci di apprendere a pensare e a ragionare. L'infanzia e l'in-umano sarebbero minacciati dal nostro mondo contemporaneo che è "inumano" nel senso corrente del termine. Così, secondo Lyotard, nuovo compito dell'azione didattica è cercare l'infanzia in quanto luogo del pensiero.

Tuttavia, questa fragilità dell'infanzia, fragilità di chi non parla ancora, viene immediatamente gettata in un mondo di simboli, di parole. Il bambino nasce in un universo che parla. Questo è il secondo elemento: il linguaggio.

L'infanzia, con la sua debolezza, accoglie il linguaggio. Eppure il linguaggio che, a sua volta, accoglie e abilita il bambino, testimonia anche la sua imperfezione costitutiva: non colma un vuoto, ma lo rimanda costantemente per innescare il desiderio di sapere.

Questo sarebbe, dopo la fine postmoderna delle "grandi narrazioni", ciò che rimarrebbe per i processi di educazione e apprendimento.

Il pensiero è visto come apprendimento, chiamato a superare costantemente se stesso, chiamato a pensare di più per andare oltre l'ignoto. Corrisponde, secondo Boudinet, a ciò che J.-F Lyotard chiama controversia. Con questa controversia, la

18

lingua si rivela nell'ordine della ricerca. Lyotard, in *Condition postmoderne*, designa questa controversia con il termine "paralogia" indicando uno spazio di dibattito continuo che segna la fine dei *grands récits* e la base di una nuova legittimazione dei saperi.

Se la conoscenza, artistica o meno, ha perso o si è liberata dalle certezze della "grande narrazione" che la legittimava in precedenza, se esige una nuova legittimazione, è proprio nel campo dell'arte, continua Boudinet, che questa conoscenza troverebbe una delle condizioni più promettenti.

Con la fine delle grandi storie, di fronte ai mutamenti attribuiti alla contemporaneità, ai mutamenti che incidono sulla definizione del sapere compresa quella delle discipline artistiche, l'educazione artistica troverebbe quindi un luogo privilegiato per l'emergere di una nuova base di legittimazione, di definizione di saperi costituiti da interrogativi che cercano delle risposte.

Se consideriamo le arti e i saperi fondamentali, spiega Boudinet, è certo che ogni apprendimento ne promuove un altro, in modo trasversale. È anche certo, lontano da ogni concezione esclusivamente utilitaristica delle arti nell'educazione, che la conoscenza artistica è essa stessa conoscenza fondamentale per la costruzione culturale del soggetto, così come "leggere, scrivere, contare e rispettare gli altri". Tuttavia, non si tratta di sostenere che l'educazione artistica avrebbe un impatto sull'acquisizione di conoscenze fondamentali ad essa esterne, ma piuttosto di considerare che il luogo fondamentale del pensiero, dell'apprendimento e dell'apertura alle diverse forme di conoscenza trova nelle arti stesse una delle condizioni più promettenti.

Lo spazio dell'arte, secondo Boudinet, è fondamentale in quanto offre possibilità di dibattito continuo. Inoltre, crea un luogo permanente in cui poter pensare oltre

l'ignoto, per apprendere e salvaguardare questa infanzia di cui parla J. -F. Lyotard.

Certo, si potrebbe dire, prosegue Boudinet, che la facoltà di riflessione aperta su ciò che è ancora sconosciuto sia antecedente a questa postmodernità e che sia stata a lungo legata alle arti. Ciò che ora sembra essere nuovo è la riflessione in ambito

19

scolastico che invita gli insegnanti ad andare oltre la concezione di una conoscenza della singola risposta e a condividere il sensibile e il riflessivo, le domande e le controversie. Bisogna, insomma, andare verso una pedagogia dell'incertezza critica e creativa una pedagogia dello stupore e in questo le arti costituiscono il nuovo paradigma della conoscenza in un'epoca di complessità.

Parlando del periodo di emergenza sanitaria e di confinamento che stiamo vivendo, Boudinet afferma che sempre più ragazzi si trovano in situazione di fragilità. La situazione di confinamento ricorda il concetto di solitudine. La solitudine è uno spazio protetto, chiuso, che può essere di creazione ma anche di riflessione. Il problema si pone quando la solitudine diventa desolazione. Allora l'arte permette di resistere a questo stato di solitudine forzata e malgrado la catastrofe generata dalla situazione sanitaria molte persone hanno trovato nella musica, nella lettura o negli spettacoli/concerto che sono stati organizzati spontaneamente nei cortili degli immobili un modo di resistere alla desolazione. In questa resistenza Boudinet vede il senso di appartenenza ad una comunità umana.

2.3 MICHAEL APPLE E LA CONOSCENZA SERIA

Professore presso l'Università del Wisconsin-Madison, Michael Apple è uno dei principali teorici dell'educazione al mondo e uno studioso impegnato nell'*empowerment* e nella trasformazione delle persone attraverso l'istruzione. E' un attivista politico, specializzato nella comprensione e nell'analisi delle relazioni tra istruzione e potere e ha dedicato gran parte della vita a lottare per un modello di educazione democratica. E' apprezzato a livello internazionale per il suo lavoro sulla pedagogia critica, attraverso la quale analizza il rapporto tra il potere e la disuguaglianza. Poiché le pratiche educative tradizionali, negli Stati Uniti, legittimano gruppi al potere generando le disuguaglianze per chi è stato storicamente privato dei diritti civili, Michael Apple sostiene un'educazione che miri ad una rinascita sociale e cognitiva.

Orgoglioso del suo passato di maestro elementare, Michael Apple esprime in modo "denso" la sua idea di "internazionalizzazione, di immigrazione, del ruolo degli intellettuali e dei ricercatori, del successo dell'educazione, delle prospettive dell'educazione nell'era della globalizzazione".¹² Molto sensibile al tema dell'immigrazione, l'autore ci invita a ripensare il nostro rapporto con "gli altri" (Barzanò) e alla dicotomia tra "noi" e "loro" l'autore propone un'idea più ampia, il concetto di "comunità". Dietro una comunità ci sono vite, sacrifici, tradizioni culturali che si confrontano con il potere e una scuola democratica, perché sia più giusta, deve saper osservare i comportamenti e le relazioni che si instaurano all'interno della comunità stessa. Nel suo libro *Democratic Schools*, pubblicato nel 1995, Apple propone la figura di chi fa ricerca come "segretario degli insegnanti" e ne parla come di una figura in grado di ascoltare, raccontare e trasformare in

conoscenze le storie di chi vive quotidianamente la scuola. Chi fa ricerca, sostiene,

¹²Barzanò G., “Il ricercatore come cantastorie degli insegnanti: intervista a Michael Apple”, *Rivista dell’istruzione* 5-2010, p. 68.

deve assumersi “la responsabilità della loro *leadership* dal punto di vista della ricerca”.¹³

Nel 2013 pubblica *Can Education Change Society?* in cui si interroga sul ruolo dell’educazione nella produzione della disuguaglianza e su come le parti politiche possano intervenire per far sì che l’educazione abbia la possibilità di fare qualcosa per cambiare la società. Nella recensione italiana al testo, Giovanna Barzanò sottolinea come nell’opera si evidenzino diversi interrogativi davanti all’obiettivo di un’educazione effettivamente democratica che spaziano dalla questione sulla “legittimazione delle conoscenze ufficiali, a quelli sulle relazioni di potere ed a ciò che è egemonico o contro-egemonico”. L’educatore deve porsi quindi in modalità critica e deve impegnarsi in modo continuo e costante e poi passare all’azione.

Per attuare un cambiamento, ritiene Apple, bisogna “ampliare l’orizzonte delle conoscenze” ed è per questo che si rendono necessari dei “buoni segretari” in grado di raccogliere le esperienze ed i successi dei ragazzi visti come risorse da ascoltare e valorizzare e non come recipienti da riempire. Bisogna arricchire gli apprendimenti che non sono più limitati alla grande letteratura o alle grandi scienze ma devono “fare in modo che le conoscenze degli immigrati vengano a far parte della conoscenza che conta”¹⁴. Bisogna proporre un insegnamento sensibile e fare in modo che la conoscenza che si propone nella scuola sia utile nella vita dei ragazzi. Per questo motivo bisogna ampliare il processo di legittimazione delle conoscenze che deve includere anche la conoscenza che conta, la “conoscenza seria” ossia quella conoscenza capace di andare oltre le letture dei classici e di investire saperi “connessi con il mondo”, saperi dotati di “senso”.

¹³ Ivi, p.71.

¹⁴ Ivi, p. 74

CAPITOLO 3

IL CONCETTO DI AGIRE NELLA LEADERSHIP DISTRIBUITA

In una società in cui tutto cambia rapidamente, in cui predomina l'incertezza e la precarietà e in cui c'è una mancanza di punti fissi a cui fare riferimento, la scuola ha bisogno di essere "orientata e guidata piuttosto che semplicemente amministrata" (Moretti)¹⁵.

Il leader deve porsi in un atteggiamento di ricerca e di continua apertura se vuole crescere e far crescere le persone con cui opera, deve trasformarsi e mettersi continuamente in gioco per comprendere meglio ciò che sta facendo e la strada che intende percorrere (Lucisano P., La ricerca nella scuola dell'autonomia, UdS 22). La ricerca diventa uno stile di lavoro che serve a produrre cambiamenti e a trovare soluzioni a problemi. Non ci sono regole da seguire ma c'è un saper fare al quale far riferimento che ci permette di "guardare non solo la strada, ma anche l'orizzonte" (Lucisano, UdS 22). In questo percorso di ricerca, bisogna conoscere a fondo tutte le persone e tutti gli ambienti per poter sfruttare i punti di forza e tralasciare le debolezze. Così, in una classe, un insegnante lavora su ciò che gli studenti sanno e sanno fare valorizzando competenze che spesso vengono offuscate da una didattica di tipo tradizionale. Deve, inoltre, saper trovare soluzioni affinché tutti gli allievi apprendano. Deve avere una cultura ampia che gli permetta di creare relazioni diverse con i diversi soggetti in modo che tutti abbiano la possibilità di continuare ad apprendere. Infatti, un leader efficace e ben preparato intesse buoni rapporti con le persone, prova gratificazione dal loro miglioramento e si lascia coinvolgere professionalmente. Lo sviluppo professionale è, perciò, determinante perché mette tutti in condizione di riflettere sulle proprie conoscenze e sulle proprie competenze.

Migliora, inoltre, il modo di lavorare e quindi aumenta il numero di alunni che apprendono in condizione di benessere, con maggiore autostima e motivazione ad

¹⁵Domenici G. – Moretti G. (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica*, Armando Editore, 2011, p. 31.

imparare sempre di più. La crescita professionale aumenta la qualità dell'esperienza dell'apprendimento e contribuisce a creare un "patrimonio comune di conoscenza tra i suoi membri" (Earley P., Bubb S., UdS 2). I leader dello sviluppo professionale devono fare in modo che le attività di formazione rispondano realmente ai bisogni dell'organizzazione. Certo, le risorse sono spesso limitate ed è per questa ragione che un buon leader deve essere strategico e deve, perciò, prevedere quali situazioni si possano creare nel futuro. Un buon leader strategico deve "prendere decisioni e integrare lo sviluppo professionale con i piani di miglioramento della scuola in modo tale da migliorare insegnamento e apprendimento e da elevare gli standard" (Earley P., Bubb S., UdS 2) per poter essere pronto ad affrontare sfide continue. Questo vuol dire che la scuola deve diventare "comunità di apprendimento" costituita da "persone competenti" che attivano "processi di apprendimento" e promuovono "nuove consapevolezze professionali che rinforzano l'autostima, avvicinano la vita personale a quella professionale"¹⁶. Le competenze proprie alle persone, quelle apprese al di fuori del percorso formativo professionale, entrano in gioco e diventano indispensabili all'azione didattica. Il coordinamento dell'azione didattica ed educativa, sia all'interno che all'esterno dell'organizzazione, prevede forme di "leadership educativa diffusa" che coinvolgono pluralità di persone nella realizzazione dell'autonomia scolastica e che costruiscono azioni significative creando senso di appartenenza alla comunità. L'organizzazione interna della comunità scolastica non è più, dunque, articolata in modo gerarchico e piramidale bensì in modo "piatto ed orizzontale" per dare il senso dell'azione distribuita su tutti gli attori. La partecipazione a tutte le attività così come la condivisione di buone pratiche contribuisce a mantenere unite le persone creando un senso di comunità e appartenenza. Lo stesso senso di appartenenza è importante che si crei all'interno del

gruppo classe dove l'insegnante coinvolgerà tutti gli alunni nell'apprendimento facendo fare loro esperienza di "partecipazione democratica", di confronto e di condivisione. L'appartenenza genera orgoglio e identità culturale e stimola una predisposizione favorevole all'apprendimento.

¹⁶ Moretti, 2011, p. 43.

Una scuola che è riuscita a creare appartenenza, identità istituzionale, inclusione e partecipazione attiva potrà sicuramente aprirsi al confronto esterno verso una cultura di rete. Il Regolamento dell'autonomia del 1999 ha previsto la possibilità di accordi di rete per il raggiungimento di obiettivi istituzionali. Nel contesto italiano non si è ancora realizzata una cultura di rete che richieda "consapevolezza diffusa della propria *mission* da parte dei membri della organizzazione e capacità di interlocuzione"¹⁷. Il territorio in cui è ubicata una scuola è, del resto, ricco di risorse da identificare e valorizzare che possono essere utilizzate per progettare e gestire eventi ed attività in "spazi differenti da quelli scolastici" (Moretti, UdS 7). Inoltre la scuola potrebbe co-progettare iniziative culturali insieme ad altri soggetti territoriali che diventerebbero, per gli alunni, interessanti momenti di apprendimento durante i quali raccontare esperienze, valorizzare conoscenze e abilità.

La leadership distribuita favorisce un apprendimento più profondo e permette la crescita della persona. Non prevede solo la distribuzione di compiti e responsabilità ma l'osservazione delle interazioni per progettare ulteriori sviluppi e nuovi modelli di azione¹⁸. La leadership distribuita richiede "una organizzazione di tipo laboratoriale che ha come focus lo sviluppo di processi di apprendimento e la promozione di competenze: l'ottica laboratoriale come modalità di lavoro centrata sulla ricerca e il laboratorio non più solo come luogo e metodo, ma come "atteggiamento rispettoso della progettualità, del tempo dello spazio, ma, soprattutto, della mente del ragazzo" (Valentino, UdS 6).

Lavorando insieme e condividendo esperienze ed idee, gli alunni sono più felici e si impegnano maggiormente in un clima di positiva collaborazione. Gli allievi sperimentano e non temono l'errore perché in un ambiente di leadership diffusa

sperimentare e non temono l'errore perché, in un ambiente di leadership diffusa, l'errore è considerato un evento possibile in un percorso di corresponsabilizzazione.

¹⁷ Moretti, 2011, p. 54

¹⁸ Barzanò G., *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando Editore, 2008

3.1 L'APPROCCIO TRIALOGICO

In un ambiente caratterizzato da leadership diffusa tra gli alunni e il docente, l'approccio trialogico all'apprendimento tiene in considerazione i diversi modi in cui una persona impara perché prevede la collaborazione e il coordinamento ed implica l'idea di comunità in cui si valorizzano le competenze. E' un approccio che sottende "la diffusività della leadership" perché non è rigido ma flessibile e rimodulabile.

L'approccio trialogico viene definito in questo modo "perché integra la componente individuale (approccio monologico) e sociale (approccio dialogico) dell'apprendimento, attraverso un terzo elemento: i processi intenzionali nel produrre collaborativamente artefatti di conoscenza condivisi, utili e motivanti".¹⁹

"L'apprendimento è, quindi, attivo e collaborativo, frutto di atti cognitivi intenzionali che si realizzano nella partecipazione a determinate attività o discorsi. La conoscenza è una co-costruzione, che si realizza nell'interazione con i pari e con gli esperti ed è mediata da artefatti culturali e sociali".²⁰

Nelle varie fasi previste il docente valorizza e stimola gli alunni, "individuando strategie utili per incentivare la motivazione degli attori coinvolti (Leithwood et al., 2004) e predisponendo contesti educativi «democratici» (Fielding, 2012). Il coinvolgimento e la partecipazione di tutti gli studenti contribuisce e determina un risultato efficace del lavoro, genera *empowerment* stimolando i ragazzi al miglioramento continuo. All'interno della classe, alunni e docenti si relazionano e interagiscono secondo un'organizzazione di tipo orizzontale che "presenta una responsabilità diffusa e forme di coordinamento distribuite a più livelli"²¹.

Nel dibattito su quali competenze sviluppare nella società della conoscenza, l'approccio trialogico fa riferimento a competenze di tipo individuale, come l'adattabilità, la curiosità, la creatività, la meta-cognizione e le competenze

¹⁹Sansone N., Cesareni D., Ligorio M.B., *Il Trialogical Learning Approach per rinnovare la didattica*, *TD Tecnologie Didattiche*, 2016.

²⁰Cesareni D.– Ligorio M.B.– Sansone N., *Fare e collaborare – L'approccio trialogico nella didattica*, Franco Angeli, 2018, p. 14.

²¹Moretti, 2011, p. 42.

tecnologiche; a competenze legate alla comunità come interagire e collaborare con gli altri, comunicare efficacemente, gestire lavori di gruppo, rispettare impegni e scadenze; a competenze epistemiche come il pensiero critico, la gestione e la ricerca delle informazioni, la collaborazione in spazi dialogici, networking e la partecipazione a gruppi multidisciplinari.

In un contesto di tipo trialogico, “gli studenti dovrebbero imparare ad agire, studiare e lavorare intenzionalmente e in modo efficace, individualmente o insieme ad altri, in contesti autentici, risolvendo problemi complessi e creando nuove soluzioni e nuova conoscenza”.²² La didattica deve, quindi, rinnovarsi prevedendo attività autentiche da svolgersi con l'ausilio di moderne tecnologie e che sappiano far fronte alla complessità della vita reale. Per far ciò, la scuola dovrebbe diventare un ambiente vero, in cui lavorare rimanendo in contatto con il mondo esterno.

Il TLA si serve di diverse strategie come il Jigsaw, il RoleTaking e il Progressive Inquiry Model che portano al raggiungimento di obiettivi collegati ai *sei principi* su cui si basa l'approccio.

Il *primo principio* prevede l'individuazione di un oggetto che la classe decide di progettare. Si tratta quindi di “organizzare le attività intorno ad oggetti condivisi”²³. E' un oggetto “transazionale”²⁴ perché permette agli alunni di collegarsi ad altri contesti.

Il *secondo principio* propone di integrare il lavoro individuale con quello di gruppo. Assume importanza il concetto di interdipendenza: il gruppo non può portare a termine il lavoro senza il contributo di ogni alunno. Questa fase distribuisce

responsabilità su tutti i partecipanti al lavoro. Essa richiede capacità di leadership non solo al docente, che è chiamato ad una attenta e precisa progettazione del compito, ma anche agli alunni che partecipano in modo attivo alla costruzione

²² Ivi, p.26.

²³Sansone N., Cesareni D., Ligorio M.B., Il Trialogical Learning Approach per rinnovare la didattica, *TD Tecnologie Didattiche*, 2016.

²⁴L'approccio trialogico alla didattica: dai sei principi di progettazione all'esperienza nella pedagogia del dialogo, Ligorio B., Amenduni F., 2017, presentazione di Rete Dialogues.

dell'attività e che devono sviluppare le capacità necessarie ad essere coinvolti nella leadership.

Il *terzo principio* pone l'accento sulla promozione di processi a lungo termine nell'avanzamento della conoscenza. Questo principio prende in considerazione il possibile sviluppo che l'oggetto creato può avere e come questo possa, in seguito, essere trasformato e reso disponibile. In questa fase del lavoro si richiede agli alunni di pensare a ciò che hanno creato in vista di una possibile innovazione futura.

Il *quarto principio* enfatizza lo sviluppo e la creatività attraverso la trasformazione e la riflessione. Punta molto sullo sviluppo di competenze creative e riflessive. Ogni alunno diventa portatore di idee che vengono condivise e messe in pratica in un'ottica di leadership distribuita.

Il *quinto principio* promuove l'ibridazione di pratiche e artefatti in situazioni collaborative. L'approccio trialogico sottolinea l'importanza della comunità, in cui si lavora in modo collaborativo e dove si integra il lavoro individuale con quello collettivo.

Il *sesto principio* si focalizza sull'uso di strumenti flessibili per lo sviluppo di artefatti e pratiche. Si sostiene il senso di comunità per collaborare, co-costruire artefatti e pratiche condivise, analizzare e riflettere sulle pratiche collettive.

Interessante risulta essere l'osservazione dell'effetto del TLA sul processo di apprendimento e sui risultati dei prodotti realizzati. In particolare si monitora l'evoluzione dell'apprendimento dall'inizio alla fine del lavoro, l'approccio degli

alunni verso un diverso modo di apprendimento e, infine, l'atteggiamento del docente verso sé stesso e nel rapporto con gli studenti. Il docente apprende e il suo intervento da “una modalità tradizionale di insegnamento si trasforma gradualmente in una più costruttivista, in cui dar spazio alla discussione tra pari e alle attività pratiche, stimolando gli studenti a lavorare in gruppetti e a prendere poi la parola come portavoce del gruppo”.²⁵

²⁵Ivi, p. 89.

L'approccio trialogico favorisce l'acquisizione di conoscenze e competenze utili per il raggiungimento del successo formativo e professionale degli individui e si realizza in esperienze di tipo laboratoriale.

Nel paragrafo che segue illustrerò un esempio concreto di approccio trialogico, la corrispondenza scolastica.

3.2 L'ESPERIENZA DELLA CORRISPONDENZA SCOLASTICAE

CÉLESTIN FREINET

Nell'a.s. 2020/2021, in seguito all'emergenza epidemiologica da COVID-19, si decide di realizzare un prodotto in una classe seconda di una scuola secondaria di primo grado di Roma. La classe in questione ha vissuto il distacco causato dal lockdown nel primo anno di scuola per cui, durante tale periodo, agli alunni è mancata la possibilità di intessere ed approfondire rapporti di conoscenza reciproca, di relazione e di scambio. Questa assenza di relazione è proseguita nell'anno in corso, durante il quale quegli stessi alunni sono a scuola, in un'unica aula ma fisicamente distanziati.

E' a partire da questo allontanamento fisico che nasce l'esigenza di pensare una didattica diversa, più collaborativa, una didattica emozionale che permetta agli alunni di ritrovare quell'armonia sociale momentaneamente accantonata. Una didattica che oltrepassi il modello tradizionale basato su quella *pédagogie de la salive*²⁶ combattuta agli inizi del Novecento da Célestin Freinet, per approdare ad una didattica più viva, più reale e connessa alla vita. Voglio citare questo autore "classico" della pedagogia, perché mi fa piacere risalire alle origini a proposito di un tema che mi è caro e mi appassiona. Trovo che le sue indicazioni siano ancora molto attuali e facilmente trasportabili nel contesto tecnologico di oggi.

Nell'incertezza legata alla situazione epidemiologica di quest'anno scolastico, tra periodi di attività didattica in presenza intervallati da momenti di quarantena, si prende in considerazione un'attività che vada oltre lo spazio fisico dell'aula e che veda la collaborazione ed il confronto con ragazze e ragazzi esterni alla scuola.

²⁶ Freinet C., *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze. Ed. originale, *Les techniques Freinet de l'École Moderne*, 1967, Librerie Armand Colin, Paris, 1969, p. 10.

Nasce dunque l'idea della corrispondenza, di uno scambio epistolare come mezzo di trasporto di idee, di un modo per dare all'apprendimento un impatto più forte e più significativo. Lavorare con gli alunni e metterli in condizione di produrre qualcosa, di lavorare ad un prodotto utile vuol dire andare in profondità per realizzare qualcosa di autentico ed efficace. L'autenticità, in questo caso scrivere una lettera per comunicare con coetanei, per condividere gusti ed opinioni, per conoscere abitudini e tradizioni diverse, spinge i ragazzi verso il sapere. L'esigenza di padroneggiare la lingua per comunicare con i compagni li motiva e li induce ad imparare per poter dar voce alle emozioni. E' un modo di lavorare coinvolgente perché i ragazzi si sentono liberi di imparare, non apprendono per dovere o per un risultato (un bel voto) ma imparano perché lo vogliono, perché diventa vitale. Imparare rappresenta la possibilità di rimanere in gioco, all'interno del gruppo, costituisce la possibilità di essere parte di qualcosa di grande, di qualcosa che permetterà all'alunno di continuare a vivere. Imparare diventa necessario ed è a questa necessità che si riferiva Freinet quando diceva di non dar da bere ad un cavallo quando non aveva sete ma di aspettare che la sete diventasse necessaria.

La corrispondenza nasce quindi con una classe del *Collège Louise Weiss* di Strasburgo e sente, in una prima fase, l'odore e il calore della carta per poi proseguire ed essere affiancata dalla velocità della rete. Attraverso la corrispondenza si intesse il lavoro, ci si confronta, si collabora e si condividono idee e tradizioni. Il tema scelto riguarda proprio le tradizioni culinarie e il percorso culmina, alla fine dell'anno scolastico, nella realizzazione di un giornalino sulla gastronomia italiana e



ben definita. Infatti l'approccio triadico risponde all'esigenza di produrre, in modo collaborativo, un artefatto di conoscenza condivisa, utile e motivante, in un processo in cui si integra con l'aspetto monologico (apprendimento individuale) e quello dialogico (interazione tra pari).

L'idea del giornalino riporta alla mente il *Livre de Vie* di Freinet, in cui i testi elaborati diventano oggetto di discussione e offrono opportunità per avviare un dialogo con giovani di altre classi o di altre scuole. L'alunno è collocato in un contesto attivo all'interno del quale scopre conoscenze che diventano necessarie alla

32

realizzazione del progetto. Il giornalino è "*la page imprimée*"²⁷ che racconta *la course aux escargots* di Joseph²⁸ e lascia una traccia delle esperienze vissute attraverso la corrispondenza. Le attività si basano sul lavoro degli alunni che non sono lasciati *tâtonner*, come scriveva Freinet, ma vengono guidati dall'insegnante in un clima confortevole finalizzato ad agevolare il processo di apprendimento e di formazione delle conoscenze (Blasi V., UdS 4).

Il giornalino crea un ambiente di leadership distribuita all'interno della classe perché, nella strutturazione e nell'organizzazione dei compiti "definisce gli attori come *persone competenti*, li mette in gioco, attiva processi di apprendimento e promuove nuove consapevolezza professionali che rinforzano l'autostima, avvicinano la vita personale di ciascuno con quella professionale"²⁹. Gli alunni si sentono dunque investiti di responsabilità nello svolgere il proprio compito perché da questo dipende la positiva realizzazione anche del lavoro degli altri. In un ambiente in cui si incoraggiano e si valorizzano le competenze, si favorisce la possibilità di confronto e, eventualmente, di errore visto come possibile evento in un percorso di apprendimento. L'alunno sperimenta condivisione e negoziazione, partecipa e collabora all'interno di un processo. Il rapporto con il docente cambia e diventa più solido. Gli alunni sono più soddisfatti perché provano piacere nel fare e di conseguenza interiorizzano in modo più proficuo. Freinet diceva che "*on ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif*", ma se fa caldo, il cavallo ha sete e beve. Allo stesso modo bisogna creare delle situazioni perché un alunno sia interessato al

sapere e voglia apprendere. Bisogna creare delle situazioni in cui far emergere le domande e accompagnare gli alunni nella ricerca delle risposte (Freinet).

²⁷Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspéro, 1974, p. 33

²⁸Ibid. Racconta Élise Freinet, moglie di Célestin Freinet, che un giorno una corsa di lumache appassionò gli alunni, in particolare Joseph, a tal punto da indurli a scrivere, a discutere e poi a ricopiare il testo che descriveva l'avvenimento. E' in questo primo "testo libero" che Freinet trova un significato pedagogico: sono gli interessi legati alla vita reale che possono liberare gli alunni dalla passività e dalla noia. Il testo libero che riflette una parte di vita va impresso sulla carta in maniera permanente.

²⁹Moretti, 2011, p. 43.

CONCLUSIONI

In un contesto di incertezza della società contemporanea l'uomo si interroga sul ruolo del sapere e delle conoscenze.

La mia riflessione ha preso l'avvio dall'analisi di tre autori, Lyotard, Boudinet e Michael Apple che si sono espressi sul ruolo del sapere nella società odierna. In particolare il filosofo francese Lyotard offre una riflessione che coinvolge la sfera del sapere a partire dagli anni 50 nella cosiddetta società postmoderna in cui il sapere perde di legittimità. E' il potere ad indicare quali siano le competenze necessarie per essere performativi. Ma con la rivoluzione tecnologica la performatività non riguarda più l'acquisizione del sapere bensì la sua produzione. L'individuo diventa dunque partecipe alla sua stessa formazione.

Il discorso di Lyotard viene ripreso da Boudinet che, dopo essersi interrogato sul rapporto tra arti e sapere arriva alla conclusione che il sapere trovi una legittimazione nelle arti. Infatti, lo spazio dell'arte offre la possibilità di un dibattito continuo che orienta ed indirizza verso una pedagogia dell'incertezza critica e creativa.

L'interesse per una pedagogia di tipo critico è ripresa da Michael Apple che, sensibile al tema dell'immigrazione, analizza il rapporto tra potere e disuguaglianza

giungendo alla conclusione che una scuola, per essere giusta, deve essere democratica e per attuare un cambiamento in ambito educativo, deve ampliare l'orizzonte delle conoscenze "serie" per fare in modo che queste siano utili e spendibili nella vita reale.

La riflessione su questi tre autori mi ha portato a considerare come, in un'ottica di produzione della conoscenza e del proprio sapere, la leadership diffusa sia importante per la gestione dell'educazione in questo momento particolare. La performatività di Lyotard secondo la quale apparire è più importante di essere,

34

trova un dibattito aperto nelle arti in Boudinet e un impegno critico di conoscenza seria in Michael Apple.

La leadership diffusa crea un contesto in cui non è importante mostrare di essere bravi per il piacere di esserlo ma è importante essere bravi per riuscire a fare qualcosa. Nel testo libero di Freinet, invece, così come nel suo giornalino, i bambini lavoravano spinti solo dal desiderio di fare e l'educatore li interessava e li coinvolgeva in un insegnamento che creava continuità tra scuola e vita.

Nella mia esperienza concreta di corrispondenza, gli alunni scrivono le lettere agli amici francesi perché hanno interesse a farlo. Essi sono motivati ad imparare e, nell'atto di corrispondere con i coetanei, provano soddisfazione ed interiorizzano più facilmente. Inoltre, il rapporto con l'insegnante si modifica in quanto il docente non viene più visto come un esperto, ma come un consulente che collabora, incoraggia e supporta il lavoro dei ragazzi.

La pedagogia popolare di Freinet e il suo apprendimento collaborativo così come un ambiente di leadership diffusa trovano riscontro nell'approccio dialogico, che implica un'idea di comunità in cui si valorizzano le competenze con attività flessibili e modulabili. E' a mio avviso un tipo di approccio che riesce ad incidere sulla realtà circostante degli individui per modificarla in meglio e che riesce a formare cittadini attivi capaci di mantenere una formazione permanente per tutta la vita.



BIBLIOGRAFIA

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.

Apple, M. *Can education change society?* ,Routledge, New York, 2013

Apple M., *Democratic Schools*, Routledge, New York, 1995

Barzanò G., *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando Editore, 2008

Barzanò G., “Il ricercatore come cantastorie degli insegnanti: intervista a Michael Apple”, *Rivista dell'istruzione*, 5-2010

Barzanò G., *Recensione a Apple M., Can education change society?*, Routledge, New York, 2013, in *Scuola Democratica*, n. 4, 2016.

Boudinet G., *Un art de l'enfance: Lyotard et l'éducation*, Hermann, 2019

Cesareni D.– Ligorio M.B.– Sansone N., *Fare e collaborare – L'approccio triadologico nella didattica*, Franco Angeli, 2018

Domenici G. – Moretti G. (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica*, Armando Editore, 2011

Freinet C., *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze. Ed. originale, *Les techniques Freinet de l'École Moderne*, 1967, Librairie Armand Colin, Paris, 1969

Freinet É., *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspéro, 1974

Ligorio B., Amenduni F., *L'approccio trialogico alla didattica: dai sei principi di progettazione all'esperienza nella pedagogia del dialogo*, 2017, presentazione di Rete Dialogues.

36

Lyotard J.-F., *La Condizione postmoderna* (traduzione di Carlo Formenti), Universale Economica Feltrinelli, 2018

Moretti G., *Il supporto alla «leadership» diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne*. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 1 (9), 2014, pp. 347-368.

Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma, La Nuova Italia, 2004

Sansone N., Cesareni D., Ligorio M.B., *Il Trialogical Learning Approach per rinnovare la didattica*. TD *Tecnologie Didattiche*, 2016

SITOGRAFIA

<https://www.filosofico.net/lyotard.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=0XIv2joblbg> (*Jean-François Lyotard e la condizione postmoderna*)

<https://www.franceculture.fr/personne/gilles-boudinet> (*Réflexions sur la place de l'art dans l'éducation individuelle et collective* avec Riad Sattouf, Olivier Houdé et

Gilles Boudinet)

<https://nuovadidattica.wordpress.com/psico-pedagogisti/freinet/> (*Freinet*, a cura di Ljuba Pezzimenti, in Nuova Didattica, Università by Editrice La Scuola)

<http://www.dubladidattica.it/freinet.html> (*La democrazia come pratica dialettica nelle tecniche di Célestin Freinet*, a cura del gruppo di lavoro corso P.MRS, coordinato dal prof. Ferdinando Dubla- cattedra di Metodologia della comunicazione formativa- esami maggio 2002, Fiori Raffaele, Ippolito Giuseppe, Stigliano Carlo)

https://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/l_education_en_questions.htm (*L'Éducation en questions*)

37

https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_23_1_2364 (Vergnioux A., *Le texte libre dans la pédagogie Freinet*, in Persée, 2001)

https://www.sburover.it/psice/pedagogia/Come_suscitare_il_desiderio_di_imparare.pdf ("*Come suscitare il desiderio di imparare?*" *Célestin Freinet*, a cura di Philippe Meirieu, traduzione dal francese di Roberto Bianchi)

<https://apprendere.maieuticamente.wordpress.com/2016/05/11/celestin-freinet-e-leducazione-popolare/>

