

SOMMARIO

Pedagogia oggi

n. 3/2008
quadrimestrale Siped

Aut. Trib. Napoli n. 45
dell'8/05/2008

Direttore
Massimo Baldacci

Condirettori
Gaetano Bonetta
Michele Corsi

Segreteria editoriale
Fabio Bocci
Massimiliano Fiorucci
Chiara Gemma
Berta Martini

Direttore responsabile
Antonio Crusco

Abbonamento annuo euro 35,00
(singolo fascicolo euro 15,00)

da versare sul ccp 27238807
intestato a Tecnodid Editrice
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
Tel. 081 441922 - Fax 081 210893
Partita IVA: 00659430631
Codice IBAN:
IT65 0 07601 03400 000027238807

l'editoriale

Massimo Baldacci
Dove va la scuola italiana? ... pag.3

la discussione: emergenza educazione

Massimo Baldacci
*Come va la scuola primaria
del modulo* pag.7

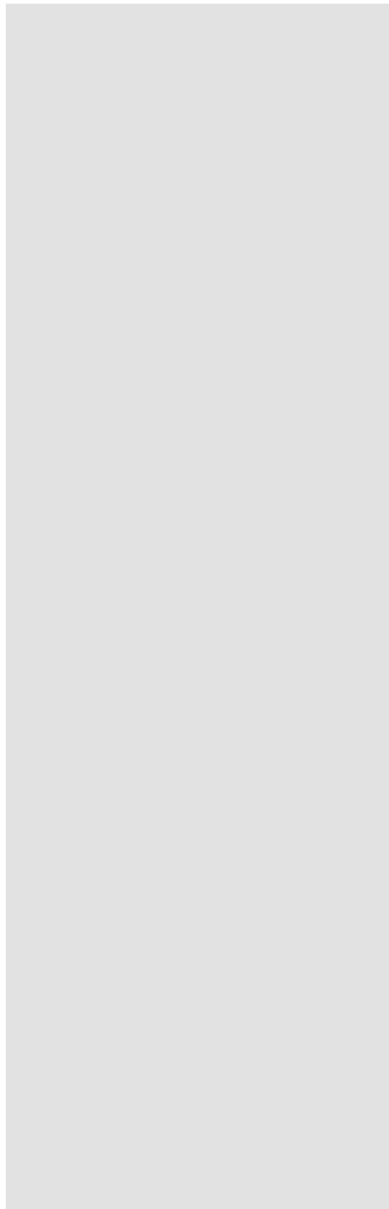
Franco Frabboni
*Fa tristezza la falsificazione
storica e l'incultura
pedagogica* pag.15

Sira Serenella Macchietti
*L'emergenza educativa come
problema e come "progetto" ...* pag.18

temi e problemi: la scuola tra vent'anni. Le utopie dei giovani pedagogisti

Marinella Attinà
*Significato e forme
di un'utopia possibile
per la scuola primaria* pag.25

Fabio Bocci
*Dalle rappresentazioni cinema-
tografiche della scuola al progetto
Conversando con ... Un percorso
tra memoria e attualità* pag.37



Michele Caputo
*Pluralismo e autonomia
della pedagogia: alcune
questioni aperte* pag. 46

Fabrizio D'Aniello
*La scuola del bambino tra
cooperazione e stupore* pag. 49

Antonella Lotti
*Valutazione clinica
della scuola media italiana....* pag. 58

Andrea Porcarelli
*Dimensioni etiche dell'educazione
alla cittadinanza. Il nodo della
deontologia professionale
degli insegnanti* pag. 68

Dove va la scuola italiana?




Massimo Baldacci

Un inizio d'anno scolastico come questo ha pochi precedenti. I provvedimenti del Ministro Gelmini si sono abbattuti sulla scuola in modo repentino e sconcertante. Il ritorno dei voti, la riesumazione del grembiule, il ripristino del voto di condotta, e la restaurazione del maestro unico nella scuola primaria costituiscono un insieme di misure che destano perplessità e preoccupazione nella maggioranza degli insegnanti, anche se riscuotono un'indubbia risonanza mediatica e, è inutile nascondere, un certo favore da parte dell'opinione pubblica (inclusi alcuni intellettuali di sicuro prestigio).



Cosa dire di questo coacervo di iniziative? Qual è il loro significato?

Mi pare che questi provvedimenti abbiano un solo obiettivo reale, e per il resto siano caratterizzati dall'assenza di una vera strategia per la formazione scolastica, pur nell'indubbia omogeneità ideologica del messaggio che veicolano.

L'assenza di una vera strategia per la formazione scolastica. Di fronte alla complessità dei problemi che il sistema formativo deve affrontare, davanti al tenore delle sfide che l'attuale fase storica pone alla scuola, le iniziative del Ministro Gelmini, la sua agenda dei primi cento giorni (quelli che dovrebbero dare i segnali sulla direzione di marcia che s'intende intraprendere), suscitano una profonda perplessità. Da una parte stanno le analisi sui bisogni formativi connessi all'avvento di un'economia globale basata sulla conoscenza, i traguardi dell'Agenda di Lisbona, la necessità di una rivoluzione dell'intelligenza sostenuta dal rapporto Unesco, ecc.; questioni che richiederebbero una strategia organica, di ampio respiro, proiettata sul lungo termine. Dall'altra un Ministero che assume iniziative episodiche, slegate, appiattite sulla dimensione del momento.



L'omogeneità ideologica del messaggio. La frammentarietà dei provvedimenti Gelmini rispetto all'esigenza di un quadro strategico organico non toglie però la loro omogeneità dal punto di vista del contenuto ideologico del messaggio che diffondono. In termini sommari, questo messaggio è più o meno il seguente: le innovazioni erano sbagliate, si torna alla scuola tradizionale.



La "tradizione", com'è noto, è sempre stata uno dei fari ideologici del pensiero di destra, così come il "progresso" per la sinistra. Credo però che interpretare le misure del Ministro come una mera propensione verso la tradizione, naturale per un governo di destra, sarebbe in questo caso errato, e non spiegherebbe il diffuso favore popolare verso tali misure. Ritengo che il senso di questi provvedimenti sia quello di diffondere un messaggio rassicurante ad un'opinione pubblica disorientata e angosciata di fronte agli attuali scenari sociali. Per chi vive in quest'epoca - segnata da trasformazioni sociali, economiche ed esistenziali senza precedenti - il futuro non è più una promessa: è ormai un'incognita, spesso di sapore minaccioso. In questo clima, le persone sono preoccupate per il domani, i genitori sono ansiosi, perfino angosciati, per il destino dei propri figli, la famiglia conosce una diffusa crisi educativa, e spera che la scuola risolva tutti i problemi: deve educare, istruire e garantire un futuro ai giovani. Tuttavia, anche la scuola è in difficoltà rispetto all'inusitata complessità dei problemi che si trova ad affrontare (proprio per questo ci sarebbe bisogno di un quadro strategico organico), e le famiglie hanno così la sensazione che essa non sia più all'altezza dei suoi compiti, che la sperata soluzione del problema del futuro dei propri figli non sarà assicurata. Di fronte ad una situazione di questo tipo - al tenore delle sfide che incombono, alle naturali difficoltà della scuola a riorganizzare la propria azione, alle comprensibili preoccupazioni delle famiglie - sarebbe necessaria una progettualità politica di alto livello e di larghi orizzonti, capace di portare a compimento la riforma della scuola (nei suoi aspetti strutturali, culturali e didattici). Il Governo, sceglie invece la strada di un messaggio implicito semplificante e rassicurante: se la scuola è in difficoltà non dipende dalle ardue sfide a cui deve far fronte, è solo perché le innovazioni scolastiche erano sbagliate; tolte queste innovazioni, restaurata la tradizione scolastica, i problemi si risolveranno. Si tratta di un messaggio semplificante, che






banalizza questioni di enorme rilevanza. Ma com'è noto, chi è in preda al timore subisce un rattrappimento delle capacità di ragionamento: accetta più facilmente una soluzione semplice, immediata e rassicurante, rispetto ad un'analisi articolata e un progetto di lungo termine che non promette miracoli. Da qui un certo favore popolare verso le misure decise (un favore che difficilmente potrà tenere se si andrà a depotenziare il tempo pieno nella scuola primaria e in quella dell'infanzia).

Questa ricetta semplificante trova la propria quadratura nell'individuazione di un capro espiatorio al quale addossare la responsabilità delle innovazioni errate: la pedagogia; è la pedagogia la rea ispiratrice di tali innovazioni; si smetta di ascoltarla e si eviteranno altri sbagli. Inutile dire che il pensiero che procede per ricerca di capri espiatori è tutt'altro che evoluto e raffinato, e desta stupore che anche intellettuali e stimati giornalisti esauriscano le proprie analisi sui problemi della scuola attribuendo alla pedagogia la colpa di tutte le cose che, secondo loro, non vanno. Sorprende soprattutto la loro sistematica ignoranza del reale discorso della pedagogia sulla scuola, e che possano veramente credere che questioni così complesse e delicate come quelle scolastiche si possano risolvere in un modo così banale, con la messa al bando del *pharmakos* di turno.

L'obiettivo reale. Il rassicurante messaggio del ritorno alla buona tradizione sembra però solo una tattica per creare un diffuso consenso verso l'insieme delle misure adottate. Tra queste ce n'è una che, probabilmente, racchiude l'obiettivo reale di tutta l'azione del Ministro, e che viene a fruire della legittimazione offerta dalla tradizione. Questa misura è il *ritorno al maestro unico* nei primi anni della scuola primaria (e forse addirittura nella scuola d'infanzia), e il vero e dichiarato obiettivo è quello di realizzare una consistente *economia nella spesa* per il personale docente. La giustificazione addotta per questo provvedimento è che la spesa per la scuola se ne va quasi interamente per gli stipendi agli insegnanti, e questo limita le sue possibilità di sviluppo. Inoltre, non vi è alcuna valida ragione formativa per la pluralità dei docenti, era stata introdotta solo per motivi sindacali e occupazionali, grazie alla complicità della pedagogia.

Ovviamente, vi erano ottime ragioni formative per archiviare il maestro unico, a partire dalla necessità di assicurare agli alunni un'alfabetiz-



zazione “forte” sui saperi linguistici, storici e matematici fin dall’inizio della scuola primaria, per migliorare le loro *chance* di vita nel mondo in cui si troveranno a vivere e per favorire la stessa salute socio-economica del nostro Paese (ma su questo rinviamo al documento delle associazioni pedagogiche, che segue questo editoriale). Non vi sono invece buone ragioni formative per tornare al maestro unico, ma a questo si cerca di supplire con l’alone positivo creato dal complessivo ritorno alla buona tradizione, di cui questa figura rappresenta parte integrante.

L’unico vero motivo di questa scelta è legato ai tagli di personale che determina, all’economia di spesa che consentirà di realizzare. E qui si pongono almeno due questioni cruciali per il futuro della scuola e i destini del nostro Paese.

La prima. Si dice che occorre ridurre il rapporto tra la spesa complessiva per la scuola e quella per gli insegnanti, altrimenti non vi saranno risorse per gli investimenti e lo sviluppo della scuola ne sarà compromesso. Perché non si pensa di realizzare questo traguardo con un incremento della quota di Pil destinata alla scuola? Non si afferma sempre che la formazione è la vera risorsa di questo secolo? Gli stanziamenti del nostro Paese sull’istruzione primaria e secondaria (escludendo cioè l’istruzione terziaria) rispetto al Pil sono inferiori alla media Ocse: il 3,3 contro il 3,8 (dati Ocse 2008), e ci collocano nella ventiseiesima posizione. Inoltre dal 1995 al 2004, mentre il Pil è cresciuto del 13,5%, gli stanziamenti per l’istruzione (incluso quella terziaria) sono stati incrementati solo del 7%, una delle performance peggiori dell’area Ocse (dati Ocse 2007). In altre parole, in proporzione sul Pil negli ultimi anni abbiamo speso sempre meno: dal 3,6 del 1995 al 3,3 del 2005 (dati Ocse 2008 riferiti a livello primario e secondario); e non è una questione di compagine governativa, dato che in questo periodo si sono alternati al governo i due poli partitici.

La seconda. Siamo sicuri che le somme economizzate col taglio degli insegnanti resteranno alla scuola? O prenderanno altre direzioni? O si tratterà solo di un modo di mettere ordine nei conti dello Stato, facendone pagare il prezzo solo alla scuola (e all’università)? Insomma, il Ministro Gelmini considera la formazione scolastica una risorsa strategica per lo sviluppo civile economico e democratico del Paese, o uno spreco?


la discussione: emergenza educazione

Come va la scuola primaria del modulo

Massimo Baldacci

Per sostenere la bontà del ritorno al maestro unico previsto dalle misure del Ministro Gelmini sono stati adoperati essenzialmente tre argomenti. Il primo è che il bambino dei primi anni della scuola elementare ha soprattutto bisogni di tipo affettivo, e questi sono soddisfatti in modo migliore da un'unica figura di riferimento. Il secondo è che il modulo non fu istituito per ragioni pedagogiche, ma unicamente per motivi di ordine occupazionale a fronte del calo demografico. Il terzo è che i risultati della scuola elementare erano già ottimi prima dell'avvento del modulo di tre insegnanti su due classi.


Non ci soffermeremo sul primo argomento, sull'esigenza di una figura unica di riferimento. Diciamo solo che ci sembra un'affermazione al momento priva di fondamento, sia per il senso comune: il bambino in famiglia ha più figure di riferimento, sia per la ricerca scientifica: non vi sono ricerche dalle quali risulta che lo sviluppo socio-affettivo del bambino sia migliore in presenza di una sola figura (o se qualcuno ne conosce, per favore le citi). Creare una priorità tra i bisogni affettivi e quelli cognitivi ci pare, inoltre, del tutto insostenibile. Le prospettive ecologiche dello sviluppo, gli studi sulla crescita e l'articolazione dell'intelligenza nell'infanzia, rendono del tutto superata e anacronistica una concezione in cui il bambino è ridotto essenzialmente all'affettività. In quel processo di crescita che è l'educazione, cognizione e affettività s'intrecciano in modo indissolubile, e senza che l'una risulti prioritaria




sull'altra. Ma su questo sarebbe necessario un ragionamento più disteso e articolato.

Ci limitiamo ad un rapido cenno anche al secondo argomento: il carattere meramente sindacale-occupazionale dell'avvento del modulo. Le cose non stanno in questo modo. Vi erano ottime ragioni formative per archiviare il maestro unico. Il problema si pose agli inizi degli anni '80, contestualmente alla riforma dei Programmi della scuola elementare, poi emanati nel 1985. Nel dibattito che ne accompagnò la preparazione, e poi nella lettera di trasmissione della Commissione Fassino, fu chiarito che per insegnare Programmi culturalmente più forti e impegnativi era necessario superare il maestro unico. L'introduzione della pluralità dei docenti fu dunque dovuta alla necessità di assicurare agli alunni un'alfabetizzazione "forte" sui saperi linguistici, storici e matematici fin dall'inizio della scuola primaria.

Intendiamo invece soffermarci brevemente sul terzo argomento, secondo il quale i risultati della scuola elementare erano già ottimi prima del modulo, che pertanto non avrebbe apportato nulla in termini di qualità della formazione.



Vogliamo controllare questa asserzione alla luce delle comparazioni internazionali del profitto. Ci baseremo sulle ricerche relative alle competenze nella lettura; competenze cruciali sia per la riuscita nell'apprendimento scolastico in genere (com'è noto vi è un'alta correlazione tra questo e la comprensione della lettura), sia per l'accesso ad una cittadinanza attiva.



Lo IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* ha svolto indagini sui livelli di Lettura e Alfabetizzazione (*Reading - Literacy - Study*) nella scuola primaria (quarta elementare) negli anni 1991, 2001, 2006; in pratica dall'anno della riforma degli ordinamenti della scuola primaria, con l'istituzione del modulo organizzativo di tre maestri su due classi, ad oggi. I risultati sono standardizzati su una metrica comune con media 500 e deviazione standard 100, e sono perciò confrontabili.

Tali indagini consentono, dunque, di saggiare l'influenza dell'introduzione della pluralità dei docenti sui livelli di un'abilità culturale cruciale come quella della lettura.

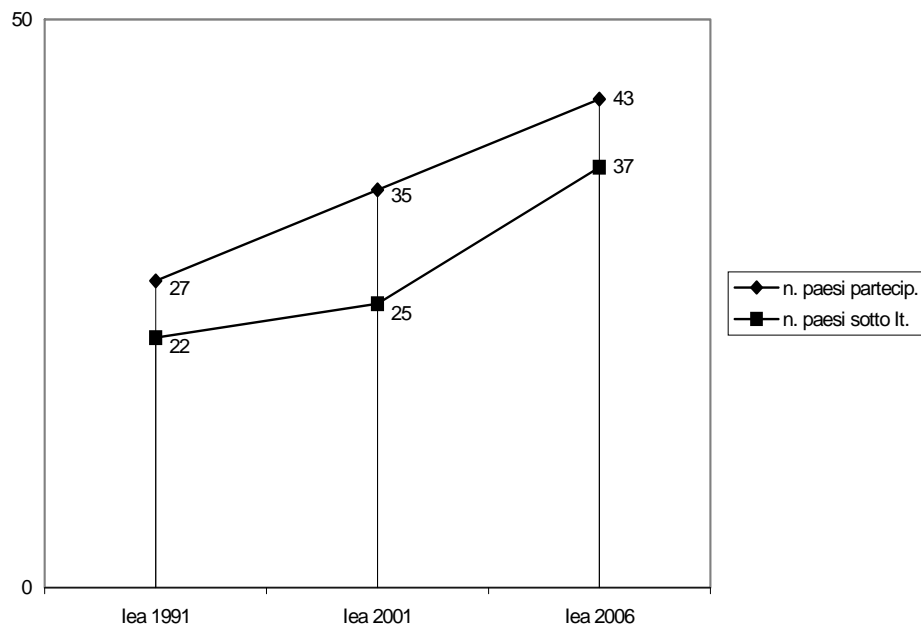
In questo periodo, dal 1991 al 2006, si riscontra un andamento del



tutto positivo rispetto al profitto nella lettura, e tale da collocare la scuola primaria italiana in una situazione eccellente rispetto ai risultati internazionali.

a) La scuola primaria italiana si colloca stabilmente nelle prime posizioni: dal 5° posto del 1991 (su 27 paesi) al 6° posto del 2006 (su 43 paesi). L'andamento si apprezza meglio osservando il numero di paesi che si collocano dietro l'Italia sul totale dei partecipanti.

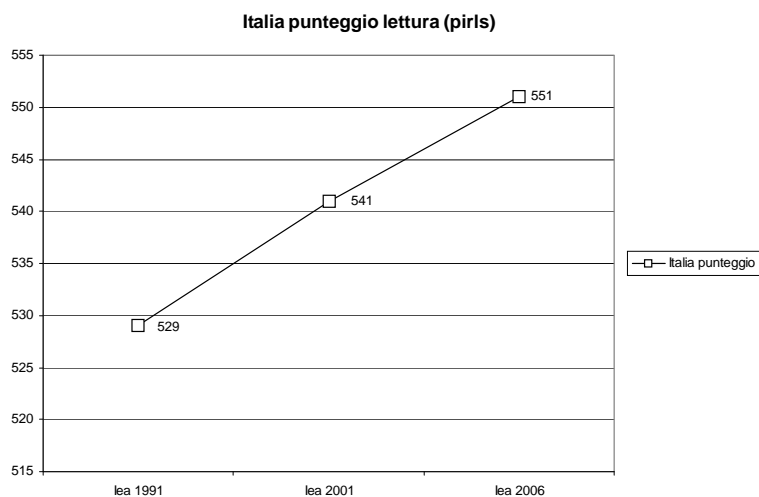
lea - pirls - Italia ranking



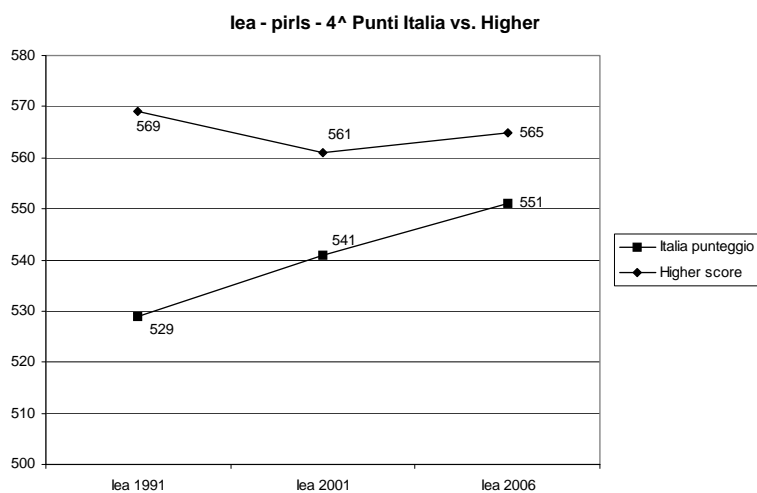
Se ci si limitasse a questo dato, come spesso si fa, potrebbe sembrare che i risultati si siano mantenuti ai livelli del 1991; ma, a parte che arrivare sestis su quarantatre¹ non è la stessa cosa che arrivare quintis su ventisette, il quadro cambia se si considerano altri elementi.

¹ Abbiamo contato il Canada solo una volta.

b) In primo luogo, il *punteggio medio* dell'Italia è costantemente cresciuto: da 529 nel 1991 a 551 nel 2006, con un progresso di ben 22 punti.

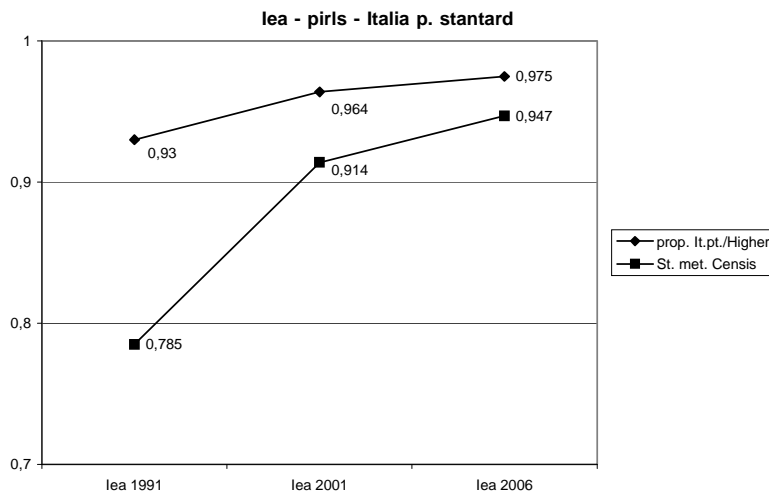


c) Inoltre, il punteggio dell'Italia si è progressivamente avvicinato al punteggio internazionale più elevato: dai 40 punti di scarto del 1991 ai soli 14 punti di scarto del 2006. La forbice che ci separa dalla prestazione migliore si è cioè significativamente ridotta, ormai siamo a poca distanza dal *top*.

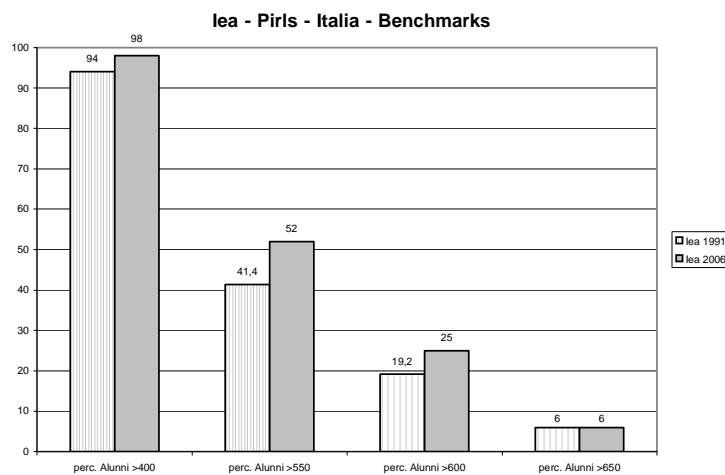





d) I progressi dell'Italia sono ancora più chiaramente evidenti se si standardizzano i punteggi tramite il semplice rapporto col punteggio medio più alto, o rispetto al *range* della distribuzione².



e) L'esame delle percentuali degli alunni che si collocano al di sopra di alcuni punteggi di riferimento mostra che il miglioramento riguarda l'insieme degli alunni: nel 2006 si ha sempre una maggiore percentuale di studenti che supera una data soglia, rispetto al 1991.



² È il metodo usato nel rapporto Censis sull'università: $p.std. = (X - Xmin) / (Xmax - Xmin)$.



In particolare, si deve notare che gli alunni al di sotto dei 400 punti (che versano in condizioni di semianalfabetismo funzionale) sono passati dal 6% del 1991 al 2% del 2006, mentre gli alunni al di sopra dei 600 punti (che raggiungono cioè un ottimo livello di competenza linguistica) sono passati dal 19,2% al 25%. In altre parole, relativamente alla competenza nella comprensione della lettura, dal 1991 al 2006, gli alunni hanno imparato di più e in modo più omogeneo.

L'esame di questi dati, mostra perciò che nel periodo dal 1991 al 2006, il profitto della comprensione della lettura è cresciuto sia in qualità (gli alunni hanno imparato di più), sia in omogeneità (le disuguaglianze sono complessivamente minori).

Si può sostenere che prima del modulo avevamo già una buona scuola elementare, ma non si può affermare che niente è cambiato dall'introduzione del modulo: al contrario la scuola primaria ha compiuto un grande progresso da allora.

Ma constatare questo progresso autorizza a dire che dipende dall'introduzione del modulo? Ovviamente, questa è un'asserzione più problematica. Tanto per essere chiari, la crescita registrata potrebbe dipendere da un generale miglioramento delle condizioni socio-culturali del Paese, essere il riflesso di una popolazione scolastica che ha progressivamente goduto di migliori condizioni familiari di sviluppo. Non sembra però che le cose possano stare così (anche se non si può escludere che questo fattore abbia in parte giocato).

Se si esamina il progresso dell'*Indice di sviluppo umano* (ISU) rispetto a quello nel punteggio nell'abilità di lettura nel periodo di riferimento rispetto ad alcuni grandi Paesi, si può notare che vi sono nazioni che hanno ottenuto un ottimo progresso nell'ISU non accompagnato da progressi nel profitto scolastico paragonabili ai nostri (la Spagna), Paesi che a fronte di progressi più contenuti nell'ISU hanno ottenuto una crescita del profitto superiore alla nostra (la Germania), e Paesi con una crescita media dell'ISU che hanno subito un decremento nel punteggio della lettura (gli Stati Uniti).

Paese	<i>pirls</i> 1991	<i>Isu</i> 1992	<i>pirls</i> 2006	<i>Isu</i> 2006	<i>scarto pirls</i>	<i>D.Isu</i> 92-06
Italia	529	89,1	551	94	22	4,9
Francia	531	92,7	522	94,2	-11	1,5
Germania*	501	91,8	548	93,2	47	1,4
Spagna	504	88,8	513	93,8	9	5
Inghilterra**	553	91,9	539	94	-14	2,1
Usa	547	92,5	540	94,8	-7	2,3

* Il dato della Germania del 1991 è la media tra Germania Ovest (503) e Germania Est (499)


** L'Inghilterra non aveva partecipato all'indagine del 1991, il relativo dato è quello del 2001

Non pare dunque plausibile affermare che il consistente miglioramento delle *performance* scolastiche dei nostri alunni dall'avvento del modulo dipenda unicamente da un più generale miglioramento nelle condizioni di vita del Paese. Sono intervenuti altri fattori, e tra questi il modulo, e dunque la possibilità di una più approfondita preparazione del docente rispetto all'ambito insegnato, ha probabilmente giocato un ruolo rilevante.

Vi è tuttavia, chi non è convinto di questo. Luca Ricolfi, nell'articolo apparso sulla Stampa lo scorso 25 settembre ("Il mito della scuola elementare") asserisce di non essere sicuro che il ritorno al maestro unico sia una scelta sbagliata, e sostiene che le debolezze culturali riscontrabili nei ragazzi della scuola media sono da imputare alla scuola elementare, che non prepara adeguatamente gli alunni, e si riduce ad un luogo di socializzazione. Ciò sarebbe dimostrato anche dalle indagini internazionali, che se vedono l'elementare italiana ai primi posti nei test di lettura, la collocherebbero agli ultimi in matematica e scienze. La cattiva fama della scuola media sarebbe perciò in parte immeritata: forse i suoi pessimi risultati sono da addebitare ad una scuola elementare che non prepara. E, sembra di capire, se non si può difendere la scuola elementare, non si può difendere neppure l'attuale pluralità di docenti.

Mi pare che queste posizioni siano difficilmente sostenibili. Gli esiti formativi della scuola elementare non si possono di certo migliorare col ritorno al maestro unico.

Come si è visto, nelle indagini sulla lettura-alfabetizzazione Iea-Pirls del 2006, la scuola elementare ha ottenuto lusinghieri risultati. Nell'indagine Ocse-Pisa del 2003 sulla comprensione della lettura nei quindicen-



ni, l'Italia si colloca invece al ventesimo posto, con un punteggio inferiore alla media internazionale (487 contro 500), lontano da quello migliore (facendo pari a 100 il punteggio migliore, l'Italia è a 89,2). Come si può considerare plausibile che il mediocre risultato della secondaria sia da imputare all'elementare, quando questa ottiene un buon esito formativo?

È vero che nell'indagine Iea-Timms del 2003 sulla matematica, la prestazione dell'elementare è molto meno buona: si piazza al quindicesimo posto (non nelle ultime posizioni), con un punteggio di poco superiore alla media internazionale (503 contro 495), e lontano dal migliore (facendo pari a 100 il punteggio migliore, l'Italia è a 84,7). E i risultati nelle scienze sono simili. Ma le cose non vanno meglio per la scuola media, che nella stessa indagine si colloca in ventiduesima posizione, anch'essa con una prestazione poco al di sopra della media internazionale (484 contro 466), molto lontana dalla migliore (facendo pari a 100 il punteggio migliore, l'Italia è a 80). E anche in questo caso gli esiti per le scienze sono simili. È evidente che siamo di fronte ad una carenza che riguarda l'intero sistema scolastico: la media come l'elementare, e non può essere addebitato solo a quest'ultima (per esempio, alle pagine 105-106 del libro di Giovanni Floris citato da Ricolfi - *La fabbrica degli ignoranti* - si riporta che in un'indagine promossa da *Panorama* non pochi insegnanti di materie scientifiche della secondaria se la sono cavata piuttosto male con il test di scienze usato nell'indagine Ocse-Pisa sui ragazzi).

Certamente, le mediocri prestazioni della secondaria nel campo delle competenze linguistiche e dell'intera scuola nel campo delle scienze, rendono necessari adeguati interventi. Occorre cercare di elevare la qualità dell'istruzione del nostro sistema scolastico, e in questo quadro non si potrebbe di certo accettare una scuola elementare ridotta a luogo di socializzazione, cosa che per altro non si può dire di quella attuale. Ma ammettendo che la scuola elementare debba compiere ulteriori passi verso la qualità della trasmissione dei saperi, si pensa di favorirli col ritorno al maestro unico? La scuola del maestro unico (che oggi si troverebbe a recitare il ruolo di un patetico "tuttologo") è sicuramente una scuola di socializzazione, non d'istruzione. La qualità dei saperi richiede insegnanti parzialmente specializzati per ambiti disciplinari, e dunque una pluralità di docenti.

Franco Frabboni

1. Una lettura strabica di una scuola medagliata

Ai nastri di partenza del nuovo viaggio annuale della scuola del nostro Paese, Mariastella Gelmini ha anticipato alla stampa (22-8-08) un Manifesto che condensa due Proclami: Il '68 andrà in soffitta. Quarant'anni da smantellare (Corriere della sera) ed Ecco le mie riforme (la Padania).

Ne ritagliamo qualche brano.

"Da quando ho assunto la responsabilità di Ministro ho avanzato alcune proposte per cambiare uno stato di cose non più tollerabile. Voglio ricordarne alcune. Voto di condotta, divisa scolastica, ritorno al maestro unico. Autorevolezza, autorità gerarchia, insegnamento, studio, fatica, merito. Sono queste le parole chiave della scuola che vogliamo ricostruire, smantellando quella costruzione ideologica fatta di vuoto pedagogismo che dal 1968 ha infettato come un virus la scuola italiana". "L'armamentario ideologico della sinistra ha portato la scuola italiana a smarrire il senso della sua missione". "Per troppi anni le innovazioni a scuola sono state nel segno dell'ideologia egualitaria del pedagogismo di sinistra". "La scuola ha perso il senso della sua missione". "Io sono totalmente contraria a che un clandestino possa iscriverne il proprio figlio a scuola. Se accade, la scuola deve denunciarlo ed espellere il figlio".

Con queste armi improprie - la falsificazione storica e l'incultura pedagogica - il Ministro sta ripetutamente incriminando - da mesi - il vasto mondo/progressista della scuola italiana: studenti, insegnanti, genitori.

La sua è una lettura reazionaria, non degna di chi siede sul scranno più alto del nobile Dicastero della Pubblica istruzione.

Per la Gelmini la nostra gloriosa scuola di fine Novecento va archiviata e sepolta. Questa, la sua furia iconoclasta, iperideologica: l'istruzione pubblica è stata terreno di conquista egemonica dei partiti di sinistra al fine di manipolare le teste delle giovani generazioni. Questo - è la sua tesi - va combattuto seppellendo la sua memoria.

Con l'orgoglio di chi ha vissuto quella straordinaria stagione culturale, censuriamo con rabbia questo tendenzioso Amarcord. Per di più privo di rispetto per il patrimonio formativo capitalizzato dalla nostra scuola militante dell'ultimo terzo di Secolo. Medagliata in sede europea perché ispirata ai valori della democrazia diffusa (il diritto di tutti allo studio) e dell'istruzione come sfida di civiltà (l'istruzione come irriducibile antagonista dell'onda lunga dei saperi mediatici).

In queste righe, porremo alla "moviola" - al rallentatore e in gigantografia - i due fotogrammi che denunciano il dilettantismo interpretativo del Ministro sul doppio fronte del Sessantotto e della Pedagogia.

Gli anni di debutto del Ventunesimo secolo offrono un ottimo balcone di osservazione per dare il voto in/scuola a un Novecento da poco tramontato a occidente. Questa lettura della memoria - il suo Albero degli zoccoli, il suo Patrimonio pedagogico e didattico - ci sembra ineludibile per porsi sul naso una lente diacronica alla quale affidare il compito di ri-leggere il binomio Sessantotto-Scuola. E stilare la pagella - quarant'anni dopo - alla sua emblematica stagione di ribellione e di emancipazione collettiva delle giovani generazioni. Quando negli Stati Uniti e poi in Europa presero vento le bandiere della contestazione studentesca che chiedevano al Potere degli adulti occhi-più-grandi per capire e per dare risposta alla loro domanda di qualità dell'istruzione, di diffusione della cultura, di rispetto delle cittadinanze, di diritti sociali, di etiche solidali. In una parola: di impegno e di passione politica per una nuova umanità. Piena di futuro, di incanti, di utopie.

Tra gli indelebili fotogrammi dell'album dei ricordi del Sessantotto campeggia una stagione primaverile anche per la Scuola di casa nostra, capace di fare girotondo con il movimento studentesco denunciando - tramite i suoi megafoni - un'istruzione pesantemente selettiva: mnemonica e discriminatoria. Una macchina del vuoto, incapace di for-



nire alle giovani generazioni gli strumenti intellettuali ed etico/sociali necessari per potere disporre di sguardi sul futuro e di cuori che sognano. Come dire, il Sessantotto contribuisce non poco a dare mare e rotta alla Scuola verso l'isola della cultura per tutti: non uno di meno. Sulle cui spiagge dovranno trovare dimora gli ideali pedagogici del diritto-di-tutti-all'istruzione e del dare-di-più-a-chi-ha-di-meno.

2. Chi liquida la Pedagogia è contro la Persona

Nelle sue frequentazioni in video e nei suoi quotidiani incontri con la stampa la Gelmini mai ha indicato la Persona quale ultima frontiera della sua Riforma del sistema di istruzione. Non avendo nel mirino il soggetto-persona è ovvio che ideologizza la Pedagogia, al punto da giudicarla colpevole dello sfascio della scuola di fine Novecento. Affermazione e valutazione volgarmente false. In quanto scienza dell'educazione, la Pedagogia è del tutto immune da ermeneutiche di parte. Conseguentemente, non è né di sinistra, né di destra. Avendo il suo sguardo rivolto alla Persona - alla quale il Ministro volta le spalle, preferendole il soggetto/massa (in omaggio al mercato e al mediatico) - il suo statuto disciplinare, teorico ed empirico, dispone di uno "sguardo" a trecentosessanta gradi, con il quale dà un'interpretazione multidimensionale della vita personale (affettiva, sociale, culturale, cognitiva, valoriale).

Soltanto investendo sulla Persona si potrà evitare di lasciare via libera all'avvento - esistenzialmente devastante - di donne e di uomini standardizzati, di serie. Attori inconsci non solo di modelli di vita sociale (alimentazione, abbigliamento, comunicazione, fitness, tempo libero), ma anche - e soprattutto - di modelli collettivi di vita personale: connessi ai modi di capire, di pensare, di progettare e di sognare. Sono onde lunghe - care al Ministro - provocate dal villaggio globale dei consumi diffusi che espropriano e banalizzano l'irriducibilità e l'inviolabilità della Persona. Di qui la deriva di una umanità dimezzata che getta sul terzo Millennio un doppio incubo esistenziale: l'incubo dell'uomo in piccolo e rotondo nietzscheano e l'incubo dell'uomo a una dimensione marcusiano.

Sira Serenella Macchietti

Sono molte, varie e spesso 'autorevoli' le voci che oggi si innalzano per denunciare il bisogno di educazione, le difficoltà dell'educare, ed una preoccupante 'emergenza educativa'. È inoltre possibile rilevare, nelle persone e nelle istituzioni, segni di disorientamento e di smarrimento legati alla 'frammentarietà' che connota la post-modernità, alle sfide della multiculturalità, della globalizzazione e delle tecnologie, al cambiamento delle condizioni sociali, economiche, occupazionali e ad una 'rivoluzione antropologica', che ha determinato la crisi dell'identità personale e quindi una diffusa mancanza di coraggio e di 'speranza' nel futuro. Questo insieme di fattori ha fatto cadere molte sicurezze ed ha facilitato l'affermazione del relativismo, la rinuncia alla ricerca di significati da condividere e la diffusione di un'atmosfera e di una mentalità che portano a dubitare del valore della persona umana, della possibilità di progettare il futuro e quindi di educare.

Infatti l' 'emergenza educativa' è dovuta non soltanto a posizioni pragmatiche, legate al costume, ma a concezioni consolidate anche dal punto di vista teoretico che rivendicano una loro legittimazione culturale, sociale e scientifica, pertanto costituisce un problema complesso, in cui confluiscono diversi fattori, tanto che può essere compresa soltanto se vengono tenuti presenti tutti gli elementi che la determinano. Tra questi possiamo ricordare la crisi antropologica, dovuta all'affermazione di alcune antropologie scientifiche contemporanee in cui è evidente la tendenza a negare o almeno a ridimensionare le categorie di un Io 'centrale', di una soggettività autonoma rispetto alle sue matrici materiali, che si rivelano insufficienti a comprendere «la complessità dello spirito». A questa crisi si collega quella culturale, la quale ha portato al miscono-




scimento dell'intrinseca natura della cultura intesa come espressione 'alta' dell'uomo, come cultura-patrimonio potenzialmente educativa, che ogni essere umano ha il diritto di conquistare e di produrre 'per valere di più'. A queste crisi si collegano quelle del nesso identità-alterità-dialogicità, della cultura del lavoro, delle istituzioni e in particolare della famiglia e della scuola, dei rapporti intergenerazionali e delle professioni educative, la violazione dei principi di autorità e di autorevolezza... L'emergenza educativa è inoltre favorita dalle mancate risposte ai bisogni di relazione e di senso (che attraversano la vita umana nella sua quotidianità in tutte le sue dimensioni) e dalla rinuncia alla progettualità pedagogica¹. L'emergenza educativa infatti riguarda non soltanto le giovani generazioni, ma anche gli adulti che rinunciano ad essere tali, ad impegnarsi per educarsi e per educare ed a cercare il significato e il senso del vivere. A questi adulti, nei suoi pensieri e nei suoi messaggi, si rivolge spesso Benedetto XVI², esortandoli a non temere ed affermando che le difficoltà che si incontrano per educare "non sono insormontabili" e sono «piuttosto, il rovescio della medaglia di quel dono grande e prezioso che è la nostra libertà, con la responsabilità che giustamente l'accompagna».

Si tratta di una libertà sempre nuova che chiede sempre a ciascuna persona e a ciascuna generazione «... di prendere di nuovo, in proprio», le proprie decisioni. Infatti, a differenza «di quanto avviene in campo tecnico o economico, dove i progressi di oggi possono sommarsi a quelli del passato, nell'ambito della formazione e della crescita morale delle persone non esiste una simile possibilità di accumulazione» ed anche «i più grandi valori del passato non possono semplicemente essere ereditati, vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale». Pertanto non è agevole «trasmettere da una generazione all'altra, qualcosa di valido e di certo, regole di comportamento, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita»³.

¹ Per l'approfondimento della questione dell'emergenza educativa cfr. il fascicolo monografico 2008 intitolato *Emergenza educativa* della rivista «*Studium educationis*» (Erickson, Trento), curato da G. DALLE FRATTE e S.S. MACCHIETTI, in cui figurano contributi di G. MINICHELLO, G. DALLE FRATTE, S.S. MACCHIETTI, G. MILAN, C. XODO, D. ORLANDO, C. SIRNA, M.T. MOSCATO, L. SANTELLI BECCEGATO.

² Cfr. ad esempio la Lettera di Benedetto XVI alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione, dal Vaticano, 21 gennaio 2008.

³ Cfr. Ib.



A questo proposito, il Papa incoraggia a non dimenticare che il rapporto educativo è anzitutto «l'incontro di due libertà» e che «l'educazione ben riuscita è formazione al retto uso della libertà». Gli educatori sono pertanto chiamati ad accettare il rischio della libertà, senza mai rinunciare, però, ad essere disponibili ed attenti ad aiutare i giovani e senza mai assecondarli negli errori, senza fingere di non vederli..., senza dividerli e senza considerarli come se fossero «le nuove frontiere del progresso umano».

Pertanto agli educatori il Papa domanda di testimoniare l'amore pedagogico, l'autorevolezza, la coerenza e il coraggio, ricordando che anche se «sono scosse le fondamenta e vengono a mancare le certezze essenziali», il bisogno di «valori torna a farsi sentire in modo impellente: così, in concreto, aumenta ... la domanda di un'educazione che sia davvero tale».

Questa educazione è richiesta dai genitori, dagli insegnanti e dalla «società nel suo complesso, che vede messe in dubbio le basi stesse della convivenza...», e dagli stessi ragazzi e dai giovani «che non vogliono essere lasciati soli di fronte alle sfide della vita». Si tratta di una richiesta la cui soddisfazione non può non interessare tutti coloro che hanno a cuore il futuro dell'umanità e, in particolare, i genitori e gli insegnanti, i quali incontrano difficoltà ed ostacoli che, talvolta, li inducono ad incolpare le nuove generazioni ed a parlare di "frattura" intergenerazionale, la quale però è «l'effetto, piuttosto che la causa della mancata trasmissione di "certezze e di valori"».

La responsabilità di queste difficoltà non può essere attribuita esclusivamente ai giovani e forse neanche agli adulti. Le difficoltà infatti sono dovute a motivi ed a 'ragioni' che non sono soltanto personali, infatti, in gran parte, sono legate ad una forma di cultura che induce a mettere in dubbio il valore della persona umana, il significato stesso della «verità e del bene, e, in ultima analisi la bontà della vita».

L'emergenza educativa come progetto

È opportuno precisare, in coerenza con le considerazioni fino ad ora fatte, che per gli educatori e per i pedagogisti l'espressione 'emergenza educativa' «dice un problema, una difficoltà ad educare, ma dice anche la prospettiva e la fiducia che l'educazione possa essere un valido modo



di corrispondere alle emergenze sociali, culturali, epocali, umane del presente». Anzi esprime la possibilità di potersi tradurre non solo in 'un impegno', ma in un traguardo dell'educazione, in un progetto capace di configurarsi come «una testimonianza di speranza umana»⁴, ed anche di poter costituire una sfida educativa. All'elaborazione di questo progetto può offrire un contributo significativo il confronto con la pedagogia, la quale può aiutare a rispondere alle domande implicite ed esplicite di umanizzazione dei nostri giorni.

Il confronto con la pedagogia infatti può favorire la conquista di alcune legittimate certezze da porre alla base dell'azione educativa, di individuare alcune categorie interpretative della realtà e principi da mettere alla prova e le scelte da fare e da riaffermare se ritenute 'non negoziabili'.

Alla pedagogia infatti non si domanda soltanto di confrontarsi con la cultura e la realtà e di comprenderle ma di contribuire a trasformarle, cercando di incidere sulle simboliche culturali e sulle situazioni in cui si svolge la vita delle persone.

Il compito della pedagogia non può limitarsi a rincorrere o a chiedere di ritoccare provvedimenti legislativi che riguardano la scuola o altre istituzioni educative. A questa scienza si domanda di aiutare a comprendere il significato dell'educazione, di proporre idee, di orientare e di sostenere una progettualità capace di rinnovare gli itinerari formativi per renderli più adeguati al tempo presente e significativi per la vita delle persone. Pertanto al centro dell'impegno di questa scienza non possono non porsi l'attenzione e la premura per le persone, le quali hanno il diritto ad un'educazione che aiuti veramente a conoscere e a penetrare la realtà (senza censurarne alcuna dimensione, compresa quella trascendente), ad affrontarla ed a trasformarla, perché solo un'azione educativa capace di coltivare e 'rianimare' tutto l'uomo, di svelarlo a se stesso, può consentire di superare la temperie culturale che stiamo vivendo, la quale è caratterizzata dal ripiegamento su se stessi, dalla frammentazione, spesso dall'ignoranza, e, in ultima analisi, dalla mancanza di coraggio e di speranza. All'educazione si chiede quindi di calarsi nei problemi della vita quotidiana e di confrontarsi con le persone reali, colte nella loro irriducibile unicità e concretezza.

Soltanto assumendo le persone 'reali' come interlocutori privilegiati la pedagogia potrà sostenere la proposta di un'educazione che faccia

leva sulla cultura vista come la «dimensione peculiarmente umana dell'agire anche educativo»⁵, che sia critica nei confronti dei luoghi comuni pseudoscientifici divulgati dai media, capace di riattivare il nesso virtuoso 'autorità libertà', di coltivare l'apertura all'altro, alla vita, alla conoscenza, al dialogo, la disponibilità etica e intellettuale, la relazionalità, di sostenere la costruzione dell'identità personale, la progettazione esistenziale e la ricerca del senso della vita.

A questo proposito è comunque indispensabile ricordare che l'assunzione di questi compiti da parte della pedagogia postula la condivisione di principi e di valori e che «in tempo di incertezze e precarietà, una delle sfide pedagogiche ed educative è riuscire a elaborare sul piano critico-teorico e ad attuare su quello concreto della quotidianità un progetto *condiviso* di sviluppo personale e sociale»⁶.

Nella pedagogia italiana non mancano ampie convergenze, che vanno oltre la condivisione della certezza della doverosità di impegnarsi per far sì che ogni persona possa realizzare il diritto ad una solida formazione «sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri»⁷.

Si può infatti rilevare la condivisione della visione dell'uomo, come un «fine e un valore in se stesso» e della certezza che «l'educazione si verifica soltanto nella promozione della personalità umana nei suoi aspetti costitutivi di libertà, autocoscienza, autonomia etica, responsabilità ed autodominio»⁸, apertura all'altro, agli altri e all'Altro....

Queste convergenze, che testimoniano la fiducia nell'uomo e nella possibilità di educare, la quale è indispensabile per essere pedagogisti ed educatori, possono consentire un impegno sinergico e integrato, ca-

⁴ C. NANNI, *Risposte pedagogiche all'emergenza educativa*, in G. MALIZIA, S. CICALTELLI, C. M. FEDELI (a cura di) *Atti del Seminario del Centro Studi per la Scuola Cattolica, (CSSC), Dare un senso all'educare nella Scuola Cattolica*, Istituto Sales. Pio XI, Roma 2008, p. 33.

⁵ Cfr. G. DALLE FRATTE, *L'emergenza educativa come crisi della cultura*, in «*Studium Educationis*», cit.

⁶ Cfr. L. SANTELLI BECCEGATO, *La pedagogia e la sua dimensione progettazione*, in «*Studium Educationis*», cit.

⁷ Cfr. a questo proposito il volume curato da M. BALDACCINI e M. CORSI, *Una pedagogia per la scuola*, Tecnodid, Napoli, 2008.

⁸ Cfr. C. SCURATI, *Profili nell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1977, p. 231.



pace di testimoniare la consapevolezza che l'azione educativa richiede collaborazioni, corresponsabilità ed alleanze.

È evidente pertanto la necessità di fare 'rete' e di valorizzare ciò che unisce, di accogliere e rispettare il pensiero degli altri, di impegnarsi per costruire un'autentica comunità scientifica, ricordando che la responsabilità è personale, ma che, oltre che come pedagogisti anche come cittadini e come membri della famiglia umana, c'è una responsabilità da condividere e che tutti possono offrire un contributo per sfidare l'emergenza educativa.

Sottolineature e proposte

Le rapide considerazioni espresse sulla possibile fecondità di un impegno pedagogico e progettuale condiviso inducono a richiamare l'attenzione su alcune esigenze da soddisfare per rendere possibile una 'vera educazione'.

Tuttavia, prima di presentare queste esigenze, sembra opportuno ricordare che la loro soddisfazione presuppone una vera e propria alleanza educativa tra le istituzioni (famiglia, scuola, ...) e tra gli educatori e chiede quindi di ricercare e di trovare «la piattaforma educativa, vale a dire ciò che in concreto permette a scuola, famiglia, [...] associazioni, movimenti e qualsivoglia altra istituzione educativa o sociale del territorio di operare collaborativamente a pro dell'educazione»⁹.

La prima delle esigenze da soddisfare è quella di ricordare che per progettare l'educazione e per educare è indispensabile mettersi «in condizione di capirsi e di farsi capire, di capire gli altri», «di comprendere la loro mentalità, di riconoscerli» per creare le condizioni necessarie per costruire la corresponsabilità la quale esige sempre il mutuo riconoscimento e favorisce il coraggio e la coerenza delle proposte educative...¹⁰.

La seconda è quella di non dimenticare che ogni vero educatore «per educare deve comprendere che all'educazione «non è estraneo l'ordine del cuore», testimoniare quell'autorevolezza che si conquista soprattutto

⁹ C. NANNI, *Risposte pedagogiche all'emergenza educativa*, pp. 43-44.

¹⁰ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Le istituzioni educative oggi: emergenze, alleanze e progetto*, in «Studium Educationis», cit. e inoltre P. RICOEUR, *Sé come un altro*, tr. it. a cura di D. IANNOITA, Jaka Book, Milano, 1993, pp. 430-469.

to con la coerenza della propria vita e con il coinvolgimento personale e “donare qualcosa di se stesso” e che “soltanto così può aiutare i suoi allievi a superare gli egoismi e a diventare a loro volta capaci di autentico amore»¹¹.

La terza esigenza o doverosità è quella di educare alla vita e alla vita buona, ricordando che «sarebbe povera un’educazione che non trovasse un giusto equilibrio tra la libertà e la disciplina» e che cercasse di tener al riparo i più giovani da ogni difficoltà e che non facesse appello a sentimenti profondi, valorizzando l’incontro personalizzato e il dialogo, per favorire in ognuno la conquista del senso del ‘me’, dell’identità personale, dell’unicità consapevole, del significato del corpo, degli affetti, della cultura, della responsabilità, del lavoro, in vista della realizzazione di un ‘progetto esistenziale’ eticamente valido.

La soddisfazione di questa e delle altre esigenze precedentemente sottolineate può consentire di proporre alcune prospettive educative da perseguire tra le quali assumono un particolare significato l’educazione all’alterità, l’educazione personalizzata (che presuppone l’individualizzazione dell’insegnamento) e l’educazione morale cui si collega la conquista della competenza etica (la quale non può non sostenere quella alla cittadinanza e quella interculturale).

Infine sembra perfino superfluo ricordare che «anima all’educazione, come dell’intera vita, può essere solo una speranza affidabile»¹² e che la speranza dei pedagogisti e degli educatori, come quella cristiana, non è mai soltanto personale, infatti «è sempre speranza per gli altri, non isola, rende solidali nel bene, stimola ad educarsi reciprocamente e ad educare...»¹³.

¹¹ Cfr. Lettera di Benedetto XVI alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione, cit.

¹² Cfr. Benedetto XVI, Discorso ai partecipanti al Convegno Ecclesiale della Diocesi di Roma su *Famiglia, comunità cristiana: formazione della persona e trasmissione della fede*, 6 giugno 2005.

¹³ Cfr. Lettera di Benedetto XVI alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione, cit.



temi e problemi: la scuola tra vent'anni. Le utopie dei giovani pedagogisti

Nell'ultimo convegno della Siped, *Pluralismo e autonomia della pedagogia*, svoltosi a Monte Sant'Angelo nei giorni 3, 4 e 5 giugno, si è svolta una Tavola rotonda sul tema: *La scuola tra vent'anni. Le utopie dei giovani pedagogisti*. Riportiamo le comunicazioni presentate in quella sede, unitamente ad altri interventi che non è stato possibile presentare allora.

Significato e forme di un'utopia possibile per la scuola primaria



Marinella Attinà

1. Il senso dell'utopia

La tematica prescelta per questa tavola rotonda mi ha ricordato il titolo di una canzone di un cantautore italiano, Ron, *Vorrei incontrarti tra cent'anni*, e parafrasando questo verso, ho tentato di immaginare l'incontro possibile ed auspicabile con la scuola tra un ventennio. E qui l'immaginazione si potrebbe saldare con l'utopia pedagogica o con una pedagogia dell'utopia.

Ma in che senso è possibile parlare oggi di utopia in riferimento all'educazione ed alla realtà scolastica della scuola primaria? Non certo nel senso dell'originaria accezione del "non luogo", del "luogo che non esiste" (Th. More, 1516), dell'idea o del progetto dai nobili fini, ma irrealizzabili nella pratica, ma piuttosto nell'accezione roussoniano-kantiana, successivamente ripresa e sviluppata da Habermas, che guarda all'utopia come strumento, metodologicamente inteso, di ripensamento critico

25

dell'esistente in grado di dare all'esistente una rinnovata forza propulsiva-trasformatrice.

Lungo tale direzione, se teniamo salde alcune definizioni classiche del termine educazione (da J.Dewey -*l'educazione come progressiva partecipazione al patrimonio consolidato dell'umanità*- a J.Piaget -*l'educazione come azione volta alla formazione di una ragione agente oltre che di una coscienza morale vivente*-), si comprende come ogni discorso pedagogico-educativo sia *strutturalmente* contrassegnato da una ineludibile valenza utopica.

L'educazione, insomma, come ha più volte sottolineato Giuseppe Acone, si risolve sempre in una scommessa dell'educabilità del cucciolo dell'uomo e non si sovrappone al dato presente, è sempre apertura di un varco, di un *orizzonte di senso* e non è lo schiacciamento sull'orizzonte storico-culturale di un tempo presente (G. Acone, 2004).

Là dove c'è una proposta educativa, una proposta tesa a superare il dato di fatto, là è possibile scorgere un'utopia: la stessa storia dell'educazione è storia *sub specie utopiae*. Là dove si riflette sull'educazione, là è possibile individuare una carica utopica e, analogamente, dove si parla di utopia c'è sempre un progetto educativo (G. Genovesi, T. Tomasi Ventura, 1990).

Pensare pedagogicamente in termini utopistici rappresenta, dunque, un atto *intellettualmente coraggioso* e necessario per fondare una pratica educativa che non si limiti a lubrificare l'esistente, ma è anche un atto *eticamente dovuto* in quanto capace di liberare la stessa pratica educativa da miti e riti, di evidenziare nel presente le tracce non sopite di un possibile andare oltre (R. Mantegazza, 2005) e di porre un distanziamento dialettico-problematico tra *l'ordo rerum* e *l'ordo idearum*.

Ma desidero interpretare l'utopia *anche* secondo quella lezione, sempre attuale, di Giovanni Maria Bertin, che salda le ragioni dell'utopia con quelle della razionalità scientifica. Il tentativo è quello di fondare un'idea pedagogica che dia evidenza in primo luogo alle eventuali incongruenze, parzialità, unilateralità del presente, smontandone eventualmente enfasi e denunciandone la retorica per far valere, in secondo luogo, istanze alternative, misconosciute, deformate o mistificate dall'attualità (G.M. Bertin, 1977).

L'utopia, in tal senso, diventa, allora, la risultante di una costante contaminazione tra idealità, proiezione e progettualità a partire dal presente che è, a sua volta, conoscenza e comprensione del passato.

Da qui muovono le mie personali considerazioni su una scuola vuoi



elementare, vuoi oggi primaria, che non so se riceverà ulteriore denominazione, ma che certamente continuerà ad accogliere quei bambini tra l'infanzia e la preadolescenza.

Se l'utopia, come ho cercato di argomentare, si gioca nella dialettica tra presente e futuro, tra idealità e progettualità a partire dall'esistente, occorre soffermarsi, almeno per qualche aspetto, sull'identikit della scuola primaria oggi per immaginare la fisionomia di una scuola primaria di un lontano, ma non tanto, 2028.

Dico subito che la scuola primaria oggi gode, a mio avviso, di "buona salute". Forse non sarà "ottima". Ma, anche alla luce delle indagini nazionali e di comparazione internazionale, la scuola primaria italiana non presenta quelle emergenze istruttive ed educative che caratterizzano drammaticamente altri segmenti scolastici come quello della secondaria che vive un clima da vera e propria *debacle*.

Eppure proprio sulla scuola primaria si sono maggiormente dirette le tendenze riformistiche frutto a volta di un seria intenzionalità rinnovatrice che muovendo da una realtà preesistente tende a trasformare gradualmente una istituzione educativa, ma a volte frutto anche di una tendenza, definibile genericamente *movimentistica* che liquidando il passato dell'istruzione e della formazione frettolosamente come modello pedagogico-organizzativo-didattico *obsoleto*, mette capo a quel *riformismo alla deriva* di cui parlava già Fabrizio Ravaglioli all'inizio degli anni ottanta, o a quella scuola del *cambiare per non cambiare*, citando il titolo volutamente provocatorio di un testo di Giovanni Gozzer.

L'utopia progettuale relativa alla scuola tra un ventennio passa necessariamente, per una *ermeneutica pedagogico-didattica* dei processi di riforma proprio per non cadere nel rischio del movimentismo riformistico connotato da un utopismo fatuo, da un trasformismo utilitaristico e per muoversi nell'ottica di un rinnovamento che è sempre una reintegrazione di ciò che si è consumato o esaurito e non è mai la distruzione totale dell'esistente (B. Brocca, 2006).

2. Idea di scuola e riforme scolastiche: interfacce pedagogico-didattiche

Si è personalmente convinti che la riflessione pedagogica e la ricerca didattica trovino un luogo privilegiato di intersezione proprio nell'*idea*

di scuola che ha di volta in volta sostenuto i progetti di riforma succedutisi nel tempo.

Ogni snodo pedagogico-normativo concernente la scuola, il suo organigramma organizzativo, le sue finalità, le sue linee metodologico-didattiche rimandano, cioè, ad un'idea di scuola maturata secondo una visione prospettica, un paradigma antropologico di riferimento capace di orientare il progetto educativo e didattico che anima tutta la *vis* riformatrice.

Pochi rapidi flash-back consentono di richiamare alcune idee forti di scuola che hanno, di volta in volta, puntellato la storia politico-scolastica dell'Italia, intendendo per "idea di scuola" la sua identità pedagogico-culturale dalla quale far derivare una teleologia educativa e con essa, un'immagine di alunno e di docente.

Una pur minima disamina in senso diacronico può essere funzionale a comprendere la costanza e la significatività della relazione forte e cogente tra testo normativo e contesto pedagogico di riferimento, nella convinzione che gli interventi legislativi *sulla e per* la scuola non sono mai comprensibili fuori da un contesto politico-culturale che aderisce, in modo consapevole o inconsapevole, ad una *paideia* che è al contempo formale ed informale, istituzionale e irriflessa.

È noto che i programmi del 1955 si siano posti, nel loro complesso, come l'espressione di una società che riconosceva le proprie radici culturali nella tradizione cattolica, sulla scorta dell'affermazione crociana relativa al "perché non è possibile non dirci cristiani". I vettori di riferimento dei programmi Ermini sono individuabili, sul piano culturale, nella prospettiva personalistica cristiana e sul piano psico-metodologico-didattico nella prospettiva attivistica.

Se la prima, nell'affermare il valore della trascendenza, si fa fautrice, soprattutto attraverso gli scritti di Maritain, di una costellazione valoriale legata all'umanesimo teocentrico, a dispetto di una pedagogia immanentistica, la seconda, legata alla matrice deweyana, tesauroizza il paradigma psicologico ed il paradigma sociologico della ricerca educativa in corso e propone l'idea della scuola come laboratorio, come scuola del fare, della centralità dell'alunno, aperta al sociale.

La legislazione degli anni settanta segnata, come noto, da una fortissima spinta riformatrice, è largamente ispirata ad un'idea di scuola che accentua la sua funzione compensatrice, nell'ottica di *una scuola di tutti e*



per tutti. Saranno i Programmi del 1985 ed i Nuovi Orientamenti della scuola dell'infanzia del 1991 a mettere capo ad una nuova visione prospettica sulla scuola: cambiano sensibilmente, infatti, i vettori di riferimento, rintracciabili nei principi della Costituzione, unica piattaforma valoriale e civile in grado di mediare le diverse istanze culturali-ideologico-politiche e nelle forme dell'alfabetizzazione culturale ove convergono gli esiti delle ricerche psico-pedagogiche condotte da Piaget e da Bruner. La scuola assume qui un diverso significato: essa si pone come "ingresso nella vita della ragione" ed il bambino che vi entra è il bambino *epistemico*, lettore e costruttore della realtà. È in sostanza una scuola che abbandona progressivamente le funzioni etico-formative, e si impone come "impresa cognitiva", connotata da una lenta erosione di coefficienti valoriali indicati tout court *non politically correct*...

Gli anni novanta sono stati gli anni del *grande meccano delle innovazioni*, contrassegnati, cioè, da un gioco di costruzioni meccaniche normativo-pedagogiche, congegnato e composto da diversi elementi strutturati. La Conferenza Nazionale del 1990 e la successiva emanazione del decreto legislativo 163 del 1995 relativo alla Carta dei Servizi, inaugurano, di fatto, la dimensione aziendalista della scuola secondo quei criteri di economicità, efficacia, efficienza sintetizzabili nell'invito-imperativo a spendere il meno possibile e il più produttivamente possibile, fino alla Legge n. 59/97 art. 21 che attribuisce ampia autonomia di gestione alle istituzioni scolastiche.

Se le *premesse* dell'autonomia scolastica sono rintracciabili nel doppio identikit della complessità fornito dalla lettura socio-sistemica di Luhmann e dall'approccio epistemologico di Morin, le linee programmatiche che ne derivano confluiscono in 'un'idea di scuola' che si configura come sistema sociale aperto all'interno di un sistema formativo policentrico integrato: una scuola, cioè, meno statalista, meno autoreferenziale, più autonoma, più responsabilizzata, più flessibile sul piano organizzativo-didattico nell'ottica di una qualità ricercata e certificata.

Sono pesanti le conseguenze derivanti dalla suddetta Legge sull'assetto del sistema di istruzione e formazione. Basti solo pensare al fatto che tra il 1997 ed il 2001 vengono emanati (tra leggi, decreti legislativi, decreti del Presidente della Repubblica, decreti della Presidenza del Consiglio dei ministri, decreti ministeriali, direttive ministeriali e circolari) più di 52 provvedimenti attinenti direttamente o indirettamente all'autonomia ed

alla legge fondativa n. 59/1997 fino ai suoi Regolamenti di attuazione.

Non è il caso, in questa sede, di affrontare analiticamente le perplessità e le preoccupazioni suscitate dall'autonomia scolastica: una cultura della progettualità talvolta degenerata nel progettificio scolastico, una uniformità omologante che sopravanza e oscura le differenziazioni funzionali delle miriadi di *pof* elaborati dalle varie scuole (Acone), un tradimento delle stesse ragioni che avevano determinato l'autonomia (Bottani). Beniamino Brocca la definisce un *acquerello* non sempre riuscito, Gnech considera il voler privilegiare nella scuola la categoria dell'utile una catastrofe di civiltà perchè "cappio" per quella libertà d'insegnamento, vanto della prospettiva gentiliana, soffocata da una sorta di *pedagogia sociale* (Gozzer).

A parte la parentesi rappresentata dalla Legge n. 30/2000, meglio nota come la Riforma dei cicli, progettata dal Ministro Berlinguer, approvata dal Parlamento, ma immediatamente accantonata all'indomani delle elezioni politiche del maggio del 2001, la specificità della Riforma Moratti si rintraccia nel motivo ispiratore dominante rappresentato dall'idea di personalizzazione dei percorsi formativi.

Personalizzazione, che può essere interpretata secondo due diverse prospettive: una culturale/pedagogica e un'altra metodologica/didattica.

È un'idea questa, che si configura come una sorta di "leit motiv" del nuovo assetto culturale ed organizzativo dalla legge di riforma n. 53/03: si tratta del nodo centrale, una sorta di *occhio del ciclone* destinato a segnare il destino della riforma ed a coinvolgere inequivocabilmente tutto l'apparato scolastico dal centro alla periferia, fino ad ogni singola istituzione, investendo tutti gli ordini di scuola.

A distanza di soli quattro anni, la riforma Fioroni, investe nuovamente la scuola di base trasformandola in un *cantiere aperto* per il biennio 2007-2009, adottando una procedura di gradualità e di sperimentabilità che lascia ampi margini di adattamento e di autonomia alle scuole. Tale ultima riforma pone la sua *scolastic view* in alcuni elementi caratterizzanti, anche se certamente non nuovi, ma fortemente sottolineati come la centralità della persona, la nuova cittadinanza, il nuovo umanesimo, la scuola come ambiente educativo e di apprendimento. Tali idee di scuola si declinano sul piano metodologico-didattico nella verticalità curricolare (già presente per la verità nella Riforma Moratti che varava un ciclo unitario di base), nell'aggregazione delle discipline in aree (già presente nelle bozze



dei curricoli De Mauro e nei programmi dell'85), nella definizione *a maglie larghe* dei traguardi di sviluppo di competenze disciplinari, nella necessità di promuovere un approccio laboratoriale più attento alle sfumature disciplinari che ai loro confini perimetrali.

Come sottolineato dallo stesso coordinatore della Commissione Nazionale nominata dal Ministero, Italo Fiorin, nel testo non ci sono “fuochi artificiali”¹ e non mancano possibili rischi di interpretazioni riduttiva, soluzioni gattopardesche...

Certo vi sono alcuni motivi di continuità-affinità tra questi due ultimi impianti riformistici ed altri di distanziamento e di differenziazione.

Ma non è questo che interessa discutere in tale sede.

Questa visione di insieme rappresenta la piattaforma pedagogico-didattica per poter delineare e dischiudere possibili orizzonti formativi di una scuola che verrà...

3. La scuola che verrà: orizzonti formativi possibili

Da questo sguardo rivolto al passato ed all'immediato presente, proviamo a proiettarci in una scuola del futuro. Pur non avendo particolari doti previsionali, possiamo immaginare, con buona dose di approssimazione, alcuni *trend* che caratterizzeranno gli scenari culturali futuri: deleghe educative crescenti da parte della famiglia, accelerazioni tecnologiche, processi di globalizzazione e nel contempo l'accentuarsi dei processi di localismo e di territorialismo, flussi migratori che, a dispetto di ogni forma di contenimento, continueranno a spingersi sulle coste mediterranee...


Con questi ed altri contesti la scuola dovrà misurare la propria specifica progettualità pedagogica.

Con quale consapevolezza ideativa si darà forma ad ulteriori riforme?

Con quale idea, cioè di bambino e di insegnante, soggetti che rappresentano l'*a-priori*, la polarità attorno alla quale si gioca e si costruisce una possibile utopia pedagogica?

Auspico innanzitutto che la scuola primaria non sia più oggetto di un accanimento riformistico frutto di una conflittualità politica nervosa se non addirittura nevrotica. Non si nega il peso della dimensione politica

¹ Italo Fiorin, *Indicazioni per il curricolo: un testo 'aperto'* in *Le indicazioni per il curricolo. La parola alla scuola*, *Notizie della Scuola*, n. 2/3, anno xxxv, Napoli, 2007



e la legittimità di chi governa di assumere scelte secondo le proprie convinzioni e le attese dei propri elettori, e non si nega neanche la necessità di predisporre azioni trasformatrice/migliorative.

Ma l'auspicio è che sul terreno dell'educazione e dell'istruzione, almeno a livello di scuola primaria sia dato il tempo fisiologico per la sedimentazione dell'innovazione. La sequenza *sedimentazione/innovazione/sedimentazione* non si presenta come ossimoro pedagogico-didattico, ma si presenta come istanza di riflessione critica, di elaborazione, di metabolizzazione consapevole dell'innovazione. Processi, questi, che consentono di tesaurizzare il carico positivo di ogni riforma. La continua destrutturazione, avvenuta spesso più per decreti che per consapevole riflessione, non lascia il tempo per la strutturazione dei cambiamenti.

Da questa premessa che sento di esprimere con particolare convinzione, vorrei sottolineare alcune dimensioni che personalmente vorrei caratterizzassero la scuola che verrà.

Dimensione bambino: non solo un bambino "fascio di competenze", non solo un bambino epistemico, non solo il bambino della mano destra, ma un bambino che si riappropri della sua specificità ludica, non solo il "puer sapiens sapiens", ma anche un "puer ludens", troppo spesso dimenticato e soffocato dai tempi e dai ritmi non solo dalla famiglia che impone la propria ludicità, ma dalla stessa scuola che sembra avere a cuore un bambino *ad una dimensione*, la dimensione del *pensiero paradigmatico* che dovrebbe intrecciare e non sostituire il *pensiero narrativo*.

Dimensione docente: qui piace fare riferimento a testi -di recente pubblicazione- particolarmente significativi come quelli di Elio Damiano o di Maria Teresa Moscato. Il tratto che mi sembra accomuni questi testi è ravvisabile nel restituire centralità al docente in un rinnovato clima di riflessione pedagogica onde evitare che la complessa relazione di insegnamento-apprendimento si esaurisca nei soli processi dell'apprendimento. E proprio questo "dar voce" inteso come ri-centralizzazione della funzione-professionalità docente è elemento strutturale per costruire un'utopia pedagogica. Ed è forse su questo aspetto che anche i corsi di laurea che formano attualmente i futuri docenti dovranno riflettere. La formazione iniziale e continua non può essere tutta costruita sui paradigmi di alcune scienze dell'educazione oggi particolarmente forti quali la psicologia nella sua versione neuro-biologista, la sociologia e alcune didattiche particola-



ristiche, ma dovrà trovare il modo per restituire centralità ai saperi pedagogici che hanno nella relazione educativa il loro unico *primum*.

E di questa relazione vorrei sottolineare un aspetto che mi piacerebbe caratterizzasse il futuro docente: la capacità dell'*ascolto*, troppo spesso adombrata se non dimenticata perché identificata con una pura dimensione affettiva ed etica. La dimensione dell'*ascolto* non rimanda all'accettazione incondizionata dell'altro, ma l'*ascolto* attivo, empatico, che funga da specchio, consente all'alunno di sentirsi preso sul serio, riconosciuto, contenuto dall'adulto. Sono queste dimensioni che vorrei "riscaldassero il cuore" di una scuola non solo *cognitivamente segnata*, ma anche *emotivamente marcata*.

Ma mi sta a cuore un altro aspetto della professionalità docente che rimanda alla sua credibilità sociale e politica: non mi sembra più possibile mantenere un corpo docente avulso da ogni riconoscimento di carriera. Il riconoscimento del valore culturale e professionale non può essere più procrastinato: il valore, il merito va formalmente individuato, riconosciuto e certificato. Un Ministro della Pubblica Istruzione *scivolò* sull'ipotesi appena palesata del "concorstone". L'utopia pedagogica della scuola che verrà dovrà essere sostanziata da scelte politiche e sindacali che si muovano anche in tale direzione.

E dentro questa idea di scuola che prefigura un'utopia generale, si staglia una utopia *particolare*: l'interculturalità. L'interculturalità è forse la vera utopia nell'accezione, questa volta, di sogno e di illusione della scuola del futuro. Sogno e illusione che si devono saldare con la sfida che le nuove culture porranno alla scuola. Sono le nuove culture che esprimono, a mio parere, una vera e propria "fame" di scuola ed a questa istanza cogente la scuola primaria dovrà tentare di dare alcune risposte. E non basta semplicemente dire che la diversità culturale oggi è *risorsa*: abbandoniamo slogan, formulari manualistici costellati di buone intenzioni e di facili demagogismi e poniamoci concretamente in una prospettiva di consapevolezza del carico di problematicità che l'interculturalità oggi pone e ancora di più domani porrà.

Riflettere sul tema dell'interculturalità in termini teoretico pedagogici e declinarla in termini operativo-didattici non è semplice perché il termine interculturalità evoca altri termini quali solidarietà, tolleranza, accettazione, accoglienza, uguaglianza, termini questi che, se non fortemente concettualizzati e contestualizzati, se non adeguatamente formalizzati dal



punto di vista istruttivo ed educativo, cognitivo e valoriale, rimangono di per sé petizioni di principio, esigibilità proclamate, ma nulla di più.

Una riflessione seria sull'interculturalità deve necessariamente fare i conti con le dialettiche globale/locale, certezza/incertezza, identità/differenza, cultura/culture, memoria-tradizione/innovazione, educazione nazionale/educazione alla mondialità. Sono coppie antinomiche, queste, con le quali occorre confrontarsi per poter seriamente improntare e costruire una possibile educazione *all'*interculturalità e *per* l'interculturalità.

L'orizzonte dell'interculturalità è tutto da prefigurare attraverso la costruzione/ricostruzione di una identità culturale che è al contempo individuale e sociale, personale e collettiva, particolare e universale. Una identità quanto più è "forte", fiera delle proprie radici, tanto più può diventare aperta al confronto, senza scadere in un dialogo banale, in bilico fra l'indifferentismo ed il relativismo, che, al limite, coincidono.

Occorre passare da una statica registrazione del pluralismo culturale e religioso alla promozione del *dialogo* e del confronto fra le diverse identità.

Il dialogare non significa "convincere" un altro delle proprie ragioni, ma significa "ascoltare" la storia di un altro e confrontarla con la propria, significa che ciascun partecipante al dialogo non può partire dall'idea di possedere la verità, ma deve porsi nella posizione mentale di chi ha sempre da imparare dagli altri.

Il dialogo, quindi, è il primo strumento di una *epistemologia* interculturale.

Lo studioso francese P. Ricoeur intende il dialogo in un'accezione che può essere utile alla pratica pedagogico-didattica, come scambio di "memoria," che consente di tradurre per gradi una cultura che non si conosce nelle categorie tipiche della nostra cultura e presuppone al contempo un trasferimento della nostra cultura nell'ambiente culturale regolato dalle categorie etiche e spirituali dell'altro.

Il *dialogo* e la *memoria*, quindi, attraverso quella funzione narrativa così cara a Bruner, consentono che avvenga lo scambio fra regole, norme, credenze, convinzioni, che fanno l'identità di una cultura. Si tratta, allora, di proiettare all'interno di una educazione interculturale la circolarità terminologica e concettuale dei termini dialogo, identità, memoria.

Non vi è dialogo autenticamente e significativamente inteso, se non vi è identità di cultura, e non vi è identità di cultura, se non vi è memoria della propria cultura.



Identità, diversità, autenticità dialogica sono l'una il fondamento dell'altra. Più un soggetto o un popolo è ricco di identità culturale, più sarà in grado di accogliere e confrontarsi con la diversità, senza doversi difendere, più sarà in grado di aprirsi al dialogo. Se il dialogo implica interlocutori consapevoli della propria identità, questa è strettamente legata alla costruzione della "memoria" ed occorre qui riconoscere che, come sottolineato da G. Acone, "la paideia di questo nostro secolo soffre di un processo di smemoratezza".

Il problema è che senza tradizione non vi è innovazione che possa conservare una memoria, e senza quest'ultima, non vi è educazione.

Entriamo dunque in un ulteriore circolo linguistico-ermeneutico che lega identità/memoria/tradizione/educazione.

Certo occorre mettersi d'accordo su quale memoria e su quale tradizione. Della memoria e della tradizione, non conserveremo certo i tratti dell'autoritarismo, del dogmatismo, del fondamentalismo, tratti, questi, che costituiscono, nel loro insieme, la "faccia sporca", l'interfaccia negativa della memoria/tradizione.

I ruoli dell'identità e del dialogo si affiancano e si legano ad un ulteriore strumento epistemologico, fondamentale in ambito interculturale, rappresentato dall'approccio ermeneutico. È un processo, quello ermeneutico, che è, al contempo, cognitivo, perché co-implica strategie mentali in una destrutturazione continua, ed etico, perché pone la centralità dell'alterità e del suo riconoscimento nella diversità. È un processo che richiede un impegno continuo di interpretazione, un'attitudine da parte di chi insegna ad incrociare punti di vista diversi, nel tentativo di compiere sintesi in grado di farli convivere senza conflittualità radicalizzante.

I vettori di riferimento di un progetto formativo che auspico tra vent'anni, chiamato a scandire *anche* la propria direzione interculturale, sono, allora, rintracciabili sia sul terreno dell'educazione (con le sue marcature valoriali), sia sul terreno dell'istruzione (con le sue marcature più propriamente cognitive).

In conclusione...

Gli stemmi dell'utopia pedagogica sono stati, nel corso di queste brevi riflessioni, individuati in una scuola che recuperi una *dimensione bambino*

e una dimensione docente più marcatamente emotiva, che affronti la sfida dell'interculturalità non banalizzando la propria cultura, ma coniugando universalità e specificità culturale lungo vettori cognitivi ed etici.




L'incipit di queste brevi riflessioni è stato dato da una motivo musicale. E con un motivo musicale mi piace concludere ricordando una canzone di Edoardo Bennato che ne *L'isola che non c'è* indica come direzione di un cammino ideale *una seconda stella a destra...*

Mi piace considerare metaforicamente queste mie riflessioni come quella 'seconda stella'. Poca cosa, ma forse necessaria per non perdere la rotta tra l'iperuranio dei sogni e la realtà presente.

L'utopia qui rapidamente rappresentata vorrebbe, in sostanza, essere semplicemente *salto qualitativo* per realtà irrealizzate, ma non per questo irrealizzabili.

Riferimenti bibliografici

- Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia, 2004
- Attinà M., *Il puzzle della didattica. Paradigmi interpretativi della didattica contemporanea*, Anicia, Roma, 2004
- Baldacci M., *Una scuola a misura dell'alunno* UTET, Torino, 2002
- Bertin G.M., *Educazione al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Firenze, 1976
- Brocca B., *Acquerelli d'Italia*, Tecnodid, Napoli, 2003
- Brocca B., *Né mosche né ragnatele. La scuola in controluce tra continuità e cambiamento*, Erickson, Trento, 2006
- Damiano E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia, 2006
- Genovesi G., Ventura Tomasi T., *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Liguori, Napoli, 1990
- Mantegazza R., *La fine dell'educazione. Un'utopia (anti) pedagogica*, Città Aperta, Troina (EN) 2005
- Moscato M.T. *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2008
- Moscone M., *La riforma Moratti. Una provocazione pedagogica*, Anicia, Roma, 2004
- Rivista Pedagogia e Vita n. 1, 2008, La Scuola, Brescia



Dalle rappresentazioni cinematografiche della scuola al progetto
Conversando con ... Un percorso tra memoria e attualità

Fabio Bocci

Le rappresentazioni degli insegnanti e della scuola nel cinema

Le memorie scolastiche – scrive Domenico Starnone in *Solo se interrogato* – sono caratterizzate da una assenza, quella dei dettagli didattici. Degli insegnanti, infatti «si conservano i tic o le sfuriate o la partecipazione al loro funerale. Gli aneddoti riguardano marachelle, scherzi crudeli, piccole o grandi violenze, imbrogli, punizioni, qualche premio. Persino gli insegnanti che ci hanno positivamente impressionati sembra sempre che ci siano riusciti per motivi extradidattici, tant'è vero che ci è difficile riferire di come facessero lezione»¹.

Se pensiamo, ad esempio, a numerose rappresentazioni cinematografiche o televisive della scuola, possiamo immediatamente rilevare come l'affermazione di Starnone sia, a dir poco, appropriata. Ho avuto modo² di domandare a Starnone, ex insegnante e ora scrittore e sceneggiatore a tempo pieno, se e quanto la vita di classe, le interrelazioni tra docenti e discenti, i processi d'insegnamento-apprendimento, la comunicazione didattica, ecc... rappresentino un *soggetto* cinematografico appetibile sul piano narrativo e commerciale, ossia se e quanto siano in grado di costituire il fulcro di una storia da portare sullo schermo. L'ipotesi, in effetti, è che la scuola e tutto ciò che la riguarda costituisca più uno sfondo o uno spunto sul quale imbastire altre trame narrative. Starnone, da uomo

¹ D. STARNONE, *Solo se interrogato*, Feltrinelli, Milano, 1995, p. 27.

² L'occasione si è presentata durante la discussione che ha avuto seguito alla proiezione del film di Michele Placido *Del perduto Amore* (di cui Starnone è sceneggiatore insieme al regista) sulla figura della maestra Liliana Rossi. Film e dibattito rientravano in un ciclo di iniziative promosse dal prof. Roberto Cipriani nell'ambito delle sue lezioni di Sociologia (Facoltà di Scienze della Formazione, Università Roma Tre).

di scuola, di cultura e di spettacolo, ha confermato questa supposizione. Possiamo, dunque, affermare che l'insegnamento e l'apprendimento a scuola, nel loro dare vita alla didattica e al senso più profondo e autentico della scienza dell'educazione³, non sono in grado di *fare un film*.

In effetti, come precedentemente accennato e come ho avuto occasione di analizzare in alcuni miei precedenti lavori⁴, il cinema (il cinelinguaggio, per l'esattezza), sia a livello nazionale sia a livello internazionale, ha portato spesso la scuola, gli insegnanti e gli allievi sullo schermo (grande e piccolo) ma per parlarci d'altro: dell'amicizia, della vita amorosa dei protagonisti, della passione, dei dubbi esistenziali, dei tradimenti, ecc...; per parlarci della vita, insomma, che sembra essere sempre al di là delle mura scolastiche e che non sembra contemplare *anche* ciò che a scuola si fa: insegnare e apprendere avvalendosi di un meraviglioso artificio qual è la didattica. In altri termini educare con intenzionalità e con sistematicità.

Con qualche eccezione, fortunatamente, come, ad esempio, l'italiano *Diario di un Maestro* (Vittorio De Seta, 1973), lo statunitense *La forza della volontà* (*Stand and deliver*, Ramon Menendez, 1988), i francesi *Ricomincia da oggi* (*Ça commence aujourd'hui*, Bertrand Tavernier, 1999), *Essere e avere* (*Être et avoir*, Nicolas Philibert, 2002) e *La Classe* (*Entre les murs*, Laurent Cantet). Ma, anche, con numerosissime conferme come dimostrano, sempre a titolo esemplificativo, i recentissimi film o serie Tv *I liceali* (Lucio Pellegrini, 2008) e *O professore* (Maurizio Zaccaro, 2007)⁵ e, sempre restando in Italia, le fortunate pellicole *La scuola* (Daniele Luchetti, 1996), *Auguri professore* (Riccardo Milani, 1997), *Notte prima degli esami* (Fausto Brizzi, 2006), così come le meno note *Compagni di banco* (Paolo Poeti, 1996), *Classe mista terza A* (Federico Moccia, 1996), *La classe non è acqua*

³ Secondo Genovesi la scuola «costituisce la vita stessa della scienza dell'educazione, perché è parte integrante e ineliminabile del suo oggetto - l'educazione - rappresentandone una caratteristica fondamentale: la *scuolità*» (E. MARESCOTTI, *Le parole chiave della pedagogia speciale*, Carocci, Roma, 2006, p. 37).

⁴ F. BOCCI, *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*, Serarcangeli, Roma, 2002; Id., *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*, Monolite, Roma, 2005.

⁵ Per quanto riguarda la serie Tv *I Cesaroni* (Francesco Vicario, 2006-2008) il discorso è parzialmente diverso poiché il fulcro della storia non è la scuola, benché le rappresentazioni degli insegnanti - soprattutto - non sfuggano alla *regola* della tipizzazione quando non della macchietta.



(Cecilia Calvi, 1997), e via di questo passo. Si tratta di film nei quali le sequenze dedicate al *far lezione*, ai suoi simboli e riti (l'ingresso e l'uscita dalla classe, lo spiegare, l'interrogare ...) o ai suoi oggetti (il banco, il quaderno, la penna, ecc...) sono assai rari e trattati, nell'economia della vicenda narrata, alla stregua di comparse. L'assenza di questi *dettagli*⁶ priva il pedagogista di repertori di analisi attendibili da utilizzare, ad esempio, in sede formativa e depriva lo spettatore non addetto ai lavori di una visione più autentica e credibile dell'essenza e dell'esistenza di ciò che è e fa la scuola.

Non a caso, se si osservano e si analizzano attentamente le rappresentazioni cinematografiche della scuola, degli insegnanti e degli allievi emergono una serie di caratterizzazioni tipiche che incasellano (stigmatizzano) i protagonisti della vita scolastica in stereotipi i quali, confluendo nell'immaginario collettivo, tendono a confermare convinzioni, credenze e aspettative che possono essere giocate di volta in volta per l'assunzione di decisioni politiche, economiche, socio-culturali che hanno la loro forza nella ricerca del consenso e non sull'evidenza scientifica (anzi, spesso, in palese contrasto con essa). Il censito⁷ consenso di questi giorni attribuito alle famiglie italiane sulle recenti scelte ministeriali del ripristino del voto in condotta, della reintroduzione del grembiulino e del ritorno al maestro unico, sono esempi non peregrini di un sentire *comune* sulla scuola che è *anche* il derivato di una rappresentazione della scuola stessa in termini troppo spesso macchiettistici secondo i canoni dell'irriducibile contrasto tra gli opposti. Proviamo a declinare questi *tòpoi*:

- La scuola è solitamente inserita in un contesto impoverito (degrado urbano periferico, alto tasso di delinquenza e *analfabetismo* anche *civico*...) oppure ci è presentata come un luogo prestigioso inaccessibile, intriso di autoritarismo di regole soffocanti, ecc.... All'eccezionalità del

⁶ Mi avvalgo qui di un gioco di parole, poiché nel cinelinguaggio il dettaglio è utilizzato dal regista per puntualizzare e mettere a fuoco un elemento centrale della narrazione in atto.

⁷ Faccio riferimento a un sondaggio dell'istituto Piepoli apparso il 18 settembre 2008 su Panorama (Anno XLVI, n. 38) condotto su un campione di 500 persone (maschi e femmine) in cui si afferma che: l'85% degli intervistati dichiara di essere favorevole al voto in condotta (50 % molto, 35% abbastanza); il 61% è favorevole al maestro unico (29% molto, 32% abbastanza) e che, complessivamente, la fiducia alle scelte del ministro Gelmini sono pari al 66% (12% molto, 54% abbastanza).

contesto deve, necessariamente, fare da contrappunto l'eccezionalità del docente, il quale o la quale deve fronteggiare tutto e tutti: il disinteresse dell'istituzione, degli allievi dei dirigenti e dei colleghi. Questi ultimi (dirigenti e colleghi), in quest'ottica, risultano spesso collusivi o con il degrado o con l'autoritarismo. Nell'uno, come nell'altro caso, viene meno l'idea di normalità che è invece il succo del lavoro quotidiano di centinaia di migliaia di insegnanti, anche quando si trovano (come spesso accade) ad operare in ambienti e in situazioni difficili.

- Il dirigente è presentato o come un lassista e incompetente (si pensi al Preside de *La scuola*) o come un burocrate (il Preside di *Auguri professore*), talvolta come un gigolò (*I liceali*), raramente come un *leader* capace di orientare le scelte educative dell'istituto.

- L'attenzione è centrata sulla personalità dell'insegnante e non sul suo modo di insegnare: emergono tipologie di insegnanti che oscillano lungo un *continuum* preciso che va dall'autoritario *vs* l'eroe⁸, con sfumature di colleghi lassisti, disimpegnati, disillusi, ecc... Tuttavia, in quest'ottica, l'eroe è il rovescio della medaglia dell'autoritario. Entrambi, per ragioni opposte ma complementari, rifiutano i *pedagogismi* e i *didatticismi* e tutto ciò che ha a che vedere con il *metodologico*, il *docimologico* o il *tecnologico* in campo educativo⁹. E se l'autoritario lo fa poiché riconduce tutto a sé, alla propria persona che da sola emana sapienza ed esperienza, l'eroe punta i piedi perché in fondo ritiene che tecnologizzare il processo d'insegnamento-apprendimento significhi, primariamente,

⁸ La figura dell'insegnante eroe è molto amata da chi, come ad esempio lo scrittore Pietro Citati (su «La Repubblica» del 02 settembre, 2008 - *Nessuno può insegnare con 1200 euro al mese*), dichiarandosi d'accordo con la reintroduzione del maestro unico evoca con nostalgia «maestre intelligenti ed eroiche che, nei piccoli paesi, fronteggiavano nello stesso tempo tre classi, alternando italiano e aritmetica, geografia e storia...».

⁹ Si tratta di una posizione purtroppo attualissima. Basti pensare ai veementi - e scarsamente giustificati sul piano scientifico - attacchi condotti dal matematico Giorgio Israel nei confronti dei pedagogisti. Israel dalle pagine de *Il Messaggero* (15 settembre 2008: *Primo giorno di Scuola*) rispondendo, anche, a *Famiglia Cristiana* che lamentava l'assenza di dialogo tra esperti dell'educazione e politici nell'elaborazione della riforma di cui sopra, scrive: «quel che si vuole non è tanto il dialogo quanto continuare a considerare come referente principale e unico "competente" quel complesso sindacale-psicopedagogico-docimologico che domina la scuola da trent'anni e che è responsabile del suo stato attuale». Gettare fango sulla pedagogia screditandola come Scienza dell'educazione è, evidentemente, uno sport in voga di questi tempi e sarebbe davvero il caso che i pedagogisti riuscissero con la forza e la storia che ci appartiene a mostrare alla società civile l'insensatezza e la pericolosità di questa *pratica sportiva*.



meccanizzare, militarizzare¹⁰, fuorviare e fuorviarsi dal fine ultimo dell'educazione: educare senza tanti fronzoli. L'esempio più eclatante è fornito dal professor Lipari (*Auguri professore*), presentato come espressione di un certo insegnante di sinistra che è passato dalla passione alla crisi, il quale si rifiuta di redigere il piano didattico, di definire gli obiettivi di apprendimento, di vagliare i prerequisiti degli allievi (per la verità presentati come obblighi burocratici piuttosto che come *armi del mestiere*) e finisce con il copiarli da un collega che copia sempre gli stessi da dieci anni... Lo stesso professor Keating de *L'attimo fuggente* è tanto amato dal pubblico italiano (giovane e non) nella misura in cui si presenta come antididattico e antimetodologico. Il suo biglietto da visita, lo si ricordi bene, non è tanto rappresentato dalla lezione sul *carpe diem* (che pure è il suo manifesto) quanto dall'incitamento che egli dà agli allievi di strappare le pagine del testo di letteratura (un gesto profondamente fascista), punendo in tal modo il povero prof. Prichard, autore del saggio, reo dell'indegno tentativo di misurare la poesia avvalendosi degli assi cartesiani (*vade retro metodologia!!!*).

• L'insegnante è quasi sempre in crisi professionale e personale, sovente *disegnato* sull'orlo o in preda del *Burn-out*. Qualche esempio¹¹: Carlo Verdone in *Compagni di scuola* (Verdone, 1988); Roberto Nobile e Enrica Maria Modugno (rispettivamente i proff. Mortilaro e Lugo) in *La Scuola* (Luchetti, 1995), Silvio Orlando in *Auguri professore*; Sergio Castellitto in *Caterina va in città* (Virzì, 2003); *Claudia Pandolfi* in *I liceali...*

¹⁰ Questa, ad esempio, è l'idea di una docente scrittrice piuttosto nota, Paola Mastrocola, la quale ne *La scuola raccontata al mio cane*, si scaglia contro l'assurda richiesta che si operazionalizzi e razionalizzi l'insegnare e l'apprendere con progetti e obiettivi didattici, tra l'altro - sostiene ella - avvalendosi di un lessico (obiettivi, strategie, ecc...) che è intriso di riferimenti militari. La scrittrice insegnante ritiene che sia meglio insegnare con una certa *inconsapevolezza di sé*. Dal suo punto di vista ha perfettamente ragione, considerato che dimostra di non avere consapevolezza che il termine *obiettivo* in italiano traduce il termine specialistico anglosassone *objectives* - che significa oggettivo o oggettivare (è sia aggettivo sia sostantivo) - e non *bersaglio da colpire*.

¹¹ Ve ne sarebbero tanti altri ma che sono esclusi dall'esemplificazione poiché pur confermando l'idea dell'insegnante come *soggetto* facilmente soggetto alla crisi, richiederebbero una trattazione più articolata. Basti pensare ai due personaggi di insegnanti interpretati da Nanni Moretti in *Sogni d'oro* e *Bianca* (il primo, tutto giocato sul piano onirico, diviene un licanthropo il secondo è un serial killer) e il personaggio interpretato da Nicoletta Braschi in *Ovo sodo* di Virzì (una professoressa di scuola media sensibile e instabile che ha un crollo nervoso e finisce col suicidarsi).

• È mal pagato e scarsamente riconosciuto come un professionista dalla comunità di appartenenza e dalla stessa famiglia. L'esempio storico è *Il Maestro di Vigevano*, tratto dal romanzo di Mastronardi, portato sullo schermo da Petri nel 1963 con la magistrale interpretazione di Alberto Sordi.

• Gli allievi (i film trattano quasi sempre di scuola secondaria) quando non sono vessati da un insegnante autoritario sono dipinti come disinteressati, violenti, ideologizzati oppure in preda all'edonismo più sfrenato. Sempre e comunque incasellati in categorie predefinite. Raramente in queste narrazioni è presente l'idea *truffautiana* di immaginare un soggetto in età evolutiva, per l'appunto, come un soggetto in pieno sviluppo, che andrebbe seguito e filmato con maggiore apertura e disponibilità d'ascolto, ossia con una messa a fuoco dei suoi possibili sviluppi. Qualche buon esempio di sguardo autentico sull'età evolutiva e sui suoi problemi non manca anche in Italia, come dimostrano i film: *Nella mischia* (Zanasi, 1994) o *Il Tuffo* (Martella, 1993) ma, purtroppo, non fanno scuola.

In conclusione, queste rappresentazioni non solo non offrono uno spaccato reale della scuola ma, addirittura, promuovono e propagandano una standardizzazione del senso comune.

Per questa ragione da alcuni anni ho intrapreso un percorso di rivisitazione di questi repertori filmici mediante una loro destrutturazione e ricostruzione narrativa mediante il montaggio di sequenze finalizzate a stagiare la figura dell'insegnante e il suo agire didattico dallo sfondo di senso comune in cui è spesso collocato, provando a riconfigurarne a livello percettivo la sua più autentica dimensione professionale. Questo è stato il primo passo.

Un secondo passo riguarda l'ulteriore passaggio ad una prospettiva narrativa documentaristica, inaugurata dal progetto *Conversando con...* di cui mi accingo a tracciare le linee essenziali.

Breve descrizione del progetto e la prima conversazione con Albino Bernardini

Scopo del progetto *Conversando con...*, che si pone in linea di continuità con altri che ne condividono le stesse finalità già in atto da tempo, è



quella di contribuire a restituire *la scuola alla scuola* (e alla società tutta¹²) dando voce a chi la scuola l'ha fatta e a chi la fa ogni giorno.

L'ideazione e lo sviluppo del progetto è, come detto, da un lato il frutto di un percorso personale ma, dall'altro, anche l'esito di un incontro. La prima idea di dare la voce ai protagonisti della scuola, infatti, è nata durante i Corsi speciali abilitanti DM 85/05, che hanno interessato un grande numero di insegnanti *precari*. Svolgendo una funzione di responsabilità organizzativa e di docenza nei corsi organizzati presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, insieme al collega Filippo Sapuppo¹³ abbiamo iniziato ad intervistare i corsisti, raccogliendo le loro storie, le loro aspettative, le difficoltà, l'impegno formativo, le loro valutazioni, ecc... A seguito di questa iniziativa, dialogando con Roberto Maragliano, abbiamo pensato che fosse significativo realizzare un incontro tra generazioni intervistando esponenti del mondo della scuola di ieri e di oggi.


L'idea è quella di restituire una possibilità di narrazione e di ascolto ai pensieri, ai fatti, alle storie che hanno accompagnato e attraverso le quali si è costruita, la scuola pubblica italiana, almeno a partire dal secondo dopoguerra a oggi.

Si tratta, dunque, di un percorso tra memoria e attualità, mediante il quale si vuole porre in evidenza l'impegno civico e la vitalità che hanno caratterizzato e caratterizzano la *scuola di base*, con le sue intuizioni, aperture, anticipazioni, sperimentazioni; in altri termini con la sua tenace volontà di guardare al presente e di proiettarsi al futuro.

Basti pensare al tempo pieno, ai Decreti Delegati e alla partecipazione democratica della scuola, alla 517/77, all'inserimento e all'integrazione degli alunni e degli studenti con disabilità, alla stagione dei programmi, alla istituzione dei moduli, per non citare che pochi esempi.

¹² In proposito Michele Serra su «La Repubblica» (*A scuola tornano i voti*, 28 agosto 2008) afferma, a ragione, che occorrerebbe «ridare alla scuola pubblica la sua vecchia, indiscussa centralità ideologica (sì, ideologica) che è tutt'uno con la sua identità, sostanzialmente immutata dal Regno al fascismo alla Repubblica: quella di cardine formativo di un popolo, di uno Stato, di una comunità di cittadini. L'idea balorda e pericolosa – sovversiva, direi, perfino più del Sessantotto... – che la scuola pubblica sia solamente una delle scuole, una delle possibilità formative, non solo ha stornato risorse altrove, ma ha parzialmente svuotato di orgoglio e di certezze l'intero ambiente».

¹³ Collaborano al progetto anche Gianmarco Bonavolontà e Carlotta Ricci.



In un momento tanto critico per la vita scolastica del nostro Paese, quale l'attuale, tutto ciò appare rilevante in relazione a scelte che non solo non considerano il patrimonio culturale e scientifico realizzatosi negli ultimi cinquant'anni ma, addirittura, arrivano – arbitrariamente – a sconfessare l'intera impostazione pedagogica e didattica sviluppatasi in questi anni proprio grazie a un costante raccordo tra scuola, famiglie, istituzioni e università.

In tal senso si orienta la prima conversazione realizzata con Albino Bernardini presentata in occasione dell'annuale Convegno della SIPED svoltosi dal 3 al 5 Giugno 2008 presso Monte San'Angelo (Foggia).

Albino Bernardini, oggi novantenne, è noto soprattutto per il suo impegno di maestro presso la scuola di Pietralata a Roma, esperienza da cui è nato lo splendido volume *Un anno a Pietralata*, da cui Vittorio De Seta ha tratto il già citato film *Diario di un Maestro*. Bernardini ha sempre accompagnato la sua attività di insegnante con la scrittura, raccogliendo le proprie esperienze e riflessioni in testi che ne hanno divulgato il pensiero e l'impegno pedagogico (basti citare *Le bacchette di Lula*, *Bobbi va a scuola*, *La supplente*, *Un viaggio lungo trent'anni*).

Durante la conversazione – le immagini sono spesso accompagnate da filmati di repertorio oppure da sequenze di film – il Maestro racconta episodi legati al suo reclutamento di insegnante nel primissimo dopoguerra, le prime esperienze di insegnante, ma soprattutto si sofferma ad analizzare tre aspetti che appaiono significativi e attuali: l'impegno didattico del maestro, il rapporto tra teoria e pratica, l'educazione congiunta di allievi e genitori.

Per quanto concerne il primo punto, Bernardini ritiene che l'impegno iniziale dell'insegnante sia rivolto a trasformare il bambino o il ragazzo in scolaro, in studente. Si tratta di un momento decisivo che non può e non deve essere dato per scontato. Bernardini, sulla base della propria esperienza, ricorda che nelle sue classi ciò è avvenuto poiché egli ha dato tutto se stesso per la scuola, ha portato a scuola tutto ciò che fosse utile a stimolare e a rinforzare il processo di insegnamento-apprendimento (d'altronde già Maria Montessori suggeriva come l'insegnante debba offrire al bambino quel qualcosa in più che ne catturi l'attenzione e lo coinvolga pienamente, rendendolo protagonista del proprio apprendere).

Sul rapporto teoria pratica Bernardini ribadisce la loro imprescindibilità.



bile sinergia, rammentando come egli sia sempre partito dalla situazione contingente (la condizione dei suoi allievi in quella classe, in quel momento), come abbia ricercato e approfondito nella teoria possibili soluzioni – sperimentandole con i dovuti accorgimenti – e come sia giunto alla eventuale rielaborazione delle teorie. Tutto questo è alla base delle riflessioni presentate nei suoi testi.

Altrettanto fondamentale è il terzo aspetto. Bernardini racconta come egli abbia sempre posto massima attenzione all'educazione congiunta dei genitori accanto a quella dei suoi allievi. Il suo modo di agire prevedeva un incontro conoscitivo con tutte le famiglie all'inizio dell'anno in cui delineava gli scopi, gli obiettivi e i metodi della sua azione didattica e, sistematicamente, un incontro a scadenza bisettimanale per illustrare ai genitori i traguardi raggiunti e gli argomenti che sarebbero stati trattati nell'imminenza.

Si parla molto oggi di scollamento tra la famiglia e la scuola, come fattore di destabilizzazione degli allievi e, per estensione, della società intera.

É interessante notare come la proposta, attualissima, di rilanciare un *patto formativo* tra le due massime agenzie educative abbia (come è quasi sempre avvenuto) in un esponente della scuola un suo anticipatore il quale, nella semplicità dell'*infinitamente piccolo* che è l'essenza dell'agire didattico quotidiano, ha individuato un *modus operandi* (che è anche una *forma mentis*) che possiamo riprendere e rilanciare. D'altronde, come lo stesso Bernardini ha dichiarato in conclusione della nostra conversazione, perché il bambino, lo scolaro, possa dare il meglio di sé, il meglio di tutto quello che può dare, bisogna che ci sia qualcosa che gli permetta di dare tutto: e questo qualcosa sono la famiglia, la scuola, la società tutta. Lui non vede, oggi, questa presenza, questa convergenza.

Occorre, dunque, ripartire da questo.

Michele Caputo

La società contemporanea ha posto al centro del dibattito il tema della trasmissione delle conoscenze, ma è un dibattito nel quale proprio ai “pedagogisti” sembra negata la specifica competenza sui temi dell’educazione, della scuola e delle metodologie più adeguate¹. Tutti sembrano essere egualmente titolari di competenze, e perciò autorizzati a parlare dell’educazione e di scuola, sia in quanto si tratta di una esperienza umana universale, sia in quanto il problema sociale e politico dell’inserimento nella società delle nuove generazioni, in una società democratica riguarda tutti.

L’evidente marginalità della “pedagogia” nel più ampio panorama culturale odierno, marginalità rilevata più volte nei convegni SIPED, trova una primaria (ma non esclusiva) ragione proprio in questa radicata “familiarità” e “quotidianità” del tema educativo e della stessa scuola.

La questione del riconoscimento culturale e sociale della pedagogia rimanda però alla questione del suo statuto epistemologico: in realtà non si tratta solo di un problema di riconoscimento “esterno” quanto, e soprattutto, di una “debolezza” del “credito interno” dato al sapere pedagogico, talvolta subalterno ad altre scienze umane².

¹ La forte polemica “antipedagogistica” è esplosa contestualmente alla “riforma” Berlinguer/De Mauro, poi sospesa nella legislatura seguente, ed accompagna ancora il dibattito politico, creando inedite “aggregazioni” culturali: cfr. G. FERRONI, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997; L. RUSSO, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Milano, Feltrinelli, 1998. Quotidiani e riviste esprimono lo stesso pregiudizio, accreditando opinioni, più o meno fondate, sulla scuola generate da altri campi disciplinari: si veda ad esempio “l’accreditamento” delle opinioni di politica scolastica del pediatra Italo Farnetani, professore a contratto dell’università di Milano Bicocca, sulle pagine milanesi del Corriere della sera (12 e 31 maggio 2008).

² Cfr. M. CAPUTO, *La pedagogia e il paradigma delle scienze dell’educazione: questioni storico-epistemologiche*, in M.T. MOSCATO (a cura di), *Insegnare scienze umane*, Bologna, CLUEB, 2007, pp. 23-42.



A partire dalla metà degli anni Sessanta, all'interno del paradigma delle scienze dell'educazione, si è sviluppata una "visione" della scuola in larga parte dipendente sia da riduzionismi sociologici, identificando la scuola come luogo di riproduzione delle differenze socio-economiche, sia da istanze politiche, quali il principio di uguaglianza e le pari opportunità³. La pluralità delle posizioni pedagogiche presenti nel mondo accademico italiano si è certamente arricchita, in relazione ai campi di indagine e alle metodologie di ricerca scientifica legate alle trasformazioni sociali e istituzionali, quali la scuola di massa, e le nuove tensioni educative, quali l'uguaglianza delle opportunità. Tuttavia l'apertura di nuovi settori di ricerca è maturata in una fase storica segnata dall'indebolimento delle appartenenze politico/culturali, favorendo un vero e proprio frazionamento epistemologico⁴.

Il rischio della frammentazione epistemologica, assommato a mai sopite differenze ideologiche, non sembra - a mio parere - sufficientemente contrastato da un diffuso riferimento al concetto di persona come principio unificante della pedagogia⁵, principio che convive, apparentemente senza contraddizione, con la piena egemonia di un modello epistemologico scienziato.

L'affrancamento dalla filosofia proposto dal paradigma neopositivista rischia pertanto di strutturare una "nuova" dipendenza per la pedagogia⁶, che si rileva in primo luogo nella costitutiva dimensione antropologica di ogni tensione educativa⁷. L'antropologia rimane implicita nel-


³ Cfr. E. DAMIANO, *Società e modi dell'educazione*, Milano, Vita e Pensiero, 1983; M.T. MOSCATO, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2008.

⁴ Cfr. gli atti dell'ASPEI e della SIPED dell'ultimo decennio. Vedi inoltre il sorgere di diverse associazioni "specialistiche" come la SIRD (docenti/cultori di Didattica), il CIRSE (studi di storia dell'educazione), il CIRPED (pedagogia generale).

⁵ Cfr. G. FLORES D'ARCAIS (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, Brescia, La Scuola, 1994; AA.VV., *Persona e educazione*, Brescia, La Scuola, 2006 (Atti del XLIV convegno di Scholé). Il dibattito è risuonato negli interventi di Baldacci e di Bertagna sulla valenza pedagogica della "individualizzazione" e della "personalizzazione".

⁶ Cfr. P. BERTOLINI, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Torino, UTET, 2005.

⁷ Cfr. P. OREFICE, *Pedagogia: introduzione a una scienza del processo formativo*, Roma, Editori Riuniti, 2006.



la prescrittività delle scienze umane accreditate come fonti normative dell'educazione contemporanea⁸. In questa prospettiva l'uomo non è più definito teoreticamente, ma se ne rintraccia una descrizione "scientifica" che partecipa del "credito culturale" guadagnato sul campo da parte delle "scienze umane" e dalle loro applicazioni "tecniche" e "metodologiche, se non una vera e propria "scomparsa" dell'umano. Ma è possibile in tal modo dare ragione dell'impegno educativo adulto nei confronti delle nuove generazioni? Quale "narrazione", quale compito esistenziale è possibile vivere e proporre in un mondo siffatto? Quale diventa il ruolo della scuola in una società tutta tesa a rendersi funzionale al sistema produttivo, in vista della "produzione/riproduzione" del "capitale culturale"? Può la "società della conoscenza" proporsi come meta ideale per il mondo adulto e le nuove generazioni? La novità rappresentata dall'indagine pedagogica della razionalità pratica dei professionisti della scuola e dei processi formativi⁹ può essere indagata all'interno degli attuali paradigmi epistemologici?

Credo che nell'attuale stagione occorre recuperare una forte tensione alla chiarificazione epistemologica della pedagogia, che non è alternativa al pluralismo positivamente inteso, come ricchezza di sguardi sulla realtà, come contributo ad ampliare la capacità di comprensione al di fuori di ogni atteggiamento di chiusura ideologica, come già richiamava Socrate: "ora noi infatti non disputiamo per amore di prevalere, direi, sulla suddetta questione, perché sia vincitrice la tesi che io sostengo o la tua; bisogna che ambedue noi in qualche modo combattiamo come alleati dell'assoluta verità"¹⁰. Spesso ci manca questa cura della Verità e dell'altro, di chi ci sta accanto, misconoscendo il compito di compiere il percorso della vita prendendoci cura del mondo e degli altri. E la "cura" è lo specifico dell'adulto educatore.

⁸ Per una prima rilettura della questione sul piano della filosofia dell'educazione cfr. M.T. MOSCATO, *La filosofia dell'educazione fra esigenze ed impliciti*, in G. VICO (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

⁹ Cfr. E. DAMIANO, *L'insegnante cit.*

¹⁰ PLATONE, FILEBO, in *Opere complete*, vol. 3, Bari, Laterza, 1985, pag. 70-71.

La scuola del bambino tra cooperazione e stupore

Fabrizio D'Aniello

Nell'attualità culturale delle società occidentali non si può certo negare che il bambino sia posto sempre più al centro dell'attenzione adulta. Per lui, infatti, si predispongono luoghi *ad hoc* all'interno o all'esterno di ristoranti e centri commerciali e si moltiplicano gli spazi nei palinsesti televisivi, nonché le offerte di carattere sportivo e ricreativo. Intorno a lui si creano campagne pubblicitarie, si allestiscono pacchetti-viaggio e si edificano *family hotel*. Su di lui si concentrano gli interessi dell'industria alimentare, così come quella dell'abbigliamento e degli accessori dedicati, etc.

Ciò nondimeno, quella rappresentata risulta essere indubbiamente una «falsa centralità»¹, espressione sostanziale della volontà di consolidare e promuovere, anzitutto, un *target* commerciale. Dietro il sipario di un'apparenza patinata si nasconde, invero, lo spettro imponente di una realtà diversa, che spegne i sogni dei nostri bambini alla triste velocità di un batter d'ali di farfalla. A questo proposito, considerato che lo spazio a disposizione non permette analisi approfondite, ci limitiamo a riportare alcuni dei dati più rilevanti che emergono da vari 'rapporti' sulla condizione dell'infanzia.

Per quanto riguarda un'effettiva uguaglianza delle opportunità di crescita, ad esempio, significative quanto allarmanti paiono le risultanze statistiche circa la classifica mondiale inerente la così detta 'povertà relativa' nei paesi ricchi, vale a dire quella povertà che fa capo al rapporto tra reddito disponibile per un determinato bambino all'interno del nucleo familiare d'appartenenza ed il reddito mediano disponibile per tut-

¹ Cfr. M. BUSI, *Bambini: al centro?*, «Scuola Materna», 18, 2005, p. 10.

ti i bambini che vivono nella medesima società. Secondo le stime delle *Report Card n. 6 e 7*, elaborate per l'UNICEF dal Centro di Ricerca Innocenti di Firenze², l'Italia si attesta al terzultimo posto della graduatoria, con una percentuale di minori coinvolti che oscilla tra il 16 ed il 17%.

Accanto a cifre di tale portata, dovute essenzialmente ad un «welfare 'leggero', che ha visto diminuire progressivamente la spesa pubblica per sanità e famiglia mentre diminuiva anche il reddito dei genitori»³, altri gravi minacce incombono sul presente e sul futuro dei più piccoli.

Cesare Scurati, nel vagliare alcuni contributi di Giuseppe De Rosa pubblicati su *La civiltà cattolica*⁴, evidenzia, a livello internazionale, i dati relativi alle carenze nutrizionali, igieniche, abitative e sanitarie che affliggono più di 500 milioni di bambini, senza dimenticare l'elevato coinvolgimento dei minori nei conflitti armati, l'eccesso degli investimenti di natura militare di contro a quelli destinati all'istruzione, il *business* multimiliardario che interessa il traffico di esseri umani, il lavoro minorile e la crescente violenza sui bambini medesimi. A livello nazionale, altresì, parallelamente all'incremento dei reati concernenti l'infanzia (correlati principalmente alla pedofilia e alla produzione, commercio, divulgazione e cessione di materiale pedopornografico)⁵, il didatta si sofferma a sottolineare i problemi connessi con le difficoltà d'integrazione scolastica dei soggetti disabili e, soprattutto, con il mutarsi delle dinamiche e delle relazioni familiari (famiglie monogenitoriali, ricostituite, ricomposte)⁶.

Quanto finora descritto, segnatamente in ordine agli ultimi due argomenti affrontati, ma non solo, ci offre il destro per affermare, sempre con C. Scurati, che ci troviamo innanzi alla palese «mancanza di una

² Cfr. UNICEF, *Child Poverty in Rich Countries (Povertà dei bambini nei paesi ricchi)*, Innocenti Report Card No. 6, Innocenti Research Centre, Florence, 2005, p. 4 ed UNICEF, *Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-Being in Rich Countries (Prospettive sulla povertà infantile: un quadro comparativo sul benessere dei bambini nei paesi ricchi)*, Innocenti Report Card No. 7, Innocenti Research Centre, Florence, 2007, p. 6.

³ M. BUSI, *Bambini: al centro?*, cit., p. 9.

⁴ Cfr. C. SCURATI, *Derive d'infanzia*, «Scuola Materna», 18, 2007, pp. 7-8.

⁵ Cfr. C. SCURATI, *Dati e problemi*, «Scuola Materna», 16, 2007, p. 5. Per approfondire, cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - ISTITUTO DEGLI INNOCENTI DI FIRENZE, *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Firenze, 2006.

⁶ Cfr. C. SCURATI, *Derive d'infanzia*, cit., p. 8.



cultura pedagogica diffusa»⁷ e ciò, quindi, dovrebbe opportunamente sollecitare l'attualizzazione di «un itinerario di sviluppo da una condizione culturale pedagogicamente immatura ad una pedagogicamente matura, intendendo per quest'ultima una condizione nella quale ciascuno dei settori dell'esperienza sociale sappia svolgere valori educativi e nella quale la mediazione riflessa (il sapere pedagogico) occupi il posto dovuto nella serie dei saperi riconosciuti»⁸.

Ed è proprio entro tale itinerario che si colloca la prospettiva utopica oggetto di questo intervento, laddove con utopia non si rimandi tanto al concetto inflazionato e per certi versi limitante, riduttivo, 'sottrattivo' di sfida, quanto, piuttosto, all'«eu-topia» pedagogica quale buon luogo del possibile educativo e, pertanto, della progettualità educativa che anela al «salto creativo» e al «cambiamento innovativo»⁹.

Più specificatamente, la visione che sorregge la costruzione di un simile 'topos' è centrata sulla necessità di affrancarsi da persistenti approcci egoisticamente adultocentrici per alimentare, all'opposto, la disponibilità di vari soggetti, istituzionali e non, ad unirsi localmente e territorialmente per farsi comunità proattiva nei confronti dell'infanzia, dei suoi bisogni e delle sue domande. Una disponibilità parimenti motivata sia dalla condivisione di un'antropologia forte – che riconosca il bambino come persona, ovvero un *primum* e una *res sacra* da onorare, coltivare ed aiutare a crescere nel rispetto della sua dignità, identità, 'inseità' e 'perseità' – sia dalla consapevole convinzione che essa stessa rinviene uno spazio privilegiato di espressione e maturazione culturale all'interno della scuola dell'infanzia, purché questa sia unanimemente e concretamente compresa come ambiente di umanizzazione e costruzione di significati¹⁰. Difatti, solo grazie alla agazziana «vocazione agapica dell'adulto»¹¹, che genera possibilità esistenziali pienamente infantili e che

⁷ C. SCURATI, *Dati e problemi*, cit., p. 5.

⁸ C. SCURATI, *Complessa e immatura: da far maturare*, «Scuola Materna», 14, 2008, p. 5.

⁹ Cfr. C. SCURATI, *Progetto e programma*, «Scuola Materna», 13, 2006, p. 5.

¹⁰ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *La scuola come spazio di costruzione di significati*, in *Il bambino di oggi per il mondo di domani. Quali prospettive educative* (Atti del XXXI Convegno di studio organizzato dalla FISM ROMA), a cura di S. S. Macchietti, Euroma - La Goliardica, Roma, 2007, p. 72.

¹¹ A. BOBBIO, *La pedagogia dell'infanzia oggi*, in *A scuola per l'infanzia*, a cura di C. Scurati, La Scuola, Brescia, 2006, p. 12.

sottende all' accordo comune circa una siffatta concezione del bambino e della sua scuola, quest'ultima è in grado di assurgere a ciò che Sira Serenella Macchietti definisce «comunità 'rassicurante'»¹².

La scelta dell'aggettivazione utilizzata dalla pedagoga appare particolarmente felice per due ordini di motivi. Primo, perché una comunità che sia 'rassicurante', cioè aperta al dialogo autenticante e al confronto ideologico, culturale, religioso ed esperienziale tra tutti coloro che ne fanno parte, come pure disposta a distaccarsi dalla logica dei 'buoni rapporti formali' per autoimpartirsi, sistematicamente e con precisa cadenza temporale, concreti e specifici compiti di collaboratività, consente, specialmente ai genitori, «il superamento di situazioni di isolamento, di emarginazione, di sfiducia in se stessi, [...]»¹³ e di inabilità assertiva. Secondo, perché la fecondità degli incontri possibili e delle relazioni instaurabili (con tutto ciò che ne consegue positivamente in termini arricchenti di riconoscimento della differenza come valore e risorsa), unitamente alla sicurezza del *cum-munus*, della garanzia dell'impegno comune e della partecipazione corresponsabile, favorisce «la formazione di identità solidali e la conquista della solidarietà per l'educazione», o meglio, per l'elaborazione di «una vera e propria cultura dell'educazione»¹⁴.

La collaborazione, dunque, rappresenta la chiave di volta della scuola attuale e del futuro. Non solo per rinsaldare le fondamenta della convivialità scolastica; per evitare che gli interrogativi posti dalla multiculturalità e dalla multietnicità si traducano nei figli – in realtà non in grado a quest'età di nutrire pregiudizi eretti sulla capacità di operare distinzioni etnico-culturali –, in acritica adesione ai giudizi e alle valutazioni negative espresse dai genitori o dai fratelli maggiori nei confronti di una qualsivoglia alterità; o per gettare le basi di una rinnovata e compartecipata cultura educativa. Quanto, ancora e soprattutto, perché, nella *mimesis* creativa della reciprocità testimoniata dagli adulti, il bambino possa scorgere nuova linfa motivante per affrontare le attività cooperative alle quali dovrebbe essere invitato con maggiore insistenza, al fine di abbozzare lo sviluppo di una pertinente competenza prassica e relazionale.

¹² S.S. MACCHIETTI, *La scuola come spazio di costruzione di significati*, cit., p. 72.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ivi*, p. 73.



Forse, parlare di collaborazione può sembrare scontato, considerando la gran mole di riflessioni già prodotte a proposito. Tuttavia, in una società orientata al vuoto assiologico e a veicolare con mezzi svariati la raccapricciante idea-guida secondo cui si può affermare se stessi 'distruggendo' gli altri, piuttosto che rifacendosi, per esempio, all'etica del volto' di Emmanuel Lévinas, riteniamo doverosa una sottolineatura aggiuntiva.

Lungi dal concentrarci sulla cooperazione nella sua dimensione prettamente ludica, l'attenzione è bensì focalizzata sulle opportunità concesse ai bambini allo scopo di lavorare insieme. Questo perché, convenendo con le considerazioni di Angela Perucca, «il lavoro, quando comporta collaborazione», fa risaltare più del gioco «le finalità condivise, l'accordo di squadra, la comunanza di intenti», creando al contempo «solidarietà fra diversi, [...], considerazione del contesto e dei fini dell'agire, consapevolezza dell'essere insieme per realizzare qualcosa che ha significato per tutti. Lavorare - inoltre - consente di sentirsi utili, potenzia l'autostima, costruisce ad un tempo l'identità personale e [...] sociale, rendendo visibile a tutti un'opera o un servizio che ci individuano, ci distinguono, ci rendono presenti [...] agli altri. [...] Lavorare insieme - infine - [...] estende nello spazio e nel tempo il significato dell'agire, trova conferme e smentite, misura le possibilità con i limiti, prepara ad essere adulti impegnati e responsabili, esercita il proposito»¹⁵.

Il fatto, poi, che la cooperazione agevoli il cammino del bambino in un percorso di graduale consapevolezza riguardo l'indispensabilità dell'accettazione di norme di reciprocità agli effetti del conseguimento di un obiettivo condiviso, facilitando pertanto il passaggio dall'eteronomia alla coscienza del bene comune, dalla mera obbedienza all'intenzionalità, dall'appartenenza-dipendenza all'avvaloramento dell'interdipendenza, ci permette di porne ulteriormente in luce l'alta valenza morale¹⁶. Attraverso la collaborazione, infatti, si evita «di circoscrivere lo sviluppo del bambino in una dimensione autoreferenziale che può favorire il

¹⁵ A. PERUCCA, *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*, in *Il bambino e ... l'educazione. Per una ricomprendimento della pedagogia dell'infanzia*, a cura di S. S. Macchietti, Euroma - La Goliardica, Roma, 2005, pp. 23-24.

¹⁶ Cfr. G. SERAFINI, *Educazione morale oggi*, in *Educazione morale. Una proposta per la scuola materna*, a cura di S. S. Macchietti, FISM ROMA, Roma, 1990, p. 46.

narcisismo», ribadendo così che «la capacità di incontrare l'altro è il banco di prova della qualità umana del soggetto»¹⁷, e, dunque, si predispongono le condizioni necessarie alla maturazione dell'«intelligenza etico-sociale». Un'intelligenza che consente di penetrare e spiegare il proprio e l'altrui modo di percepire, sentire e interpretare la realtà; di mediare e negoziare significati; di ricevere gli elementi più creativi e vitali da parte di altre dimensioni culturali per arricchire e moltiplicare le potenzialità evolutive della propria; di accogliere rispettosamente valori altri senza cedere al relativismo o all'integralismo¹⁸.

Altresì, lo sviluppo di una siffatta intelligenza non può non accompagnarsi con la promozione di un atteggiamento creativo, la cui assunzione è sì stimolata direttamente dal fare, dal coinvolgimento e dall'impegno profuso nelle stesse attività produttive, ma abbisogna nondimeno d'essere sostenuta nel suo farsi 'padronanza' del bambino. In particolare, dato che il proiettarsi incerto nel futuro non può prescindere, nella nostra visione, dall'ancorarsi saldo ed etimologicamente nostalgico presso i lidi sicuri del passato, ci riferiamo, qui, alla liberazione di quelle energie creative e creatrici su cui argomentava mirabilmente Mario Mencarelli¹⁹ e che, connaturalmente presenti in un bambino che dispone di un «Io intrinsecamente teleologico»²⁰, attendono d'essere adeguatamente enucleate per rendere maggiormente assicurabile e percorribile la ricerca intenzionale di senso, la via dell'autotrascendenza e dell'autorealizzazione. Un contributo essenziale in questa direzione è senz'altro offerto dall'educazione estetica, compresa sia nella sua dimensione di contemplazione e fruizione sia in quella di produzione spontanea e genuina²¹.

¹⁷ S.S. MACCHIETTI, *Essere bambini nel terzo millennio. Quali domande di educazione?*, in *La scuola del bambino oggi tra conferme e nuove proposte educative*, a cura di S. S. Macchietti, Euroma, Roma, 2002, p. 18.

¹⁸ Cfr. A. PERUCCA, *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*, cit., p. 14.

¹⁹ Cfr. M. MENCARELLI, *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia, 1972. Più specificatamente, sul 'volto dell'infanzia' nella pedagogia di Mencarelli, cfr. A. BOBBIO, *Bambini culture persona. Analisi di pedagogia dell'infanzia*, La Scuola, Brescia, 2005, pp. 137-164. Per un'analisi organica della pedagogia di Mencarelli e del concetto di creatività educativa, cfr., invece, AA. VV., *Mario Mencarelli. Per una pedagogia di frontiera*, a cura di S. S. Macchietti, Bulzoni, Roma, 1998.

²⁰ A. BOBBIO, *Bambini culture persona. Analisi di pedagogia dell'infanzia*, cit., p. 142.

²¹ Sulla possibilità di una 'produzione' estetica, nonché sulla distinzione tra 'estetico' ed 'artistico', cfr. A. AGAZZI, *Didattica degli insegnamenti linguistici*, Vita e Pensiero, Milano, 1975, pp. 5-20.



L'incontro con l'arte, in effetti, di là dalle considerazioni che attengono alle varie e solide affinità riscontrabili tra artista e bambino²², costituisce un mezzo prezioso per allargare i confini della conoscenza di sé (confronto, interiorizzazione e significazione di metaesperienze emotivo-affettive e relativo accrescimento del centro della soggettività cosciente), come pure del mondo circostante («l'opera d'arte [...] è la incarnazione del concetto di alterità»²³, può riferirsi a luoghi, personaggi, paesaggi e vissuti dapprima ignoti o esclusi dall'esperienza personale e sociale). Più di ogni altra cosa, però, conferisce rinnovato vigore alle possibilità metaforiche del bambino, sollecitando l'utilizzo di un pensiero divergente e l'acquisizione di una 'vis dubitativa' che lo esorta «ad esprimersi, a produrre, a combinare rapporti nuovi tra le idee e le cose»²⁴. Agendo metaforicamente sulla realtà nel tentativo di fissarne il dinamismo in una forma²⁵, quand'anche non ne sia una totale espressione/interpretazione metaforica, l'arte insegna sostanzialmente a comprendere che non esiste un'unica angolazione prospettica da cui osservare la realtà, piuttosto molteplici punti di osservazione che concorrono, tutti, ad arricchire ciò che è già noto di particolari inediti.

In sintesi, nel prendere graduale confidenza con l'ambiguità semantica e la polisemicità del Bello artistico, il bambino ha la possibilità di strutturare un pensiero flessibile e plurale, la cui rilevanza assume una valenza educativa che trascende la stessa esperienza estetica. Da qui, in altre parole, egli apprende ad esercitarsi in un'originalità interpretativa critica che annulla le pressioni conformanti e favorisce l'attitudine alla caratterizzazione personale del discorso; a far leva sulle proprie risorse di immaginazione e fantasia per risolvere problemi disparati; a contrastare l'avvertimento della differenza come ostacolo da marginalizzare o rimuovere; ad accettare impostazioni e schemi concettuali diversi, etc.; fino a cogliere il valore dell'altro nella purezza originaria della sua irripetibilità, accrescendo così la motivazione a porsi in ascolto e a dialogare in vista di un significato condivisibile.

²² Cfr. F. D'ANIELLO, *Per educare alla poesia*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza, 2004.

²³ E. GUIDOLIN, *L'arte nei processi formativi in età adulta*, «Prospettiva EP», 3-4, 1996, p. 156.

²⁴ M. MENCARELLI, *Metodologia didattica e creatività*, La Scuola, Brescia, 1974, p. 99.

²⁵ Cfr. E. GUIDOLIN, *L'arte nei processi formativi in età adulta*, cit., pp. 155-158.

A fronte di ciò, ed oltre le palesi 'corrispondenze' con il tema della cooperazione, risultano peraltro evidenti, nella prospettiva dell'interculturalità, le corroboranti interconnessioni tra educazione estetica e formazione del «pensiero migrante», che Franca Pinto Minerva identifica in un pensiero problematico ed antidogmatico, contrapposto a quello gerarchico, espressione della sintesi tra ragione e 'ordine del cuore', capace di «distinguere e differenziare ma anche di individuare i caratteri di connessione e di integrazione; di «dominare e affrontare il conflitto derivante dall'assunzione della differenza»; di «praticare il dubbio come metodo di ricerca e accettare il rischio implicito nella disponibilità ad uscire dai propri orizzonti culturali e a ristrutturare i propri modi di pensare e di sentire»²⁶.

Altrettanto manifesto, ancora, l'invito a far tesoro della lezione di Jacques Maritain, onde valorizzare nella scuola dell'infanzia una peculiare conoscenza artistica appannaggio non solo di chi 'produce in arte', ma anche di chi ne fruisce, denominata «conoscenza per connaturalità»; ovvero una conoscenza intuitiva, non razionale, guidata dalle inclinazioni affettive, dall'implosione emotiva che trasporta verso l'immediata interiorizzazione e signoria del non dicibile, oltre la superficialità apparente, sino all'empatica e spirituale 'intercomunicazione tra l'essere interiore delle cose e l'essere interiore del Sé umano'²⁷.

Il richiamo ad una simile conoscenza, infine, ci introduce all'ultimo, basilare argomento, condizione fondante certamente l'educazione estetica, ma anche la collaborazione, a patto che sia centrata non tanto sul «lavoro ripetitivo e forzato» imposto dagli adulti, quanto su «quello che nasce dal proprio sforzo di comprendere e di esplorare il mondo intorno a sé»²⁸. Nello specifico, ci riferiamo al fatto che la scuola del futuro, sempre che voglia effettivamente accogliere ed educare tutto il bambino, che intenda, con Aldo Agazzi, svolgere non un programma, bensì il fanciullo stesso²⁹, non potrà, difatti, fare a meno di attivarsi per preservar-

²⁶ F. PINTO MINERVA, *Prospettive dell'educazione interculturale*. L'articolo è consultabile al sito web www.educational.rai.it.

²⁷ Cfr. J. MARITAIN, *La conoscenza per connaturalità* (1951), «Humanitas», 3, 1981, p. 385 e R. ALBAREA, *Arte e formazione estetica in Jacques Maritain*, Morelli, Verona, 1990, pp. 77-81.

²⁸ A. PERUCCA, *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*, cit., p. 16.

²⁹ Cfr. A. AGAZZI, *Panorama della pedagogia d'oggi*, La Scuola, Brescia, 1948, p. 46.



ne e coltivarne il dono più lieve e ad un tempo greve di cui egli è il sommo latore: lo stupore. Inteso, innanzi tutto, come effetto della magica ed incantata sensazione della realtà che il bambino prova al cospetto del suo variegato manifestarsi, e che aumenta man mano che si espandono i confini della ricerca esploratrice fino a giungere alle summenzionate frontiere dell'essere³⁰. Quindi, come 'innescatore' ed amplificatore di una «sensibilità originaria al valore», misura premorale del bene, in quanto simbiotica interlocuzione tra l'accecante epifania di una realtà percepita quale bene-valore e il disarmo paligenetico che segue, orientante il bambino verso la problematica del valore in senso lato³¹. Più ancora, pure come appiglio su cui fare perno per ampliare la conoscenza della natura sottraendosi al rischio che la meraviglia del creato sia spodestata dalla completa sostituibilità virtuale dell'esperienza diretta (con conseguenti ricadute positive sull'abbozzo di una coscienza ecologica). In secondo luogo, ma non meno significativo, come trascendimento, e non sostituzione, del primato del vero e dell'intelletto, soave smarrimento nel pluriverso dell'a-logico', abbrivio per una elaborazione metaforica degli eventi, dolce sprofondamento nell'abisso dell'ammirazione gratuita e nutrimento di una «logica spezzata» che impedisce l'appropriazione tentacolare del potere razionale³², garantendo in questo modo lo svolgimento di un processo educativo realmente integrale.

³⁰ Cfr. C. VASALE, *Lo stupore della ragione*, «Prospettiva Persona», 47, 2004, p. 49.

³¹ Cfr. C. XODO, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 286-292.

³² Cfr. C. VASALE, *Lo stupore della ragione*, cit., pp. 49-51.

Antonella Lotti

Premessa¹

La legge 31 dicembre 1962 n. 1859 ha istituito la scuola media unica, obbligatoria, gratuita, *secondaria di primo grado* che concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva.

La recente legge di riforma del sistema scolastico italiano (legge n. 53/2003) e le indicazioni per il curricolo di settembre 2007 confermano la denominazione di scuola *secondaria di primo grado* in quanto si colloca dopo la scuola primaria e prima della secondaria di 2° grado.

Viene ritenuta una terra di mezzo e, per tanti motivi, una scuola che presenta molteplici problematiche.

Considerato che l'autrice ha svolto attività di studio e ricerca nel campo della pedagogia medica per numerosi anni, si propone di analizzare la situazione della scuola media italiana ricorrendo a una metafora mutuata dal mondo della Medicina e di considerare la scuola media come una malata che necessita di essere analizzata secondo il metodo del ragionamento clinico.

La metodologia clinica insegna che di fronte a un malato bisogna, prima di tutto, raccogliere l'anamnesi, quindi svolgere l'esame obiettivo, formulare una diagnosi, prescrivere la terapia e realizzare un follow-up.

¹ Questo intervento si dedica alla scuola media in quanto i tre relatori della sezione "La scuola tra vent'anni. L'utopia dei giovani ricercatori" hanno deciso di affrontare ognuno un ordine di scuola: il prof. D'Aniello ha affrontato la scuola dell'infanzia, la prof. Attinà ha analizzato la scuola primaria e la dott. Lotti si è dedicata alla scuola secondaria di primo grado.






Questo contributo ripercorre quindi le varie fasi del metodo clinico con riferimento alla scuola media.

1. Raccolta dell'anamnesi

La raccolta dell'anamnesi prevede che il medico ponga alcune domande al paziente con l'obiettivo di raccogliere informazioni che permettano di inquadrare la situazione patologica partendo anche dal punto di vista soggettivo di chi sta vivendo il problema. In questa situazione si è deciso di raccogliere informazioni sullo stato di salute della scuola intervistando coloro che la vivono dal di dentro: gli studenti e i docenti, e tra questi ultimi una particolare attenzione è stata accordata ai dirigenti. Sono state realizzate alcune interviste a studenti frequentanti la scuola media in due realtà italiane: in Liguria e in Puglia.


Le prime interviste sono state rivolte ad alcuni studenti frequentanti la terza media per verificare come essi giudicano la significatività di ciò che apprendono a scuola, se ritengono efficaci le metodologie didattiche utilizzate, se reputano valide e oggettive le prove di valutazione e se considerano adeguati gli spazi. Le risposte, riportate nella tabella 1, mostrano che solo la metà degli studenti considera utile quanto appreso a scuola per comprendere meglio il mondo circostante, mentre la maggioranza lo ritiene propedeutico per gli studi successivi. I metodi di insegnamento vengono giudicati poco efficaci, non coinvolgenti e passivizzanti. I metodi di valutazione vengono percepiti come poco validi e scarsamente oggettivi. Una grande critica si leva nei confronti dell'edilizia scolastica che viene giudicata inadeguata per le ridotte dimensioni delle aule, per la mancanza di laboratori e di strutture sportive attrezzate. Durante le interviste gli studenti hanno chiesto aule più grandi e spaziose, un maggior numero di laboratori didattici, la disponibilità di computer in ogni aula e su ogni banco, un diverso modo di fare didattica da parte dei docenti, la possibilità di scegliere essi stessi alcune discipline da frequentare, un maggior numero di ore di educazione fisica, un numero più ridotto di studenti per classe.

I dirigenti intervistati, uno di un istituto comprensivo e uno dell'ufficio scolastico provinciale, hanno, invece, lamentato inadeguatezze di tipo didattico. In particolare essi hanno puntato l'attenzione sul fatto che i docenti di ruolo oggi nella scuola media sono stati inseriti senza aver



frequentato corsi di formazione psicopedagogica post - laurea, non hanno la tradizione di programmare assieme come corpo docente, diversamente da quanto avviene nelle scuole primarie ove la programmazione collegiale avviene settimanalmente. Questa mancata programmazione collegiale riduce la possibilità di prevedere una didattica integrata e interdisciplinare. Gli intervistati pensano che, per compensare una carente competenza psicopedagogica e didattica, si potrebbe ricorrere a corsi di aggiornamento per docenti, ma purtroppo i fondi per i corsi di formazione permanente non sono distribuiti con regolarità impedendo così una pianificazione continua e sistematica dei corsi. Altro problema è rappresentato dalla mancanza di fondi specifici per le sperimentazioni didattiche, eccetto in alcune regioni italiane, rendendo rare attività di ricerca-azione e di formazione sul campo.

2. Esame obiettivo



Dopo aver raccolto il punto di vista soggettivo di alcuni insegnanti e dirigenti si è passati a considerare aspetti oggettivi. Così come il medico dopo aver raccolto l'anamnesi del paziente si appresta a eseguire un esame obiettivo che di solito comprende osservazione, auscultazione, ispezione e percussione con l'ausilio di strumenti tecnici standardizzati, anche in questo caso ci si è avvalsi di dati oggettivi rilevati con strumenti tecnici standardizzati. Considerato che gli studenti che terminano la scuola media sono di solito quattordicenni, si è ritenuto valido utilizzare i dati provenienti dall'indagine internazionale OCSE PISA che valuta il profitto dei quindicenni. È senz'altro vero che il profitto dei quindicenni non è solo il frutto degli studi compiuti nella scuola media, ma è probabilmente l'esito di una formazione che comincia già nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria; si ritiene, comunque, che questi dati possano essere buoni indicatori dello stato di salute della scuola media italiana.

PISA, il cui acronimo deriva da *Programme for International Student Assessment*, è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) per rilevare le competenze dei quindicenni scolarizzati e si svolge con periodicità triennale.

PISA ha l'obiettivo generale di verificare se, e in che misura, i giovani che escono dalla scuola dell'obbligo abbiano acquisito alcune compe-



tenze giudicate essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere per tutta la vita.

La rilevazione di risultati, di dati sugli studenti e sul sistema formativo consente di ricavare informazioni sulle strategie adottate nei diversi Paesi e fornisce indicazioni comparative utili a valutare il proprio sistema formativo.

L'indagine compara il profitto dei quindicenni di 73 Paesi su tre macroaree disciplinari: matematica, scienze e lettura.




Nel 2006 si è svolta l'ultima indagine i cui risultati mostrano come i quindicenni italiani si piazzino molto al di sotto della media internazionale. In particolare si evidenzia che per la matematica i Paesi che conseguono punteggi medi alti sono Taiwan (549), Finlandia (548), Corea (547), Paesi Bassi (531), Svizzera (530), Canada (527), Macao (525) e Belgio (520) mentre l'Italia si pone molto al di sotto della media con 498.

Per quanto riguarda le abilità di lettura i Paesi che raggiungono punteggi medi alti sono Corea (556), Finlandia (547), Canada (527), Nuova Zelanda (521), Irlanda (517), Australia (513) e l'Italia si trova sotto la media internazionale con 492. L'analisi dei risultati nel campo delle scienze sembra confermare i dati delle due comparazioni precedenti, infatti i Paesi che hanno i migliori punteggi medi sono Finlandia (563), Hong Kong (542), Canada (534), Giappone (531), Estonia (531), Nuova Zelanda (530), Australia (527), Paesi Bassi (525), Corea (522) e l'Italia si trova sempre sotto la media con 475.

L'anamnesi e l'esame obiettivo rivelano quindi una situazione problematica sia per il vissuto soggettivo di studenti e docenti, sia per il riscontro con esami oggettivi e standardizzati ed evidenziano una serie di sintomi e segni che proviamo a riassumere come segue: per quanto riguarda la dimensione didattica, gli obiettivi educativi vengono percepiti come poco significativi, i metodi didattici utilizzati appaiono poco coinvolgenti e poco centrati sugli studenti, la programmazione collegiale e interdisciplinare appare assente, gli spazi educativi sono inadeguati per dimensioni e attrezzature tecnologiche e scientifiche.

3. Diagnosi

Alla luce di questi dati soggettivi ed oggettivi si possono formulare le prime ipotesi diagnostiche, cioè si possono dichiarare le malattie di cui è affetto il curriculum della scuola media.



Dell'ampio trattato sulle patologie del curricolo, o *curriculum diseases*, descritte nel 1979 dal pedagogista Stephen Abrahamson, alcune paiono particolarmente adeguate per definire la situazione in cui versa la scuola media italiana odierna.

Artrite curriculare

La curriculoartrite è una condizione che affligge le articolazioni tra i segmenti adiacenti o collegati di un curricolo. È interessante notare che questa malattia può toccare sia le articolazioni verticali che orizzontali, è secondaria alla scarsa integrazione fra le varie discipline ed è provocato essenzialmente dalla mancanza di collaborazione fra docenti.

Si manifesta quando un argomento viene insegnato alla stessa classe da due docenti differenti, uno al primo anno e uno al secondo anno, oppure quando viene impartito simultaneamente. Di norma la causa di questa malattia è la scarsa comunicazione tra i docenti: nelle forme più blande la causa è dovuta dal fatto che un docente può non sapere cosa l'altro docente insegna; può esserci anche una forma di riluttanza a chiedere all'altro docente perché la si considera un'intrusione; nella forma più estrema, è presente ostilità che blocca completamente la comunicazione e preclude ogni intervento sincero per migliorare la comunicazione. Quando i docenti dicono che ciò che insegnano è solo un problema loro, allora ci troviamo di fronte a uno stadio molto virulento della malattia. Una manifestazione potente della presenza di questa patologia si rivela quando i docenti affermano "Bé, noi saremmo contenti di dirti cosa stiamo insegnando, ma tanto tu non capiresti".

L'artrite curriculare può essere caratterizzata dalla semplice incapacità di comunicare e non dalla mancanza di volontà a comunicare. In alcune situazioni il tempo non è proprio previsto per potersi incontrare e interagire.

Ossificazione del curricolo

Patologia simile alla sclerosi del curriculum, in cui i titolari delle discipline considerano le ore allocate come un premio o come una misura della loro importanza e non vogliono in nessun modo rinunciare a un'ora settimanale per paura di perdere prestigio agli occhi del mondo circostante. L'ossificazione del curricolo è una malattia molto diffusa, presenta un'incidenza quasi endemica e può essere diagnosticata ascoltando



do frasi del tipo: *“Perché cambiare?”; “Abbiamo sempre insegnato così!”; “Noi abbiamo studiato così e siamo diventati degli ottimi professionisti!”.*

Astenia curriculare

Senso di malessere generalizzato o astenia curriculare diffusa si manifesta con le seguenti osservazioni fatte sia dai docenti sia dai discenti: *“I nostri studenti sono instabili, irritabili, deludenti; il programma c’entra sicuramente per qualche ragione”, “Non so cosa mi disturba esattamente, ma il curriculum per me non va bene”, “Non è più un programma, è una corsa ad ostacoli”.*

In alcune scuole il curriculum non soffre di nessuna patologia precisa ma aleggia il sentimento che qualcosa non vada per il verso giusto. Questa impressione è la disestesia, cioè un senso di malessere profondo da parte dei docenti e degli studenti. Questo stato vago non può essere definito con maggior chiarezza, pertanto non si possono fare diagnosi precise; l’aspetto più significativo è l’estensione di questo sentimento di malessere.

Curriculosi iatrogena

Secondaria all’attuazione di misure tendenti a migliorare il curriculum da parte di docenti non esperti in didattica o psicopedagogia.

Un curriculum è una realtà dinamica e come tale deve modificarsi per rispondere ai bisogni mutevoli della società, degli studenti e dei docenti. Un curriculum che non cambia, un curriculum che rimane invariato rispetto ai bisogni è un curriculum malato. Le modifiche, però, dovrebbero essere introdotte tenendo conto dei più accreditati modelli didattici e dovrebbero essere concepite in modo da poter effettuare delle comparazioni affidabili su basi oggettive e non soggettive. A volte si corre il rischio che le modifiche introdotte siano il frutto di decisioni arbitrarie, prese da gruppi di pressione il cui passaggio episodico abbia il potere di condurre a crisi di curriculosi, le cui prime vittime sono gli studenti.

Questa patologia si presenta come una forte resistenza ai tentativi di valutare il curriculum secondo una metodologia della ricerca qualitativa. Nelle scuole affette da questa malattia, spesso, vengono introdotti cambiamenti e aggiustamenti senza però permettere una revisione seria e completa del curriculum.

La curriculosi iatrogena ricorda Pogo, un personaggio dei fumetti, che dice: *“Abbiamo trovato il nemico e siamo noi”.*

Psicosi curriculare

Patologia caratterizzata da una dissociazione tra la scuola e la società. Può presentarsi insieme alle altre patologie già descritte ma non vi è collegata in alcun modo. Si manifesta quando il curriculum non corrisponde ai problemi socio-educativi della comunità di appartenenza. L'evoluzione di questa malattia non è chiaro. Tutto ciò che può essere osservato è una passività da parte degli studenti direttamente proporzionale alla "separazione" della scuola dalla società, al mancato "attivismo" e al basso livello di "consapevolezza sociale" degli studenti.

Manifestazioni sono la condizione passiva degli studenti nelle classi, l'assenza di un approccio per problemi della comunità, la mancata partecipazione alla vita del territorio di appartenenza, l'assenza di associazioni di genitori nella scuola.

Coperture²

Sindrome che presenta numerosi sintomi collegati insieme dall'ansia generalizzata di non riuscire a coprire tutto il programma stabilito. Patologia propria di quei docenti che sentono il dovere di trasmettere tutto il programma senza preoccuparsi degli interessi dei discenti e delle loro conoscenze pregresse. Questa malattia provoca miopia in quanto fa considerare più importante la trasmissione di una lunga serie di argomenti piuttosto che l'acquisizione, da parte degli studenti, di un metodo per lo studio auto-diretto; gli argomenti insegnati potrebbero diventare obsoleti nell'arco di pochi anni, mentre il metodo di studio dovrebbe garantire la possibilità di aggiornarsi in modo continuo per tutto l'arco della vita. Un'altra manifestazione della malattia è la difficoltà di mobilitazione, ossia a spostare un argomento da una parte all'altra della sequenza pre-stabilita. Questa patologia si manifesta con frasi del tipo:

"Riuscirò a svolgere tutto il programma?"

"Ma se non svolgo il programma in modo sistematico, gli studenti avranno conoscenze a macchia di leopardo?"

È proprio dei docenti che si preoccupano di *quanto* gli studenti studiano e non di come studiano.

² Questa patologia è stata descritta da Jean-Jacques Guilbert e va ad aggiungersi alle altre malattie del curriculum descritte invece da Stephen Abrahamson



4. Terapia

Visto che il curricolo della scuola media presenta almeno sei patologie gravi, diventa improcrastinabile prescrivere le terapie necessarie per giungere a una guarigione auspicabile.

Considerato che le patologie sono ascrivibili al mondo della didattica, le terapie cercheranno di modificare ambiti propri della didattica: la pianificazione del curricolo, le metodologie di apprendimento/insegnamento, gli spazi educativi, le collaborazioni interistituzionali e la formazione degli insegnanti.

Per quanto riguarda la pianificazione del curricolo si raccomanda un approccio per moduli interdisciplinari e per problemi, intendendo che il curricolo dovrebbe abbandonare una pianificazione per singole discipline (esempio: italiano, storia, geografia, educazione fisica ...) per una pianificazione per moduli didattici interdisciplinari. I docenti quindi dovrebbero incontrarsi come *team teaching* multidisciplinare per programmare insieme, partendo da problemi del mondo circostante di interesse dei ragazzi.

L'approccio da privilegiare dovrebbe essere quello che pone al centro lo studente, *student-centered education*, capovolgendo così l'approccio dominante nella scuola media che pone al centro l'insegnante che trasmette nozioni agli studenti, ricorrendo quasi esclusivamente al metodo della lezione tradizionale.

I metodi didattici da adottare dovrebbero essere quelli che pongono gli studenti in una posizione attiva, costruttiva e collaborativa: lavoro a piccoli gruppi condotti da tutor, apprendimento basato sui problemi (secondo il modello di Ann Lambros), apprendimento per progetti (secondo il modello di Kilpatrick), *cooperative learning*, apprendimento per scoperta e didattica laboratoriale.

Gli spazi educativi dovrebbero essere più ampi, più curati, dotati delle migliori attrezzature tecnologiche: in altri Paesi europei i laboratori scientifici sono veri laboratori dove i ragazzi possono fare esperimenti di scienze e di chimica partendo da rilevazioni effettuate durante visite sul campo a contatto con la natura circostante, i *lap top* sono presenti su ogni banco a partire dalla prima elementare e le strutture sportive e documentali sono di alta qualità.

Il sistema formativo dovrebbe essere veramente integrato favorendo maggiormente il coinvolgimento delle associazioni dei genitori e degli enti locali e pubblici.

I docenti dovrebbero essere maggiormente formati da un punto di vista pedagogico e didattico anche grazie a corsi di aggiornamento seguiti da sperimentazioni didattiche da realizzare all'interno delle loro classi. Queste ricerche-azione dovrebbero essere seguite e supervisionate da esperti di didattica, i quali potrebbero considerare la scuola un vero laboratorio sulla didattica da cui attingere nuove teorie, modelli e proposte operative.

Per motivare alla sperimentazione e all'aggiornamento si propone di finanziare una sorta di Mini-Erasmus, ossia un programma di scambi tra docenti e discenti all'interno di vari Paesi dell'Unione Europea volti a conoscere, alla pari, i sistemi formativi della scuola media di quei Paesi che hanno risultati migliori nella valutazione comparata dell'OCSE PISA. Tali scambi permetterebbero agli studenti di scoprire nuove realtà e nuovi mondi e, non ultimo, l'utilità di apprendere nuove lingue straniere, e ai docenti permetterebbe di constatare l'esistenza di modi alternativi di concepire e realizzare la didattica.

Follow-up

Al termine di ogni percorso clinico si fissa un appuntamento con il paziente al fine di verificare l'efficacia della terapia. Questo momento conclusivo di valutazione a distanza si definisce il follow-up. In questo caso l'appuntamento è tra vent'anni, per verificare lo stato di salute della nostra scuola media. Arrivederci, dunque, al 2028!

Bibliografia




- Abrahamson S. Diseases of curriculum. In *Journal of Medical Education*, 1979, 53: 951-957
- Baldacci M., *La didattica per moduli*, Editori Laterza, Bari, 2003
- Borghi L., *Il metodo dei progetti*, La Nuova Italia, Firenze, 1954
- Cerini G.-Spinosi M (a cura), *Voci della scuola 2005*. Tecnodid, Napoli 2004
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 2002



- Frabboni F., *Didattica e apprendimento*, Sellerio, 2006
Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, 2003
Guilbert JJ, *Le malattie del curriculum*, In *FPM giornale italiano per la formazione permanente del medico*, 1980, 1: 20-25
INVALSI, *Risultati di PISA 2006. Un primo sguardo d'insieme*, 2007
Kilpatrick W.H., *I fondamenti del metodo: conversazioni sui problemi dell'insegnamento*. La Nuova Italia, Firenze, 1966
Lambros A., *Problem based learning in K-8 classrooms*, Corwin Press, Inc., USA, 2002
Lambros A., *Problem based learning in Middle and High school classrooms*, Corwin Press, Inc., USA, 2004
Lotti A., *La metodologia dell'apprendimento per problemi*. In *Rivista di Pedagogia e didattica*. Pensa Multimedia editore, Lecce, pagg. 183-192

Tabella 1: questionario rivolto agli studenti della terza media dell'Istituto comprensivo di Arma di Taggia (IM). Rispondenti n. 95 ragazzi.

Domanda	Si %	no %	in parte %
D2. Ritieni che gli argomenti che hai studiato in questi tre anni ti siano serviti per comprendere meglio come funziona il mondo?	51,8	8,7	39,4
D3. Ritieni che gli argomenti che hai studiato in questi tre anni ti siano utili per frequentare con successo le scuole secondarie di secondo grado?	73,7	0	26,3
D4. Ritieni efficaci i metodi di insegnamento utilizzati dai tuoi docenti?	33,2	1,4	65,2
D5. Ritieni che i metodi di insegnamento utilizzati in classe ti mettano in una posizione attiva?	42	9,7	45,4
D6. Ritieni che i metodi di valutazione (interrogazioni, prove scritte ecc) siano validi ed oggettivi?	48,8	9,5	41,5
D7. Ritieni che gli spazi a vostra disposizione (grandezza dell'aula, dei laboratori, della palestra ecc) siano adeguati per lo svolgimento delle attività didattiche?	17,5	49,1	33,2



Dimensioni etiche dell'educazione alla cittadinanza. Il nodo della deontologia professionale degli insegnanti

Andrea Porcarelli

Vorrei portare al dibattito in questo Convegno un breve contributo, prendendo le mosse dalle relazioni di Enza Colicchi e Maria Teresa Moscato, di cui riprendo il tema delle dimensioni etiche dell'educazione alla cittadinanza, per collegarlo a quello della deontologia professionale degli insegnanti, tenendo conto dei risultati di una recente ricerca condotta dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova. Mi limiterò a indicare due nodi problematici, ciascuno dei quali meriterebbe una riflessione ben più articolata.



Dimensione etica nell'educazione alla cittadinanza



L'educazione alla cittadinanza comporta indubbiamente l'acquisizione di alcune conoscenze, come ad esempio quelle che riguardano la Costituzione e i diritti umani, ma soprattutto l'interiorizzazione di consapevolezze fondative che si traducano in atteggiamenti coerenti, sui quali si potranno innestare le auspicabili *competenze di cittadinanza*. Il problema che vorrei sottolineare riguarda la natura di tali consapevolezze fondative, anche tenendo conto di alcune scelte ricorrenti nella prassi educativa scolastica.

Vi è chi fa leva soprattutto sulla considerazione delle conseguenze personali indesiderabili che derivano da atteggiamenti disfunzionali, come avviene - ad esempio - quando si fondano gli interventi di educazione alla salute sulla esplicitazione delle conseguenze dannose di alcuni comportamenti (es. gli effetti della nicotina sulle cellule cerebrali). Vi è - altresì - chi punta su una sorta di mistica del "rispetto delle regole", assunto come massimo comune denominatore al di là del quale pare



difficile andare, soprattutto in una società liquida ed “eticamente neutra”. In entrambi i casi ritengo improbabile riuscire a fondare su tale genere di consapevolezza una solida educazione alla cittadinanza: nel primo caso riusciremmo al massimo a formare degli egoisti accorti, capaci di “far bene i conti” su ciò che conviene loro fare, anche tenendo conto di conseguenze inizialmente imprevedute e scoperte grazie ad un’azione informativa ... salvo poi fare scelte di altro segno in modo “informato”, come avviene a coloro che dopo avere bene appreso quanto l’assunzione di certe sostanze possa far male, le assumono lo stesso, teorizzando che a loro non importa del danno fisico concomitante.

Anche il fondamento convenzionalista dell’educazione alla cittadinanza (il rispetto delle regole, in quanto stabilite “per contratto”) mi sembra decisamente debole, sia perché le stesse regole vengono percepite come strutturalmente ri-negoziabili, con l’idea che - in attesa della loro ri-negoziatura - si possa comunque procedere ad agire condotte di altro segno, sia perché in alcune fasi dell’età evolutiva (mi riferisco in particolare alla preadolescenza e adolescenza) il gusto della trasgressione viene concepito come una specie di “valore” in sé, specialmente di fronte alle regole imposte dagli adulti. A ciò si aggiunga poi che un’educazione alla cittadinanza basata sulla mistica delle regole si tradurrebbe semplicemente in una sorta di nuovo “Galateo” di ciò che oggi si ritiene “politicamente corretto”, perché (e finché) i più lo ritengono tale.

Si tratta dunque di passare dall’etichetta all’etica, ovvero di fondare gli atteggiamenti interiori che si intendono promuovere sulla consapevolezza della naturale socialità della persona umana, che va oltre il semplice senso di appartenenza, e fondare un progetto personale di se stessi come cittadini, in cui si innestano le conoscenze apprese anche a scuola, alla luce di una visione del bene comune verso la cui realizzazione tale progettualità è chiamata a tendere, in sintonia con le prospettive valoriali personali di ciascun allievo, che - a loro volta - si stanno formando negli anni dell’età evolutiva. Non è questa la sede¹ per declinare le modalità con cui le istanze etiche dell’educazione alla cittadinanza trovano una

¹ Cfr. *Basi pedagogiche dell’educazione sociale e civile degli adolescenti*, in: A. PORCARELLI (a cura di), *Cittadini sulla strada. L’educazione alla sicurezza stradale come componente della convivenza civile*, Armando, Roma 2007, pp. 38-66.


declinazione pedagogica, sempre pienamente rispettosa della libertà di ciascuno, ma mi sembrava importante farne intuire la ineludibilità.

Il nodo della deontologia professionale degli insegnanti

La dimensione etica fa parte, evidentemente, anche della competenza professionale dell'insegnante, non solo perché *nemo dare potest quod non habet*, quindi non è pensabile che possa essere educatore di cittadini chi non coltiva in sé una profonda etica civica, ma anche perché la stessa azione dell'educare ha una dimensione etica intrinseca: volere come fine la crescita personale degli studenti significa, di fatto, "volere un loro bene", il che si colloca in una prospettiva autentica se ha una connotazione etica. Non si può volere il bene di qualcuno per dovere o per mestiere.


L'etica professionale dell'insegnante prende forma in uno spazio di libertà in cui è prevedibile - e legittimo - immaginare che le posizioni possano essere tra loro diverse, secondo i riferimenti valoriali propri di ciascuno. La costruzione di una comunità professionale che sia credibile nella promozione di un'etica civile condivisa suppone l'esercizio attivo (e la testimonianza) di comportamenti professionali che mostrino la loro coerenza con tale etica civile, anche a partire da differenti orizzonti valoriali personali. Di qui l'importanza strategica di una deontologia professionale degli insegnanti, intesa non tanto come codice di autotutela, secondo le modalità con cui prendono abitualmente forma i codici deontologici degli ordini professionali, ma come espressione di quel comune denominatore etico che dipende da diverse fonti. Vi è un implicito etico nella nostra Costituzione repubblicana, come pure nelle carte internazionali dei diritti umani. Vi è anche un implicito etico che è proprio della professione docente, soprattutto se si accetta la valenza educativa che questa comporta quando tale professionalità si rivolge a soggetti in età evolutiva.

Ad oggi non vi è un codice deontologico degli insegnanti in quanto tali, né risulta ancora chiaro a chi potrebbe competere l'onere di redigerlo. Vi sono però numerosi tentativi di incamminarsi per quella strada, sia ad opera delle Associazioni professionali degli insegnanti, sia a livello di progetti strutturati interistituzionali. Un tentativo significativo in tale direzione è stato compiuto a Padova, nel contesto del "Polo quali-



tà"², a partire dalla convinzione che la dimensione deontologica sia elemento imprescindibile per un'effettiva "qualità totale" dell'offerta educativa. È stato così realizzato un progetto di ricerca che ha portato alla pubblicazione di un volume³ in cui i gruppi di lavoro costituiti da docenti e dirigenti scolastici, con la supervisione del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova, hanno prodotto principi e linee guida per la stesura di codici etici di docenti e dirigenti.

Ritengo che si tratti di una pista molto interessante, in modo che - in attesa di un codice deontologico nazionale - possano essere le singole scuole o reti di scuole a dotarsene, consentendo così una sperimentazione e validazione di diverse tipologie di codici e favorire una dinamica "bottom up" nell'elaborazione di quello nazionale.



² Cfr. D.M. 209/1995.

³ Cfr. G. CHIOETTO, M. MORESCO, F. SILVONI, U. ZAMBELLO (a cura di), *Etica e scuola. Verso un codice etico deontologico dei docenti e dei dirigenti scolastici*, Progetto Qualità Polo di Padova, Padova 2008.



*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2008
per conto della TECNODID Editrice srl
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
dalla Editor Tipografia
Melito di Napoli (NA)*

