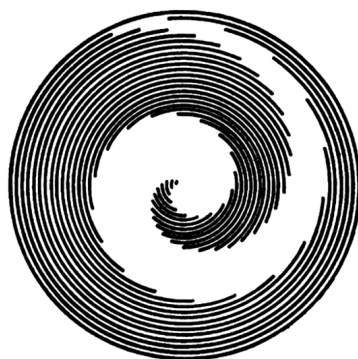


2018

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



**IL RUOLO DELLA SCUOLA OGGI
TRA ISTRUZIONE E FORMAZIONE**

**LUGLIO
DICEMBRE 208-209
2018**

ea
ANICIA

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma
ISSN: 1971-5706 (print) - 2611-2213 (online)

SOMMARIO
Anno LII, n. 208-209, Luglio-Dicembre 2018

Presentazione del numero speciale “Il ruolo della scuola oggi tra istruzione e formazione”	5
 I. Scuola e extrascuola in un sistema formativo integrato	
– <i>L’auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente</i> , di Giovanni Genovesi	11
– <i>Scuola e socializzazione: un problema aperto e spinoso</i> , di Luciana Bellatalla	40
– <i>Scuola, teoria e pratica dell’indagine</i> , di Nicola Siciliani de Cumis	55
– <i>La cambiante relación entre escuela y entorno escolar: un espacio en construcción para el empoderamiento</i> , di Donatella Donato, Ángel San Martín	68
– <i>Ripensare la scuola a partire dalla valorizzazione dell’umano</i> , di Anna Grazia Lopez	90
– <i>Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio</i> , di Concetta La Rocca	107
– <i>Cosmopoli, giovani, educazione, futuro. Una scuola dai molti possibili destini</i> , di Angelo Luppi	128
– <i>Povertà educativa e cultura condivisa dell’educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide</i> , di Elisa Maia	153

- *La pedagogia della mediazione alla scuola dell’infanzia: due tipologie di interventi psicoeducativi*,
di Katia Occhetti 172
- *La scuola come esperienza di desiderio: saperi e incontri per la vita*, di Jole Orsenigo 206
- *La scuola oggi tra sviluppo umano e cultura della sostenibilità*,
di Orietta Vacchelli 233

II. Ruolo degli insegnanti e nuove tecnologie

- *Il lavoro di gruppo tra insegnanti: condizioni facilitanti e ostacoli alla diffusione di una cultura collaborativa nella scuola*,
di Manuela Palma, Cristina Palmieri 249
- *Il docente neoassunto come artigiano. La costruzione di “ambienti di pratiche di significato” a partire dalla riflessione, dalle capabilities e l’empowerment*,
di Claudio Pignalberi 276
- *Quale insegnante per la scuola di oggi? Linee di ricerca in una prospettiva interculturale*, di Lisa Stillo 293

III. Scuola ed educazione degli adulti

- *Educare a convivere. Una ricerca empirica nella scuola secondaria di primo grado*, di Valeria Rossini, Francesco Pizzolorusso, Luciana Neglia, Serena Caramia 325
- *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*,
di Federico Zamengo, Nicolò Valenzano 345

IV. Scuola e politica scolastica italiana

- *La scuola da comunità educativa a “ufficio formativo”:*
per un Preside elettivo, leader educativo, di Riccardo Pagano 367

– <i>Riflessioni sull’odierno disastro formativo: tutta colpa della scuola?</i> , di Gemma Errico	383
– <i>Formare per innovare la scuola. Per una breve riflessione pedagogica sull’idea di formazione, ripartendo dalla Legge 107/2015</i> , di Pietro Manca	399
– <i>Memorie magistrali: riscoprire il Movimento della Cooperazione Educativa per una critica dell’innovazione</i> , di Antonio Sofia	412
Collaboratori	440
In ricordo di Giuseppe Mari	444

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

Ricerche Pedagogiche

rivista trimestrale

Direzione e Amministrazione: Ricerche Pedagogiche, Casella Postale 201, 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: gng@unife.it – Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.**, Via S. Francesco a Ripa, 67, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@anicia.it

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi – Alessandra Avanzini – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati – Angelo Luppi – Angela Magnanini – Elena Marescotti (Redattore Capo)

Comitato Scientifico: Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

Comitato dei Referees: José Antonio Afonso, Università di Minho; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università di Bolzano; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli; (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche”, Casella Postale 201, 43100 – Parma.

Questo fascicolo doppio, ultimo dell’annata 2018, è stato pubblicato online il 15 dicembre 2018.

NUMERO SPECIALE

Il ruolo della scuola oggi tra istruzione e formazione

Presentazione

La scuola sta attraversando un periodo di grosso disorientamento perché molti punti che le fungevano da sicuri parametri di riferimento sono stati fortemente erosi se non del tutto abbattuti. Ciò comporta porsi una serie di domande, le cui risposte permettano di segnare una pista meno incerta per un cammino meno carico di ambiguità per la scuola stessa.

Alcune domande, tra le tante possibili, possono essere avanzate come esempio:

1. La scuola è un luogo centrale di educazione o solo un luogo di formazione professionale visto che l'educazione è un percorso ben più vario di quello proposto dai rigidi programmi tradizionali?

2. Qual è il posto dell'istruzione nella scuola e se vi ha un posto è possibile distinguerla dall'educazione? E qual è il ruolo della formazione?

3. Quale significato preciso si deve dare ai termini educazione, formazione, istruzione e scuola?

4. Si tratta di concetti alternativi o necessariamente complementari nel complesso cammino della crescita dell'individuo? E perché?

5. Qual è il rapporto della scuola con le altre istituzioni come, per esempio, la famiglia che, indubbiamente sta rapidamente assumendo forme diverse, con il mondo del lavoro sempre più dominato dall'incertezza e, alla fine, oggetto di ansia se non di trauma per tutti i giovani che si impegnano nella scuola per prepararsi a un lavoro?

6. La scuola in che modo può essere vista come preparatrice ad un lavoro?

7. Ogni lavoro, allora, dovrebbe avere una scuola *ad hoc*, oppure sarebbe necessario pensare ad una scuola unificata, in tutti i suoi rami?

8. La scuola dovrebbe essere gestita dallo Stato o lasciata nelle mani e nella volontà di chi ha le possibilità di organizzarla, intendendo che essa sia solo un affare privato? Oppure un sistema misto?

9. L'insegnante è un intellettuale o un esecutore più o meno efficiente dei programmi? Come si qualifica la sua operatività?

10. L'insegnante in che modo può entrare in una possibile riforma della scuola?

Sono solo alcune delle domande urgenti che possono essere formulate e molte altre ancora possono essere poste, ovviamente anche in forme diverse. Quelle suggerite mettono in evidenza problemi ineludibili della scuola, ai quali la Rivista ha cercato di offrire, con questo fascicolo monografico, alcune argomentate riflessioni con l'aiuto di coloro che, studiosi dell'intricato e intrigante processo educativo, hanno risposto sia al nostro invito sia alla nostra Call for Papers a partecipare con un loro contributo al tema in questione.

“Ricerche Pedagogiche”, pertanto, ha raccolto i saggi di ricercatori e studiosi che hanno considerato importante il tema proposto perché ritenuto un aspetto cruciale sia per la più generale riflessione sull'educazione (in ogni sua declinazione: teorica, epistemologica, storica), sia nell'attuale congiuntura sociale, politica ed economica, nella quale, come per lo più accade in epoca di crisi, la scuola è oggetto di restrizioni, attacchi e limitazioni.

Scuola, istruzione e formazione sono i tre termini scelti non a caso dalla redazione della Rivista, in quanto sono, ed a ragione, tre parole-chiave in grado di presentare e rappresentare i pilastri della costruzione educativa di un sistema formativo e della politica scolastica di un Paese.

I contributi inviati, da parte di studiosi e ricercatori dei settori disciplinari attinenti alla Storia dell'educazione e della scuola, alla Pedagogia generale, all'Educazione degli adulti e alla Didattica, si occupano, direttamente o indirettamente, degli aspetti fondamentali in cui il problema si articola:

- Scuola ed extrascuola in un sistema formativo integrato;
- Ruolo dell'insegnante;
- Scuola e educazione degli adulti;
- Scuola e politica scolastica italiana.

Ai saggi inviatici si uniscono quelli di componenti della Redazione della Rivista, Prof.ssa Luciana Bellatalla e Dott. Angelo Luppi che hanno desiderato partecipare, a cominciare, ovviamente, dal Direttore, che ha anche stilato queste brevi righe di Presentazione. Inoltre, vi saranno anche gli articoli dei colleghi Prof. Riccardo Pagano e Prof. Nicola Siciliani de Cumis, invitati dalla Redazione della Rivista.

A noi pare che questo numero speciale, forte dei saggi inviati e scelti esclusivamente in base alle loro chiare e lucide argomentazioni, costituisca un documento di indubbio interesse non foss'altro per le stimolanti suggestioni che offrono ai nostri lettori, che speriamo ci leggano con vero piacere.

Dopo l'articolo di apertura del numero del Direttore, seguono gli articoli, raggruppati nei rispettivi gruppi di appartenenza, secondo l'ordine alfabetico degli Autori/Autrici. È chiaro che l'aggregazione degli articoli per gruppi è puramente metodologica, ai fini di un orientamento di lettura, dato che i vari gruppi vi è, e non potrebbe essere diversamente, una evidente e costante interazione.

Ringraziando vivamente coloro che hanno voluto partecipare alla messa a punto di questo numero monografico, auguriamo a tutti una proficua lettura.

I.

Scuola e extrascuola in un sistema formativo integrato

L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente

Giovanni Genovesi

Le presenti note cercano di argomentare le ragioni che sostengono la necessità che colui che intraprende la professione docente sia dotato non solo di preparazione culturale generale e disciplinare ma anche di una passione per il suo lavoro da permettergli di affrontarne serenamente e con pazienza e competenza i problemi che lo caratterizzano. Giusto queste dimensioni fondamentali della professione docente sono il punto di partenza per l'individuo di organizzare un'auto-chiamata a svolgere il mestiere dell'insegnante, auto-chiamata che si rafforzerà mano a mano. Docenti autochiamati e una corretta politica degna di uno Stato di diritto sono la chiave di volta per il riscatto della scuola dalla triste situazione attuale.

These notes explains the reasons why they who undertake the teaching profession need not only general and disciplinary cultural preparation but also a passion for their work so to face teaching problems with serenity, patience and competence. These fundamental dimensions of the teaching profession are the starting point to organize a self-call to carry out the teacher's job, self-calling which will be strengthened step by step, by and by. Self-appointed teachers and a correct school policy of a democratic government are the keys to the redemption of the school from the critical present situation.

Parole chiave: scuola, vocazione e formazione docente, lezione, istruzione, politica scolastica

Keywords: school, calling and teacher training, lesson, education, school policy

1. La scuola e l'insegnante

La scuola ha tre colonne portanti: l'allievo, i contenuti, l'insegnante. Ciò significa che se una di queste colonne manca non può esserci la scuola. Insomma, per dirla in modo più discorsivo, l'allievo è tale solo se c'è un maestro che cerca di trasmettergli certi contenuti per educarlo.

Come si vede, il maestro, l'insegnante è l'architrave che raccorda le tre colonne suddette per farne il supporto essenziale per perseguire uno scopo che non è rappresentato da nessun oggetto materiale: esso

fa parte del vastissimo universo delle *invisibilia*, ossia dei concetti e degli ideali che, lo si sappia o meno, sono le forze che guidano il mondo. Uno di questi ideali, che peraltro ne ingloba una infinità di altri, è l'educazione, il concetto e l'ideale dell'educazione.

Ora, il personaggio che fa dei contenuti una dimensione determinante della sua professione è proprio l'insegnante che, grazie ad essi, cerca di lasciare il segno su colui al quale intende trasmetterli, cioè all'allievo per riuscire a educarlo, a portarlo sulla strada per perseguire ciò che non si vede e che, soprattutto, non si raggiungerà mai.

E qui le cose si complicano. Qual è lo scopo per cui l'insegnante vuole tramettere quei contenuti e proprio quelli e non altri se non secondo passaggi che, a suo avviso, comprendano necessari agganci con altre discipline o, se vogliamo, altri contenuti?

L'insegnante deve far perseguire quanto non solo non si vede ma è anche irraggiungibile per postulato. Addirittura deve cercar di riuscire a far capire che lo scopo che si sta perseguendo non è un vero e proprio traguardo, anche se prevede tappe di un percorso che è esso stesso lo scopo, l'educazione. Essa è una ricerca continua e non ha nessun bisogno di avere un punto finale, perché come tutte le ricerche verso la conoscenza ha come scopo la ricerca stessa. Come direbbe Cusano, la *venatio sapientiae*, la caccia della conoscenza ha come fine la caccia stessa. Si tratta di un concetto che permea la filosofia fin dall'antichità¹ e che è stato ed è la forza stessa della ricerca.

Pertanto, la risposta su quale sia il vero scopo dell'insegnante appare, illusoriamente, più semplice di quanto effettivamente non lo sia, soprattutto per cercare di farlo capire e di esserne consapevoli. In effetti, una risposta a questo problema ha due dimensioni strettamente interagenti.

La prima è quella di sapere, da parte dell'insegnante, che essa chiama in causa un aspetto puramente concettuale che in nessun modo può avere un riscontro oggettivo e circoscritto, come già accennato, ma risiede solo nel prendere coscienza che lo scopo dell'educazione è il continuo impegno di avvicinarsi alla padronanza di sé, ossia alla consapevolezza delle forze che sappiamo essere in noi.

La seconda dimensione ha a che fare, necessariamente, con realtà concrete, ossia tutte e tre le colonne della scuola: allievo, contenuti e

¹ La sapienza, scriveva Platone, in particolare nel *Simposio*, non può mai essere posseduta, altrimenti non si desidererebbe più. Pertanto, ciò che conta è inseguirla sapendo di non poterla mai raggiungere e farla propria.

insegnante, al quale spetta il compito di dinamicizzare contenuti, allievo e se stesso, chiamando in causa tutta la sua abilità, tutte le sue competenze e tutta la sua immaginazione per attrarre i suoi allievi a essere compagni di un cammino senza fine come la scalata di Sisifo.

In altre parole, sta all'insegnante stabilire con quali contenuti e con quali interazioni tra di essi poter esercitare il suo mestiere per cercare di tendere al raggiungimento del suo scopo di educare istruendo il suo allievo. Le due dimensioni si intrecciano l'una con l'altra perché l'attività svolta nella scuola per darle il senso di "facitrice" di una cultura educativa è sempre guidata dall'ideale educativo. L'universo delle *invisibilia* è di necessità il motore del fare umano e, in particolare, del fare che dà vita al processo educativo nella scuola.

2. Istruzione e educazione

Bisogna, dunque, chiarire che il fine dell'insegnamento è portare l'allievo a perseguire la strada per essere padrone di se stesso, cioè a autoeducarsi, avendo coscienza che avrà sempre bisogno di cercare maestri e, addirittura, di farsi maestro di se stesso.

Una tale asserzione apre altre questioni di grande importanza. Essa, infatti, comporta spiegare quale sia il rapporto tra istruzione e educazione: non c'è l'una senza l'altra e nessun insegnante può permettersi di separarle, senza distruggere la scuola.

Se chiamiamo "istruzione" l'insieme dei contenuti con cui l'insegnante agisce, con essa intendiamo lo strumento di cui ci si serve per mettere l'allievo sulla via della conoscenza, ossia della padronanza di sé. In altri termini, la disciplina di cui l'insegnante ha competenza è il mezzo che sa manovrare meglio per andare oltre la disciplina stessa, per fini cioè che non si riducono mai all'insegnamento di quella disciplina. Insomma, l'insegnante di italiano o di greco, di latino o di matematica, di storia o di filosofia non ha il compito di portare l'allievo a divenire un italianista, un grecista o un latinista o uno storiografo o un filosofo.

Ciò, certamente, non esclude che l'allievo divenga poi un professionista in questi settori disciplinari o altri ancora, ma solo perché lo studio di quelle discipline, oppure di altre, è stato impostato e mirato per farne un soggetto che sa compiere sforzi e durare fatica anche su discipline di cui si rende conto, via via, che non saranno alla base del suo eventuale mestiere e tuttavia riconosce che sono dei funzionali e-

sercizi per rafforzare le variabili per fare ricerca, vero scopo dell'educazione.

Questo significa proprio che l'insegnante sa, se vuole essere un educatore, che la sua disciplina deve essere non certo il fine del suo insegnamento, ma il mezzo che egli sa adoperare con più abilità e competenza per far sì che i suoi allievi si avviino nel percorso infinito dell'educazione che porta il soggetto a immaginare di saper uscire da sé, per vedere il mondo e, quindi se stesso dall'alto.

È un "folle volo", come quello che porta il soggetto a sentirsi e farsi guida di se stesso. Come scrive Armando Massarenti, anche se "ad alcuni potrebbe sembrare un momento di elevazione mistica... (esso) ha molto più a che fare con una laica esperienza di intensità e di lucidità estrema, conoscitiva ed esistenziale"², una sorta di "fortunato" incrocio armonico di logos e pathos ricco di meraviglioso stupore.

3. *La dimensione utopica*

Non ci vuole molto a capire che, in questo contesto, il mestiere dell'insegnante è impastato di utopia e ha, nella sua struttura, la caratteristica di un "volo" verso l'impossibile guidato dall'utopia come idea regolativa a saper "guardare il mondo in trasparenza" per coglierne l'inedito, il *ciò-che-ancora-non-è* e che invece sarebbe auspicabile che fosse (rapporto tra essere e dover essere)³.

È quanto è necessario che l'insegnante sappia per non andare incontro a frustrazioni inevitabili come conseguenza della falsa illusione che, per far bene la professione, sia sufficiente insegnare la sua materia, senza preoccuparsi a cosa serva quell'insegnamento.

L'insegnante per essere educatore – altrimenti può essere persino dannoso nella scuola – sa che il suo mestiere è, di principio, impossibile perché non potrà mai raggiungere un risultato compiuto.

Il suo non potrà essere altro che un risultato *in itinere*. E, forte di questa consapevolezza, egli avrà fatto al meglio il suo lavoro se sarà stato capace di infonderla anche nei suoi allievi. Essi poi, forti dell'attrezzatura concettuale fornita loro dall'insegnante, sapranno

² A. Massarenti, *Istruzioni per rendersi felici*, Parma, Guanda, 2014, p. 30.

³ Cfr. G. Genovesi, *Utopia*, voce pubblicata nel *Dizionario di Scienza dell'educazione e di Politica scolastica. Lessico di base*, a cura di G. Genovesi, Milano, FrancoAngeli, 2009. Per un discorso storico sull'utopia educativa è utile vedere il saggio G. Genovesi, T. Tomasi, *L'educazione nel Paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985.

proseguire il loro cammino infinito alla ricerca dell'identità e della padronanza di sé.

Si tratta di un lavoro, quello dell'insegnante, da far tremar le vene e i polsi, per dirla con Dante, perché egli sa che non potrà dare ai suoi allievi altro che l'*incipit*, perché starà a loro proseguire la scrittura del libro della loro vita, perfezionando gli strumenti concettuali che, grazie a lui, hanno appreso.

4. *La vocazione*

Proprio per tutto quanto finora è stato detto, sono convinto che la vocazione, ossia il coltivare le potenzialità che al soggetto paiono sempre più parte costitutiva per svolgere un particolare mestiere e il prendere sempre più consapevolezza delle funzioni che quel mestiere, nella fattispecie quello dell'insegnante, la preparazione culturale e specifica che esso richiede e le aspettative che suscita nell'immaginario collettivo, sia una variabile decisiva nello scegliere e nell'esercitare la professione docente.

Insomma, io penso che un lavoro di alta moralità e di altrettanto alta preparazione culturale e, lo si è detto, di così grande difficoltà, sempre presente sia pure con forme cangianti secondo le situazioni contestuali⁴, fino a rasentare le *impossibilia*, debba essere sostenuto dall'impellente necessità della passione oltre che dell'intelligenza o, come dice Massarenti, “del cuore usando il cervello (cioè l'argomentazione)”⁵.

E anch'esse non sono sufficienti a far fronte alla caotica varietà di composizioni delle classi che danno sempre l'impressione dell'emergenzialità.

⁴ Rimando all'esempio che riporta Giovanni Floris, nel suo ultimo *pamphlet* sulla scuola, *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*, Milano, Solferino, 2018, per mostrare il frustrante stato d'animo degli insegnanti, sia pure in tempi diversi e con forme diverse e quasi opposte, rifacendosi a due romanzi sulla scuola quali *Fuori registro* di Domenico Starnone (Milano, Feltrinelli, 1991) e *Tranquillo prof, la richiamo* di Christian Raimo (Torino, Einaudi, 2015), usciti a ventiquattro anni di distanza l'uno dall'altro. Il testo di Floris è, peraltro, interessante proprio perché mette in evidenza in forma piana, documentata e non senza una *vis* narrativa polemica il difficile avere a che fare con la scuola, sebbene con modalità diverse, di insegnanti, studenti e genitori. Peraltro, la valorizzazione che Floris fa della scuola come salvatrice dell'Italia dai pericoli in cui è sprofondata mi è parsa di buon augurio e senz'altro da appoggiare con tutte le forze dei cittadini di orientamento democratico.

⁵ A. Massarenti, *Op. cit.*, p. 78.

Nonostante il decremento demografico, ci sono classi composte da una varietà multiforme di ragazzi⁶, da quelli che non presentano evidenti situazioni patologiche e con vari gradi di motivazione fino a qualcuno che si presenta, si vuol dire, come fenomeno, a quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES) su base medica, o per cause socio-culturali fino al “bullo”⁷, o con insegnanti d’appoggio, a ragazzi di vari livelli di italoфонia e delle più svariate etnie e religioni per la crescente ondata di immigrazione.

Si tratta di situazioni che si vanno regolarizzando con molta lentezza anche a causa di grosse difficoltà organizzative che il personale dirigente fa fatica a gestire e che, indubbiamente, creano problemi di integrazione attraverso l’adozione di personali strategie didattiche che solo insegnanti molto motivati possono affrontare con qualche successo. Pena il fatto che chi può scegliere per i propri figli una scuola privata, contribuendo così a depauperare quella pubblica e il lavoro dei suoi insegnanti e il miglioramento culturale della stessa comunità.

5. *Gli ostacoli dell’insegnante auto-vocato (self-called)*

L’insegnante che si è *auto-vocato* ha bisogno, invece, di essere sorretto e non abbandonato dalle famiglie, perché la sua vocazione non è *una tantum*. Egli deve essere in grado di coltivarla con costanza e con la gratificazione dei risultati ottenuti. Risultati che, però, non può raggiungere mai da solo, ma sempre grazie alla collaborazione di colleghi, di famiglie disponibili, di dirigenti capaci e inclini anche a soddisfare richieste di strumentazione didattica. Altrimenti l’eroico furore dell’auto-vocazione (self-calling) corre il rischio di spegnersi e, per contro, degenerare in *burn out*⁸.

⁶ Vuoi anche, talvolta, per un’accurata sbadataggine del dirigente scolastico (cfr. G. Floris, *Op. cit.*, p. 120).

⁷ Sul bullismo c’è una vasta letteratura. Qui mi limito a definire che cosa si deve intendere per “bullo” secondo quanto si può leggere in Z. Bauman: soggetto che agisce volontariamente per emarginare, umiliandolo e mortificandolo, con la violenza fisica o psicologica, un soggetto designato (cfr. Z. Bauman, T. Leoncini, *Nati liquidi. Trasformazioni nel terzo millennio*, tr. it., Milano, Sperling & Kupfer, 2017, cap. 2, “Trasformazioni dell’aggressività”, pp. 41-64).

⁸ “*Burn out*. Termine inglese che indica il superiscaldamento derivato da un guasto di un dispositivo elettrico o meccanico che ne procura la distruzione di una parte. Il termine, dal mondo delle macchine, è stato trasferito a quello degli operatori in genere e, quindi, anche a quello degli operatori scolastici per indicare il loro stato di *disagio* (v.), di *stress* (v.), insomma il dimostrarsi ‘circuitati’ o ‘bruciati’... Si pos-

A prescindere dal significato religioso originario di chiamata, peraltro piuttosto ambiguo, il termine vocazione indica la disposizione di un soggetto a voler compiere per meglio realizzarsi determinate scelte professionali e, per quanto qui interessa, inerenti all'insegnamento.

Ebbene, la vocazione, in tal caso, è da intendere come una chiamata che il soggetto fa a se stesso, una volta che ha fatto propria la preparazione di cultura generale, di didattica specifica circa la sua disciplina e sugli aspetti fondamentali che caratterizzano la Scienza dell'educazione.

Come è evidente non si può certo parlare di vocazioni di massa, perché la vera vocazione, come detto, è sempre di carattere individuale che ciascuno può compiere per perseguire egli stesso un cammino verso la padronanza di sé.

La vocazione, in tal senso, equivale all'azione di una scelta che riguarda tutto ciò che è o può divenire in nostro potere e che, quindi, il principio dirigente, il nostro *nous*, come diceva Marco Aurelio, riesce a gestire con efficacia, permettendoci di esseri liberi⁹.

L'individuo, dunque, si chiama con l'intelligenza che dirige la passione necessaria per farla operare e sostenerla a lungo. E questo grazie a una attenta rigorosa formazione iniziale e ad altrettanto attenti e rigorosi periodi di aggiornamento, con la consapevolezza che il lavoro che tutto ciò richiede – e che ancor più richiede il servizio magistrale nella pratica quotidiana della scuola – ha certamente bisogno di una inclinazione e di una disposizione d'animo e di carattere come, del resto, per qualsiasi altro tipo di professione.

sono riconoscere delle tappe salienti che scandiscono il processo del burn out del docente: 1. l'insegnante avverte uno squilibrio tra le richieste e le risorse disponibili; 2. l'insegnante, permanendo tale squilibrio, entra in una condizione di impotenza professionale che gli provoca un progressivo esaurimento psicofisico caratterizzato da tensione, ansia, fatica, irritabilità; 3. l'insegnante risponde alle tensioni cui è sottoposto con il disimpegno nel lavoro. Il burn out diviene così un processo che si autorafforza. È evidente che il problema del burn out ha le sue radici nell'incapacità, dovuta alle ragioni più varie, da parte del docente di progettare una razionale ed efficace gestione delle risorse professionali proprie e della scuola" (G. Genovesi, voce *Burn out*, in *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998).

⁹ Cfr. Marco Aurelio, *Pensieri*, a cura di M. Ceva, testo greco a fronte, Milano, Mondadori, 2015. Per un approfondimento della filosofia stoica di Marco Aurelio nei rapporti con l'educazione, rimando al mio saggio *I Pensieri di Marco Aurelio: una lettura sub specie educationis*, in SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia, Suppl. di "Ricerche Pedagogiche", Anno X, n. 7, Gennaio- Giugno 2018, pp. 5-42.

Intelligenza e passione, *logos* e *pathos* interagiscono strettamente per sostenere con responsabilità la scelta che è stata fatta e che diventa quella che dà il senso alla stessa vita.

Ciò, ripeto, vale per tutte le professioni permeate dall'eticità verso la comunità. Ma ancor di più, per le ragioni dette, vale per la professione docente.

Egli, del resto, non può altro che pensare a costruire e a tenere un comportamento etico che comprenda, necessariamente, anche la costruzione di quello dei suoi allievi.

La questione morale è sempre al primo posto nella gerarchia dei pensieri dell'insegnante, perché solo così potrà riuscire a essere educatore. Per questo egli ha bisogno di *logos* e di *pathos* alla massima potenza, di quella componente che ho chiamato vocazione, ossia della chiamata che il soggetto riesce coscientemente a fare a se stesso per impegnarsi con tutte le sue forze, intellettuali e emotive in indissolubile sinergia.

Solo se spinto e sorretto da tali forze, l'insegnante può affrontare il suo compito quasi proibitivo perché deve superare molti ostacoli frapposti, stando alle cronache dei nostri giorni che riflettono un mondo che sostanzialmente sembra dispregiare e, comunque, non capire il lavoro della scuola¹⁰, vista dagli "utenti" o "clienti" – voglio chiamarli proprio con nomi che aborro se riferiti all'universo educativo – , come un servizio al pari di quello che offre un'autostrada o un ufficio postale. Niente contro autostrade o uffici postali, sempre utilissimi quando funzionano; ma se subiscono disfunzioni finiscono per creare molto meno danni della disfunzione della scuola che, se dura, finisce per cancellare la cultura di una società.

5.1. *Il rapporto non buono con la famiglia*

In un simile contesto, il lavoro dell'insegnante è complicato proprio dalla famiglia che, invece di essere un suo impagabile appoggio, si ri-

¹⁰ Scrive G. Floris: "I professori vivono la straordinarietà dello spazio-tempo scolastico senza poter condividere questa fortuna. Loro sanno di essere protagonisti della fase più unica ed eccezionale della nostra vita, ma sanno anche che noi lo capiremo molto tardi e forse mai. Chi capisce dimenticherà, o rimuoverà, o ricorderà male. E l'importanza della dimensione in cui loro operano non verrà, quindi, mai conosciuta davvero. Sono i classici supereroi, insomma. Vivono in incognito la missione più fondamentale e più rischiosa, mascherati da persone qualsiasi. E se sono bravi non staccano mai" (*Op. cit.*, p. 51).

vela solo portatrice di interessi così particolari che con grande difficoltà riescono ad andare oltre ciò che credono il bene dei propri figli. Anzi, per difendere quello che credono il loro bene anche se spesso è solo un malinteso orgoglio ferito, si scagliano con violenza contro l'insegnante, come testimoniano molti, troppi, articoli di cronaca nera di questi ultimi anni¹¹.

Si è sempre più diffusa nel Paese la mal fondata concezione che la scuola, se vuol fornire un buon servizio, soddisfi al meglio ciò che i genitori desiderano per i loro figli, considerati a tutti gli effetti dei veri e propri “clienti” del sistema scuola che le famiglie pagano o con le tasse per la parte pubblica o con le rette – ben più salate – per la parte privata.

D'altronde, troppo spesso i genitori – in genere quelli più politicizzati – che sono entrati a far parte degli organi collegiali della scuola si mostrano saccenti sui problemi dell'educazione e della didattica, appoggiandosi illusoriamente sulla loro esperienza scolastica, e complicano con estrema facilità i loro rapporti con i docenti che si rendono conto di aver perso un possibile e auspicabile alleato: la famiglia. Una famiglia che, lungi dal prendersi la responsabilità di educare il figlio, rinunciando al protezione ossessiva nei suoi confronti, rischia di divenire un ostacolo per il docente.

I genitori di una simile famiglia, oggi sempre più in espansione, saranno sempre pronti a dare giudizi sull'operato di qualsiasi insegnante in nome di quella saccenteria sopra accennata; saranno anche pronti a giudicarlo severamente, magari passando pure alle vie di fatto o giuridiche (denunce, ricorsi al Tar), se pensano che abbia sacrificato nelle votazioni o abbia redarguito o punito il figlio.

Essi partono dal pregiudizio che il figlio abbia sempre ragione, dimenticando i codici di valore delle scuole che avevano frequentato ma dalle quali, pure, i genitori erano sicuri di aver imparato i metodi d'insegnamento e di studio¹².

¹¹ Cfr. G. Floris, *Ultimo banco...*, cit., paragrafo “Storie di ordinaria follia scolastica”, pp. 43-46.

¹² Interessante al riguardo il saggio di M. T. Serafini, *Perché devo dare ragione agli insegnanti di mio figlio*, Milano, La nave di Teseo, 2018, in cui si dice e si argomenta che: “Questo libro è dedicato al rapporto tra genitori e insegnanti: di fronte al disordine della scuola e alla confusione dei valori della nostra società, in questa epoca di crisi economica, genitori e insegnanti debbono imparare a collaborare. La tesi principale del libro è che ‘l'insegnante ha sempre ragione’ magari ‘quasi sempre’, partendo dal presupposto che quando un insegnante sente il consenso della fa-

5.2. *Il populismo*

Come si vede siamo al trionfo dell'Io sul Noi, dell'individualità sulla socialità, proprio di contro a quanto cerca di insegnare la scuola grazie ai suoi docenti che cercano di stimolare i loro allievi alla ricerca della padronanza di se stessi in stretta collaborazione con gli altri.

Se una tale scuola viene rifiutata e, soprattutto, messa all'angolo dalla politica della classe egemone, allora significa che l'ignoranza è al potere con toni volgari e atti violenti e il populismo, ossia la turlupinatura di far credere al popolo che il suo benessere stia in risposte semplicistiche per far fronte a problemi complessi, è ormai padrone del campo.

Tra educazione, scuola e politica vi è un'indissolubile interazione al punto che qualsiasi duraturo miglioramento del sistema formativo, e quindi del lavoro dei suoi insegnanti, dipende da una tensione ideale, sempre sorretta dalla politica, che “fa della scuola e del sistema formativo nel suo complesso il fulcro indispensabile per il perseguimento di una società più umana e umanizzante”¹³.

Se manca una vera politica scolastica che dia sempre appoggio alla scuola pubblica, in accordo con la ricerca rigorosa della Scienza dell'educazione, la stessa scuola, ideale opificio di cultura, è del tutto emarginata e i suoi insegnanti ridotti a impiegati che si troveranno sempre scientificamente più soli e, per contro, più impediti nel loro lavoro dalle scartoffie della burocrazia¹⁴, dedite a ridurre, magari complicandole, le finalità della scuola a quello di semplice veicolo di istruzione come unico punto forte di una precoce professionalizzazione. Un'indubbia prevaricazione della scuola, la quale “non punta alla

miglia può svolgere in modo più autorevole il suo ruolo all'interno della classe, e così facendo può ottenere migliori risultati” (p. 17) e, soprattutto, rinforzare le ragioni della sua auto-chiamata (*self-calling*).

¹³ G. Genovesi, *Educazione, politica e qualità della scuola per tutti nell'Italia degli ultimi trent'anni (1970-2000)*, in G. Genovesi (a cura di), *Pedagogia e scuola in una società di massa. Dibattiti e prospettive nel Novecento italiano*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 23.

¹⁴ “La scuola è il bene maggiore in un Paese. Da lì comincia il suo successo. Per questo preoccupa lo scempio cui è sottoposta dalla crescente burocratizzazione, dalla sistematica mortificazione della figura del docente, da contestazioni di nessuna sostanza, che si avvantaggiano dei megafoni spicci dei social media, dalla distruzione dei programmi, dal generale clima di disprezzo” (N. Gardini, *Parliamo d'istruzione? Come la scuola può cambiarci la vita*, in “7”, supplemento del “Corriere della Sera” del 26 luglio 2018, p. 27).

professionalizzazione ma a equipaggiare l'individuo d'una solida formazione generale e scientifica"¹⁵.

5.3. *Burocrazia, incuria dello Stato, pregiudizi sul lavoro docente*

Alla burocrazia, del resto, senza volerne minimamente minare l'utilità di principio, non manca certo una tradizione disastrosa che, nel bene e nel male e, comunque, con la pretesa di ottemperare a disposizioni ministeriali, impera nel sistema formativo.

Essa scardina spesso la serenità dei docenti, per esempio, con una precarietà che, paradossalmente, può diventare perenne, con assegnazioni di posto del tutto contrari al mantenimento del livello di vita del docente, con paventati "concorsoni" per individuare fantomatiche "eccellenze" e fare così poco edificanti carriere all'insegna di una illusoria scala meritocratica, con concorsi che non hanno nessuna regolarità temporale, con leggi e leggine, decreti e circolari, che favoriscono occasionali supplementi temporanei che spesso inquinano l'insegnamento¹⁶.

Tutta una serie di azioni che colpisce a morte la scuola pubblica, l'unica degna di essere seguita e protetta dallo Stato che, invece, incentiva la scuola privata senza, di fatto, riuscire a controllarla proprio nell'iscrizione e nella distribuzione degli allievi, nell'assunzione e nel pagamento dei docenti, tutti aspetti fondamentali per una scuola che vuole dirsi pubblica.

A molti è sembrato un modo di alleggerire lo Stato dalle gravose spese del settore scuola.

Ma è solo un inganno che ha penalizzato il ruolo sociale dell'insegnante, ridotto a *lumpenproletariat*, che si arrangia con salari da fame e sempre più si allontana da una vita dignitosa, magari cercando doppi lavori in nero che la professione docente rifiuta, sia per un principio etico sia perché non può essere che esclusiva, a tempo pieno come qualsiasi vero mestiere, al di là delle sciocche lamentele sul ridotto orario di lavoro dell'insegnante.

Inutile mettersi a fare, un'ennesima volta, il calcolo delle ore di lavoro di un insegnante – non meno di trentasei ore settimanali – anche quando non "si è auto-chiamato (self-called) a farlo"¹⁷ o lo faccia co-

¹⁵ G. Genovesi, *Educazione, politica e qualità della scuola...*, cit., p. 16.

¹⁶ Per un accenno documentato a questi problemi cfr. *Ibidem*, p. 52.

¹⁷ Non credo valga la pena insistere sulla miseria dell'accusa "gli insegnanti la-

me ripiego in attesa di un mestiere migliore, che sembrerebbe facile a trovare e che invece non verrà mai.

5.4. *Lo pseudo-insegnante*

E intanto, sebbene presente sul posto di lavoro, il docente che si sente in prestito e che si illude di fuggire quanto prima, pensa ad altro che non al suo lavoro e, comunque, lo fa senza la dovuta attenzione non solo a ciò che succede nella classe, ma al mettere a punto lezioni e interventi, sia pure estemporanei, ma curati nella parola e nelle argomentazioni e sempre guidati da una lucida riflessione, con quel senso di giustizia distributiva che dovrebbe impegnarsi nelle valutazioni pubbliche e personali dei singoli allievi, senza mai lasciarsi trascinare da invidie e spinte emotive sconsiderate, non temperate dalla ragione, per alcuni dei suoi allievi.

Si tratta, evidentemente, di uno pseudo-insegnante, anche se a posto con i suoi titoli di studio e con il diritto legale di occupare il ruolo che occupa. Egli è lì per caso, anche se, a poco a poco, si convincerà di avere tutto il diritto di esserci e che sente, ingiustamente, che la sua esperienza gioca a suo favore per essere considerato un docente. Egli non lo è e non lo sarà mai perché gli manca la “passione illuminata”, la vocazione, appunto.

Tuttavia, se tutte le difficoltà sociali, da quelle che sono procurate dalle famiglie oltre che dalla impenitente riottosità recidiva dei suoi alunni, a quelle economiche che il suo misero stipendio gli elargisce a piene mani¹⁸, finiscono per essere per lo pseudoinsegnante una giustificazione, sia pure mai ammessa *apertis verbis* pubblicamente, a non impegnarsi come dovrebbe nel fare meglio il suo mestiere, per l’insegnante “vocato” sono avvertite come un supplizio che, col passare del tempo, attenua alquanto la sua passione e, con essa, l’entusiasmo “illuminato” per il suo lavoro.

vorano poco”; basti leggere le annotazioni di Giovanni Floris (*Op. cit.*, pp. 36 segg.), figlio di insegnante.

¹⁸ Si parla di 34.052,17 euro l’anno per un prof. di scuola secondaria superiore con 35 anni di servizio. Cfr. anche, sebbene risalga a dieci anni fa, il saggio di G. Floris, *La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana*, Milano, Rizzoli, 2008, che affronta in maniera piana ma caustica i problemi di fondo della scuola italiana. Comunque, oggi, nel 2018, un docente di prima nomina nella scuola media inferiore guadagna circa 1.300 euro mensili con davanti una lunga vita da precario.

Parlo di “entusiasmo illuminato” usando il calco pestalozziano di “amore pensoso”, quello di cui ha bisogno un vero educatore che sempre guida la sua azione, per dirla con Gramsci, con l’ottimismo della volontà e con il pessimismo dell’intelligenza.

6. *L'insegnante mago nella scuola “facitrice” di pace e gli allievi*

E veniamo, dunque, all’essenza del suo compito, ossia la volontà di fare “con il senno e con la mano” (Torquato Tasso) il vero lavoro che gli compete: condurre i suoi allievi a sentire l’irrinunciabile necessità di diventare allievi e maestri di se stessi: una necessità che lo accompagnerà per tutta la vita, qualsiasi lavoro avrà cercato di intraprendere.

Ebbene, occupiamoci allora del *partner* fondamentale dell’insegnante, colui che fa sì che si instauri quella sorta di magia, la transazione che fa dell’uno un allievo e dell’altro un maestro. Una simile transazione avviene solo grazie al “Sesamo apriti” che il maestro pronuncia per mezzo dei contenuti. In effetti, sono i contenuti, il modo di narrarli e ascoltarli sempre più con piacere, la bacchetta magica che coinvolge i ragazzi della sua classe e li fa diventare suoi allievi.

Perché allievi si diventa, se un maestro ci ha insegnato a esserlo e a esserlo per sempre fino a quando l’allievo non sarà maestro di se stesso. Ciò significa che l’insegnante è il mago che rende il ragazzo non solo suo allievo ma di tutti coloro che egli sceglierà come maestri, guidato dalla ragione che lo ha reso maestro di se stesso.

Insomma, una volta divenuto allievo, il soggetto ha la potenzialità di essere tale per tutta la sua esistenza impostata sul cammino della conoscenza.

Paradossalmente, la scuola che tutti credono abbia un termine perché, di fatto, non può durare tutta la vita, impedendo di svolgere liberamente e con profitto le attività inerenti al lavoro di ciascuno, è sempre presente come modello di base maestro-allievo lungo l’intera esistenza di colui che svolge un lavoro con la serietà, la competenza e la moralità che esso richiede.

Sebbene possa apparire sempre più difficile che la scuola, di fatto malconcia da tutti i punti di vista, sia in grado di contribuire a salvare la nostra cultura e l’esistenza di un nostro pacifico interesse, io credo e ribadisco con forza è solo la scuola che può venire in aiuto a coloro che amano la convivenza attiva e partecipativa alla vita della *res pu-*

blica, gestita da una illuminata rappresentanza popolare secondo le leggi di uno Stato di diritto.

La scuola è “facitrice” di pace, di cultura e di coraggio nel “fare la verità”, come scriveva Giovanni evangelista, ossia nello svelare scomodamente le menzogne del potere.

Essa, pertanto, può imprimere una coraggiosa e decisiva svolta verso una convivenza pacifica, di costante possibilità di interazione con gli altri, aliena da sostenere qualsiasi forma di violenza nei confronti di ogni essere vivente, da rancorosi nazionalismi e stupidi razzismi e, comunque, da ingiuste discriminazioni per ragioni di colore della pelle, di *status* sociale, di religione, di sesso e di pensiero.

La scuola è, di principio, contro tutte queste aberrazioni e laddove esse sono malauguratamente presenti, essa e, in particolar modo gli insegnanti, sono oggetto di scherno e di violenze che, peraltro, dilagano tra i ragazzi dando luogo a indegni fenomeni di bullismo che, sul modello della criminalità organizzata, hanno l’effetto di aumentare sempre più la diserzione scolastica, di minare alle radici l’attività degli insegnanti “vocati”, ossia intelligenti e appassionati nel loro lavoro.

La scuola come ideale non scompare, ma certamente la sua operatività riceve un *vulnus* estremamente grave da rendere sempre più disfunzionale l’attività dell’insegnante educatore.

L’azione di quest’ultimo è già difficile per situazioni naturali che spingono gli allievi a essere recalcitranti a impegnarsi in compiti a loro sgraditi perché non ne capiscono l’utilità e sono sicuri di fallire.

Essi si “ribellano” a chi, come l’insegnante, chiede loro di farli, scuotendo la loro pigrizia intellettuale e facendo loro sfidare il sentimento di non potercela fare, mostrando loro che, invece, è possibile solo se si abitua a “smuovere” l’innato conservatorismo del cervello umano che cerca di ottenere ciò che gli serve con la minima fatica: *minimo sforzo, massimo risultato*.

L’insegnante è uno “svegliatore di cervelli”, perché li porta nel cammino dell’avventura intellettuale dove si trovano a far fronte a problemi cui da soli non avrebbero mai pensato, ignorandone del tutto l’esistenza.

E lo fa mettendo in gioco, con i suoi allievi, una serie di comportamenti i più vari, ma tutti incentrati sulla parola o con esplicito riferimento alla parola, dagli sguardi alle sue posture e alle espressioni facciali, dalle comuni interazioni verbali della quotidianità alla lezione fatta di enunciati, spiegazioni e lucide e logiche argomentazioni e alla

richiesta di opinioni e di controlli dell'acquisizione dei risultati delle sue spiegazioni anche sollecitando impressioni, riflessioni e collegamenti personali su ciò che essi hanno fatto proprio.

Senza dimenticare che, comunque, il linguaggio è spesso come una trappola¹⁹, dando l'illusione di aver chiarito un problema che invece è risultato più oscuro dopo una spiegazione. E allora bisogna chiedere e provare a individuare ciò che è restato nelle pieghe del discorso e, comunque, riproporlo con parole differenti, ossia con un linguaggio diverso, sempre logico ma con maggiori inclinazioni al narrativo²⁰ e, soprattutto, con maggior forza innovativa²¹.

E via così fino a che non si è abbastanza certi che gli allievi lo abbiano cominciato a comprendere e, soprattutto, si siano sentiti attratti dalla musicalità fascinosa del linguaggio dell'insegnante che, con pazienza e assoluta disponibilità, sa intrecciare varie modalità narrative per offrire uno stesso contenuto.

I ragazzi avvertono e apprezzano quella disponibilità con cui l'insegnante dimostra che è accanto a loro e sempre pronto a far festa al ritorno del figliuol prodigo.

E questo perché egli è sempre teso a capire i passi che hanno fatto nel loro cammino verso la conoscenza, soffermandosi per tutti coloro che sono inciampati, e come, poco a poco, stiano diventando suoi veri e propri allievi incominciando a sentirsi tali per scelta così come lui stesso si sente, nei loro confronti, un vero maestro, colui che, come più volte ho detto, "fa la scuola", con competenza e passione e riesce a renderli suoi "seguaci".

¹⁹ Avverte Ernst Cassirer: "Si fraintende il linguaggio, se in qualche modo lo si considera come qualcosa di puramente ministeriale, come un medium sostanziale, che oscilla tra l'uomo e la civiltà che lo circonda... È possibile considerare il linguaggio come un medium ancor più chiaro e più puro: tuttavia, rimane fermo il fatto che questo medium ha sì la chiarezza del cristallo, ma anche la sua durezza, mai completamente penetrabile. La sua trasparenza non sopprime la sua impenetrabilità" (E. Cassirer, *Spirito e vita della filosofia* (1930), Roma, Castelvechi, 2014, p. 51).

²⁰ Sull'utilità del linguaggio narrativo per impostare lezioni su qualsiasi argomento ho trovato interessanti le annotazioni di Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1996, cap. 7, "Le interpretazioni narrative della realtà", pp. 145-164.

²¹ E così continua Cassirer: "Se si coglie il linguaggio nella sua pura realizzazione, invece di paragonarlo a una cosa esistente, se solo lo si considera, seguendo Humboldt, non come *ergon*, ma come *energeia*, il problema assume subito un altro aspetto. Non c'è più infatti una forma data una volta per tutte; essa, al contrario, diventa una forma creatrice, che però nel contempo deve essere una forma distruttrice, demolitrice" (E. Cassirer, *Op. cit.*, pp. 51-52).

7. L'allievo per legge

Come scrivevo nel fascicolo precedente di questa rivista, ho usato volutamente “il termine ‘seguace’ e non allievo, perché allievo si diventa se si è seguace di colui che è stato scelto come maestro e quest’ultimo diviene tale se sente di essere stato scelto. È in questo felice incontro di interessi che matura e fruttifica il processo educativo. Come si può immaginare è un evento non facile da realizzare”²².

La scintilla che fa scoccare la reciproca scelta tra allievo e maestro, è il risultato del percorso di una preparazione che l’insegnante mette a punto con pazienza e avendo cura, sempre, di:

- a) saper ascoltare i suoi ragazzi;
- b) seguirli nei loro progressi intellettuali;
- c) non gravarli di lavoro eccessivo;
- d) essere comprensivo ma non ingenuo nell’accettare le loro dichiarate difficoltà;
- e) applicare sempre la regola aurea della giustizia distributiva;
- f) impostare sempre il suo *modus dicendi* a livelli di correttezza e con un marcato livello di narratività specie nell’espone la lezione, perno del suo lavoro di forbito retore nella migliore accezione del termine²³;
- g) evitare di voler sembrare uno che non sbaglia mai;
- h) mostrare che la riflessione è la maggiore necessità per chi vuole fare domande e dare risposte, specie se entrambe non sono direttamente attinenti alla propria materia;
- i) avere la piena consapevolezza che la sua disciplina o le sue discipline non sono che mezzi per portare i suoi allievi verso la padronanza di sé;
- j) non pensare mai che il suo compito si limiti a istruire bensì di instaurare un processo *educativo* tramite l’istruzione;
- k) avere la piena consapevolezza che la scuola non ha mai un’utilità immediata perché a scuola non si va per imparare un mestiere, ma

²² G. Genovesi, *Perché la scuola sia “donna di province e non bordello”*, in “ErrePi”, n. 70, suppl. a “Ricerche Pedagogiche”, n. 207, aprile-giugno 2018.

²³ Al problema della lezione e ai modi di organizzarla ho dedicato espressamente tre scritti che indico qui di seguito e ai quali rimando per un approfondimento: G. Genovesi, *Scienza dell’educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2005, pp. 144-154; Idem, *Io la penso così. Pensieri sull’educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014; Idem, *La lezione*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 194, gennaio-marzo 2015, pp. 3-8.

per costruire, tramite lo studio, un sapere che si va, giorno dopo giorno, allargando insieme agli altri le possibilità di costruire l'identità di ciascun allievo²⁴;

l) non incorrere mai in atti di stizza e di irascibilità, segno di debolezza che stravolge il corpo e la mente, come già scriveva Seneca²⁵;

m) saper tornare sui propri passi se ha il sospetto di essere stato troppo precipitoso nella presentazione e nella logica argomentazione dei contenuti;

n) evitare di esprimere giudizi con parole che possono aver tradito ironia o rancore, giudizi che i ragazzi non ritengono giustificati e che li portano a non comprendere perché dovrebbero fare la scelta di essere allievi di un simile docente.

Si tratta, questo, di un comportamento che dà dell'insegnante l'idea di persona competente, autorevole e umanamente equilibrata che ha buone possibilità di sollecitare l'allievo a compiere la scelta, quell'operazione che carica di responsabilità etica e razionale sia il maestro sia l'allievo.

Un'operazione, peraltro, che, è del tutto ovvio, non è a carico dell'allievo ma dell'insegnante, l'unica persona che nella scuola – ma anche se agisse fuori della scuola – può assumersi, per ragioni di esperienza, di cultura, di competenze specifiche e del ruolo che gli è dato per legge – direttamente un simile compito.

8. *L'allievo per scelta*

Non si deve dimenticare che l'allievo come soggetto scolare, proprio per le ragioni attribuite all'insegnante, è ancora in formazione e sarà l'insegnante a portarlo a una maturità intellettuale che gli permetterà di collaborare al proprio processo educativo, giungendo perfino, come detto, a essere maestro di se stesso, non foss'altro per avvertire la necessità di un insegnante da scegliere per diventarne allievo.

²⁴ “La scuola – scrive ancora il classicista Nicola Gardini – è il grande laboratorio della giovinezza: luogo di esperimenti e ipotesi, di visioni e di promesse, di raffinamenti linguistici e concettuali e di progressi nell'esercizio dell'interpretare; luogo dell'uguaglianza nell'ideale”, dove l'ideale è continuamente ri-stipulato secondo gli apporti e la serietà di ciascuno, e la competizione può solo risultare in virtuosi incroci di influenze” (*Art. cit.*, p. 29). E questo grazie alla guida attenta e sapiente dell'insegnante che sa osservare e stimolare i suoi allievi, imparando insieme a loro.

²⁵ *De ira*, III, 4.

Comincia, così, la piena avventura educativa del soggetto, quella che si chiama educazione permanente, nella quale egli – come tutti, del resto, – avrà sempre bisogno di insegnanti che egli stesso cerca e sceglie per diventarne allievo.

Pertanto, la preparazione che il soggetto avrà avuto nella scuola dove l'insegnante lo forma a fare delle scelte che gli permettano di proseguire per tutta la vita il suo interminabile, di principio, processo educativo, è un passaggio cruciale per evitare l'enorme pericolo che l'insegnamento non si fermi nei limacciosi passi dell'istruzione che può dare l'illusione che quella sia una scuola sebbene non sia che un luogo che “spaccia” nozioni.

E di un simile pericolo ogni insegnante dovrebbe – il condizionale è d'obbligo – essere pienamente consapevole. Egli deve impegnarsi a far sì che l'allievo per legge, ossia il giovane, sia lo scolaro bambino sia lo studente degli anni fino alla maturità e degli anni universitari possa avvicinarsi sempre più al livello di allievo per scelta, ossia seguace, sia pure temporaneo, ma sempre, a poco a poco, sempre più critico e fors'anche “recalcitrante” in una continua competitività che, nei casi migliori, lo porterà a superare il maestro e a saper scegliere altri maestri di cui diverrà allievo per scelta.

È questo un cammino che segna inevitabilmente il processo educativo, quello che il soggetto ritiene più consono a soddisfare i suoi interessi di curiosità intellettuale.

La scuola, quindi, ha il dovere di cercare di “preparare un simile cammino che l'*allievo per legge* compie per passare ad apprendista seguace grazie a una grande componente empatica e poi ancora allievo per scelta secondo una grande componente razionale che, via via, interagirà sempre di più con la componente emozionale”.

Un simile percorso – continuavo nel pezzo citato a cui qui mi piace rifarmi, sia pure con le aggiunte e modificazioni del caso – è il risultato di una crescita che l'*allievo per legge* compie impegnandosi emotivamente e razionalmente a raggiungere il ruolo di *allievo per scelta*.

Tutto ciò è possibile se l'insegnante è consapevole della strada che deve saper percorrere insieme ai suoi allievi, preparando il contesto di apprendimento secondo quelle linee di fondo cui ho fatto più sopra riferimento, diverse nelle loro modulazioni ma tutte che fanno capo alla raffinata capacità di usare la parola come migliore distinzione dell'intelligenza umana.

9. Ancora sulla vocazione

Una tale capacità, fondamentale per chi esercita il mestiere dell'insegnante, è il frutto di una coltivazione costante attraverso letture di saggi sulla sua disciplina e di testi narrativi classici e contemporanei. E ciò è, a sua volta, il risultato di una forte passione per accrescere sempre più gli spazi dell'avventura intellettuale che dovrebbe distinguere ogni insegnante.

Come si vede, la passione e la competenza per esercitare la docenza non sono affatto componenti estemporanee e che, specie la prima, nasce una volta *ex abrupto* e resta così per tutta la carriera: *semel abbas, semper abbas*.

Si tratta di un distorto riduzionismo della professione docente che ha, invece, necessità di essere aggiornata con costante continuità in ragione del contesto storico che si trasforma, delle esigenze che esso impone e della volontà e dell'intelligenza che servono, anche in forza dell'esperienza, a riconfermare la capacità di *volersi chiamare* a lavorare come docente.

Potremmo immaginare la vocazione come un meccanismo concettuale composto di molteplici incastri, che vanno via via accrescendosi, rinnovandosi e perfezionandosi.

L'incastro intellettuale e quello emotivo contaminano tutti gli altri possibili incastri inerenti sia alla vocazione che è stata decisa sia al lavoro in generale. Faccio alcuni esempi per il primo e il secondo caso.

Circa gli incastri del meccanismo "vocazione docente" si possono ricordare, per esempio:

- a) la pazienza, con la quale affrontare gli "spigoli";
- b) la retorica, con la quale saper rendere "erotico" il linguaggio, come fosse una provocazione²⁶ amorosa che suscita la lezione²⁷;

²⁶ Ricordo che la provocazione è una dimensione molto importante del processo educativo; per un approfondimento del problema rimando al mio contributo G. Genovesi, *Educazione come... Provocazione. Il carburante dell'educazione*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione come... metafore e concetti educativi*, Milano, Prometheus, 2014.

²⁷ In effetti, come scrivevo nell'articolo cit. (*La lezione...*), la lezione è il mezzo "tramite cui il docente offre agli allievi il frutto della sua ricerca". Insistevvo allora e insisto ancora sulla necessità della capacità retorica del docente perché sta a lui far passare il messaggio, ossia la sua interpretazione di quanto ha ricercato per suscitare curiosità intellettuale e passione, ossia per dirla con Massimo Recalcati "il rapporto erotico con il sapere" (*L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, p. 4).

- c) la padronanza della propria disciplina;
- d) l'aperta collaborazione con i propri allievi, i loro genitori e con i colleghi;
- e) la valorizzazione del principio e della pratica della solidarietà attraverso lavori di squadra;
- f) la volontà di osservare i comportamenti e i lavori degli allievi per capirli sempre al meglio;
- g) la piena e argomentata consapevolezza del ruolo della scuola;
- h) la stretta e indissolubile interazione tra istruzione e educazione;
- i) la forte e argomentata consapevolezza dell'educazione come oggetto di scienza;
- l) la consapevolezza dei problemi della Scienza dell'educazione.

Per il lavoro in generale si possono ricordare incastri quali:

- a) la responsabilità che la scelta esige;
- b) la forte componente etica che ne consegue e che ogni lavoro postula;
- c) la disponibilità alle serene e pacifiche interazioni²⁸;
- d) la correttezza e la precisione nel mantenere gli impegni presi con i propri compagni e collaboratori;
- e) il rispetto critico delle regole d'ingaggio.

Se l'insegnante non ha disponibilità a "lubrificare" il suo meccanismo vocazionale indispensabile per preparare l'*allievo per legge* a divenire *allievo per scelta*, non può essere un educatore. So bene che molti s'impegnano per esserlo fino a capire l'importanza del loro lavoro e divenire *in itinere* degli auto-vocati.

²⁸ Se Aristotele diceva che l'uomo è un animale sociale che ha bisogno di amici per una convivenza serena (cfr. *Etica nicomachea*, cap. VIII), Seneca spinge l'amicizia e il pensare anche agli altri come la componente più importante della felicità e Marco Aurelio ne fa il punto forte dei suoi *Pensieri* (cfr. saggio cit.). Insomma, già dalla filosofia antica si batte sulla socialità dell'uomo per il piacere dell'essere insieme e per il trovare in un simile stato una forma migliore di benessere della sua vita. È indubbio che lavorando insieme perché impegnati nello stesso processo educativo, ossia di dare un senso alla loro vita, maestro e allievo sono favoriti a impiantare una buona socializzazione, specie non appena l'allievo riesce a cogliere che il loro lavoro in comune diviene più funzionale e proficuo perché la sua produttività nasce dalla confluenza in esso dell'interesse del maestro e dell'allievo stesso.

10. *I non “auto-vocati” e la scuola che affonda*

Ma so altrettanto bene che altri sono ben lontani dal compiere un simile percorso e, sebbene siano competenti e preparati nella loro disciplina, si sentono sprecati a doverla insegnare a giovani che la loro ragione o il loro pregiudizio vedono solo come soggetti refrattari a qualsiasi *input* culturale. Questi docenti non vengono nemmeno sfiorati dal pensiero che sta proprio a loro sforzarsi di portarli al livello della condivisione e del coinvolgimento culturale, con la passione che anima l'educatore che rinforza via via le ragioni della sua auto-vocazione.

Purtroppo, se simili insegnanti prendono il sopravvento – e la situazione è tale da farlo fortemente paventare – diverrà sempre più facile addurre le ragioni che lo giustificano, e così l'esserci dell'educatore diverrà una rarità.

E se viene meno la guida dell'educatore gli *allievi per legge*, rischiano fortemente di restare tali e, addirittura, diventare scapestrati bulli che si rivoltano, anche con violenza, con i docenti che finiscono per considerare solo degli intralci e degli inutili e odiosi costrittori, perché si limitano a dichiarare ciò che loro debbono fare, ossia intraprendere un cammino che essi non affatto desiderano.

L'ho detto altre volte, ma mi piace ripeterlo, che l'insegnante si caratterizza per saper condurre l'allievo a avventurarsi per strade e vicoli che, come accennato poco sopra, non solo non hanno neppure una parvenza aurorale nella sua mappa mentale, ma che non avrebbe mai sospettato che esistessero.

D'altronde, è proprio all'insegnante che compete di far intravedere il fascino dell'avventura intellettuale che diventerà, per taluni dei suoi allievi, tanto intrigante da far loro sopportare le fatiche e gli sforzi che il cammino verso la conoscenza inevitabilmente comporta. Ed è una tolleranza che l'allievo impara a scuola se c'è una guida, l'insegnante, che lo aiuta a capire, anche con l'esempio, che la frequentazione della scuola, che spinge verso la conoscenza, richiede fatica senza la quale non ha valore ciò che si raggiunge.

L'allievo, è ovvio, non fa e non comprende, perché non può, un simile processo; ha bisogno di essere *addomesticato*, “*apprivoisé*”, come dice Saint-Exupéry per la volpe del *Piccolo principe*, altrimenti non sentirà mai il piacere di accostarsi all'altro e cogliere i frutti conoscitivi che un tale avvicinamento gli procura.

L'insegnante ha il compito di favorire l'*addomesticamento* dell'allievo usando i vari mezzi poco sopra descritti, dal dialogo al racconto dal tratto umoristico o di contenuto storico con attinenza alla disciplina di sua competenza, dall'affabilità del comportamento nelle interazioni con gli allievi alla corretta dizione della parola che rivolge loro, senza mai trascendere alla violenza, né fisica né mentale, che prevarica qualsiasi intenzionalità educativa.

11. *La parola*

È la parola lo strumento fondamentale dell'insegnante, quello con cui egli apre ai suoi allievi gli orizzonti del futuro, le prospettive culturali per le quali vale la pena impegnarsi più a fondo che in altro perché intuisce che saranno quelle che daranno un significato alla sua vita. Ciò significa che la parola è in grado di accendere una luce che permette di entrare più dentro, di *intus ire*, appunto, ai fenomeni che ci circondano. Ma è anche certo che il *logos* non può tutto non foss'altro perché il linguaggio, come ho già detto, è traditore, può generare fraintendimenti con la sua necessità di allontanarsi dall'analogia per invitare all'astrazione, alla concettualizzazione.

E allora bisogna accompagnarlo con modalità comunicative alternative e, comunque, propedeutiche ad un uso e ad una comprensione meno ambigua possibile.

Si tratta di un lavoro di imprescindibile utilità: esso porta ogni insegnante a comprendere a tutto tondo il valore dell'insegnare come cercare di procurare anche agli altri una vita migliore mentre si comprende l'importanza dello studiare.

Le due attività si intersecano senza soluzione di continuità: chi insegna studia e chi studia impara.

Proprio questa indissolubilità del binomio studio e insegnante postula l'entrare in gioco della "passione pensosa" di pestalozziana memoria più sopra ricordata che alla base della vocazione, della chiamata che l'insegnante fa a se stesso e che coltiva per tutta la sua vita lavorativa, e con la quale cerca di contagiare i suoi allievi, presenti e futuri, affinché stiano meglio con se stessi senza mai dimenticare di sforzarsi a migliorare gli altri.

L'insegnante, insomma, è un "contagiatore" di emotività carica di razionalità perché si impegna a far sì che ogni suo allievo divenga capace di auto-chiamarsi per svolgere al meglio la professione che sce-

glierà, dando così un grosso contributo a rendere significativa la sua esistenza.

È necessario far sì che l'allievo sappia, a poco a poco, automotivarsi per perseguire risultati non certo privi di ambizione. È per questo che fa l'insegnante, ossia s'impegna a insegnare anche ciò che altri rifiutano, talvolta con tutte le loro forze anche perché, sia pure per uno sgradevole assedio di circostanze²⁹ di manzoniana memoria, sono del tutto ignari che il compito della scuola, ossia dell'insegnante, è di condurli verso la strada della libertà e della padronanza di sé.

Essi, come gli schiavi della caverna platonica, vogliono restare a guardare un simulacro di realtà fatta di ombre, invece di affrontare l'avventura intellettuale che mette loro paura e sono recalcitranti ai richiami di chi li incita, come fa appunto il maestro, a prendere atto della realtà e non accontentarsi delle sue ombre, ma cercare di interpretarne i rapporti e i segreti per conoscerli e poterli gestire, o illudersi di farlo.

D'altronde, solo così l'individuo riesce a entrare nel gioco (*in ludo*) che ha per posta saper dare un senso alla sua esistenza³⁰.

È ciò che intende fare l'insegnante: come detto, è un'impresa difficile per la quale deve mettere in gioco tutte le sue carte per cercare di vincerla o, perlomeno, ad avvicinarsi al traguardo, sia pure temporaneo. Tra queste carte un ruolo primario, lo si è visto, è quello della parola che, però, lo si sa, è piena di trabocchetti.

Per la raffinata capacità di postulare la tensione all'astrazione – a ciò che non si vede, al “reale astratto”, la *res cogitans* cartesiana –, è più adatto ad essere studiato del “reale concreto”, la *res extensa*, ma tale tensione può mettere in forte disagio la comprensione dei giovani allievi.

Pertanto, come ricordavo, l'insegnante deve usare forme di avvicinamento al linguaggio che siano antidoti, sia pure effimeri, alla sua indistruttibile polisemia.

²⁹ Cfr. le pagine che G. Floris dedica agli studenti nel suo saggio cit., pp. 71 segg.

³⁰ Per un approfondimento del rapporto illusione-educazione rimando al mio contributo, *Educazione come... Illusione. Illusione e costruzione del mondo*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione come...*, cit.

12. *Principi e formazione dell'insegnante*

A prescindere dalle varie forme che l'insegnante metterà in campo per svolgere il suo lavoro e che sono coerenti al carattere che si è costruito come docente, mi pare opportuno richiamare i due principi che sono sempre la bussola del suo lavoro.

Il primo principio è l'assoluta emarginazione della violenza, sia fisica sia verbale, dal rapporto con gli allievi con i quali puntare a un rispetto reciproco e, il secondo, è la consapevolezza che qualsiasi contenuto in cui ha competenze culturali per poterlo insegnare è sempre e comunque un mezzo per perseguire il fine dell'educazione, ossia la padronanza di sé.

Essa, sebbene non sia mai raggiungibile, è la sola dimensione che dà al soggetto la possibilità di sentirsi libero, come già scriveva Marco Aurelio nei suoi *Pensieri*, avendo coscienza di fare scelte su ciò che sa che è in suo potere e che dà il significato alla sua vita. Su tutto il resto non c'è altro che mantenere il dubbio assoluto³¹.

È questo un comportamento che è solo dominio della razionalità: è essa che decide sulla parte che le dimensioni emotive abbiano nella necessaria scelta da prendere e della responsabilità che ne consegue. Sono principi di cui un soggetto prende coscienza con studio e attenta riflessione grazie una formazione *ad hoc*.

Per l'insegnante tale formazione si caratterizza in corsi che si articolano sugli aspetti fondativi della Scienza dell'educazione e su quelli delle didattiche disciplinari. Sono corsi che rafforzano la decisione di aver scelto come lavoro la professione docente e che, quindi, aiutano a dar vita al meccanismo della vocazione. Troppo a lungo è stata trascurata una simile formazione del docente. Del tutto inesistente dall'Unità al 1999, con l'istituzione della SISS (Scuola per l'Insegnamento Secondario Superiore) presso le Università³², è venuta ancora a latitare con l'improvvida chiusura della SISS, lasciando il posto a istituzioni precarie, aleatorie e ridotte da due a un solo anno³³. Ebbene, senza i-

³¹ Cfr. saggio citato.

³² Scrive A. Luppi: "Una formazione fondata sulla Scienza dell'educazione, nei suoi polivalenti aspetti, oltre che nelle specifiche aree disciplinari in cui i docenti intendevano operare, è... certamente primario compito dell'università" (*La scuola su misura* di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018, p.131).

³³ La SISS, ai cui lavori ho partecipato per dieci anni a Ferrara e per un periodo di circa sette anni anche a Parma e a Bressanone, non fu affatto uno scandalo, come

stituzioni per la formazione docente sotto il diretto patrocinio delle università, il discorso della passione che sorregge il docente nel fare il suo lavoro non solo non è sufficiente, ma assume forme nocive perché dà allo pseudoinsegnante la falsa illusione di saper fare la scuola, un'operazione che, addirittura, rasenta l'impossibile quando a cercare di farla è un vero insegnante, *auto-vocato*.

13. *I distrattori*

Una professione che, come dicevo iniziando queste note e come ricordavo nel pezzo già citato, è diventata più difficile per una serie di “distrattori” sociali che entrano in forze in gioco.

Ne cito alcuni senza volere essere esaustivo. Innanzitutto, le pressioni per trovare un lavoro, di per sé quasi impossibile, secondo la propria formazione, poi le condizioni attuali della scuola per anni trascurata dallo Stato che dovrebbe esserne il principale gestore, occupandosi direttamente tramite le sue università di una seria formazione degli insegnanti di qualsiasi ordine e grado e dando a questi insegnanti la gratificazione economica che si meritano e che, fino a oggi, è solo mortificante con le conseguenze le più ovvie: chi può non fa l'insegnante e se lo fa, *obtorto collo*, cerca una via di fuga.

Inoltre, non si può certo trascurare quanto già detto e sul quale ritengo necessario insistere, la sempre peggiore disposizione delle famiglie verso la scuola che la vorrebbero non come dovrebbe essere ma fatta su misura sui loro figli, secondo gli interessi della famiglia stessa.

Infine, la distrazione che i potenziali *allievi per legge* subiscono dal fascino dei *social network* già da quando non sono in grado di saperli gestire, cui si associa, in zone sempre più larghe, l'influenza della criminalità organizzata che è una peste che parte dalle stesse famiglie malavitose che, inevitabilmente, hanno anche figli, mogli e altri parenti con il mestiere d'insegnante.

Con tutta la buona fede possibile, non è facile accettare di credere che questi insegnanti siano esenti da principi di violenza truculenta e

lo definisce frettolosamente G. Floris nel suo *La fabbrica degli ignoranti...*, cit., p. 75, almeno nella sua generalità. Che dovesse essere migliorata non c'è dubbio, ma è certo che assolveva la necessaria funzione di preparare gli insegnanti secondari con impegno e serietà. Malauguratamente fu chiusa dal ministro Mariastella Gelmini dieci anni dopo la sua nascita, impedendone qualsiasi miglioramento.

di avversità verso la società civile, principi che imperversano oggi nelle scuole con i casi inaccettabili di bullismo verso altri allievi e verso gli stessi insegnanti. Atti che la scuola finisce per tollerare o nascondere fin che può o punire espellendo proprio coloro che dimostrano di avere più bisogno di scuola, ma certamente non di quella che li ha espulsi³⁴.

14. La tragicità della situazione attuale

Io credo che la situazione che oggi stiamo attraversando sia estremamente tragica. Come scriveva Zigmunt Bauman in un saggio³⁵ che ho avuto il piacere di recensire³⁶, forte era la sua sensazione di vivere i suoi ultimi giorni in un mondo ormai finito, sia perché travolto da “poteri anonimi che impediscono ogni tentativo di ristabilire il primato della politica”, sia perché “un nuovo mondo non è ancora nato, perché (condannato a) un divorzio tra politica e potere che lascia presagire brutti scenari”³⁷. Commentavo questo passo, rimarcando che l’unica possibilità di uscire da questo brancolare nel buio delle tenebre, è cercare di tenere acceso il lume della ragione.

E in questo impegno la scuola è una collaboratrice necessaria, purché sia fatta da insegnanti degni di questo nome. Essa è un elemento essenziale per uscire dalla paura di un mondo che avvertiamo sempre più minaccioso, grazie anche all’opera di propaganda mestatrice fatta di parole banali come il male, per riprendere Hannah Arendt e per niente “igieniche” come ha detto Paolo Giordano sere fa in TV.

Il senso di insicurezza per paura di aggressioni, di un’incontrollata immigrazione, della mancanza di lavoro, specie per i giovani – i cosiddetti *millennials* – e dell’incombente povertà è accresciuto dallo scarso livello di istruzione sempre più diffuso specie nel nostro Paese, che frustra qualsiasi sforzo di intellettuali e insegnanti, visti solo come inopportuni ciarlatani e non certo persone da ascoltare e rispettare come “guardiani della luce”.

Per contro, aumenta l’*audience* di politicanti che sfruttano cinicamente la paura e l’ignoranza dei loro possibili elettori, promettendo

³⁴ Cfr. G. Genovesi, *Perché la scuola sia “donna di province e non bordello”*, cit.

³⁵ Z. Bauman, *L’ultima lezione*, con un saggio di Wlodek Goldkorn, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2018

³⁶ Cfr. rivista “SPES”, n. 7, gennaio-giugno 2018.

³⁷ Z. Bauman, *L’ultima lezione*, cit., pp. XL-XLI, *passim*.

loro un illusorio riscatto dall'essere gli ultimi nella scala sociale, perché riconoscono che ci sono diseredati di qualsiasi diritto come gli immigrati.

“L'arrivo di una massa di migranti senza dimora – scriveva Bauman –, cui si negano i diritti fondamentali non solo in pratica ma anche sulla carta crea una (rara) occasione per il verificarsi di un simile evento. Tutto ciò sicuramente aiuta a spiegare come mai la recente immigrazione di massa coincida con le nuove fortune della xenofobia, del razzismo e del nazionalismo nella sua variante sciovinista, e con i successi elettorali, sorprendenti e senza precedenti, di partiti e movimenti xenofobi, razzisti e sciovinisti guidati da *leader* che agitano fanaticamente la bandiera dell'interesse nazionale”³⁸ al grido di “Prima gli Italiani”.

In questo clima, che Bauman ha tratteggiato nelle sue linee di fondo, la scuola non ha voce in capitolo perché i suoi insegnanti, qualsiasi sia il loro livello professionale, restano, come ho detto inascoltati o, addirittura, sbeffeggiati. Ebbene, ciò lascia il segno: difficile pensare, per esempio, che gli andamenti elettorali non siano inquinati da una crassa ignoranza che non è da misurare solo nel numero dei cosiddetti analfabeti di andata, bensì in quelli, ben più numerosi, di ritorno³⁹.

Gli elettori, disgustati dall'esclusivo perseguimento degli interessi personali da gran parte di coloro che li gestivano, hanno votato in gran parte, pressoché al buio, ossia più di pancia – come si suol dire – che per riflessione, – anche perché incapaci di riflettere senza il sostegno dell'educazione – per chi prometteva il cambiamento, ossia un girare decisamente pagina senza pensare se la pagina sarebbe stata voltata in avanti o in indietro.

Il peggio è dato dal fatto che dopo trent'anni di “orgia consumistica” non siamo stati preparati a gestire razionalmente i numerosi cambiamenti catastrofici che ci sono capitati, dai terremoti alle alluvioni, dal collasso delle banche all'invasione di milioni di persone che hanno tutte le ragioni per spostarsi dove si sta meglio, così come i barbari che invasero l'impero romano non per distruggerlo ma per goderlo.

³⁸ Z. Bauman, *Stranieri alle porte*, tr. it., Milano, Corriere della sera, 2018, p. 33.

³⁹ Secondo dati riportati da P. Angela e L. Pinna (*Perché dobbiamo fare più figli. Le impensabili conseguenze del crollo delle nascite*, Milano, Mondadori, 2008) ancora dieci anni fa “oltre 2 milioni di italiani adulti (erano) praticamente analfabeti. Di origine, oppure di ritorno” (p. 189).

Si tratta di fenomeni che ancora oggi affrontiamo come eventi emergenziali senza pensare che sono o ricorrenti o continui come l'immigrazione che andrà avanti perlomeno per altri cinquant'anni.

Tutto questo è il frutto di un mondo di tenebre, dove invisibili centri di potere, corrotti e corruttori, tagliano fuori la politica dalla gestione della *res publica*, cosa, del resto, da noi (ma non solo!) è stata facilitata dalla disastrosa mancanza, almeno negli ultimi trent'anni, di una valida classe dirigente, troppo spesso a tutt'altro affaccendata per occuparsi del benessere pubblico. Solo una serie di azioni "illuminate", studiate con impegno e molta attenzione, tenendo conto dei parametri storici e perseguite con "i dettami della ragione e della moralità"⁴⁰, potrà contribuire a rendere la vita umana più confortevole, libera da forti disagi e sempre più capace di soddisfare i desideri e i bisogni dell'uomo. I giovani, lo si è detto, sono i più disastriati: non avranno una vita migliore dei loro genitori e dovranno "navigare" in quel mare di difficoltà sopradetto e che, privi di un futuro accettabile, potranno essere spinti dai soliti mestatori a illudersi che il passato sia stato migliore, magari identificandolo con quello gestito da Mussolini, Hitler o Stalin, creando così solo dei pericolosi spostati.

L'impossibilità di prevedere cosa accadrà domani e come sapere, se non attraverso buone letture, ciò che è accaduto ieri farà dei nostri giovani un potenziale serbatoio di guai che non sarà possibile arginare se non in forza di un accrescimento della luce salvaguardata dagli onesti operatori della cultura come gli intellettuali, tra cui sono sempre da segnalare gli insegnanti.

15. *Docenti auto-vocati e vera politica: la sola possibilità di riscatto*

Gli unici che possono salvare la scuola, rinnovandola *ab imis*, sono proprio gli insegnanti vocati, quelli che hanno intelligenza, competenze e passione per servirsene a favore dei loro allievi e spingerli ad essere compagni nel cammino che porta allievi e maestri a essere *allievi per scelta*. D'altronde, non mi pare veramente possibile il buon funzionamento di qualsiasi importante impresa, industriale o familiare, in tutti i settori della cultura nella quale si "spiega" una società, senza il consenso, la preparazione e la passione di coloro che ne sono l'anima e l'attualizzano per perseguire i fini che costituiscono la ragione stessa dell'impresa. *A fortiori* tali fattori sono imprescindibili per un'impresa

⁴⁰ Z. Bauman, *L'ultima lezione*, cit., p. 11.

come la scuola che, nella maniera più incontestabile, è alla base di tutto ciò che mira al bene della società amplificando le potenzialità dei singoli individui che la compongono in ideale comunicazione con tutti gli altri e con coloro che non ci sono più e con coloro che ancora non ci sono. E questo perché la scuola, che opera necessariamente nel presente, ha uno sguardo lungo, verso il passato e verso il futuro. Essa è un sistema che più di altri prepara gli individui a divenire dei Giani bifronti, con una faccia che si fa forte del passato per affrontare al meglio il futuro. Ma una simile operazione è possibile a patto di due condizioni.

La prima chiama in causa la formazione e la passione del docente per capire al meglio e saper dispiegare le sue competenze e la sua intelligenza a servizio della crescita dei suoi allievi, di se stesso e, quindi, della scuola.

La seconda è una sicura attenzione politica che riconosca la scuola come una delle colonne portanti dello Stato, ne protegga l'autonomia e la laicità e la finanzia, in tutti i suoi scomparti, dal personale all'edilizia, dalla sua attrezzatura didattica ai tempi lunghi del suo funzionamento⁴¹ e, nei gradi superiori, ai suoi "sapienti" e didatticamente strutturati rapporti con il mondo del lavoro.

Crede che stia proprio qui la chiave per il riscatto di una società che ha perso il senso profondo delle proprie secolari origini culturali e la capacità di operare collettivamente e logicamente, grazie ad una scuola intesa come pilastro del paese Italia e gestita da insegnanti auto-vocati, per scacciare, per quanto possibile, la compiaciuta esaltazione dell'ignoranza a favore del trionfo dell'impegnata razionalizzazione nell'assolvere i compiti professionali e etici che spettano a ciascun cittadino. Purtroppo una simile operazione sarà possibile, per quanto difficile, solo se vi sarà un appoggio politico che faccia della scuola il perno della cultura del Paese. Siamo, oggi, ben lontani da un simile risultato, perché siamo impelagati al punto in cui il serpente si morde la coda.

Come venirne fuori? La scuola da sola non ce la può fare a meno che non sia sorretta politicamente da un forte movimento democratico che faccia della solidarietà e della giustizia distributiva le punte di diamante di uno Stato di diritto.

⁴¹ Personalmente sono sempre stato, e lo sono ancora con maggior convinzione, un fervente sostenitore della scuola a tempo pieno.

Scuola e socializzazione: un problema aperto e spinoso

Luciana Bellatalla

Uno dei luoghi comuni attualmente più diffusi circa la scuola le affida il ruolo fondamentale della socializzazione in un gratificante clima relazionale in vista del benessere individuale, presente e futuro. Di qui una duplice reazione dinanzi agli episodi di bullismo verso i compagni e i diversi e di violenza contro gli insegnanti, che oscillano tra fuga dalla scuola e sguardo al passato, senza riflettere su che significano il processo di socializzazione e la qualità delle relazioni interpersonali e soprattutto senza interrogarsi sul rapporto tra scuola, educazione e comunità. Questa riflessione è, invece, urgente, anche per progettare un'azione efficace nelle evidenti derive del quotidiano. Ma il futuro, stando anche a recenti documenti ufficiali, non pare schiudere nuovi scenari.

The paper deals with one of the most interesting and difficult problems, the school has to face at present, according to a diffused idea, which sustains that its main duty is to offer a favorable social climate to pupils to encourage interpersonal relations and to allow individual well-being. Therefore we find different reactions facing more and more frequent bullying and violent acts inside the schools, swinging between the refusal of institution rules and nostalgia of past times. Generally nobody thinks over the meaning of the socialization, the qualities of interpersonal relation and especially the relations among education, school and the public. However to think over these aspects is urgent also to project contrastive efficacious actions against the evident and disturbing behaviors of our times. However, school future in order to educate to social life does not seem favorable: official European documents seem to reinforce present trends.

Parole chiave: scuola, socializzazione, insegnante, educazione, comunità

Keywords: school, social relations, teacher, education, public

1. Un concetto polisemico

Lo scopo di questo contributo è innanzitutto una discussione della semplificazione in atto circa la relazione tra scuola e socializzazione. Da qualche anno, infatti, il processo di socializzazione a scuola è diventato sinonimo di scuola accogliente, che, specie nei suoi gradi più bassi e con alunni ancora piccoli, viene identificata con un clima di indulgenza e di blandizie.

Questo concetto, accattivante come tutte le semplificazioni tanto da convincere con facilità soprattutto i genitori e, al tempo stesso, preoccupante come tutti i concetti che con una “mezza verità” impediscono di accedere alla complessità ed alla completezza dei problemi, merita, dunque, di essere discusso e rivisto alla luce di un orizzonte di senso più ampio.

Il nodo dell'intero discorso sta in una questione di fondo: la socializzazione è un aspetto accidentale o contingente del percorso di formazione scolastica oppure è intrinsecamente congiunto e congiungibile a tale percorso? La domanda può addirittura apparire retorica, visto che, essendo la categoria di “relazione” una delle categorie costitutive del congegno concettuale dell'educazione, il percorso ed il processo educativi implicano necessariamente la formazione di abiti sociali e, al tempo stesso, morali, vale a dire di tutti quegli abiti che sono connessi con i rapporti interpersonali.

Così, a ben guardare, potremmo, parlando di “socializzazione e scuola”, considerare vari significati di questa espressione, tra loro connessi e ricollegabili, per un verso, alla teorizzazione educativa e, per l'altro, alla pratica scolastica. Li elenco, partendo dall'aspetto teorico che è anche, ovviamente, il più generale e, al tempo stesso, quello che garantisce la validità e l'efficacia degli aspetti pratici, perché ne sta o ne dovrebbe stare a fondamento:

- innanzitutto, bisogna tenere presente la socializzazione implicita nel concetto stesso di educazione, ossia quella forma di abito alla convivenza, al dialogo ed al rispetto dell'altro che deve tener dietro alla formazione dell'uomo. Potremmo, a questo proposito addirittura citare Rousseau che, nel 1762, nel primo libro del suo *Emilio* ricorda come l'educazione mira, al tempo stesso, alla formazione dell'uomo e del cittadino, aggiungendo, tuttavia, che la seconda consegue alla prima ed è tanto più sicura quanto più la prima è stata migliore. Dunque, l'educazione dell'uomo è da privilegiare: quella del cittadino ne verrà di conseguenza;

- in secondo luogo, va sottolineato il legame tra scuola ed ambiente extrascolastico per evitare una scuola chiusa in se stessa, sorda al mondo esterno e, quindi, tale da fornire una preparazione o anacronistica o insufficiente o addirittura fuorviante. A questo proposito, ci soccorre un altro classico dell'educazione, ossia quel Dewey che, fin dal 1899 in *Scuola e società* e più ancora nel 1916 in *Democrazia e educazione*, avvertiva che, per rendere il percorso scolastico un effi-

cace strumento di crescita individuale e sociale, la scuola doveva essere non lo specchio della vita esterna, ma una sorta di centro di un sistema formativo che raccoglie tutte le forme significative della vita culturale e sociale, selezionando, purificando ed articolando i suggerimenti che provengono dal mondo esterno;

– in terzo luogo, c'è l'aspetto del clima sociale quale catalizzatore dell'apprendimento e dell'efficacia della didattica, per il quale rimando, come esempio, a quanto scrive un teorico dell'educazione degli adulti, ed egli stesso formatore, sulla scia di Dewey, per gli aspetti pedagogici e di Maslow per quelli psicologici, come Malcom Knowles nel suo saggio *Quando l'adulto impara*;

– infine, ma non meno importante, c'è l'aspetto di quella che un tempo andava sotto il nome di educazione civica, ossia il momento dell'alfabetizzazione relativamente a quel complesso di regole che rendono vivibile l'umano consorzio e che vanno ad investire, trasversalmente, discipline come Storia, Economia, Diritto e perfino, oltre la dimensione catechetica e dottrina, la Religione.

Al fondo dell'intero discorso, dunque, stanno due elementi importanti, che non dovrebbero essere, a questo riguardo, mai trascurati: da un lato, l'attenzione al congegno concettuale dell'educazione quale bussola per orientare ed organizzare il percorso formativo concreto a scuola; dall'altro il rapporto tra pubblico e privato, tra Natura e Cultura, tra individuo e gruppo sociale, che è cruciale per qualsiasi ed in qualsiasi percorso e processo di trasformazione e di miglioramento di individui e gruppi.

Non ho citato a caso, alla ricerca di fonti classiche, Rousseau e Dewey: il primo mira, con il suo progetto educativo, a formare un uomo capace di essere un futuro membro della “volonté générale” ossia di riconoscersi e, quindi, operare nel corpo civile cui appartiene; il secondo, dal 1899 al 1952, ininterrottamente, si applica a definire ed affinare i concetti di “comunità” e di “fede comune”, laica e civile, ossia i due punti di riferimento imprescindibili di un soggetto educato, in grado di vivere con consapevolezza in interazione con gli altri e, perciò, anche di partecipare attivamente ed in maniera intelligente alle scelte del suo mondo. Banalmente, in entrambi i casi, gli alunni devono prepararsi nel loro percorso di formazione a socializzare, vale a dire ad esercitare il loro diritto di membri attivi della comunità.

2. *Il mito della scuola accogliente*

Se la socializzazione è un processo complesso e dalle molte facce, non si può non lamentare che oggi essa è essenzialmente intesa, a livello scolastico in due sensi, entrambi riduttivi: per un verso, essa è ricondotta all'idea di una scuola accogliente; per un altro, forse anche sotto la pressione dell'incontro con altre culture, è identificata con la gestione ed il controllo delle relazioni interne alla classe e, quindi, ricondotta alla scuola accogliente, che è una sorta di vero e proprio mito dei nostri giorni.

Che a scuola si lavori meglio e si possa svolgere più proficuamente l'attività di insegnamento/apprendimento quanto più il clima sociale della classe e dell'istituto nel suo complesso è soddisfacente, l'ambiente materiale gradevole e l'insegnante incoraggiante ed attento più che avulsivo e poco disponibile all'ascolto dei bisogni e degli stili cognitivi dell'alunno è ormai, dopo la stagione dell'educazione nuova e nonostante che i suggerimenti di tale stagione siano stati ridimensionati, un luogo comune.

Siamo ormai ben consapevoli che il clima sociale è una pre-condizione delle attività scolastiche o, se si preferisce, come ho già detto, una sorta di catalizzatore delle forze (emotive, affettive ed intellettuali), chiamate in causa nel processo di insegnamento/apprendimento. Tale clima sociale favorevole dipende da molti fattori: l'ambiente materiale della scuola – già, a cavallo tra Ottocento e Novecento, De Dominicis, nella sua *Scienza comparata dell'educazione*, sottolineava i buoni effetti di aule luminose, ben areate –, con arredi ed ausili didattici, vari ed aggiornati, a disposizione, aule attrezzate per gli apprendimenti linguistici, artistici e scientifici; buone relazioni tra pari; relazioni soddisfacenti tra insegnanti ed alunni con una adeguata preparazione professionale degli insegnanti nella gestione dei conflitti interpersonali, spesso fonte di indisciplina, disattenzione e comportamenti indesiderati; buona interazione tra i membri del corpo docente della classe e dell'istituto.

Dunque, creare un clima sociale favorevole nella classe e nella scuola è fondamentale ed investe una serie di momenti e di elementi: è fondamentale perché suscita il piacere di apprendere, riduce i momenti di tensione, di noia e di disinteresse. Tuttavia, non può e non deve, come da qualche anno a questa parte si tende a fare, identificarsi con il puro e semplice benessere dell'alunno a scuola grazie ad atteggiamen-

ti di benevolenza, di indulgenza e perfino alla perdita dell'asimmetria nella relazione educativa. La scuola accogliente è quella che predispone tutti i fattori dell'apprendimento al meglio proprio per poter puntare con determinazione e forza alla formalizzazione dei saperi, né più né meno come l'apprendimento dei vari contenuti disciplinari è una pre-condizione per l'acquisizione dello spirito critico, dell'autonomia del giudizio, della capacità di cogliere e costruire nessi tra discipline diverse e, perfino, tra culture diverse.

Sfortunatamente, da una ventina di anni a questa parte, si è andata gradatamente perdendo coscienza di questa qualità strumentale del clima sociale all'interno della classe e delle scuole. E ciò si è verificato per l'effetto di molte concause, che fanno capo, senza eccezione alcuna, alla politica scolastica. Innanzitutto, la valorizzazione del ruolo delle famiglie non come collaboratrici potenziali degli insegnanti (quali le pensavano, sia pure con molta ingenuità e con troppi compromessi politici, i decreti Delegati del 1974), ma come clienti e, quindi, in un certo senso, padroni del servizio formativo (non recita forse un luogo comune che il cliente ha sempre ragione, perché in caso contrario lo perdi?); in secondo luogo, il disimpegno finanziario dello Stato nei confronti delle scuole, costrette ad offrire servizi, talora non coerenti con la loro *mission*, per rimpinguare casse spesso e volentieri languenti e, contemporaneamente, spesso costrette anche a rimandare interventi materiali migliorativi in istituti che si presentano con aule da tinteggiare, impianti di riscaldamento poco meno che fatiscenti e scale malconce; il crescente disinteresse per la formazione professionale dei docenti, dopo la breve e felice stagione della SSIS¹.

Il mito della scuola accogliente, ossia tale quale gli utenti o i clienti se la aspettano e la pretendono, genera spesso risposte *borderline* (quando non apertamente in rotta di collisione con il corretto compor-

¹ Mi pare superfluo ricordare che dopo la infausta chiusura della SSIS da parte della ministra Gelmini, fino a questo momento il peggiore di tutti i ministri che, per lo più, indegnamente sono saliti alla Minerva, il TFA che la stessa aveva sostituito alla Scuola di Specializzazione, ha funzionato senza continuità e in genere per sanare situazioni precarie. Non solo, ma il FIT, che la ministra Fedeli (anche questa di basso profilo), ha varato non ha ancora cominciato il suo *iter*, benché decine di migliaia di giovani laureati abbiano sostenuto gli esami per maturare i 24 cfu di discipline psico-socio-pedagogiche richiesti per l'ammissione al concorso. E voci di corridoio, forse, almeno così spero, inattendibili, annunciano che per il nuovo ministro (da cui, in tutta coscienza, non mi aspetto un salto qualitativo rispetto ai colleghi del passato) il percorso formativo è troppo lungo e va, perciò, cambiato.

tamento e addirittura con il codice) da parte di alunni e genitori e rassegnazione e perdita di identità sociale nell'insegnante. Sono storie di cronaca su cui è inutile insistere. Ma c'è anche un altro, pericoloso risultato, su cui sono già intervenuta dalle pagine di questa Rivista², ossia la fuga dalla scuola. Infatti una scuola accogliente è, secondo alcuni, anche quella che non turba le menti degli alunni, non problematizza quanto insegna, ma accetta le visioni del mondo diffuse (anche se scientificamente infondate) o, almeno, care ad posizioni ideologiche in cui famiglie si riconoscono. Insomma, la scuola è accogliente quando si trasforma in una sorta di culla protettiva e rinuncia al suo compito di luogo, nel quale, per farli crescere, si devono mettere i ragazzi di fronte a problemi inediti, cancellare le loro presunte certezze e farli uscire intellettualmente dal nido in cui sono fino a quel momento vissuti.

Le famiglie che non si sentono accolte, allora optano per quella forma di *home-schooling*, che è aperto e consapevole rifiuto dell'istituto scolastico, costruito necessariamente su basi di autonomia e che costituisce la forma più pericolosa e preoccupante di dispersione dalla scuola. Anzi, è una forma tanto più pericolosa in quanto riguarda soprattutto la scuola dell'obbligo e va a saldarsi con quel *drop out*, ahimè molto elevato, degli studenti dal percorso formativo posteriore al periodo dell'obbligo³.

Di là da considerazioni di ordine economico, dalla geremiade sui ritardi della scuola ad adeguarsi alle richieste dei giovani ed al mutamento dei tempi, resta il fatto che chi esce dalla scuola, per scelta personale o per scelta genitoriale, perde anche e contemporaneamente l'opportunità di formare quella coscienza dell'appartenenza ad un gruppo, che non solo consegue al percorso educativo, ma è la base per affacciarci in maniera altrettanto consapevole all'esercizio della citta-

² Cfr. *S.O.S.: la scuola va a picco*, in "Ricerche Pedagogiche", 202, 2017, pp. 27-32.

³ Per i dati rimando al dossier di "Tuttoscuola", a cui "L'Espresso" del 9 settembre 2018 ha dedicato un interessante articolo di Francesca Sironi, *Addio Prof.* Il dossier (consultabile al sito tuttoscuola.com nella sua versione integrale) porta un titolo chiaro, "la scuola colabrodo" e denuncia il fatto che dal 1995 ad oggi ad abbandonare la scuola sono stati ben tre milioni e mezzo di studenti. In poco più di un ventennio, dal primo al quinto anno della scuola superiore, si è verificata un'emorragia di studenti pari al 30,6% degli aventi diritto, con una punta massima del 33% in Sardegna ed un minimo del 16,1% e con un tasso che parte dal 17,7% del tradizionale liceo classico ed arriva fino al 32,1% degli indirizzi professionali.

dinanza. E, quello che è peggio e disperante, proprio per questo perde l'occasione di prepararsi all'esercizio della democrazia.

3. *Educare alla vita comune*

Anche se, come ho già detto non dobbiamo sottovalutare l'aspetto del clima sociale della classe e dell'intera scuola, in quanto pre-condizione delle attività di insegnamento/apprendimento e modello in atto (da vivere concretamente) di quegli aspetti etici e civili, di cui l'educazione è un veicolo, bisogna andare oltre.

Vivere nella classe come in una "casa" condivisa, con regole altrettanto condivise e secondo principi di dialogo, rispetto ed ascolto attivo costituisce uno strumento importante per affrontare anche la vita extra-scolastica ed oltre-scolastica con un'altrettanta ed altrettale disponibilità alle ragioni degli altri, con la convinzione che bisogna diffidare delle apparenze e dei preconcetti e che si deve vedere nell'umanità, chiunque ne sia rappresentante in un determinato contesto, un valore universale, inalienabile e, quindi, da non disprezzare in nessun caso.

Le recenti sciagurate riforme scolastiche, specie dopo la cura Gelmini, con la riduzione dei contenuti curricolari e delle esperienze di tempo pieno o prolungato, e l'innalzamento del numero di alunni per ogni classe, hanno costretto gli insegnanti a ritornare a prassi didattiche ed organizzative che una concezione laboratoriale di scuola e l'onda lunga degli aspetti meno "folclorici" dell'educazione nuova, avevano se non cancellato almeno ridotto: lezione frontale, attenzione al programma ed alla programmazione, valutazione costante e, a dispetto di tutte le indicazioni, sempre più spesso tarata, con le cosiddette prove oggettive, sulla *performance*. Di conseguenza, ascolto attivo, lezione su base dialogica, lavori per piccoli gruppi che favoriscano le relazioni interpersonali tra gli alunni e tra loro e il docente, ricerche interdisciplinari con la collaborazione di più docenti della stessa classe, sono diventate l'eccezione e non la regola. Ne ha risentito, innegabilmente, anche l'idea della condivisione delle regole e degli spazi scolastici: il senso di appartenenza ad un determinato gruppo ne è stato toccato con una ricaduta evidente sull'acquisizione di abiti sociali e comuni.

Sono rimasti, come surrogato di questa educazione alla convivenza, di cui la diretta esperienza è parte essenziale, gli insegnamenti disci-

plinari, vale a dire l'informazione intorno ai capisaldi della nostra Costituzione, del diritto del lavoro, dell'associazione e della vita pubblica, sugli elementi portanti dello stile di vita economico e finanziario del nostro tempo, spesso in prospettiva storica, ma quasi mai con offerte in forma interdisciplinare.

Mi limito ad un esempio. Nella classe terza del Liceo delle Scienze Sociali, mentre a Storia si va dalla dissoluzione dell'Impero romano alla Rivoluzione francese, arrivando, dunque, ai principi della cittadinanza moderna solo alla fine dell'anno scolastico, l'insegnante di Diritto e Economia legge e commenta la Costituzione italiana e spiega i criteri dell'economia classica e i vari tipi di impostazione economica (dal mercantilismo al collettivismo) per poi passare agli aspetti contemporanei dell'organizzazione economica e finanziaria. Si tratta di temi che toccano anche la Filosofia che, in quello stesso anno, si occupa però dell'antichità e del Medio evo né più né meno come l'insegnante di Scienze umane (abilitato anche all'insegnamento di Filosofia, ma non sempre docente per le due discipline nella stessa classe) affronta i temi antropologici delle diversità, delle varie etnie, dell'evoluzione, dell'intercultura, del pregiudizio e dello stigma sociale in totale assenza di connessione con le altre discipline.

Bisogna concludere, senza ripercorrere, come peraltro ho già fatto in altra occasione⁴ le vicende dell'educazione civica nella scuola italiana, dalla nascita del Regno nel 1861 ad oggi, che se si vuol sperare in una educazione alla convivenza, che è solo l'anticamera del vero e proprio processo di formazione della coscienza sociale, bisogna che nella scuola si ritaglino spazi centrati specificamente su questo tipo di formazione. Non è un caso che, a fronte di una vita civile sempre più disinteressata alla politica, sempre meno affezionata allo spirito della democrazia e sempre più becera nelle sue manifestazioni, i vari ministri si siano affannati a dare indicazioni su quella che di volta in volta è stata chiamata "Educazione alla cittadinanza attiva", "Educazione alla legalità" o, infine, "Educazione e Costituzione", una definizione risibile, visto che i recenti governanti (di Destra, di Sinistra e di Centro, senza eccezione alcuna) si sono affannati proprio a smantellare la Costituzione repubblicana, nata dalla Resistenza, che non pare più argomento di interesse per i nostri governanti.

⁴ Cfr. *I manuali di educazione civica nella scuola italiana*, in J. J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX*, Instituto de Educação, Universidad de Lisboa, 2013, pp. 207-220 (e-book).

Sono tentativi, che hanno dato buoni frutti là dove gli istituti hanno potuto attivare, anche con il concorso di agenzie formative extrascolastiche progetti *ad hoc*. Chi ha voglia e tempo può trovare in rete, senza che io mi affanni in lunghe citazioni e in cospicui rimandi, la descrizione, l'articolazione e gli esiti di molti progetti di questo tipo, talora attraverso la lettura di documenti giuridici, in altri casi attraverso simulazioni di contesti cittadini o comunitari, altre volte ancora, grazie agli scambi culturali e, quindi, con agganci e interazioni con altre realtà europee. E ciò in scuole di ogni ordine e grado, se pochi anni fa, in occasione di una tesi di laurea, ebbi modo di conoscere l'esperienza che in una scuola dell'infanzia emiliana era stata svolta sui diritti umani in generale e dei bambini in particolare, grazie ad Altan ed alla sua Pimpa.

In tutti questi casi, va riconosciuto, la scuola progetta, cerca agganci fuori delle aule scolastiche, per l'impegno del *team* docente, vale a dire perché gli insegnanti hanno maturato una professionalità che permette loro di ampliare gli orizzonti della classe e, con essi, anche gli orizzonti della mente dei loro alunni.

4. *Che fare?*

La latitanza o il travisamento del concetto di socializzazione a scuola diventa tanto più interessante e preoccupante se si opera un confronto, per un verso, con la realtà intrascolastica e, per un altro, con la società nel suo insieme, di cui la scuola è parte.

Mi riferisco, nell'ordine, ad alcuni aspetti ricorrenti nel nostro tempo:

- lo spirito competitivo, dentro e fuori la scuola, per attivare lo spirito imprenditoriale (sempre individualistico) coerente con l'impostazione economica neo-liberista;

- l'individualismo, che si rivela insofferente a regole e condivisione di idee, ideali, percorsi e scopi;

- il sovvertimento della gerarchia e l'erosione dell'autorevolezza, basata su competenze ed esperienze maturata, mentre si riafferma, paradossalmente, il principio di autorità, basato sul capo carismatico e/o sulla diffusione di pregiudizi sociali, a dispetto di tutte le teorie scientifiche ormai accreditate;

- il primato dell'economicismo in ogni manifestazione dell'esistenza cosicché nulla più vale se non è monetizzato;

- un atteggiamento antisociale mascherato da difesa delle radici autoctone e dalla demonizzazione del diverso, sia culturalmente, sia per genere, sia per preferenze sessuali;
- la propensione ad un mondo chiuso, quasi entropico, la cui parola d'ordine è la conservazione della tradizione, dell'acquisito e dell'apparentemente certo;
- il primato del privato, sinonimo di luogo dei diritti inalienabili dell'individuo, sul pubblico, per converso concepito come luogo dello sperpero e della perdita di identità: mentre il privato è centripeto e riconduce all'ordine, il pubblico è centrifugo e complesso, si confronta con l'altro, lo accoglie e lo ascolta;
- la difesa del passato rispetto al futuro che richiede apertura e scambi, con ciò affermando, a dispetto delle premesse economiche, una visione statica e non dinamica del mondo e della società;
- la difesa formale della democrazia in patente contraddizione con le conclamate chiusure verso l'altro, l'individualismo, l'esaltazione di un mondo ordinato, senza scambi e dominato da una sorta di pensiero unico.

Che cosa può concretamente fare la scuola dinanzi a queste derive o a questi pericoli, da cui non può restare esente per la sua ambivalenza: per un verso, infatti, è alla scuola che spetta il compito di formare il pensiero critico ed autonomo, ma, per l'altro, la scuola è pur sempre governata dalle forze politicamente egemoni in una data contingenza.

Temo che siamo ad una situazione di stallo, da cui, almeno in questo momento, alla luce del recente governo più verde che giallo, della crisi dell'UE e della diffusione in tutto l'Occidente evoluto di messaggi conservatori ed illiberali (per non dire apertamente e vergognosamente simil-nazisti), non vedo tralucere nessuna possibile via d'uscita. La soluzione a questo stallo potrebbe venire da un'inversione di rotta decisa prima di tutto nella più vasta società.

Al contrario, passando in rassegna la *Raccomandazione del Consiglio Europeo* del 12 maggio 2018, che viene a sostituire l'analoga raccomandazione del 2006, recepita anche, ovviamente dall'Italia, nel Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione (DM 139/2007) e nelle Indicazioni nazionali per il Curricolo (DM 254//2012 e allegati al DM 742/2017), anche un barlume di speranza viene meno. E necessariamente.

La Raccomandazione in oggetto (pubblicata sulla Gazzetta ufficiale europea del 4 giugno 2018) è “relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente”. Ciò che più sorprende in questo documento – 19 pagine fitte ed a corpo assai piccolo, articolate in una serie di premesse, le vere e proprie raccomandazioni ai vari stati dell’Unione ed un allegato esplicativo – è una evidente discrasia tra le parole d’ordine cui pare rispondere e gli obiettivi declinati.

Infatti, al sistema formativo ed alle occasioni informali e non formali di istruzione, apprendimento e formazione, l’UE affida compiti importantissimi per sancire il diritto di tutti ad un apprendimento per tutta la vita al fine anche e soprattutto di una partecipazione piena alla vita della società. Così le competenze basilari, tutte su piede di parità e tra loro interconnesse, sono pensate per far sì che possano garantire ai vari soggetti “una vita fruttuosa nella società”⁵.

Sta in affermazioni come queste la discrasia cui facevo riferimento, ossia la contraddizione tra un’apparente valorizzazione delle parole d’ordine della democrazia (partecipazione, consapevolezza, creatività, pensiero critico) e la completa sottomissione del modello scolastico e formativo alla visione contemporanea della vita sociale, frutto delle leggi e dei principi del mercato e dell’impresa privata. In una parola del neo-liberismo imperante, che sta mostrando in maniera temibile il suo volto disumano, nella propensione sempre più dichiarata al sovranismo ed al nazionalismo.

Nel documento in questione, infatti, la parola educazione è la grande assente, mentre ricorrono spesso, ossia ogni volta che si parla del contesto educativo, i termini “istruzione”, “formazione” ed “apprendimento” permanente. E questo perché l’ottica del documento non è tarata sul soggetto, inteso come persona (ossia portatore di diritti) o cittadino (ossia come elemento portante della società e della costruzione democratica), ma sulla struttura economica e produttiva della società.

Ogni preparazione, che deve essere permanente e sviluppata in molteplici occasioni, è finalizzata a “gestire con successo le transizio-

⁵ A questo scopo si raccomanda l’acquisizione di otto tipi di competenze chiave, più specifiche rispetto alle otto indicate nella *Raccomandazione* del 2006: competenza alfabetico-funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e in Scienze, tecnologie e ingegneria (STEM); competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenze in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali.

ni del mercato del lavoro” (art. 1), a qualificare per le occupazioni, a fornire competenze imprenditoriali “per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti”(art. 4), a garantire l’occupabilità, secondo quelle linee di intervento e di tendenza che partono dal *Memorandum Brunet* del 2000. Di qui la raccomandazione di insistere sulle tecnologie, sugli aspetti digitali, sul pensiero computazionale, “al fine di sviluppare nuove idee, nuove, teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze” (art. 7).

Ma non facciamoci illusioni: ciò che si chiede non sono nuovi Kant o nuovi Cartesio, bensì soltanto nuovi Steve Jobs⁶. E, infatti, a parte vaghi accenni alla cultura o, nella parte finale alla creatività artistica, in queste Raccomandazioni non c’è spazio per la ricerca storica o filosofica o letteraria. Gli unici saperi umanistici di cui si parla sono le lingue e, in maniera coerente, di tali saperi si ha una concezione solo strumentale e funzionale. Se avessimo qualche dubbio, viene a fugarli l’art. 11, che conclude: “La valutazione... può contribuire a strutturare i processi di apprendimento e facilitare l’orientamento, *aiutando le persone a migliorare le loro competenze anche in vista delle mutate esigenze del mercato del lavoro*”⁷.

Non si dimentica neppure che questo progetto ha bisogno di personale per realizzarlo: si noti che non ci si rivolge a insegnanti o a educatori, ma al “personale didattico”. Poiché nel linguaggio corrente e nel senso comune, la didattica corrisponde a una serie di tecniche da mettere in atto per ottenere certi risultati, si può concludere che il Consiglio Europeo pensa alle risorse umane impiegate in contesti di istruzione e di formazione come a semplici strumenti, alla pari di ausili meccanici. Non a caso si consiglia che questo personale sia continuamente aggiornato, anche con scambi con l’estero e con aiuto da parte di esperti, per poter gestire in autonomia le nuove tecnologie e “gli approcci basati sulle competenze” nell’insegnamento.

In questo quadro, che fine fa la socializzazione? Innanzitutto, è ridotta a “Competenza in maniera di cittadinanza”, come si legge nell’allegato esplicativo. In secondo luogo, è collegata formalmente a tut-

⁶ Sull’incentivo alle competenze di ambito STEM insiste in particolare l’art. 16.

⁷ Il corsivo è mio. Del resto al punto 2.5 di quanto gli Stati membri dell’UE dovrebbero fare per adeguare la scuola a queste raccomandazioni, si legge “incoraggiare la *competenza imprenditoriale*, la creatività e lo *spirito d’iniziativa* in particolare tra i giovani, ad esempio *favorendo le occasioni in cui i giovani possano fare almeno un’esperienza imprenditoriale pratica durante l’istruzione scolastica*” (i corsivi sono miei).

te le parole d'ordine del mondo democratico, da equità a parità, da diritti umani a sostegno alla diversità e perfino all'interesse per le discipline umanistiche. In terzo luogo, recita tutto il repertorio legato all'educazione civica: interesse comune o pubblico, pensiero critico, partecipazione alle attività ed ai processi decisionali della comunità fino al diritto ad accedere, interpretandoli, ai nuovi media. Le competenze che essa richiede – tutte formalmente condivisibili – sono quelle di consueto attribuite all'educazione civica, comunque essa venga denominata: conoscenza dei principi del mondo in cui si è calati, condivisione di valori, senso di appartenenza ed apertura all'altro. Ma di fatto, un impianto come quello proposto e qui sommariamente passato in rassegna, se valorizza la dimensione del *lifelong* e *worldwide learning*, non lascia spazio alla scuola e al contributo che essa può dare alla formazione del cittadino.

In un contesto, nel quale i saperi storico-filosofici vengono posti in secondo piano e i saperi scientifici messi principalmente al servizio delle ricadute tecniche e, per di più, con una valorizzazione senza se e senza ma dell'apparato tecnologico e digitale, si può addirittura arrivare a pensare ad un apprendimento solitario con l'ausilio degli strumenti adeguati.

Del resto, tutti gli ideali che il punto sulla cittadinanza attiva richiama non appaiono del tutto coniugabili con l'individualismo, la soggezione al mercato del lavoro e la competitività occupazionale? Il soggetto che viene abbozzato è piuttosto chiuso in se stesso, preoccupato per sé e per il suo lavoro, disponibile all'aggiornamento, molto proteso su questo presente e, quindi, potenzialmente indifferente a quanto succede intorno a lui e fuori di lui. Ciò che va mantenuto è l'occhio fisso sul mercato e su quello del lavoro in particolare.

Certamente, le innovazioni vanno accolte, gestite e utilizzate, ma chi ci assicura che il futuro sarà esattamente come questo attimo che stiamo vivendo? E che fine ha fatto o farà quello *zoon politikòn*, che da Aristotele in poi ci ha accompagnato? E, si badi, Aristotele ci dice che l'animale uomo non è gregario, ma politico, vale a dire vive in una società che si fa *polis*, ossia città, affare comune, da condividere e da guidare insieme.

Per passare dallo stato gregario, primordiale e selvatico, a quello pienamente sociale occorre un passo decisivo, quello dell'educazione e non della sola e semplice istruzione. E torniamo così là da dove ho preso le mosse: per diventare sociali, bisogna essere stati prima socie-

voli, cioè disposti verso gli altri, ed aver trovato un luogo adeguato per coltivare questa socievolezza. E questo luogo è la scuola, dove si socializza perché ci si educa insieme. Poi, una volta ammesso questo assioma, si potrà discutere sui contenuti e sugli strumenti tecnici più o meno adeguati a raggiungere l'obiettivo, purché ci si ricordi che, qualunque sia il contenuto e qualunque sia lo strumento, importante è che l'alunno riesca a pensare e in autonomia.

Di più: occorre avere insegnanti capaci di gestire questo complesso di argomenti, di problemi e di strumenti. E per avere insegnanti capaci, occorre investire sulla loro formazione iniziale e continua. A ciò ha messo mano, in effetti, la legge cosiddetta della “buona scuola”, ma sempre su uno sfondo legato alle parole d'ordine del neo-liberismo. La fluidità politica e governativa in cui stiamo vivendo pare non lasciare troppo spazio per costruire occasioni per la formazione e la crescita dei docenti.

Per quanto riguarda, dunque, il processo di socializzazione, possiamo dire che, in queste condizioni, siamo come invischiati in un circolo vizioso, sospesi tra affermazioni formalmente condivisibili e esperienze negative: liberarsi non pare affare da sbrigare in poco tempo e in maniera agevole, a meno che i messaggi diffusi in tutto l'Occidente non entrino in crisi e la gestione del mondo sociale non cambi radicalmente.

Riferimenti bibliografici

- Alberti A., *La scuola tra politica e pedagogia*, Roma, Anicia, 2018
- Ariemma L., *L'educazione del cittadino: per una cittadinanza partecipata*, Napoli, L'Orientale editrice, 2011
- Bauman Z., *Stranieri alle porte*, tr. it., Bari-Roma, Laterza, 2018
- Bellatalla L. (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011
- Eadem, *I manuali di educazione civica nella scuola italiana*, in J. J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX*, Instituto de Educação, Universidad de Lisboa, 2013, pp. 207-220 (e-book)
- Eadem, *Crisi, educazione, utopia*, in “Ricerche Pedagogiche”, 186, 2013, pp. 11-16
- Eadem, *Dal centralismo alla cogestione: i Decreti Delegati*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *150 anni di scuola in Italia. Identità. Figure, situazioni*, Padova, Cleup, 2013, pp. 163-177
- Eadem, *S.O.S.: la scuola va a picco*, in “Ricerche Pedagogiche”, 202, 2017, pp. 27-32
- De Dominicis S. F., *Scienza comparata dell'educazione*, Voll. IV, Torino, Streglio e Milano, Damiano, 1908-1913

- Dewey J., *Scuola e società*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1950
Idem, *Moral Principles in Education*, New York, Houghton Mifflin, 1909
Idem, *democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1970
Idem, (1927), *The Public and its Problems. A Essay in Political Inquiry*, Chicago, Swallow Press, 1954
Genovesi G., Frabboni F., *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
Habermas J., Taylor R., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1998
Knowles M., *Quando l'adulto impara*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 1999
Luppi A., *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità, contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015
Idem, "La scuola su misura" di Edouard Claparède: un pensiero educativo moderno, Roma, Anicia, 2018
Perrenoud Ph., *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, tr. it., Roma, Anicia, 2016
Rousseau J.J., *Emilio*, tr. it., Firenze, Sansoni, 1970
Zagrebeski G., *Senza adulti*, Torino, Einaudi, 2016

Scuola, teoria e pratica dell'indagine

Nicola Siciliani de Cumis

L'autore si propone di sostenere – per tutti i tipi di scuola – l'indispensabilità del circolo virtuoso di ricerca-didattica/didattica-ricerca; 2. di mostrare come irrinunciabile l'apprendimento/insegnamento cooperativo in un sistema istituzionalizzato di scuole-laboratorio; 3. di valorizzare al massimo l'indagine scientifica in classe come acquisizione, trasmissione, elaborazione critica e condizionamento positivo dei condizionamenti sociali negativi; 4. di definire la scuola e l'università come luoghi comunitari deputati prioritariamente alla formazione della capacità critica e allo sviluppo del potenziale umano individuale e collettivo; 5. di additare come realisticamente praticabile la dimensione utopica di una radicale trasformazione dell'attuale assetto scolastico e universitario vigente in Italia.

The author aims to support – for all types of school – the indispensability of the virtuous circle of research-teaching / teaching-research; 2. to show how cooperative learning / teaching in an institutionalized school-laboratory system cannot be renounced; 3. to make the most of scientific investigation in the classroom as acquisition, transmission, critical processing and positive conditioning of negative social conditioning; 4. to define the school and the university as community places, prioritized to the formation of critical capacity and to the development of individual and collective human potential; 5. to point out as realistically practicable the utopian dimension of a radical transformation of the current scholastic and university structure in Italy.

Parole chiave: scuola, teoria, indagine, didattica, utopia

Keywords: school, theory, inquiry, didactics, utopia

1. Una premessa

Vorrei mi fosse consentito di svolgere il mio argomento cominciando da una notazione di carattere personale: e cioè dall'imbarazzo del dover scegliere, preferibilmente, uno soltanto tra i dieci nuclei problematici proposti da "Ricerche Pedagogiche" ai fini di una collaborazione funzionale alla peculiarità del tema del presente fascicolo monografico della rivista su *Il ruolo della scuola oggi tra istruzione e formazione*. Voglio dire che, sebbene ciascuno degli interrogativi posti da "Ricerche Pedagogiche" abbia una sua logica spiegazione distintiva e propositiva nell'ambito del medesimo ordine di idee (la scuola, l'i-

struzione, l'educazione, la formazione), è comunque un fatto innegabile che le singole domande del questionario – le une accanto alle altre – rivelino la loro piena significatività e organicità soprattutto se considerate nell'insieme “euristicooperativo”.

Questo perché, in ogni caso, la loro rilevanza e cogenza pedagogica risulta immediatamente riconducibile ai termini di una crescita totale umana rispetto alle istanze educative personali, alla famiglia educatrice, alla società educante, al lavoro anch'esso una “scuola”, ai programmi scolastici, alla creatività individuale e di gruppo, alla responsabilità degli insegnanti e degli altri quadri intellettuali in attività, alle professioni, allo Stato, al “pubblico” e al “privato”, al volontariato, alle riforme, al sistema-scuola e alle dimensioni dell'etico-politico e del social-formativo nel suo complesso. Che sono tutte problematiche civili compresenti con le altre pressanti e inevitabili questioni strutturali e sovrastrutturali all'ordine del giorno nella comunità educante, sì da tradursi in un ulteriore, illimitato questionario e in un'infinita sfilza di “perché”.

Di qui il motivo, da parte mia, della scelta di una tematica evidentemente trasversale: questa di proporre un intervento dal titolo *Scuola, teoria e pratica dell'indagine*, che *mutatis mutandis* vorrebbe in qualche modo ambiziosamente evocare una precisa attinenza con un altro titolo, *Logica, teoria dell'indagine* di John Dewey.

E ciò nella persuasione che la grande opera del Maestro dello Strumentalismo possa essere rivisitata come un vero e proprio punto di riferimento pratico-operativo sulla Scuola di ogni tempo e di ogni luogo, tra istruzione e educazione, formazione, pedagogia e didattica, apprendimento-insegnamento e ricerca, anche se di scuola e educazione – com'è noto – *Logica, teoria dell'indagine* non parla mai, lasciando tuttavia la certezza che implicitamente ne dica, e tanto: basti rileggere le pagine sulle due “matrici esistenziali dell'esperienza”, “biologica” e “culturale”, ovvero quelle su “indagine scientifica e senso comune” o quelle altre sulla “formazione dei giudizi storici” tra “narrazione-descrizione”, sulla “teoria” e sulla “pratica” dell'indagine...

Insomma una “Logica”, questa di Dewey, da intendere e da tesaurizzare quasi *come un manuale della prassi didattica della ricerca ai fini educativi e formativi*. Dunque: *indagine, formazione, educazione, istruzione, apprendimento-insegnamento. Scuola*.

2. Per una didattica della ricerca

Ecco perché l'ipotesi che sta al centro di questo mio intervento "scolastico" è che ogni discorso sulla teoria e sulla pratica dell'indagine, debba fare seriamente i conti, oltre che con la relazione studenti-insegnanti e con il nesso teorico-applicativo della didattica *come* indagine, *come* maieutica della ricerca, dunque *come* "antipedagogia", nel significato che a quest'ultima parola attribuisce Anton S. Makarenko nel *Poema pedagogico*... Esattamente come Dewey, nella *Logica, teoria dell'indagine*. E ciò a tutti i livelli dell'esperienza educativa, nel senso più largo e comprensivo dell'espressione e del soggetto "scuola". *Antipedagogia* come procedura d'indagine per tentativi ed errori, come espressione di dubbi e costruzione di certezze, come eliminazione di passività e acquisizione di padronanza. Come scepso e maieutica, "senso della prospettiva" e "gioia del domani" (Makarenko).

In estrema sintesi, nella scuola e per la scuola di ogni ordine e grado:

1. *Indagine come didattica della ricerca*, da praticarsi già nella scuola primaria ed elementare, e sia pure nei modi propri della concreta situazione educativa, col supporto dell'indispensabile preparazione universitaria dei maestri e, per il "naturale", *elementare* interesse dell'istituzione universitaria verso la scuola, compresa per l'appunto quella primaria ed elementare. Il che, tenuto ovviamente conto della complessità dei problemi legati ad una crescita umana iniziale e della specificità della "lingua" propria e nuova dei piccoli scolari. Però, sempre senza disattendere l'obiettivo di fare dell'apprendimento e dell'insegnamento (con gli attrezzi del caso, quelli informatici compresi) un'esperienza umanizzante di strutturazione non passiva delle individualità in gioco, ed effettivamente attiva e reattiva, nel rispetto delle peculiari personalità degli scolari. Le *zone prossimali di sviluppo* (secondo Lev S. Vygotskij, Jerome Bruner, Vasily Davydov, Vitali Rybzov, Maria Serena Veggetti e altri) e le *potenzialità creative* (estetiche, intellettuali e morali ecc.) dell'infanzia si propongono infatti come punti fermi dell'educazione totale umana "intra" e "inter" culturale e come condizioni storico-contestuali e critico-autocritiche di *decondizionamento del condizionamento sociale*. E dunque, nella specifica prospettiva etico-politica e civile che attualmente ci concerne, in obbedienza alle leggi dello Stato e delle Istituzioni sovranazionali (Costituzione Italiana, Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, Assemblea Generale delle Nazioni Unite).

2. *Indagine come esperienza di ricerca* nelle scuole medie di ogni ordine e grado, per le ragioni appena enunciate e considerati i differenti livelli di età e gli specifici profili culturali degli studenti in rapporto alla preparazione universitaria degli insegnanti e ai profili dei ricercatori universitari coinvolti o coinvolgibili nell'indagine. Come già nella scuola primaria ed elementare, così nelle scuole medie e nell'università, ciò che è fisiologicamente e tecnicamente necessario è il non trascurare e il non perdere per strada i “perché” e i “come” degli imprescindibili *I care*... Sempre valide in proposito (pur tenendo conto delle peculiarità dei diversi contesti storici e della variabilità dei fattori delle età in sviluppo), le esperienze didattiche della Paideia greca e l'esperienza educativa di altre civiltà antiche, con riferimento a Confucio, Buddha, Socrate, Gesù, agli umanisti (Vittorino da Feltre in specie), a Comenio, Fröbel, Rousseau, Marx, Capponi, Don Bosco, Tolstoj, Labriola, Dewey, Makarenko, Gramsci, Montessori, Freinet, Freire, Don Milani, Yunus e altri, nelle dimensioni locali, continentali, planetarie che ci concernono.

3. *Indagine come plausibili attività elettive di ricerca* nelle università, sul presupposto che la collaborazione dell'università con la scuola e con la società civile possa e debba essere di tipo sia disciplinare sia interdisciplinare: e con la consapevolezza delle dimensioni storiche, teoriche, sperimentali, professionalizzanti delle diverse discipline coinvolte. Rientrano a pieno titolo in tali attività quelle di tirocinio, sulla base di precisi accordi tra le università e gli ambiti sociali più diversi; e le sperimentazioni di diverso tipo nella organizzazione della didattica mediante seminari e ricerche sul campo ecc. Non sembra infatti essere dubbio che le modalità dell'insegnamento cosiddetto frontale possa (e debba) per così dire “transigere” con forme di apprendimento sia individuali sia di gruppo, da realizzarsi mediante *laboratori*, *sistemi di laboratori* e altre forme coordinate e decentrate di aiuto (tutori, mentori), cooperazione, trasmissione, accrescimento e produzione culturale preferibilmente scritta. Perché la scrittura (nei suoi modi tecnici tradizionali o in altre forme di comunicazione e di espressione linguistica multimediale) va di pari passo e addirittura precede, la lettura... E questo a maggior ragione in presenza dell'affacciarsi, dello stabilizzarsi, del trasformarsi e dell'innovarsi delle tecnologie informatiche (ma non solo). L'uso scientificamente e didatticamente finalizzato della “rete” entra nel novero.

4. *Indagine come atteggiamento mentale e morale, dunque come procedimento e abito razionale* fondato sul controllo delle fonti della comunicazione e sulla condivisione o meno degli assunti, sulla critica dei pregiudizi e la formulazione di giudizi in tutti i campi e a tutti i livelli della società civile.

Un atteggiamento mentale e morale fondato sul presupposto che il contesto culturale e interculturale di una nazione europea e mondiale come l'Italia, non possa fare a meno e abbia invece bisogno crescente di capacità critica, di competenze tecniche aggiornate, di rigore e flessibilità, di scelte responsabili e, dunque, di esperienze educative e autoeducative permanenti all'altezza delle incipienti o prevedibili novità trans-continentali ed epocali che ci coinvolgono tutti personalmente e civilmente, sia come frutti del "nostro" *genius loci* sia come cittadini del Mondo, in quanto produttori di *domande*. Cioè di *indagini*, di *ricerca*, di *innovazione non fittizia ma reale*, nel rapporto in carne e ossa insegnanti-studenti, adulti-bambini, autoctoni-stranieri.

Ecco in proposito un passo chiarificatore di Michail M. Bachtin (che traggio dal mio *I figli del Papuano. Cultura, culture, culture, interculture da Labriola a Makarenko, Gramsci, Yunus*, Milano, Unicopli, 2010, p. 22 n.): "Una cultura straniera solo agli occhi di un'altra cultura si rivela più pienamente e profondamente (non però in tutta la pienezza, perché sorgeranno anche altre culture, che vedranno e capiranno ancora di più). Un senso rivela le sue profondità, dopo essersi incontrato ed essere entrato in rapporto con un altro senso, straniero: fra di essi comincia una specie di *dialogo*, che supera la chiusura e l'unilateralità di questi sensi, di queste culture. Noi poniamo alla cultura straniera nuove domande, quali essa stessa non si poneva, cerchiamo in essa risposta a queste nostre domande, e la cultura straniera ci risponde, scoprendo davanti a noi nuovi suoi aspetti, nuove profondità di senso. Senza *nostre* domande (ma certo, domande serie, autentiche) non si può creativamente capire niente di altro e di straniero. In tale incontro dialogico di due culture esse non si fondono e non si confondono, ognuna conserva la sua unità e *aperta* interezza, ma esse si arricchiscono reciprocamente".

3. *Una non irrealistica utopia*

D'altra parte, lo sanno bene i lettori di "Ricerche Pedagogiche": quelli in particolare che, di recente, hanno potuto meditare sul tema

Educazione & Utopia (Anno LI, n. 204-205, Luglio-Dicembre 2017) ed entrare quindi nel merito delle sue “Sfaccettature storico-epistemologiche”, “Sfaccettature storico-politiche” e “Sfaccettature storico-sociali”. Per riassumere, con le parole di Giovanni Genovesi: “Utopia e educazione: due termini tra i più ambigui che ‘popolino’ la sagistica internazionale... Il primo è quello che definisce l’utopia come un sogno che si sa essere irrealizzabile, ma di cui, comunque, si desidererebbe con tutte le forze la realizzazione. Insomma, una sorta di fantasia cui, benché venga coltivata nei momenti di relax, non viene attribuito altro che un valore di distrazione e di falso ideale nel senso che non può essere perseguito, come fosse una ‘fata morgana’. In questo primo significato prevale la dimensione del velleitarismo. Il secondo significato è quello che assegna all’utopia il valore di una fuga dalla storia, ossia di trascurare il presente per rincorrere il futuro che non ci sarà mai. L’utopia è vista, in questo senso, come un vero danno di tutta la comunità. Insomma, l’utopia è interpretata come un pericoloso viaggio senza ritorno, una disastrosa incapacità di assumersi le proprie responsabilità. Il terzo significato, quello che io trovo più corretto, fa dell’utopia un progetto teso a trasformare in meglio la società sia dal punto di vista politico che religioso, pur avendo l’utopista la consapevolezza che tale progetto non potrà mai essere realizzato, anche se esso è idealmente perseguibile. Proprio questa consapevolezza è la forza di questo concetto di utopia che ne fa un ideale regolativo del comportamento umano”.

Con il seguente risultato propositivo per l’ambito scolastico-educativo e formativo, tra dimensione scientifica e dimensione empirico-fattuale. Tra essere e poter essere dell’educazione. Tra educazione virtuale e società reale.

Conclude infatti Genovesi: “Il terzo significato attribuisce all’educazione la qualità propria di un’identità reale, quale oggetto di scienza. Essa, per avere la forza di formare gli individui a essere padroni di se stessi, deve divenire un’entità astratta suscettibile, solo in questo caso, di essere oggetto di una scienza, la Scienza dell’educazione che organizza le finalità del suo oggetto, ovviamente, secondo criteri scientifici che ne determinano le necessarie dinamicità. Ciò, peraltro, ben lungi dal negare all’educazione la dimensione fattuale, la ritiene necessaria non foss’altro come costante verifica della dimensione teorica.

Tirando le somme di questo succinto panorama, si deve concludere che dei primi due significati di utopia, l’educazione non ha assoluto

bisogno; essi, anzi, sarebbero solo elementi di disturbo che la declassificherebbero alla pura dimensione fattuale. Di conseguenza, per quanto riguarda l'educazione, tagliati fuori i primi due significati, solo il terzo significato è quello che ha assoluta necessità del concetto di utopia per essere veramente un'azione che sa guardare verso il futuro, sorretta da un'idea regolativa che la spinge sempre più lontano come tutti gli oggetti di scienza”.

Per chiarimenti, ampliamenti e approfondimenti sia storico-teorici sia didattico-applicativi di questa posizione real-utopica, rinvierei pertanto il lettore, oltre che ai numerosi decenni di vita di “Ricerche Pedagogiche” (prima e dopo la direzione di Giovanni Genovesi), ai diversi contributi di scuola che fanno capo all'Università di Parma e a Genovesi sui temi e i problemi della realtà e dell'utopia, al volume dello stesso Genovesi e di Tina Tomasi Ventura, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985 e al più recente contributo di Luciana Bellatalla, *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011.

Proporrei tuttavia un'integrazione. Mi chiedo infatti, a proposito della “dimensione fattuale” dell'educazione, quante e quali esperienze pratico-teoriche e teorico-pratiche siano oggi da considerare – anzitutto in Italia e comparativamente in Europa e nel resto del mondo –, dallo specifico punto di vista della *non irrealistica utopia della ricerca scientifica come materia costitutiva della didattica, essa stessa in modi e forme diverse, genuina ricerca “di prima mano” in classe*. Dove “di prima mano” starebbe a significare due cose: a) che sono gli studenti, in collaborazione con gli insegnanti (o per conto loro), a scoprire come una propria “novità” le ricerche dei ricercatori di professione, rifacendo per la prima volta per se stessi il percorso di professionisti della ricerca nell'ambito disciplinare che interessa; b) che sono gli studenti, in collaborazione con gli insegnanti (o per conto loro) a scoprire essi per primi una qualche apprezzabile *novità* rispetto ad un qualche stato dell'arte acclarato, provvisoriamente condiviso ma aperto a verifiche, integrazioni, correzioni, acquisizioni del “nuovo”, vere e proprie *scoperte*.

4. *Spalancare le porte*

Gli esempi, sia nel senso del significato a), sia nel senso del significato b) non mancano. Ma di ciò, eventualmente, in un'altra occasione.

Basti qui intanto riferire, nella medesima ottica innovativa dei principi generali che assecondano la tendenza appena prefigurata, un libro recente a più voci, dal titolo assai promettente, proprio nella direzione di una qualche risposta in tema di “scienze dell’educazione” (al plurale), *finalizzate ad avere il supremo obiettivo di formare gli individui a essere padroni di se stessi*. E a chiarire alcune differenze terminologiche e concettuali essenziali, in tema di “innovazione” e “rinnovamento”, in ambito scolastico e non solo.

Il libro in questione si intitola: *Aprire le porte. Per una scuola inclusiva, ecologica e cooperativa*, a cura di Piero Bevilacqua. Contributi di Velio Abati (*Finanz-capitalismo e scolarizzazione di massa*), Anna Angelucci (*La scuola delle competenze*), Massimo Baldacci (*Una prospettiva gramsciana*), Piero Bevilacqua (*La scuola e le tendenze recenti del capitalismo*), Giulia Biazzo (*Aziendalismo e privatizzazione*), Gianluca Carmosino (*Vivere è apprendere*), Tiziana Drago (*Insegnanti e lavoratori della conoscenza: una nuova soggettività politica?*), Rossella Latempa (*Insegnare nell’era dell’innovazione didattica*), Laura Marchetti (*Claustrofilia*), Enzo Scandurra (*L’algoritmo, questo intelligente cretino*), Franco Toscani (*Sul senso e sul declino della nostra scuola*), Gianni Vacchelli (*Rimettere al centro e ripensare la scuola in tempi di neoliberalismo assoluto*), Luigi Valalà (*Sull’assenza di reazioni profonde agli eventi del mondo*), Armando Vitale (*Una filosofia e una pratica di bricolage per una Scuola Buona*).

Un libro a più voci, che dal punto di vista della presente riflessione su *Scuola, teoria e pratica dell’indagine*, in chi ora ne scrive e certo al di là delle intenzioni degli stessi autori, apre per l’appunto le porte a narrazioni parallele ma alternative, che stanno problematicamente accanto all’assunto radicalmente euristico, attivistico-autotelico e realutopico di questa recensione. A cominciare dalla preliminare domanda “identitaria”: qual è in *Aprire le porte* lo stato dell’arte, il “polso” della situazione rispetto all’argomento del presente mio intervento?

Tra le diverse cose che si potrebbero osservare, mi limiterei a notare che nel corso del libro (nell’Introduzione di Bevilacqua e non solo), c’è una giusta sottolineatura delle inadempienze perpetrate dalla politica degli ultimi venti anni nei confronti della Costituzione italiana, non attuata soprattutto con riferimento al diritto allo studio, al non rispetto delle culture locali, alla libertà d’insegnamento, alle disfunzioni didattico-organizzative ecc. Alla disattenzione verso le singole persone. Alla carenza di *I Care*.

Scrive infatti a p. 17 Bevilacqua, a proposito del contributo di Franco Toscani (e direi quasi su “sollecitazione” di Don Milani): “Una vera *scuola buona* non può reggersi soltanto sulla ragione strumentale-calcolante, perché nella concreta pratica scolastica entrano in gioco fattori che non si lasciano calcolare, misurare, quantificare. Sono i fattori della soggettività in carne e ossa, dei vissuti e delle esperienze soggettive, delle condizioni emotive e sentimentali, della qualità e delle passioni della vita, dei rapporti concreti fra i soggetti. I legislatori, infatti, sembrano inconsapevoli degli effetti che su bambini, adolescenti, giovani, hanno insegnamenti interamente piegati a logiche operative e strumentali, a calcoli utilitari, a valori competitivi, a razionalità di mera riuscita di obiettivi. Essi ignorano quali mostri tecnocratici uscirebbero dalle nostre scuole, nel giro di un decennio, spogliati di qualunque afflato di umana solidarietà, incapaci di scorgere l’altro che hanno attorno a sé, privi di qualsiasi cura della natura che abitiamo e continuiamo a ferire. Essi vanno esattamente nella direzione opposta alle necessità del tempo”.

Tutto vero. Aggiungerei però con la forza della delusione di un testimone del tempo, che la Costituzione Italiana ha compiuto settant’anni e che il retroterra culturale in cui si colloca oppositivamente dopo la caduta del fascismo e la nascita della Repubblica, ma da cui tuttora non si schioda punto, è pur sempre quello della Riforma Gentile: una riforma profondamente classista, che affonda le sue radici nella scuola e nell’università altrettanto classiste (anche se con varianti) nate dall’Unità d’Italia. E che richiederebbe nella scuola (e nell’università), ancor prima dell’enorme impegno finanziario da tutti invocato, un cambiamento di mentalità e di comportamenti macro e micro, proprio nel senso di un radicale rinnovamento dei rapporti delle ragioni della ricerca rispetto alle ragioni della didattica e di quelle della didattica nei confronti della ricerca.

Aprire le porte, in questo senso, dovrebbe significare in primo luogo *inclusione a trecentosessanta gradi dell’indagine scientifica* nelle scuole di ogni ordine e grado: e cioè *spalancare le porte* alla lotta alla “dispersione scolastica” e non sorvolare né sottovalutare, per nessuna ragione di “superficie” (individuale, corporativa, di *status* sociale, accademica o “amministrativa” ecc.) *la sostanza culturale, etica e politica profonda* degli articoli 3 e 34 della nostra Costituzione:

“Art. 3. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’egua-

glianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

“Art. 34. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”.

Lo stesso vale né più e né meno, e direi a maggior ragione, per l'articolo 27 della medesima Costituzione, tutto incentrato sul “senso di umanità” e sulla “rieducazione del condannato”... Ma ci siamo mai posti seriamente il problema di che cosa significhino queste espressioni lapidarie nel contesto dell'“esecuzione penitenziaria” in cui *costituzionalmente* si collocano? Ci siamo mai chiesti del nesso profondo tra *tutta intera* la Costituzione, a partire dagli articoli sul *lavoro*, sulla *sanità*, sull'*ambiente*, sui *diritti umani* e i conseguenti *doveri civili* e le singole istanze dell'articolo 27? Spalancare le porte anche e soprattutto qui dove sono sbarrate:

“Art 27. L'imputato non è considerato colpevole sino alla condanna definitiva. Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato. Non è ammessa la pena di morte, se non nei casi previsti dalle leggi militari di guerra”.

Fatte salve ovviamente le differenze, mi chiedo: c'è o non c'è un qualche rapporto tra una siffatta *dichiarazione di incostituzionalità* della pena di morte e la *sostanziale esclusione* in Italia di milioni (nel mondo miliardi) di persone dai benefici di una elementare capacità critica nel discernere responsabilmente i termini del sottaciuto “male comune” dell'incultura e dall'invocato “bene comune” della capacità critica? In altre parole – constatato lo stato attuale delle cose, che in fatto di *Scuola, teoria e pratica dell'indagine* lascia molto a desiderare – tanto la mancata o scadente scolarizzazione comunitaria di tutti i cittadini liberi, quanto la deficiente educazione e autoeducazione di chi sta scontando una pena in carcere, non finiscono con il *tenersi insieme* e collaborare al medesimo risultato individuale e collettivo di un' *analogia incostituzionalità* e di un' *identica inciviltà*?

C'è difatti una *sostanza culturale, morale, politica* dello stato attuale delle “cose” dell'istruzione e dell'educazione, che chiama in causa la centralità e la delicatezza della funzione degli insegnanti in stretta collaborazione con i loro studenti e il ruolo auspicabilmente propulsivo dei nostri (invece latitanti!) *maître à penser* e divulgatori d'ogni

sorta, nei loro ambiti d'intervento nei mass media e in tutta la propria potenziale efficacia formativa. E, di nuovo, l'affermazione dell'insostituibile attività di tutti gli operatori e produttori culturali, quelli universitari anzitutto: e, dunque, il riconoscimento del nesso inscindibile e non disattendibile in una democrazia reale, della ricerca con la didattica e della didattica con la ricerca. Un tema che in *Aprire le porte* s'affaccia con forza ma non senza talune contraddizioni. Così, in particolare, quando in un po' tutto il libro si prospettano pur giustamente, ma solo unilateralmente, le critiche più radicali. Quando si tocca di striscio, ma senza vederne e sostenerne tutte le conseguenze, il tema del *che fare* e del *come fare* nella quotidianità del lavoro scolastico. Il tema dei *mezzi* e dei *fini* della conduzione dell'indagine scolastica in funzione didattica. Il tema del *procedurale*, degli *strumenti* e degli *obiettivi* di ciò che, in situazione, può essere in concreto più o meno educativo, formativo, scientificamente e didatticamente proficuo in classe.

1. Quando per esempio si viene a dire della scuola degli ultimi decenni del Novecento e della esemplare modalità di sistemazione e di trasmissione dei risultati più aggiornati della ricerca umanistica italiana e europea, da parte di ottimi specialisti (tra l'altro autori di pregevoli libri di testo). Però non si parla di quella larga messe di pubblicazioni scolastiche e universitarie dai risultati scientifici e didattici giudicati degni di essere dati alle stampe e fruiti pubblicamente come prova di una didattica oggettivamente inclusiva di tutti gli studenti di una classe: penso in particolare agli esiti in questo senso talvolta esemplari degli ultimi “maestri frenetici” (con riferimento a Célestin Freinet), ai “grammatici” e “didattici” della “fantastica” (per es. Gianni Rodari e Mario Lodi), alle tante modalità d'uso, fruizione e stampa del “giornale in classe”, ad alcune pregevoli pubblicazioni collaborative (talora vere e proprie collane editoriali) di docenti e studenti, accademici, giornalisti e editori, tra di loro in collaborazione, sia nella scuola media sia nell'università.

2. Oppure quando in *Aprire le porte* si dà seguito, senz'appello, alla sacrosanta sanzione della politica della “cattiva scuola” del Governo Renzi e delle claustrofobie della Scuola-Panopticon avallata da tutti i partiti politici al governo e non al governo negli ultimi vent'anni (io però direi, salvo poche eccezioni, dal 1870 ad oggi), ma senz'altra soluzione immediata che la nuda difesa del merito individuale e della semplicistica proposta, selettiva ed escludente, rigidamente elitaria e

al tempo stesso velatamente nostalgica della “meglio gioventù” ex anni Sessanta e Settanta del Novecento.

3. Giuste tuttavia le critiche rivolte alle incontestabili perversioni dell’attuale sistema scolastico italiano, subalterno ad un montante disegno neocapitalistico straccione, da ultimo culminante nella caricatura delle sinistramente burocratiche forme di “scuola-lavoro”. Anche se non va dimenticato che quanto alla questione di principio –cioè della scuola che si coniuga al lavoro – volendo dire solo della storia dell’educazione occidentale, il fior fiore dei classici dell’ educazione teorizza e mette in pratica il *lavoro produttivo* (quello manuale in specie) come strumento formativo di raccordo non solo con le professioni, ma anche con le attività intellettuali più elevate e con la ricerca disinteressata e libera di conoscenze scientifiche. Basti pensare a Pestalozzi, allo stesso Fröbel, a Rousseau, Dewey, Montessori e ai classici del marxismo, da Marx-Engels a Labriola, da Bogdanov a Bucharin e Blonskij, da Makarenko a Gramsci e Vygotskij...

Di qui, *spalancando le porte*, il proposito di misurare e valutare l’incidenza del nesso didattica-ricerca a scuola alla luce della *produttività documentabile* della cooperazione effettiva di insegnanti e studenti e delle tracce materiali evidenti, pubblicabili, del comune lavoro. Che è quello di collaborare insieme, insegnanti e studenti, a enucleare problemi, a elaborare ipotesi, a trascogliere e quantificare dati, a documentare razionalmente il presente, muovendo sempre da un coinvolgimento esistenziale effettivo. E tale da affidare davvero ai giovani di oggi gli strumenti critici più idonei per crearsi una cultura critica e autocritica che proceda dal loro vissuto antropologico, così da attingere conoscenze essenziali alla vita dell’uomo in ogni tempo e in ogni luogo. E con l’effettiva consapevolezza dei procedimenti adoperati per ottenerle, in prima persona e come collettivo di pensiero.

Ecco perché trovo senz’altro giusta la riflessione conclusiva svolta in *Aprire le porte* da Domenico Vitale (a p. 177): “Bisogna rovesciare provocatoriamente l’adagio *primum vivere, deinde philosophari*, rivendicando il primato e i diritti della cultura umanistica e scientifica, degli apprendimenti disciplinari, nella prospettiva di una formazione consapevolmente critica. I nostri ragazzi ci chiedono uno sguardo ben orientato sul mondo, sulle nuove contraddizioni che lo rendono instabile e inquieto, sulla sorprendente e mutevole realtà che cancella le false sicurezze generando una ‘società del rischio’ da riconoscere. Il compito è ben diverso da quello disegnato da banali e interessate filo-

sofie ottimistiche che rilanciano con cieca soddisfazione l'idea delle 'magnifiche sorti e progressive' dell'umanità”.

Una riflessione, questa di Vitale, che vale a confermare, una volta di più, il punto di vista di un grande scienziato, Giorgio Pasquali, altrettanto grande in quanto uomo di scuola e insegnante di insegnanti:

“Per nulla al mondo io vorrei tolta ai miei scolari la gioia orgogliosa di avere scoperto, essi per primi, grazie a metodo fattosi abito e a perspicacia cresciuta dall'esercizio, qualche cosa che riguardi la vita e le opere di un grande, e fosse pure una minima cosa. È desiderabile, mi pare, che il giovane entri nella vita con la lieta coscienza di essere stato anch'egli un giorno, anche un giorno solo, un ricercatore, uno scienziato. Chi giudica altrimenti, avrà tradotto, cioè ridotto in forma unica, piatta, tutto il traducibile, ma ha certo sentito poco e pensato ancor meno, e alla ricerca storica o, comechessia, scientifica è negato, perché gli manca il senso del problema... La scienza non consiste mai nei risultati, ma sempre nella via percorsa, nei metodi adoprati per conseguirli: essa è sempre abito mentale e capacità, mai possesso. Perché: Scienza è approfondimento anche di un solo problema: taluno può avere arato un piccolo campo, ma, se ha scoperto una verità o aperto la via a essa, egli è scienziato, e la sua attività è legittima e ha diritto di essere apprezzata”¹. E, dunque, insegnata.

¹ G. Pasquali, *La laurea nel nuovo ordinamento*, in Idem, *Scritti sull'università e sulla scuola*, con due appendici di P. Calamandrei, introduzione di Marino Raicich, Firenze, Sansoni, 1978, pp. 46-57. Cfr. in proposito le esperienze oggetto di narrazione in numerosi miei scritti, tra cui *Filologia, politica e didattica del buon senso*, Torino, Loescher, 1981 e seconda edizione accresciuta col titolo *Di professione, professore* Caltanissetta-Roma, Sciascia, 1998 – entrambe le edizioni con Prefazione di M. Corda Costa e Aldo Visalberghi; *Italia-URSS/Russia-Italia. Tra culturologia ed educazione 1984-2001*, in *Op. cit.*; (a cura di) *L'università, la didattica, la ricerca. Primi studi in onore di Maria Corda Costa*, in *Op. cit.*; *Cari studenti, faccio blog... magari insegno*, in *Op. cit.*; *I figli del Papuano. Cultura, culture, intercultura, interculture da Labriola a Makarenko, Gramsci, Yunus*, in *Op. cit.*; *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d'archivio, ricerca, didattica*, in *Op. cit.*; *L'uovo di Humboldt. Lettera agli studenti della "penultima lezione" su Labriola, Makarenko, Gramsci, Yunus 2013-2014*, in *Op. cit.*; *Buon giorno, Università. Dal "giornale di bordo di un "referente d'Area". Un questionario di questionari*, Presentazione di Claudio Conte, Chieti, Solfanelli, 2018.

La cambiante relación entre escuela y entorno escolar: un espacio en construcción para el empoderamiento¹

Donatella Donato, Ángel San Martín

Escuela, territorio y educación, palabras destinadas a adquirir nuevos significados. El aula en interacción con el contexto de vida cotidiana, se convierte en el símbolo distintivo de una temporada que tiene como objetivo transformar el hacer escuela. Una educación difusa inspirada en el encuentro entre culturas, idiomas e ideas plurales. Enfoque teórico desde el que diseñamos un proyecto pedagógico de intervención evaluado mediante estrategias etnográficas. La escuela se convierte en un lugar donde se reestructuran los derechos a la equidad y a la participación activa en la vida democrática.

School, territory and education, words intended to acquire new meanings. The classroom in interaction with the context of daily life becomes the distinctive symbol of a time that aims to transform schooling. An education inspired by the encounter between cultures, languages and plural ideas. Theoretical approach from which we designed a pedagogical intervention project evaluated by ethnographic strategies. The school becomes a place where the rights to equity and active participation in democratic life are restructured.

Palabras clave: marginalidad, empoderamiento, movimientos sociales, educación, co-participación

Keywords: marginality, empowerment, social movements, education, co-participation

¹ Reconocimiento: Este trabajo ha sido posible gracias a la concesión del Premio Emergents 2017 - Estrategia di Innovación Social en el Territorio, del Vicerrectorado de Cultura i Igualtat de la Universitat de València y al proyecto de tesis doctoral titulado *Empoderamiento, Tercer Espacio y Coparticipación: un camino pedagógico entre teoría y práctica. Una Investigación Acción Participativa y transformadora en el distrito de El Cabanyal*. Además queremos agradecer la generosa colaboración de las madres, padres y docentes del centro público de El Cabanyal en el que hemos realizado el trabajo de campo y todas las participantes en el proyecto Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor.

1. *Introducción*

En este artículo, reflexionamos sobre las oportunidades y los desafíos que se estructuran en el ámbito de una renovada relación entre la escuela y el contexto extraescolar. La educación, el territorio y la participación son palabras destinadas a asumir nuevos significados y valores en un proceso dinámico y creativo de intercambio constructivo entre diferentes agentes sociales. Al centrarse en las necesidades de un territorio específico, estructurar un camino de Investigación Acción Participativa y Transformativa, ha permitido reflexionar sobre todos los recursos disponibles. En este sentido, ha sido fundamental integrar diferentes disciplinas, formas de conocimiento y experiencias, dirigiendo la atención a la acción para un cambio social positivo.

La cuestión de la escuela, como un lugar elegido no solo para reforzar sino también para mantener vivos los valores democráticos, es central. Así como el papel asumido por la educación como un proyecto pedagógico y político para la formación de una humanidad cohesionada a partir de los valores de la solidaridad, del diálogo, de la aceptación de las diferencias y del intercambio. El conocimiento coproducido en el proceso de explorar la realidad para transformarla, redefine el rol del individuo, responsable de los significados compartidos, de sus aplicaciones en la vida cotidiana y su transmisión dentro del colectivo de pertenencia. El objetivo del camino empezado con el presente estudio, es múltiple e impulsa el Empoderamiento y, por lo tanto, el desarrollo de la autoestima, la autoeficacia, la autoexpresión, la auto-aceptación, la autonomía y también el cambio social local auspiciando el encuentro entre culturas, idiomas y cosmovisiones.

La coparticipación adquiere un rol crítico al activar la transformación social y apoyar aquellas estructuras que permiten; el análisis de las necesidades reales, de la planificación de propuestas detalladas, concretas y efectivas en los objetivos, de la metodología y del tiempo además de la evaluación de las estrategias. En el proceso de cambio social activado, la confluencia de aspectos culturales, temporales, relacionales y espaciales ha sido fundamental. El espacio físico ha sido la escuela, que proporcionaba un lugar de actuación altamente simbólico. Es aquí

donde las participantes en esta investigación, han experimentado transformaciones significativas tanto psicológicas como sociales, desarrollado sus habilidades y su talento. Las participantes han empezado a interpretar su experiencia y a percibir los resultados de sus acciones, desarrollando un lenguaje asertivo y empático, trabajando en la capacidad de resiliencia para manejar las emociones y superar las dificultades.

La escuela ha detectado el impulso para el cambio proveniente de la movilización civil local. Ha exaltado las aspiraciones y el encuentro de diferentes mundos sociales, culturales, heterogéneos, reconstruyendo y reelaborando su experiencia como escuela gueto, parte de la historia colectiva de todo un territorio. A partir de aquí, el centro escolar ha empezado un proceso de autorreflexión como protagonista de la regeneración del barrio, reformulando la relación con toda la ciudad, la ciudadanía y los lugares del presente como espacios de aprendizaje, intercambio y diálogo.

La realidad se sitúa en el centro del camino educativo y formativo, y se intenta vincular los contenidos curriculares a los temas relevantes del mundo del alumnado y de sus familias. El primer paso ha sido escuchar, observar, acoger y creer que todas las personas tienen competencias y saberes y que pueden autónomamente reconocer sus necesidades.

2. *Consideraciones de orden teórico*

Para reflexionar sobre la escuela de hoy, es importante mirar dentro y más allá de sus paredes, repensando y redescubriendo la relación con el territorio y con el tejido social local. Por un lado, la cooperación entre agencias educativas es indispensable. Por ejemplo la complementariedad entre escuela y familia es fundamental como factor que promueve el aprendizaje. Por otro lado, sería importante experimentar plazas, patios, mercados, parques, huertos urbanos, centros sociales y activar un proceso de educación difusa, alternativa a la institución escolar actual². El desafío concierne a todos y todas, es un camino de coparticipación escolar y social, política y pedagógica que promueve el rol activo de los diferentes agentes, aumenta la calidad y persigue la equidad

² P. Mottana, G. Campagnoli, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Trieste, Asterios, 2017.

de los procesos educativos. La familia entra en la escuela como parte integral de un sistema relacional en una perspectiva ecológica de continuidad y reciprocidad³ y la escuela experimenta otros lugares, como espacios sociales y culturales de crecimiento y formación del ciudadano protagonista en su entorno urbano más próximo⁴.

Los sistemas están en interacción continua, los intercambios educativos y el aprendizaje recíproco tienen repercusiones en todas las figuras involucradas: la escuela y el territorio, el alumnado y las familias, como núcleos interdependientes. La experiencia directa de la vida cotidiana permite que la realidad social ingrese en la escuela y la comunidad escolar se active para conocer las dinámicas locales del contexto a su alrededor. El intercambio es osmótico y permite repensar sobre las relaciones, los procesos y las dinámicas sociales. Una propuesta de formación en movimiento que rechace someterse a reglas e identidades impuestas desde arriba, que enajenan y alimentan el conflicto social, en lugar de acercar las personas y las culturas una a la otra. Se imaginan espacios en los cuales aprender a enfrentar los conflictos, interpretar y actuar en el mundo, preparándose para los desafíos del futuro.

Las líneas de desarrollo metodológico de la coparticipación y el aprendizaje contextualizado⁵ redefinen un papel de la escuela en el que todos y todas tienen un espacio de expresión. Un proceso formativo pedagógico y político crítico que se opone a la tendencia cada vez más tangible de la exclusión social. Un rechazar los pobres y los grupos no dominantes, que llega a asumir los matices de la expulsión física, social y simbólica. Las leyes de la homologación forzada, de la asimilación, de la competitividad de un sistema capitalista que desde la esfera económica invade todas las dimensiones de nuestra vida, empuja a grupos enteros sociales a ser invisibles⁶.

³ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.

⁴ F. Tonucci, *La ciudad de los niños*, Barcelona, Graó, 2015.

⁵ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

⁶ S. Sassen, *Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy*, Cambridge, Harvard University Press, 2014.

Los cambios sociales imponen a todas las personas espacios geográficos y sociales delimitados por aquellos que tienen el poder de hacerlo, estableciendo quién permanece dentro y quién está afuera. Esta segregación sobre la base de la condición de desigualdad establece la exclusión de quienes nunca han tenido y no tienen la oportunidad de participar en la vida social, ni pueden abarcar un proyecto de vida auto-determinado. La situación a nivel global requiere acciones dirigidas a debilitar esas formaciones predatorias⁷, que tejen las mallas de un capitalismo avanzado, del cual incluso la escuela es una víctima.

La formación de un pensamiento crítico desde una edad temprana sobre el propio contexto de vida, sobre cómo se describe, las condiciones de vida, las posibilidades y las oportunidades concretamente ofrecidas, es un primer paso para desear un cambio estructural y activarse en una participación consciente y activa de enfoque transformativo⁸. De hecho, la escuela reescribe caminos no solo de cambio formativo en relación con el diálogo y la atención a la cultura local, sino también la reestructuración de las formas de poder. Puede cambiar la misma manera de estar en el mundo y pensar en ello, superando aquellas categorías interpretativas⁹ con las que hemos descrito e interpretado la vida cotidiana hasta ahora. Nuestra investigación tuvo como objetivo poner la atención al valor educativo y de capacitación del proceso de co-participación, vinculado a la idea de Empoderamiento¹⁰ y de poder generativo. Un camino difícil, largo y tortuoso de adquisición de herramientas de análisis y gestión de la realidad que pueden conducir a una transformación para mejorar la propia condición de vida.

La participación se define como el poder de activar cambios efectivos en las áreas más importantes de la propia vida y de la vida de la comunidad de referencia. Implica definir lo que significa bienestar y planificar las estrategias para mejorar las condiciones de vida y finalmente evaluar el proceso y los resultados. En este sentido, hemos tratado de trazar un recorrido de reflexión,

⁷ *Ibidem*.

⁸ P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, London, Bloomsbury Publishing, 1973.

⁹ U. Beck, *Disuguaglianza senza confini*, Roma-Bari, Laterza, 2016.

¹⁰ J. Rowlands, *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*, Oxford, Oxfam, 1997.

interpretación y transformación basado en la comprensión de la naturaleza multifactorial y interseccional de las desigualdades¹¹, abarcando al cambio social estructurado en el entorno y a la oportunidad de crear y co-producir nuevos conocimientos¹². Un conocimiento conjunto y consciente de las fuerzas socioeconómicas, culturales y políticas que tienen un impacto negativo sobre las personas y las comunidades que viven en un determinado territorio.

El proceso de transformación impulsado permitió reflexionar sobre los esquemas culturales identitarios, peligrosamente autorreferenciales, reconsiderando la centralidad de la persona que implementa el mismo cambio. La coparticipación entendida como la implicación de los diferentes grupos sociales en un proyecto inter-comunitario de cohesión social y reducción del conflicto, es una oportunidad para el diálogo entre culturas. Se establece una tensión dialéctica, constructiva y una interacción que reduce las distancias. Los recursos de toda la ciudadanía están disponibles para compartir, colaborar, intercambiar y redistribuir oportunidades.

A través del intercambio de las experiencias, de los métodos, de las teorías, se negocian los pensamientos que dirigen las acciones transformativas y los comportamientos. Esta situación permite compartir el conocimiento disponible al crear un espacio *in between* híbrido y plural¹³. Se instaura una nueva dimensión de responsabilidades compartidas entre; disciplinas, escuelas y sectores extraescolares, comunidades de diferentes culturas, comenzando con el reconocimiento mutuo y la relación empática. El tejido social dinámico se alimenta de las diferencias. Las perspectivas educativas se vuelven permeables al contexto local hecho de elementos materiales, relacionales y culturales. El futuro se elige y se construye conjuntamente, el pasado se comparte como

¹¹ U. Z. Goienetxea, *Claves hacia el empoderamiento de las mujeres gitanas: Un análisis desde el punto de vista de la interseccionalidad*, in “Investigaciones Feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género”, 8(1), 2017, 203-222.

¹² O. Fals-Borda, *Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and challenges*, in P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research Participative Inquiry and Practice*, London, Sage, 2001, pp. 27-37.

¹³ H. K. Bhabha, *The Location of Culture*, London, Routledge, 1994.

experiencia y riqueza, los conflictos se superan a través de la comunicación, el diálogo y la colaboración.

3. *Diseño metodológico del trabajo de campo*

En el presente estudio se presta especial atención al contexto, se parte de la necesidad de resolver un problema real, con estrategias concretas y creativas en la práctica. Se procede con una fuerte orientación democrática que garantiza la participación directa, consciente y crítica de las personas en el proyecto. Se define esta participación como un proceso de investigación social, de reflexión y acción¹⁴. Interactúan teoría y práctica, junto con el proceso de análisis de la situación de segregación y del conflicto social, estrechamente relacionado con la planificación económica, política, cultural y también con la educación. El proceso es un desafío para redefinir el equilibrio cultural entre las personas, las experiencias y las disciplinas.

A partir de las aportaciones de la revisión bibliográfica de este trabajo, el estudio de campo abordado bajo el enfoque etnográfico, la interacción y el intercambio continuo con las participantes, las entrevistas y la colección de historias orales, todo ello comprometido con el objetivo general de explorar las conexiones entre la escuela y el contexto extraescolar, desglosado en estos dos más concretos:

- a) Identificar las necesidades sociales y educativas de las personas del entorno escolar.
- b) Describir la relación entre los procesos de Empoderamiento y la coparticipación en proyectos de desarrollo comunitario.

El estudio de campo se realizó entre los años 2015 y 2018 en la ciudad de Valencia (España). En el diseño de la investigación se contemplaban cuatro fases:

- a) La primera fue el trabajo etnográfico de recopilación y recuperación de las informaciones sobre la estructura geográfica,

¹⁴ B. Hall, *Investigación Participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal*, in G. Vejarano (Ed.), *La investigación participativa en América Latina*, México, Crefal, 1983, pp.15-34.

social, económica y cultural del barrio de El Cabanyal. Se utilizó una metodología intersubjetiva y holística para abordar el fenómeno bajo examen: la condición de marginalidad y exclusión de ciertos grupos sociales y la situación de segregación entre las diferentes comunidades. Se utilizaron herramientas cualitativas, como la observación participativa, la entrevista, la recopilación de historias orales, el estudio netnográfico de los foros sociales de grupos, colectivos, asociaciones activos en el territorio. Se intentó mantener viva una dimensión de auto-reflexión acerca de las sensaciones y las experiencias vividas en primera persona por la investigadora, conjugándola con la dimensión etnográfica del trabajo de campo, de la vida cotidiana y la memoria colectiva de los antiguos y nuevos residentes.

b) La segunda fase coincidió con la realización del proyecto de Innovación Sociocultural de Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor. En esta fase todas las participantes en el proyecto fueron protagonistas en la identificación del problema, en la recopilación de los recursos disponibles y de las estrategias a implementar.

c) La tercera fase de evaluación interna y externa se llevó a cabo mediante el uso de un cuestionario con respuestas abiertas dirigidas a todas las participantes del estudio. Además se organizaron entrevistas semiestructuradas con algunos agentes sociales externos que habían conocido el proyecto y que pudieron evaluar el impacto social. La fase de evaluación fue de fundamental importancia porque permitió tener en cuenta las limitaciones y las dificultades del camino estructurado, impulsando la reprogramación de las intervenciones planificadas. Además, la fase de evaluación fue una oportunidad para reflexionar sobre la experiencia emocional, relacional y sensorial que se estaba viviendo¹⁵. Se potenciaba el encuentro entre diferentes mundos culturales y saberes, al tiempo que se fomentaba la mejora de la conciencia sobre la acción transformadora activada con el desarrollo del proyecto.

d) La cuarta fase fue de elaboración y difusión de los resultados alcanzados de manera conjunta y compartida con todas las protagonistas.

¹⁵ L. Mortari, *Cultura della Ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci Editore, 2017.

4. Claves del contexto de desarrollo del proyecto

El barrio de El Cabanyal, antiguamente llamado Poble Nou de la Mar, era un municipio independiente hasta el año 1897. El Cabanyal fue parte de la ciudad de Valencia, pero mantuvo una fuerte identidad, costumbres y tradiciones propias. A partir del siglo XIX, El Cabanyal empezó a convertirse en el lugar de descanso de verano para la burguesía valenciana atraída por su proximidad al mar, su clima y las playas anchas y blancas¹⁶. Su arquitectura comienza a cambiar lentamente después del desastroso incendio de 1875 y la epidemia de cólera de 1885. Desde ese momento, estará prohibido construir las barracas de paja y juncos; consideradas pobres en higiene y que se incendiaban demasiado fácilmente. Las casetas antiguas se convierten en casas de ladrillos¹⁷. El pueblo mantuvo su trama urbana original con la alineación de calles paralelas y perpendiculares travesías y las antiguas parcelas de las propiedades. Y es a partir de este momento que las fachadas de los edificios asumen su peculiar característica.

Comienza así un período de renovación urbana y reestructuración social. Los nuevos veraneantes de la burguesía construyen sus casas en estilo ecléctico y modernista y los antiguos pescadores del lugar, imitando el estilo arquitectónico le confieren un toque popular y único. Las paredes de las viviendas se recubren con azulejos de colores que tenían la doble función de embellecimiento de la fachada del edificio, que se considera la proyección exterior de la esfera privada e íntima, y a la vez preservar las paredes de la humedad y la salinidad¹⁸. La riqueza de la decoración, los colores de los mosaicos, el refinamiento de ventanas y balcones en hierro, hacen de este lugar aún hoy en día, un verdadero museo. Gracias a su arquitectura, el modernismo popular de las fachadas (Art Nouveau) y la peculiar trama urbana, el barrio de El Cabanyal fue declarado en mayo de 1993, Bien de Interés Cultural. Pero este reconocimiento no lo preservará de la

¹⁶ T. S. Terol, *El Cabanyal: Un barrio patrimonial a rehabilitar*, Valencia, Universitat de Valencia, 2014.

¹⁷ A. S. Pallarés, *Historia del Cabanyal. Poble Nou De La Mar (1238-1897)*, Valencia, Javier Boronat Editor, 1997.

¹⁸ T. S. Terol, *El Cabanyal: Un barrio patrimonial a rehabilitar*, cit., p. 27.

amenaza que de allí a algunos años afectará al conjunto histórico protegido.

En 1998, el 24 de julio, la administración local encabezada por el Partido Popular, aprobó un *Plan Especial de Protección de Reforma Interior* (PEPRI), con el que se planeaba destruir una área de 100 a 150 metros de ancho y 800 metros de largo, para permitir la prolongación de la Avenida Blasco Ibáñez. La excusa era una vieja aspiración de la ciudad de Valencia a abrirse al mar¹⁹, aunque ya había otros accesos directos a la costa. El proyecto suponía la destrucción de 1651 casas declaradas patrimonio cultural protegido y la remoción de alrededor de 1200 familias en otros distritos de la ciudad. Así que la estructura urbana, arquitectónica y social del antiguo barrio de pescadores fue destruida. El *Plan Especial de Protección de Reforma Interior* aprobado, estaba de hecho en sintonía con los megaproyectos propuestos por los políticos locales, para transformar la ciudad de Valencia en una importante atracción turística internacional²⁰. El Cabanyal también se prestaba a un uso diferente del espacio público; gracias a su proximidad al mar, se podía transformar en la zona residencial para las vacaciones de los turistas nacionales y extranjeros, los consumidores de espacio urbano y parte activa en la especulación inmobiliaria.

Detrás de la propuesta de renovación urbana con el objetivo de revivir las actividades económicas y turísticas, se escondía una de las formas más significativas y agresivas del neoliberalismo²¹; el proceso de gentrificación. Este proceso actúa sobre la ciudad, sus espacios físicos, económicos, culturales, sociales y relacionales²². La estructura de la ciudad misma se redefine de acuerdo con la dinámica dictada por el mercado global y la acumulación de capital, generando más espacios de segregación social entre diferentes grupos²³. La transformación del espacio de vida conlleva

¹⁹ B. Santamarina Campos, *Cabanyal, cada vez más cerca. Del lugar al espacio como mercancía*, in “Zainak: Cuadernos de Antropología-Etnografía”, 32, 2009, pp. 915-931.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ I. López, E. Rodríguez, *The Spanish Model*, in “New Left Review”, 69 (3), 2011, pp. 5-29.

²² D. Harvey, *Social Justice and the City*, Athens, University of Georgia Press, 2011.

²³ *Ibidem*.

la expulsión de una parte de la población y la llegada de nuevos grupos sociales, con mayor poder adquisitivo. El espacio público se vacía de su función por su uso social y colectivo y se percibe cada vez más como una posibilidad para la acumulación de nuevo capital y la especulación financiera²⁴. De hecho, después de la aprobación del PEPRI, el barrio de El Cabanyal comenzó a cambiar profundamente, experimentando transformaciones espaciales dolorosas en una situación de conflicto social permanente y cada vez más agresivo no sólo entre los políticos y los residentes, sino también entre los mismos habitantes.

Tras la aprobación del mencionado Plan Especial, los residentes que pudieron hacerlo se marcharon a otras áreas de la ciudad y muchos fueron los edificios abandonados o demolidos que se transformaron en deprimentes solares. Los que permanecieron, tuvieron que enfrentar la degradación cada vez más invasiva, el estado de abandono por parte de las autoridades locales, los problemas relacionados con el tráfico de drogas y la ocupación ilegal de los edificios. Quien llega ocupa el espacio urbano dejado libre por los que se han ido, un espacio que pierde progresivamente su valor real y social porque no va acompañado de ningún proyecto de reestructuración de un nuevo tejido vecinal. El deterioro de las condiciones de vida ha afectado profundamente a las relaciones sociales entre residentes nuevos y antiguos.

Hoy la composición de los grupos sociales que viven en el barrio es muy variada pero también muy fragmentada. A lo largo de los años, se han establecido nuevas familias de cultura gitana españolas y rumanas, y gracias a un programa masivo de escolarización para menores, los niños y las niñas han comenzado a ir a la escuela. Mientras que el número de nuevos residentes aumentaba, la presencia de los antiguos habitantes disminuía. Los problemas de convivencia proliferaban y los programas de inclusión puestos en marcha por las autoridades locales, se iban enfocando solo a una parte de la población. Esto ha comportado aún más rechazo a la pobreza y a la condición de necesidad de una parte consistente de la población, alimentando el conflicto social.

Las posibilidades de intercambio y encuentro entre comunidades de diferentes culturas se restringían cada vez más. De hecho, no había una visión integral de reconstrucción del espacio

²⁴ I. López, E. Rodríguez, *The Spanish Model*, cit., pp.5-29.

como bien colectivo. Las condiciones conflictuales eran tomadas como excusas para actuar en manera drástica sobre el barrio, destruyéndolo y persiguiendo con el proyecto de prolongación de la avenida. En estas condiciones también la escuela se iba transformando lentamente, absorbiendo el conflicto local en curso. La composición del alumnado cambiaba, diferenciándose según la etnia y según las posibilidades económicas de las familias.

A pesar de las grandes dificultades también económicas, la escuela pública se enfrentaba a los casos más desesperados y a las familias en riesgo de exclusión social, tratando de contextualizar la propuesta educativa, observando e interactuando constantemente con el espacio de la vida diaria. Se intentaba organizar proyectos y propuestas didácticas para que el alumnado conociera el barrio, su historia, su geografía, su lengua y sus tradiciones. El centro escolar se movilizó para estructurar una acogida adecuada de los niños, de sus familias y de las historias de vida de las que eran portadores. Según nuestra visión, a pesar del gran mérito de estas iniciativas, sin una profunda reflexión sobre el plan de estudio oficial, prescrito y global y las influencias que incumben sobre todo el sistema escolar sin una conexión real y profunda con el contexto de la vida, estas experiencias siguen siendo propuestas aisladas que no afectan a la realidad y tampoco mejoran las condiciones actuales de vulnerabilidad social.

La educación formal continúa seleccionando el saber y el conocimiento que pertenece a los grupos dominantes y requiere resultados y competencias específicos en vista de la formación de capital humano para el mercado²⁵. De hecho en el mundo globalizado también la escuela está afectada por el proceso permanente de homologación, pero se puede decidir si se quiere reproducir un modelo prescrito o si se quiere dirigirse hacia la innovación pedagógica²⁶, la formación de ciudadanos autónomos, el pensamiento crítico, creativo y solidario.

En el ámbito de este estudio, la escuela ha activado, junto con las comunidades locales en un territorio específico, una reflexión sobre la acción y el papel de sí misma como espacio disponible para el análisis de las condiciones de vida actuales y para

²⁵ M. W. Apple, *Ideology and Curriculum*, New York, Routledge, 2004.

²⁶ P. McLaren, *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 2005.

estructurar las estrategias positivas necesarias de cambio social. Con profesionalidad y a través de la negociación conjunta de los significados y de la coparticipación, se demuestra cómo se puede ir más allá de la lógica de la escuela solo como institución.

5. *Supuestos del proyecto de innovación*

El punto de partida no es otro que el de reforzar la idea según la cual el sistema educativo mantiene un compromiso social en clave pedagógica y política. Además de desarrollar formas de interacción entre la investigación científica y la sociedad civil, funcionales a la coproducción de nuevos conocimientos²⁷, si hemos intentado buscar soluciones prácticas a problemas concretos. El objetivo era crear una comunidad de investigación no solo en el sentido técnico y científico del término, un grupo de personas que diseñaron, construyeron y evaluaron un proyecto de investigación, sino también una comunidad en búsqueda de su propio bienestar. Una forma de pensar, crear y actuar para un mundo nuevo.

En un territorio caracterizado por el conflicto social, el proyecto de innovación sociocultural abordado por la escuela pública local, estructurado dentro de una investigación acción participativa de un programa de doctorado en educación, ha permitido a las personas de diferentes culturas conocer y conocerse, encontrarse y descubrirse. En general, se reflexiona sobre cómo la interacción de diferentes teorías y métodos y la trans-disciplinariedad, pueden apoyar la formación, la cohesión entre las comunidades y el cambio social. Aunque el trabajo está vinculado a un contexto dado, por lo tanto, no es replicable para las condiciones especiales, las historias, las experiencias de vida específicas de las personas involucradas²⁸; la base teórica de referencia, la metodología de Investigación Acción Participativa²⁹ y el proceso de transformación impulsado, delinean un proceso útil para otros contextos.

Sin embargo, hay un punto que creemos debería ser claro y sobre el cual se basa toda la estructura de este estudio. Fue crucial

²⁷ O. Fals-Borda, *Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and challenges*, cit., pp. 27-37.

²⁸ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum, 1970.

²⁹ E. G. Guba, Y. S. Lincoln, *Competing Paradigms in Qualitative Research*, in "Handbook of qualitative research", 2, 1994, pp.163-194.

para la investigadora declarar su posición como activista en la lucha política, alumna del Programa de Doctorado en Educación de la Universitat de València y docente en el Instituto Comprensivo Donatello de Roma. Era necesario reflexionar sobre la conciencia de que la investigación científica no puede considerarse neutral ni objetiva³⁰ y que las posiciones, las relaciones, las formas de poder, se tienen que manifestar para que se puedan renegociar. Creemos que esta manera de actuar abra la posibilidad a una perspectiva real de formación de Tercer Espacio³¹ entre personas y entre disciplinas. La investigación participativa se enriquece paso a paso de las contribuciones de las protagonistas, dando la bienvenida a la complejidad de las interacciones sociales expresadas y experimentadas en la vida cotidiana y a los significados que les atribuyen³². La investigación transformadora aspira al cambio social pero, sobre todo, cambia la forma de hacer investigación. En el flujo continuo de informaciones, experiencias, estrategias, reflexiones, evaluaciones, el proceso de investigación es una oportunidad para que todas y todos aprendan³³. El personal es cada vez más político porque en la experiencia de vida íntima e individual compartida con las demás para describir un contexto, se declara cuáles hayan sido las oportunidades que se han tenido y se denuncia las desigualdades existentes.

Al participar activamente en un proyecto como lo de Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor, el personal se convierte en una elección política de acción y rebelión hacia la justicia social. El proceso de Empoderamiento iniciado por la esfera individual, redefine también las relaciones más cercanas y aborda a su propio grupo, colectivo y comunidad local. Es un proceso en espiral, largo, difícil y tal vez conflictivo. Descolonizando el proceso de

³⁰ *Ibidem.*

³¹ H. K. Bhabha, *Culture's in-Between*, in S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996, pp. 53-60.

³² S.L. Kirby, L. Greaves, C. Reid, *Experience Research Social Change: Methods Beyond the Mainstream*, Toronto, University of Toronto Press, 2006.

³³ J.C. Greene, *Qualitative Program Evaluation: Practice and Promise*, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks CA, Sage, 1994, pp. 530-544.

investigación³⁴ y reactivando nuevas formas de construcción del conocimiento, se va a influir sobre las dinámicas del poder. Pensar, reflexionar, decidir y actuar, son estrategias utilizadas para mejorar las condiciones de vida y tratando de resolver un problema contingente.

Como base en estas premisas, el propósito del estudio propuesto se enmarca en el análisis de la relación entre la escuela y contexto extraescolar como un prerrequisito para la acción dirigida a mejorar las condiciones de vida de todas las comunidades. Reflexionemos sobre cómo la escuela puede invertir en la construcción del pensamiento crítico desde la primera infancia, partiendo de las dinámicas locales y de los movimientos sociales con sus propuestas de innovación, transformándolas en una experiencia educativa y en aprendizaje para todas y todos.

En una situación de exclusión y marginación social, donde las propuestas de políticas de inclusión están dirigidas más a contener los problemas individuales y sociales que a resolverlos, la escuela puede dar forma a un camino pedagógico y político como praxis³⁵ hacia la libertad. Este camino es necesario para desencadenar los individuos a través de un proceso de concientización³⁶ y para actuar sobre la misma estructura social estructural. Se empieza por el estudio del propio contexto de vida. La degradación, la pobreza, la desintegración del tejido social del contexto también se refleja en el aula. La escuela como gueto, refugio que acoge los casos más problemáticos, los excluidos y los marginados se transforma en el espacio donde los derechos a la equidad y a la participación se restauran para todas las personas.

Se prestó especial atención al proceso de formación a la ciudadanía activa, basado en el encuentro y el intercambio, no solo entre diferentes culturas, sino también entre diferentes ámbitos: académico, institucional y de la sociedad civil. El objetivo es construir significados compartidos sobre la situación actual y las estrategias que se tienen que poner en marcha para superar la

³⁴ M. Smith, J. Ryoo, P. McLaren, *A Revolutionary Critical Pedagogy Manifesto for the Twenty-first Century*, in “Education and Society”, 27(3), 2009, pp. 59-76.

³⁵ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975.

³⁶ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI, 1989.

condición de marginalidad. La escuela pública local ofrece un espacio y sus recursos, para el desarrollo de un proyecto de innovación social y cultural que tendrá un fuerte impacto sobre la comunidad escolar y sobre todo el vecindario. La posibilidad de investigar en la escuela está vinculada a la necesidad de investigar para la escuela y para todas las comunidades de un territorio determinado. El estudio permite crear nuevos conocimientos, junto con todos los agentes sociales implicados en un proceso que es a la vez constructivo y deconstructivo. De hecho, actuando en un sentido crítico, a través del análisis y a la reflexión sobre los elementos de la acción educativa para que todas puedan contribuir con sus saberes; el proceso presupone una deconstrucción de las relaciones de poder.

La promoción de la investigación acción participativa en la que participaron las maestras, el alumnado, las familias y los residentes, va en esta dirección y permitió, por un lado, reflexionar sobre la forma con la cual se hace ciencia y, por otro lado, la posibilidad de intervenir y mejorar a través de la acción directa y participativa el estado de cosas. Se utilizó un enfoque cualitativo tanto para describir el contexto en el que nos ubicamos, como para monitorizar el desarrollo de todo el proceso. Nos referimos a una forma de entender la investigación como un intercambio continuo de aprendizaje y enseñanza entre todas, la investigadora y las participantes, en un proceso reflexivo sobre el punto de partida, el proceso y la elaboración de nuevas teorías. La producción renovada del modelo de conocimiento se caracteriza por enfoque trans-disciplinar, la heterogeneidad de la visión de un fenómeno dado y por la reflexión combinada a la acción³⁷. Se crea un espacio para nuevas visiones, interpretaciones y observaciones gracias a la creciente conciencia de poder hacer y querer hacer, de aquellas personas a las cuales durante mucho tiempo se les ha negado la oportunidad de expresarse.

6. Efectos y consecuencias del proyecto

El proyecto Las Ganchilleras Luchadoras y el L'Anticor empezó en noviembre de 2015. Nos referimos a dos colectivos de

³⁷ H. Nowotny, P. Scott, M. Gibbons, P.B. Scott, *Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge, Polity, 2001.

mujeres, que trabajan juntos en un proceso de transformación social en el territorio del barrio de El Cabanyal. Ejemplo de buenas prácticas como estrategias para superar los complejos prejuicios que dificultan el contacto con la otra, el proyecto apuesta por la coparticipación como acción para la formación de una ciudadanía plural y solidaria.

Las Luchadoras Ganchilleras es un grupo de mujeres de cultura gitana que utilizan el ganchillo, como herramienta de empoderamiento y formación personal.

L'Anticor es un grupo de mujeres de cultura no gitana que utilizan el canto para redescubrir las tradiciones de música popular y conectar culturas. Este es un coro sin directora, donde cada miembro es cantante y directora de la canción que quiere compartir con sus compañeras y con el público. Los dos grupos de mujeres de cultura gitana y no gitana, colaboran juntos, realizan eventos, promueven seminarios en las escuelas de la ciudad y desde septiembre de 2018 son una asociación formalmente reconocida.

Gracias al proyecto iniciado, las participantes descubrieron que cada una tiene su propia historia, importante e interesante que se puede compartir. Este mismo intercambio reúne y redefine las unidades de análisis de mirarse y mirar. Al redescubrir la otra como parte de su entorno y además cuestionar su propio rol asociado con el estatus social, se abren espacios para redefinir conjuntamente el concepto de bien común y bienestar. El proyecto se estructura en los espacios de la escuela pública local, y es aquí donde las mujeres se reúnen e interactúan no sólo entre sí, sino también con toda la comunidad escolar, con los políticos locales y las demás instituciones de la ciudad. La escuela abrió sus espacios para la ejecución del proyecto, atenta al contexto apoyó la energía, la fuerza, el compromiso de estas mujeres.

El proyecto al mismo tiempo ha permitido a la escuela descubrirse promotora de aquellas experiencias sociales que remodelan el mismo concepto de ciudadanía en su forma híbrida, abierta y plural. Algunas de las mujeres de cultura gitana sujetos conscientes de sus necesidades, de las necesidades de todo el vecindario pero también consciente de sus propios recursos, a un año de la puesta en marcha del proyecto fueran electas, por primera vez, como representantes de las familias en el consejo escolar.

La escuela conserva en su memoria lo que ocurrió en el territorio, la degradación, la lucha y el conflicto, pero también está atenta a lo que sucede en su entorno y a las llamadas de los movimientos sociales locales. Amplifica los eventos significativos más allá de sus paredes y las energías positivas activadas se transforman en semillas de cambio. De gran éxito han sido las dos exposiciones relacionadas a los proyectos curriculares presentados en mayo 2017 y junio 2018 que celebraban la colaboración entre las mujeres participantes en el proyecto y la escuela.

En mayo 2017 se presentó la exposición *Te Cuento Tu Historia*³⁸. Se recopilaba así la historia de los primeros tres años de vida de los niños y de las niñas a través del trabajo de ganchillo, la pintura y el relato narrativo. En junio 2018 se proyectó el dibujo animado de *Les Nines de l'Amistad*. Las muñecas de ganchillo protagonistas estaban hechas por el grupo de Las Ganchilleras Luchadoras, el texto de la película escrito y actuado por los niños y las niñas de las clases de escuela infantil y finalmente las canciones de la película cantadas por las mujeres de L'Anticor. Un proyecto colaborativo que además de diversión aportaba conocimiento y valores sobre la amistad, la tolerancia y la riqueza de la diferencia.

7. Consideraciones finales sobre una teoría en construcción

El proyecto de Innovación social cultural de Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor nació de la reflexión sobre el conflicto social actual en el barrio de El Cabanyal. Como parte de una investigación doctoral, se quería poner a disposición los procesos del método científico para encontrar conjuntamente con las participantes, consideradas co-investigadoras, una forma efectiva para impulsar la cohesión social. El estudio ha demostrado que en un contexto de segregación es importante trabajar con estrategias compartidas que involucren diferentes comunidades culturales con

³⁸ D. Donato, A. San Martín, *Comprender los medios, Transformar la ciudad: un Proyecto Participativo de Formación del Profesorado*, in "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado RIFOP," 91(32.1), 2018, p.43. Recuperada (el 13 de septiembre de 2018) de <https://aufop.blogspot.com.es/2018/03/rifop-91-321-comprender-los-medios.html>.

el objetivo de reconstruir un tejido social disgregado. Se ha demostrado cuánto es importante trabajar acerca de la dimensión emocional, social y política a partir de una necesidad expresada. Aquí el proceso de superación se estructura desde la esfera individual, impulsando la confianza en sí misma como mujer y ciudadana empoderada, hacia un empoderamiento colectivo. En la participación se pueden alcanzar objetivos compartidos que redefinen el mismo proceso de dinamización de un barrio específico. Participar en acciones de transformación colectivos, para expresarse, para reclamar derechos y asumir responsabilidades nuevas y más complejas, aumenta por un lado la reflexión sobre la injusticia social, y por el otro impulsa el deseo de transformar el estado de las cosas.

El trabajo realizado, el compromiso de las participantes, el impacto social obtenido y la importancia del proceso formativo en general, ha estado reconocido por diferentes partes. El proyecto ha ganado en marzo 2018 el premio Emergents de innovación socio cultural de la ciudad de Valencia. Las mujeres y las profesoras del cole, han sido protagonistas de entrevistas y reportajes, invitadas a charlas y seminarios para hablar del camino hecho y exponer los resultados conseguidos. Ser reconocida agente de transformación activa, sujeto crítico, pioneras de nuevas formas de intercambio y relaciones basadas en la empatía, la solidaridad, la cercanía, la tolerancia, alimenta la motivación y la confianza en lo que se hace.

Al desarrollarse en el centro escolar del barrio e integrarlos en su propia práctica educativa, el proyecto de Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor asumen las características que lo identifican como singular:

- a) La atención al conocimiento y la integración de los diferentes saberes.
- b) La construcción del sentido del yo y del yo colectivo.
- c) La estimulación de la motivación y de aprender haciendo.

La escuela se redefine como espacio de lectura del mundo, abriendo nuevos campos de diálogo y de convivencia humana con ampliación de la dimensión educativa que no se identifica sólo como reproducción de contenidos. Las dimensiones del hacer, del conocer, del ser, del convivir, del aprender y del estar con las

demás son propias de una escuela que aspire a una ciudadanía libre, autónoma y crítica. La coparticipación entre la escuela y las mujeres va más allá de las paredes del centro escolar, se organizarán seminarios, reuniones y debates para presentar públicamente los resultados alcanzados.

Charlas particularmente interesantes fueron las de presentación del proyecto en otras escuelas e institutos de la ciudad. Se empezaba enseñando un documental que resumía los pasos más significativos de la intervención. Después se escuchaban las historias de vida de las protagonistas y sus relaciones con el barrio, promoviendo el debate sobre los significados compartidos que se construyen escuchando las experiencias de las demás. El objetivo era reflexionar sobre el espacio social compartido y el barrio como bien común para todas y todos.

Un espacio abierto para repensar el aprendizaje como el acto de vivir el territorio, como un enlace entre el compartir, el participar y la formación de un pensamiento crítico sobre la realidad.

Gracias a la experimentación de nuevos modelos reflexivos se delineaba un proceso para co-construir y negociar significados compartidos acerca de los valores democráticos. El recorrido construido con el proyecto y la interacción con la escuela y con el público era una ocasión para renovar la atención sobre los valores democráticos que si no se actualizan se desvalúan³⁹.

En la entrevista a la directora de un instituto que había organizado un seminario sobre nuestro proyecto, se pone de manifiesto lo relevante de poner en el centro a las prácticas educativas, a las personas y a sus historias:

Me sorprendió como el colectivo de mujeres de cultura gitana estaba implicado en el proyecto y la lucha que llevan por sus derechos, la ambición de todas las mujeres, y la amplia mirada que daban sobre su realidad. Además son mujeres que desprendían fuerza y ganas de aprender.

Me gustó el trabajo participativo, transformador e interseccional que llevan en el barrio, la colaboración con la escuela y su compromiso en manera tan activa es un ejemplo para

³⁹ Z. Bauman, *Modernidad, ambivalencia y fluidez social*, in J. Beriain & M. Aguiluz (Eds.), *Las contradicciones culturales de la Modernidad*, Barcelona, Anthropos, 2007, pp. 404-451.

otras escuelas (Directora, comunicación personal, 22 de marzo de 2018).

A la progresiva ruptura de los vínculos sociales, el proyecto de Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor, quiere proponer una forma de cohesión social y cultural que contribuye a la redistribución de las informaciones, de los recursos y del poder. Las acciones de redefinir la red de relaciones sociales y los espacios para expresar las propias ideas, crea las condiciones para desarrollar nuevas formas de participación ciudadana. La escuela pública local es el corazón de esta experiencia de educación difusa. Es un mundo abierto a la realidad, que acoge las inspiraciones libertarias y se convierte en la portavoz de un aprendizaje como camino realizado a través de las experiencias concretas, que pueden ser elaboradas y compartidas como herramientas para conseguir una sociedad más justa. Pero no nos conformamos con los buenos resultados obtenidos reseñados aquí. Esto nos anima a seguir trabajando en la misma comunidad con nuevos proyectos a fin de consolidar la emancipación y empoderamiento de las mujeres comprometidas con nuestros propósitos.

Referencias bibliográficas

- Apple M. W., *Ideology and Curriculum*, New York, Routledge, 2004
- Bauman Z., *Modernidad, ambivalencia y fluidez social*, in J. Beriain & M. Aguiluz (Eds.), *Las contradicciones culturales de la Modernidad*, Barcelona, Anthropos, 2007, pp. 404-451
- Beck, U., *Disuguaglianza senza confini*, Roma-Bari, Laterza, 2016
- Bhabha, H. K., *The Location of Culture*, London, Routledge, 1994
- Bhabha H. K., *Culture's in-Between*, in S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996, pp. 53-60
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1979
- Donato D., San Martín A., *Comprender los medios, Transformar la ciudad: un Proyecto Participativo de Formación del Profesorado*, in “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado RIFOP”, 91(32.1), 2018, p.43. Recuperada (el 13 de septiembre de 2018) de <https://aufop.blogspot.com.es/2018/03/rifop-91-321-comprender-los-medios.html>
- Fals-Borda O., *Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges*, in P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, London, Sage, 2001, pp. 27-37

- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum, 1970
- Freire P., *Education for Critical Consciousness*, London, Bloomsbury Publishing, 1973
- Freire P., *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI, 1989
- Goienetxea U. Z., *Claves hacia el empoderamiento de las mujeres gitanas: Un análisis desde el punto de vista de la interseccionalidad*, in “Investigaciones Feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género”, 8(1), 2017, 203-222
- Gramsci A., *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975
- Greene J. C., *Qualitative Program Evaluation: Practice and Promise*, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 1994, pp. 530-544
- Guba E. G., Lincoln Y. S., *Competing Paradigms in Qualitative Research*, in “Handbook of qualitative research”, 2, 1994, pp.163-194
- Hall B., *Investigación Participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal*, in G. Vejarano (Ed.), *La investigación participativa en América Latina*, México, Crefal, 1983, pp.15-34
- Harvey D., *Social Justice and the City*, Athens, University of Georgia Press, 2011
- Kirby S. L., Greaves L., Reid C., *Experience Research Social Change: Methods Beyond the Mainstream*, Toronto, University of Toronto Press, 2006
- López I., Rodríguez E., *The Spanish Model*, in “New Left Review”, 69 (3), 2011, pp. 5-29
- McLaren P., *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 2005
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000
- Mortari L., *Cultura della Ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci Editore, 2017
- Mottana P., Campagnoli G., *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Trieste, Asterios, 2017
- Nowotny H., Scott P., Gibbons M., Scott P. B., *Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge, Polity, 2001
- Pallarés A. S., *Historia del Cabanyal. Poble Nou De La Mar (1238-1897)*, Valencia, Javier Boronat Editor, 1997
- Rowlands J., *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*, Oxford, Oxfam, 1997
- Santamarina Campos B., *Cabanyal, cada vez más cerca. Del lugar al espacio como mercancía*, in “Zainak: Cuadernos de Antropología-Etnografía”, 32, 2009, pp. 915-931
- Sassen S., *Expulsions: Brutality and complexity in the global economy*, Cambridge, Harvard University Press, 2014
- Smith M., Ryou J., McLaren P., *A Revolutionary Critical Pedagogy Manifesto for the Twenty-first Century*, in “Education and Society”, 27(3), 2009, pp. 59-76
- Terol T. S., *El Cabanyal: Un barrio patrimonial a rehabilitar*, Valencia, Universitat de Valencia, 2014
- Tonucci F., *La ciudad de los niños*, Barcelona, Graó, 2015

Ripensare la scuola a partire dalla valorizzazione dell'umano

Anna Grazia Lopez

L'ideologia neoliberista ha finito per trasformare le scuole in istituzioni che mirano alla performance e all'efficacia, valorizzando l'individualismo. Il cambiamento e l'innovazione devono fare i conti, oggi, con la disgregazione culturale che caratterizza il nostro tempo e che vede l'economia divisa dalla cultura. È auspicabile, sul piano formativo, l'uso di un approccio transdisciplinare in grado di dare inizio a una progettualità pedagogica che vede la scuola ritornare ad essere nuovamente luogo privilegiato in cui promuovere processi di istruzione e di educazione.

The neoliberal ideology has transformed schools into institutions that aim at performance and effectiveness, enhancing individualism. Today, change and innovation must deal with the disintegration of culture that characterizes our time and which sees the economy divided by culture. It is desirable, on the educational level, the use of a transdisciplinary approach giving rise to a pedagogical project that allows the school to become once again a privileged place where it is possible to promote processes of instruction and education.

Parole chiave: neoliberismo, educazione, democrazia, transdisciplinarietà, intersoggettività

Keywords: neoliberalism, education, democracy, transdisciplinarity, intersubjectivity

1. Introduzione

Il cambiamento di natura economica attraversato dall'Occidente, che ha visto convergere neoliberismo, sviluppo tecnologico e capitalismo, ha consentito ad alcune fasce di popolazione di raggiungere un benessere senza precedenti. Gli uomini e le donne si sono trovati, da un lato, ad avere accesso a una libertà che sembrava e sembra non avere limiti, dall'altro a vivere una condizione di solitudine generata dall'eccesso di individualismo di cui le ideologie utilitariste e narcisiste¹ si sono fatte promotrici. Inoltre, il neoliberismo facendo riferi-

¹ Cfr. Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 2010; D. Harvey, *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, University Press, 2007;

mento a un cittadino capace di provvedere a se stesso, libero e razionale, non ha tenuto conto di coloro che, invece, per un lungo o breve periodo della loro vita non sono in grado di prendersi cura né di sé, né degli altri. La totale assenza della percezione della vulnerabilità, come condizione propria dell'essere umano, ha finito per far dimenticare come la dimensione della socialità sia, per la donna e per l'uomo, fondamentale e come la soggettività abbia bisogno della dimensione dell'incontro nella costruzione della propria identità, pena l'autoalienazione².

Ci troviamo di fronte a una disgregazione culturale che ha visto e vede l'economia divisa dalla cultura e che ha portato, negli ultimi due decenni, a rappresentare la formazione in termini funzionalistici, per cui, come scrive Massimo Baldacci, "L'investimento sociale nell'istruzione scolastica viene giustificato dall'esigenza di assicurare ai futuri produttori le conoscenze e gli abiti capaci di farne lavoratori produttivi. La funzione sociale della scuola viene dunque identificata non con la mera istruzione... ma con l'istruzione volta alla formazione del produttore capace ed efficiente"³. La prospettiva neoliberale, in altre parole, ritiene che il lavoro educativo non debba riguardare il lavoro e le condizioni di vita degli altri esseri umani. "In line with its classical origins, the neo-liberal perspective also jettisons from educational formation much of the work and living concerns of humanity. It is disregarding of the fact that while we are undoubtedly economic actors, consumers and rational actors, neither our rationality nor our economic and consumer choices can be presumed to be devoid of relationality"⁴.

C. Lasch, *The Culture of Narcissism*, London-New York, W.W. Norton & Company, 1979.

² Cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

³ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 49; R. Lakes, P. Carter, *Neoliberalism and Education: an Introduction*, in "Educational Studies", 47, 2011, 107-110.

⁴ "In linea con le sue origini classiche, la prospettiva neo-liberista esclude dalla formazione tutto ciò che riguarda il lavoro e la vita degli esseri umani. Non tiene conto del fatto che mentre siamo indubbiamente attori economici, consumatori e attori razionali, né la nostra razionalità né le nostre scelte economiche e di consumo possono privarsi della dimensione della relazionalità" (K. Lynch, *Neo-liberalism and Marketisation: the Implications for Higher Education*, in "European Educational Research", 5 (1), 2006, 1-17, p. 5). Link to online version: <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2006.5.1.1> (consultato in data 8 ottobre 2018).

Le antinomie capitale umano/sviluppo umano, sistema produttivo/lavoratore, organizzazione/individuo, dunque, hanno segnato la finalità delle istituzioni educative, nel momento in cui le direttive europee hanno investito sulla formazione del capitale umano ovvero su “le conoscenze, le capacità e le competenze e gli attributi individuali che facilitano il benessere personale, sociale ed economico”⁵. Un capitale che determina la possibilità di permanere nel mondo del lavoro soprattutto se continuamente alimentato da una formazione sempre più specialistica. Il paradigma del capitale umano si colloca nell’ambito della teoria funzionalista che ritiene che la scuola debba svolgere una funzione importante nel mantenimento dell’equilibrio sociale attraverso un doppio processo di socializzazione – è nella scuola che si apprendono le regole di convivenza sociale – e di selezione – è la scuola che attraverso la selezione colloca gli individui nella società in funzione dei bisogni che questa esprime. Nello specifico il paradigma del capitale umano considera l’educazione un mezzo attraverso il quale raggiungere dei vantaggi sociali e la scuola, di conseguenza, come l’istituzione che eroga un servizio che serve per selezionare i giovani più talentuosi, ottenendo dei vantaggi sia per il singolo che per l’intera società, che in questo modo vede accrescere la propria produttività. In altre parole la funzione della scuola è quella di garantire la qualificazione di professionalità che siano in grado di inserirsi nel mondo del lavoro, favorendo allo stesso tempo lo sviluppo economico della comunità.

2. *La formazione del capitale umano: i limiti del paradigma*

L’attenzione alla qualificazione delle professionalità in grado di mettere in atto competenze funzionali e traducibili in azioni misurabili ha fatto sì, però, che si perdesse la dimensione valoriale su cui è intessuto l’agire con delle ricadute sulla formazione di personalità integrali e integrate di donne e uomini. Per cui l’attenzione per la dimensione *strumentale*, dell’azione educativa ha finito per sacrificare la valorizzazione di quelle risorse cognitive e sociali che si possiedono, “costringendo” a una selezione non intenzionale dei saperi e dei comportamenti da apprendere e da mettere in atto. Difatti, se la competenza

⁵ Istat, *Il valore monetario dello stock di capitale umano*, Roma, 2014, in <https://www.istat.it/it/files/2014/02/Il-valore-monetario-dello-stock-di-capitale-umano.pdf> (consultato in data 27 ottobre 2018).

risponde a una cultura d'impresa che a sua volta tiene conto delle richieste che vengono dal mondo del lavoro, è vero anche che ignora quelle che invece riguardano, nello specifico, il bisogno delle donne e degli uomini di coltivare la propria umanità. L'attenzione che si è rivolta all'apprendimento di competenze, che permettessero un più facile inserimento nel mondo del lavoro per il lavoratore e una maggiore produttività per l'azienda, ha finito per trascurare un importante obiettivo della scuola, ovvero formare ad abiti mentali che assicurino l'esercizio della cittadinanza attiva e attraverso questa, il benessere e la qualità della vita di tutti i cittadini. “La scuola per prima – scriveva Bertolini – si è andata attestando su posizioni che conducono al trionfo della competenza sulla conoscenza, al diffondersi del criterio di utilità a scapito della gratuità, del didatticismo tecnologico sulla prospettiva di una formazione di più ampio respiro nella quale trovano ampio spazio i grandi valori culturali su cui l'umanità si è da sempre impegnata pur se in modi diversi e con alterne fortune”⁶.

La scuola, pur promuovendo l'utilizzo di competenze funzionali all'inserimento nel mondo del lavoro, non ha lo scopo di rendere i giovani degli *specialisti*, non è questo il suo *principio educativo*. L'educazione, scrive Dewey, “è generale nella misura in cui tiene conto delle relazioni sociali. Uno può diventare esperto in filosofia, in filologia, o in matematica, o in ingegneria, o in finanza, e può essere goffo e inetto nelle sue azioni e nel suo giudizio al di fuori della sua specialità. Se però il suo interesse per questi argomenti tecnici è stato collegato con attività umane socialmente estese, molto più vasto e flessibile è l'ambito delle sue risposte attive”⁷.

Di conseguenza, il paradigma della formazione del capitale umano limita di fatto le possibilità che deve invece avere il principio educativo che deve fare da *telos* all'azione della scuola. L'efficienza produttiva e “la tendenza a ridurre cose come l'efficienza dell'attività e l'organizzazione scientifica del lavoro a esteriorità puramente tecniche testimonia che lo stimolo del pensiero opera unilateralmente in chi è al controllo dell'industria e ne determina gli scopi. Perché difettano di un interesse sociale comprensivo ed equilibrato, essi non hanno stimolo sufficiente a riflettere sui fattori e sui rapporti umani nell'industria. L'intelligenza è limitata ai fattori che riguardano la produzione tecnica e il commercio dei prodotti. Senza dubbio si può sviluppare un'intelli-

⁶ P. Bertolini, *Educazione e politica*, cit., p. 93.

⁷ *Ibidem*, p. 112.

genza acuta ed efficiente su queste linee anguste, ma il non tener conto dei fattori sociali importanti significa, non di meno, limitatezza mentale, e deformazione corrispondente della vita emotiva”⁸.

E, infatti, oggi sempre più le aziende cercano di “istruire” i loro dipendenti alla gestione delle emozioni e al loro utilizzo. È come se i dipendenti non fossero più persone ma “attori” che sul luogo di lavoro impersonano un ruolo che poi, però, hanno difficoltà ad abbandonare. Dunque, una volta adottati dei comportamenti da “mettere in scena” nelle diverse situazioni, questi stessi “copioni” finiscono per agire sull’identità dell’individuo a meno che non ci sia la possibilità di riflettere sul ruolo che come attori sociali siamo chiamati a impersonare e sulle emozioni e comportamenti che dobbiamo necessariamente utilizzare, per distinguerle da quelle che invece appartengono alla sfera più intima del sé. La messa in scena di emozioni volute dai contesti o dal mercato chiaramente porta all’omologazione sociale ma anche a ritenere che tutto ciò che proviamo e che non rientra nei comportamenti sociali condivisi venga etichettato come patologico, di qui il senso di solitudine causato dal non poter essere se stessi. Ci troviamo, dunque, di fronte a un paradosso: da un lato, la società ci chiede, per avere una vita sociale, di assumere dei comportamenti che rivelano solo alcune emozioni; dall’altro, costringe a non essere se stessi, condannando alla solitudine. Non si cerca di capire cosa si sta provando, ma si fa in modo che siano le regole del mercato a dire *cosa provare e cosa desiderare*⁹, a tal punto che le organizzazioni, costrette a rispondere alle continue esigenze di cambiamento e di innovazione, si sono trasformate in un luogo difficile in cui vivere, dove la competizione può diventare a tal punto aspra da indurre a stare “in-difesa” e in una continua condizione di “precarità identitaria”, dovuta a una convivenza difficile, anche nei casi di situazione di certezza lavorativa.

Sappiamo che il concetto di competenza è un concetto socialmente costruito e dunque legato al contesto d’uso; la competenza, così come viene interpretata dal paradigma del capitale umano, si caratterizza per la misurabilità e la capacità di gestire le richieste del mercato ed è per questo che è ritenuta merce di scambio¹⁰. Ma la competenza può essere declinata anche in modo diverso e le istituzioni educative possono

⁸ *Ibidem*, p. 131.

⁹ Cfr. A. R. Hochschild, *Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure*, in “*American Journal of Sociology*”, 85 (3), 1979.

¹⁰ Cfr. Istat, *Il valore monetario dello stock di capitale umano in Italia*, 2014, cit.

contribuire a sottrarre il costrutto di competenza da un'interpretazione funzionalistica, collocandola all'interno di un processo metacognitivo e riflessivo, che avviene nel soggetto che, come scrive Franco Cambi, “è mente e persona insieme, e che sta oltre l'attore sociale produttivo, ma che anche lo contiene, lo assume, lo attiva”¹¹.

In altre parole, può essere considerata uno strumento intellettuale che permette di vivere una *vita buona* attraverso l'esercizio della propria libertà, intendendola però, come scriveva Dewey in *Esperienza ed educazione*, come “potere” “potere di fare progetti, di giudicare con assennatezza, di misurare i desideri dalle loro conseguenze; potere di scegliere e ordinare i mezzi per realizzare i fini scelti”¹².

3. Transdisciplinarietà e intersoggettività per un nuovo progetto culturale

Il paradigma del capitale umano alla base di un'interpretazione funzionalista delle competenze si ispira a un modello di razionalità fondato su una logica binaria oggetto/soggetto; una logica che ha segnato e che ancora oggi segna la cultura, la scienza e l'economia occidentale. Per questo le ideologie contemporanee rappresentano per l'educazione una *sfida* pedagogica che deve partire da una decostruzione dei paradigmi utilizzati sino a oggi e la proposizione di modelli radicalmente *nuovi*, che sappiano sostenere l'uomo e la donna nella ricerca di senso da dare alla costruzione di sé. Il che significa anche rinnovare il modello antropologico di riferimento, a partire dal riconoscimento dei limiti delle ideologie contemporanee e delle conseguenze che queste hanno nell'esistenza di ogni individuo. L'educazione deve superare l'idea che esistono dei paradigmi certi e immaginarne nuovi e diversi che siano in grado di interpretare i bisogni e le contraddizioni della società presente e indirizzare coerentemente le azioni, ipotizzando pratiche che rendono ogni individuo capace di vivere a pieno la propria libertà¹³.

Bisogna partire dalla presa d'atto della deriva economicista intrapresa dalla formazione e dalla decostruzione di questi modelli per arrivare a ipotizzare un progetto culturale alternativo che recuperi la di-

¹¹ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. 24.

¹² J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2004, p. 49.

¹³ F. Cambi *Soggetto, pedagogia e cura di sé*, in Cambi F. (a cura di), *La questione del soggetto tra pedagogia e scienze umane*, Firenze, Le Monnier, 2001, p. 76.

mensione antropologica del soggetto in formazione. Il neo-liberismo sta progressivamente demolendo un modello di società fondato su valori democratici a favore di una realtà retta da un'oligarchia finanziaria indifferente alle condizioni di vita delle donne e degli uomini, considerati sempre più o come consumatori o come merce. Una cultura di questo tipo, fondata sul consumo, oscura l'attenzione verso lo sviluppo del pensiero critico ed etico, i soli in grado di immaginare una società solidale, alternativa a quella competitiva. La scuola è l'unico luogo in cui è possibile realizzare un progetto culturale, che porti al centro del suo agire la razionalità, attraverso l'istruzione, e la solidarietà, attraverso l'educazione¹⁴.

Si tratta di modificare l'esistente, proprio a partire dalla revisione dell'idea di istruzione come processo esclusivamente volto alla formazione di competenze "spendibili", e recuperare quel sistema di valori – e dunque la libertà, la democrazia, la solidarietà e l'uguaglianza delle opportunità – che metta al centro la formazione di donne e uomini capaci di riflettere sui loro bisogni e di rendersi autonomi da ogni forma di manipolazione e subordinazione. Una revisione possibile visto che la cultura, pur essendo trasmessa di generazione in generazione, subisce delle trasformazioni. Possiamo considerarla una categoria "viva" in cui la relazione tra individuo e cultura è una relazione di tipo *transattivo*, e dove entrambi gli elementi subiscono e reagiscono, vicendevolmente, alla loro reciproca azione trasformatrice, come sostiene Tomarchio nel suo lavoro del 2017, colto/a, cultura, intercultura.

È a partire da questa processualità e modificabilità della cultura che la scuola deve tornare a farsi "fabbrica" di cultura¹⁵, in cui si tramandano saperi, linguaggi e tradizioni ma anche dove si promuove la *costruzione* e il *cambiamento* sia nei contenuti che nelle forme di trasmissione culturale.

Per fare questo occorre partire dal superamento del pensiero binario e aderire a un paradigma di educazione che preveda una riorganizzazione e riproposizione dei saperi in forma *transdisciplinare* in cui le antinomie oggetto/soggetto, cultura scientifica/cultura umanistica sia-

¹⁴ G. Franceschini, *Insegnare domani: la formazione dei docenti nell'era della recessione*, in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento nella formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014, pp. 63-79.

¹⁵ Cfr. F. Frabboni, *La formazione degli insegnanti in Europa. Fattore di qualità della scuola*, in M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013, p. 13.

no superate¹⁶ e che rivaluti il ruolo del *soggetto* nella costruzione della cultura attraverso l'uso di una razionalità critica. Nello specifico, l'educazione intellettuale ha come fine l'identificazione delle contraddizioni sociali ed economiche che possono rallentare – od ostacolare – la piena espressione dell'umanità di ciascuno.

La *transdisciplinarietà*¹⁷ forma a una lettura della realtà su più livelli, grazie all'apporto di discipline umanistiche e scientifiche, perché solo raccordando i saperi delle discipline tra loro, si può avere quella visione d'insieme in grado di dare inizio a una progettualità pedagogica che vede la scuola ritornare ad essere nuovamente luogo privilegiato in cui trovano spazio le capacità immaginative e previsionali, riflessive e di progettazione, raggiungere come fine ultimo il miglioramento delle condizioni di vita delle donne e degli uomini oltretutto della società¹⁸.

Continuare a opporre le discipline scientifiche a quelle umanistiche sarebbe un errore intellettuale oltre che etico, perché i contenuti delle prime sono fondamentali per comprendere i tanti problemi che affliggono la società contemporanea e che coinvolgono anche le generazioni future. Spesso la scarsa conoscenza di temi legati all'ambiente, alle ricadute che alcune scoperte condotte dall'ingegneria genetica hanno sulla vita degli esseri umani, sia in termini positivi che negativi, non permette di fare delle scelte frutto appunto di una conoscenza approfondita, portando il cittadino comune ad affidare a un gruppo ristretto di esperti decisioni che riguardano fasce ampie di umanità¹⁹.

L'approccio transdisciplinare induce i giovani a un pensiero formato “all'ecologie delle idee”, che non è altro che acquisire la consapevolezza che la conoscenza e il modo con cui si conosce sono in continua trasformazione, perché la realtà è in continuo e inarrestabile cambiamento. Cogliere “l'ecologia delle idee” significa situare “ogni

¹⁶ B. Nicolescu, *Methodology of Transdisciplinarity. Levels of Reality, Logic of Included Middle and Complexity*, in “Transdisciplinary Journal of Engineering & Science”, Vol. 1, No.1, (December, 2010), pp. 19-38.

¹⁷ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000; Idem, *I sette saperi necessari all'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2001; B. Nicolescu, *Il manifesto della transdisciplinarietà*, Palermo, Armando Siciliano Editore, 2014.

¹⁸ J. L. Jr Mahan, *Toward Transdisciplinary Inquiry in the Human Sciences*. Doctoral Dissertation, United States International University, UMI No. 702145, in J.I. Bernstein, *Trans-disciplinarity: a Review of Its Origins, Development and Current Issues*, in “Journal of Research Practice”, 11(1), 2015, pp. 194-195.

¹⁹ Cfr. A. G. Lopez, *Scienza, genere, educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente naturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale. Esso non si limita a situare un evento nel suo contesto ma incita anche a vedere come modifichi questo contesto o come lo chiarisca altrimenti²⁰; significa ragionare in termini di “mappe cognitive in grado di evolvere, che incarnino un’idea di sapere aperta alla discontinuità, alla sorpresa, all’incertezza, alle sfide della scoperta e dell’innovazione, alla consapevolezza dei mutamenti paradigmatici, alla capacità di riformulare le dimensioni della propria interrogazione. L’attenzione dovrebbe vertere certo sulla ristrutturazione delle conoscenze in quanto oggetto di studio, ma anche sulle dinamiche alla base del processo conoscitivo²¹”.

Tuttavia, fino a quando, le istituzioni formative contribuiranno alla formazione di mappe cognitive statiche sarà difficile per gli studenti riuscire a fare interagire il sapere acquisito nelle istituzioni formative formali con le altre esperienze di formazione. Per cui, si corre il rischio di formare “un individuo diviso se non frammentato, almeno sul piano delle conoscenze: ricco di competenze locali e specialistiche di tipo avanzato e innovativo (che sono appunto quelle prodotte dalle sue specializzazioni accademiche e dagli itinerari professionali), ma incapace di integrarle nelle uniche mappe globali da lui costruite, troppo statiche, neutre, generiche²²”.

Alla luce di simili considerazioni utilizzare un approccio trasversale non significa non considerare lo specialismo delle discipline. Piuttosto, specialismo e trasversalità, vanno di pari passo, a volte si integrano, altre volte si oppongono; il loro è un rapporto sempre aperto che anima – deve animare – la ricerca attuale.

Un approccio *transdisciplinare* vede l’organizzazione curricolare come un “sistema di saperi”, e non semplicemente come “la somma degli effetti delle singole discipline²³”. Scrivono Bocchi e Ceruti: “I confini delle discipline e delle competenze non sono più rigide barriere: dipendono da obiettivi e da giudizi transitori, costruiti e revocabili (strategici per così dire). L’individuo ha bisogno non solo di mappe cognitive ampie e flessibili; ha bisogno anche di strumenti per fare evolvere que-

²⁰ E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., pp. 19-20.

²¹ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, pp. 5-6.

²² *Ibidem*, p. 5.

²³ M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci, 2004, p. 77.

ste stesse mappe, per allargarle, per ristrutturarle o per incrementare il loro potere di discriminazione”²⁴. È importante educare la mente a cogliere la conoscenza che “si annida negli spazi e nelle connessioni tra le varie discipline”²⁵ e saper cogliere la complessità e le molteplici relazioni che legano i saperi, avendo una visione “ecologica” delle situazioni problematiche che si vanno affrontando, per ricercare le relazioni che tengono insieme le cose e costruire una “metastruttura”.

Difatti la transdisciplinarietà non si oppone alla disciplinarietà ma è complementare ad essa²⁶. Le discipline hanno valore formativo nel momento in cui, per mezzo di esse, è possibile promuovere la maturazione di particolari *abiti mentali* diretti a educare gli individui all’uso di un’intelligenza che incoraggi gli studenti a *indagare*, imparando a esercitare il *dubbio*, ma anche la logica, l’arte di *argomentare* una tesi e di *discutere*.

Per esempio, l’insegnamento della matematica dovrà essere volto all’esercizio di un pensiero problematico e a sottolineare, anche, il limite di un’impostazione esclusivamente formalizzata del pensiero; la filosofia, invece, potrebbe promuovere l’uso di una razionalità dialogica; così come l’insegnamento delle scienze favorisce l’educazione intellettuale, attraverso l’*osservazione*, la *sperimentazione* e il *rigore del ragionamento*: educare all’*osservazione* permette di “orientare lo sguardo” e di cogliere di un fenomeno naturale gli aspetti significativi; educare alla *sperimentazione* implica operazioni quali la formulazione del problema da risolvere, l’elaborazione e la discussione delle ipotesi di spiegazione ma anche educazione al *rigore* attraverso il coordinamento dei dati e delle informazioni. Si tratta di acquisire quei procedimenti che sono propri di quella disciplina, la logica da seguire in quel dominio, la modalità di esecuzione dei compiti specifici di quel sapere e la successiva verifica da parte dell’insegnante che non dovrà solo rilevare l’esattezza del compito ma anche fornire suggerimenti per perfezionarlo; la predisposizione di “difficoltà” che conducono lo studente a un apprendimento per padronanza della disciplina e, infine, la dimostrazione da parte degli studenti di utilizzare quanto hanno compreso in diversi contesti.

²⁴ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 4.

²⁵ H. Gardner, *Cambiare idee. L’arte e la scienza della persuasione*, Milano, Feltrinelli, 2007, p. 53.

²⁶ B. Nicolescu, *Methodology of Transdisciplinarity. Levels of Reality, Logic of Included Middle and Complexity*, cit.

In altre parole, la transdisciplinarietà permette di comprendere il mondo attuale²⁷. Difatti garantisce una maggiore conoscenza dei problemi di natura sociale che hanno delle ricadute nella vita delle donne e degli uomini. Consente, ad esempio, di capire come alcune correnti economiche, come quelle che affermano “la legge del massimo profitto” e la legge del mercato, hanno avuto la possibilità di affermarsi e diffondersi a scapito, di quei saperi, sempre appartenenti alle discipline economiche, che invece sono essenziali per comprendere e affrontare le problematicità dei fenomeni da cui dipende la vita delle donne e degli uomini.

La transdisciplinarietà per realizzarsi ha bisogno anche di un contesto educativo organizzato in modo da alimentare il processo di inter-retroazione dei saperi. D'altra parte, il processo di apprendimento è un processo costitutivamente sociale poiché si apprende attraverso il dialogo e il confronto con l'altro, lo scambio tra il proprio punto di vista e quello altrui²⁸. Uno scambio che ha delle implicazioni di natura affettiva, perché dal *feed-back* continuo che l'altro rimanda emergono, rendendoli visibili, gli aspetti distintivi della propria personalità. La socializzazione è, a sua volta, un processo con forti implicazioni cognitive che non può essere considerato semplicemente, e in modo generico, come la capacità che ha un soggetto di “star bene con gli altri”. Comporta, piuttosto, la padronanza di abilità sociali che consentono di interagire con gli altri sul piano del confronto di idee, di saperi e di conoscenze, oltre che di emozioni e di affetti. Apprendere le norme che regolano la convivenza all'interno di un gruppo, saper gestire i conflitti interpersonali senza assumere il ruolo di chi subisce o di chi impone la propria volontà, saper argomentare le proprie posizioni, sono solo alcune delle abilità che, se apprese ed esercitate all'interno di una comunità di apprendimento – quale, appunto, la scuola –, finiscono per provocare un processo permanentemente ricorsivo di ristrutturazione *cognitiva* e di trasformazione del patrimonio conoscitivo in nuove conoscenze, rappresentazioni e procedure cognitive. Socializzazione e apprendimento in un contesto educativo possono – devono – *confondersi*, nel senso che finiscono vicendevolmente per svolgere obiettivi di educazione e di istruzione. La scelta, da parte dei

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ D. W. Johnson, R.T. Johnson, R. Cary, *Cooperative Learning in Middle School. Interrelationship of Relationship and Achievement*, in “Middle Grades Research Journal”, Spring 2010, Vol. 5, Issue 1, pp. 1-18.

docenti, di ambienti volti a promuovere l'interazione fa sì che si perseguano obiettivi d'*istruzione* ed *educazione* insieme, a partire dall'attivazione, all'interno del gruppo classe, di dinamiche socio-affettive.

Istruzione ed educazione si intersecano anche quando è coinvolto il sapere non formale. I contenuti appresi a scuola devono essere messi in relazione alla vita sociale altrimenti rischiano di rimanere mere informazioni: compito della pedagogia è cercare di trovare un equilibrio tra contenuti non formali, che Dewey definisce *incidental*, e quelli formali, intenzionali. Solo attraverso la combinazione di questi due aspetti è possibile garantire uno *scopo sociale* al processo educativo. Occorre evitare che ci sia una separazione tra ciò che viene appreso in modo intenzionale, consapevole, cosciente dai ragazzi e dalle ragazze e ciò che invece viene appreso in modo informale nel corso delle relazioni con gli altri. Il superamento di questa scissione evita che la scuola formi esperti che non collocando i loro saperi in quella che abbiamo chiamato metastruttura, non riconoscono le ricadute che hanno nella loro vita e in quella degli altri.

Nella trasmissione non formale i giovani, invece, sono indotti ad apprendere i valori del gruppo sociale di appartenenza; attraverso l'ambiente che suscita, provoca delle reazioni. L'ambiente in cui vive un individuo orienta la sua azione e lo spinge ad agire in un certo modo, lo porta ad appoggiare alcune iniziative, lo induce ad aderire ad alcuni modelli di soggettività; l'ambiente è formato da quelle cose che mutano l'essere umano, influenzano il suo agire. Non ignorando il legame con la società è possibile trasformare le conoscenze disciplinari in oggetto di discussione da cui trarre valori che vanno *discussi e problematizzati* per capirne il reale significato e *contestualizzati* in un preciso arco temporale²⁹.

Rispetto a ciò, si capisce che la scuola dovrà proporsi con un modello pedagogico “dall'alto profilo formativo e curricolare, equipaggiata di modalità scientifiche... in grado di cogliere e comprendere – dialetticamente – le ragioni del *soggetto che apprende*... e le ragioni degli *oggetti di apprendimento*... Il nuovo indirizzo didattico si fa carico dell'ineludibile compito – teoretico – di tracciare la cornice *speculativa* entro cui dovrà trovare legittimazione formale l'esperienza quotidiana di una scuola contestata dentro ad una ben determinata latitudine storica”³⁰.

²⁹ Cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, cit.

³⁰ F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2000, p. 83.

L'utilizzo di un approccio transdisciplinare esige una riflessione sulla professionalità del docente, che assume su di sé il ruolo di *registra* e nello stesso tempo di *attore*, insieme agli alunni, della scena formativa. Attento, quindi, ad *organizzare* con professionalità il contesto di apprendimento, trasformando la classe in un *setting* (da *set*, scena) dove le persone (alunni, docenti e ricercatori) e l'ambiente (spazi, oggetti) sono *transattivamente* relazionati tra loro. Una professionalità, ancora, che si esplica nell'uso competente di strategie *comunicativo-relazionali* funzionali a promuovere negli studenti la riflessione cognitiva e, al contempo, la maturazione della percezione positiva di sé, osservando e soddisfacendo il loro naturale bisogno di autostima e di gratificazione.

In tale prospettiva, la formazione del docente dovrà superare l'antinomia che interpreta la sua funzione o come quella di un professionista esperto in metodologie didattiche o come colui che svolge una professione culturale, perché la prima – la formazione didattica – completa la seconda, e la seconda – l'insegnamento come professione culturale – dà senso alla prima. Piuttosto, si dovrà necessariamente optare per una *professionalità* caratterizzata dal pluralismo e dalla complessità, “composta di molte competenze, quali quelle organizzative e metadisciplinari, in quanto il curriculum è un punto di snodo di molteplici dimensioni, da quella progettuale, disciplinare e interdisciplinare a quella formativa, didattica, organizzativa, interpersonale, di gestione dei gruppi di lavoro – come leader e come membro del gruppo –, riflessiva e autoriflessiva, sia sul proprio agire educativo che sul proprio patrimonio di conoscenze disciplinari”³¹.

Centrale, in un'ottica transdisciplinare, la competenza progettuale che comporta a priori la padronanza di un modello pedagogico di riferimento e la capacità di raccordare obiettivi, contenuti e metodi, trasformandosi in un “dispositivo di previsione”³² attorno al quale un tema/problema viene esplorato facendo riferimento ai possibili contesti di sviluppo. La preparazione dei docenti dovrà fondarsi sulla conoscenza della realtà in cui viviamo e dunque esperta del passato, ma anche del presente e delle conseguenze che le ideologie contemporanee hanno sulle generazioni di oggi e di quelle future. L'educazione, infatti, rischia di fallire se non tiene conto delle esigenze che emergono in

³¹ M. G. Riva (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008, p. 149.

³² *Ibidem*, p. 148.

un determinato momento storico. Per questo Giovanni Maria Bertin chiamava in causa la coscienza *storica* che deve prima di ogni cosa essere finalizzata alla responsabilità attraverso la *diffusione* dell'eticità nel mondo, sul piano individuale e collettivo, e la *identificazione* e *messa in discussione* di tutte quelle forze che impediscono il progresso dell'umanità, decidendo di schierarsi contro le une e accanto alle altre³³.

Gli insegnanti devono, in tale prospettiva, farsi mediatori sociali a partire dai contenuti dei saperi e sollecitare gli studenti a interpretare gli stessi, in modo nuovo, mantenendo lo sguardo a quanto il presente chiede ma anche a ciò che non esiste e che si vorrebbe prefigurare. La libertà della donna e dell'uomo sta in questo.

4. *Per concludere*

Negli ultimi anni si è affermato il paradigma dello sviluppo umano, messo a punto dall'economista Amartya Sen e dalla filosofa Martha Nussbaum, secondo il quale lo sviluppo di un paese non va calcolato nei termini della sola produttività ma deve prendere in considerazione la possibilità da parte degli esseri umani di esercitare la loro libertà. A partire da tale paradigma, “le libertà politiche, sociali e di mercato sono viste come parte integrante di uno sviluppo autenticamente umano; si delinea dunque un'interconnessione tra aspetti economici, politici e sociali”³⁴ un'integrazione che permette a tutti, donne e uomini, di vivere una vita “vita degna e coerente con i valori umani”³⁵

Difatti, secondo Sen, non solo non è sufficiente avere la possibilità di esercitare i propri diritti ma è importante saperli esercitare; così come non basta avere risorse, bisogna essere in grado anche di trasformarle in “funzionamenti” ovvero “ciò che una persona può desiderare fare o essere, secondo la propria concezione della qualità della vita”³⁶. Dunque si possono avere le stesse risorse, si possono avere gli stessi diritti, ma il loro esercizio e utilizzo varia perché cambia sia la capacità di utilizzare i diritti, necessari per ottenere le risorse, sia la

³³ Cfr. G.M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando editore, 1962.

³⁴ U. Margiotta, *Il valore sociale e formativo delle professioni educative*, in “Pedagogia oggi”, anno XV, n. 2, 2017, pp. 447-456, p. 450.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 58.

capacità di usare queste risorse. Sen parla di “capacitazione”, per indicare la “la possibilità di elaborare una propria concezione del bene e di riflettere criticamente su come progettare la propria esistenza”³⁷. Per capacitazione si intende “l’insieme delle risorse (sentire, intellere, volere) di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne, e quindi di impiegarle operativamente”³⁸. Definire un elenco di capacità funzionali “costitutive della nozione di vita buona equivale a domandarsi quali sono gli elementi più importanti e indispensabili di qualsiasi esistenza sufficientemente varia da poter essere considerata autenticamente umana”³⁹. Il coinvolgimento di coloro cui è destinata la risorsa è fondamentale perché ci sia un reale cambiamento volto a intervenire sulle disuguaglianze sociali e che comporta partecipazione di tutti al processo di cambiamento. La transdisciplinarietà, in tale prospettiva, rappresenta una metodologia che, attraversando discipline diverse, da quelle tecnico-scientifiche e quelle umanistiche, fa sì che si ristabilisca quella relazione tra oggetto e soggetto, tra capitale umano e sviluppo umano, sistema produttivo e lavoratore, organizzazione e individuo.

Bibliografia

- Baldacci M., *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci, 2004
 Idem, *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, Franco-Angeli, 2014
 Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2010
 Bertin G. M., *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando editore, 1962
 Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Cortina, 2003
 Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina, 2004
 Bruner J., *La cultura dell’educazione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1996
 Cambi F., *Soggetto, pedagogia e cura di sé*, in Cambi F. (a cura di), *La questione del soggetto tra pedagogia e scienze umane*, Le Monnier, 2001, Firenze.
 Idem, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004
 Colicchi E., *Linee di una teoria dell’educazione del soggetto morale*, in F. Cambi (a cura di), *Soggetto come persona*, Roma, Carocci, 2007

³⁷ M. Nussbaum, *Capacità personale e democrazia sociale*, Reggio Emilia, Diabasis, 2003, p. 127.

³⁸ U. Margiotta, *Il valore sociale e formativo delle professioni educative*, cit., p.450.

³⁹ M. Baldacci, *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 79.

- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
- Idem, *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2004
- European Commission, *Science Education for Responsible Citizenship*, Report to the European Commission of the expert group on science education, 2015
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2000
- Idem, *La formazione degli insegnanti in Europa. Fattore di qualità della scuola*, in M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013
- Franceschini G., *Insegnare domani: la formazione dei docenti nell'era della recessione*, in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento nella formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014, pp. 63-79
- Gardner H., *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2007
- Harvey D., *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press, 2007
- Hochschild A. R., *Emotion work, Feeling Rules and Social Structure*, in "American Journal of Sociology", 85(3), 1979
- Istat, *Il valore monetario dello stock di capitale umano in Italia*, 2014, in <https://www.istat.it/it/files/2014/02/Il-valore-monetario-dello-stock-di-capitale-umano.pdf>
- Johnson D.W., Johnson R.T., Cary R., *Cooperative Learning in Middle school. Interrelationship of Relationship and Achievement*, in "Middle Grades Research Journal", Spring 2010, Vol. 5, Issue 1, pp. 1-18
- Kittay E., *La cura dell'amore*, tr. it., Milano, Vita e Pensiero, 2010
- Lakes R., Carter P., *Neoliberalism and Education: an Introduction*, in "Educational Studies", 47, 2011, pp. 107-110
- Lasch C., *The Culture of Narcissism*, London-New York, W.W.Norton & Company, 1979 (tr. it. *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 1981)
- Lopez A.G., *Scienza, genere, educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015
- Lynch K., *Neo-liberalism and marketisation: the implications for higher education*, in "European Educational Research", 5 (1), 2006, pp. 1-17. Link to online version: <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.1.1>
- Mahan J.L. Jr, *Toward Transdisciplinary Inquiry in the Human Sciences*. Doctoral dissertation, United States International University, UMI No. 702145, in J.I. Bernstein, *Trans-disciplinarity: a Review of Its Origins, Development and Current Issues*, in "Journal of Research Practice", 11(1), 2015, pp. 194-195
- Margiotta U., (a cura di), *Capability. Competenze, capacitazione e formazione. Dopo la crisi del welfare*, in "Formazione e insegnamento", anno XI, n. 1, 2013
- Idem, *Il valore sociale e formativo delle professioni educative*, in "Pedagogia oggi", anno XV, n.2, 2017, pp. 447-456
- Morin E., *La testa ben fatta*, tr. it. Milano, Raffaello Cortina, 2000
- Idem, *I sette saperi necessari all'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2001
- Niculescu B., *Il manifesto della transdisciplinarietà*, Palermo, Armando Siciliano Editore, 2014
- Idem, *Methodology of Transdisciplinarity. Levels of Reality, Logic of Included Middle and Complexity*, in "Transdisciplinary Journal of Engineering & Science", Vol. 1, No. 1, (December, 2010), pp. 19-38

Nussbaum M., *Capacità personale e democrazia sociale*, tr. it., Reggio Emilia, Diabasis, 2003

Riva M.G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008

Tomarchio M.S., *Colto/a, cultura, intercultura*, in M. Fiorucci, F. Pinto, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017

Van Manen M., *Transdisciplinarity and the New Production of Knowledge*, in "Qualitative Health Research", 11(6), 2001, pp. 850-852

Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio

Concetta La Rocca

In questo studio si presentano le dimensioni teoriche e pratiche relative alla costruzione della pagina strutturata di ePortfolio denominata “Quaderno per la riflessione sul Senso della Vita” (QSV), ritenuta utile per contribuire alla promozione di un orientamento olistico per i giovani adulti in momenti di transizione. Il QSV è stato sperimentato nell’IIS “Luigi Einaudi” di Roma, partendo dall’assunto che l’ePortfolio è uno strumento/ambiente semi-strutturato nel quale il soggetto elabora liberamente alcune pagine e ne compila altre utilizzando indicazioni sistematiche fornite dal docente.

This study presents the theoretical and empirical framework related to the construction of a structured page of ePortfolio, said the “Notebook for the reflection on the meaning of life that can be considered a useful tool for young adults to enhance the exercise of reflection as a valid reference for holistic guidance in transitional moments. It has been tested in the Secondary School “Luigi Einaudi” in Rome, considering ePortfolio a semi-structured tool/environment because subjects build freely some eP pages and build other pages using systematic indications provided by the teacher.

Parole chiave: orientamento olistico, riflessione, trasformazione, valori, senso della vita

Keywords: holistic guidance, reflection, transformation, values, meaning of life

1. La questione

Al giorno d’oggi le attività di orientamento alla formazione e al lavoro non possono non tenere conto delle problematiche e delle contraddizioni della nostra complessa società contemporanea. Pertanto possono dirsi superate le concezioni deterministiche dell’orientamento che prevedevano sostanzialmente un adeguamento del soggetto ad una realtà sociale e lavorativa stabile, a favore di una visione dell’orientamento che sviluppi la capacità di interagire in modo attivo con il contesto sociale, mantenendo ferma la propria azione decisionale su un progetto di vita ad ampio spettro ma nello stesso tempo assumendo

forme di flessibilità, adattabilità, iniziativa e progettualità¹. Infatti oggi possono in qualche misura considerarsi non adeguate ai tempi quelle teorie/pratiche di stampo funzionalistico che mirano a costruire un rapporto consecutivo tra scuola e mondo del lavoro per favorire un'occupazione stabile e quelle che si propongono essenzialmente il raggiungimento del successo formativo per diminuire l'abbandono scolastico, a favore delle prospettive olistiche che pongono la persona al centro del proprio progetto orientativo, in modo che siano in grado di auto-orientarsi in un contesto socio-economico-culturale dinamico e a volte tanto instabile da generare quello che Guichard definisce *caos vocazionale*. La capacità di affrontare situazioni problematiche² impone la necessità di fermarsi a riflettere per assumere posizioni che determinino un mutamento, e che consentano così di attualizzare il proprio potenziale senso della vita.

Agli adulti, oggi, vengono richieste molte delle competenze trasversali, *soft skills*, che l'Unione Europea ritiene sia fondamentale che i ragazzi acquisiscano nel proprio processo di formazione³; ciò a dire che se la nostra società di fatto esige che gli adulti siano pronti ad affrontare repentini cambiamenti di occupazione e di status sociale, evidentemente la stessa società dovrà fare in modo che tali adulti posseggano le competenze necessarie per fare fronte alle situazioni problematiche che si troveranno a vivere. Allora gli educatori dovrebbero assumere in modo stabile, tra i propri obiettivi formativi, lo sviluppo di competenze orientative nei ragazzi (futuri adulti), ovvero, ad esempio, la capacità di progettare azioni e di metterle in pratica, di essere consapevoli dei propri processi cognitivi e decisionali, di relazionarsi positivamente con gli altri, di mantenere fermi i valori esistenziali ritenuti positivi. Insomma bisognerebbe educare i ragazzi ad auto-orientarsi, affinché raggiungano l'autonomia decisionale che consenta loro di porre se stessi come centro stabile in un mondo che gira vorticosamente, attingendo a saperi e competenze profonde, di tipo stabile, sistematico e strutturato⁴.

¹ Cfr. J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

² Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

³ Cfr. M. Pellerrey, *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in "Orientare l'orientamento", Roma, Isfol, 2007, pp. 305-323.

⁴ Cfr. G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Ro-

L'urgenza di attivare nelle nostre scuole un intervento di orientamento *olistico* risulta essere ancor più emergente qualora si consideri con attenzione la composizione delle classi scolastiche, costituite per elevate percentuali, da allievi con bisogni speciali, con disturbi cognitivi e del comportamento o provenienti da situazioni familiari o sociali caratterizzate da povertà educativa o da situazioni di emergenza anche politica (i giovani immigrati). Per provare ad intervenire in contesti scolastici problematici assumendo una visione olistica dell'orientamento della persona, si è formulata l'ipotesi che, tra i vari interventi educativi che mirino allo sviluppo delle suddette competenze, potrebbe essere efficace l'utilizzo di *linee guida strutturate* che stimolino forme di riflessione e di ragionamento su elementi che appartengono alla sfera profonda del sentire delle persone, quali sono i valori e l'attribuzione di senso alla propria vita. A questo riguardo, nell'ambito del Progetto CREI⁵, è stato elaborato il *Quaderno per riflettere sul Senso della Vita*, che è di fatto una pagina strutturata di un ePortfolio, più ampio e articolato strumento di riflessione, il quale consente l'analisi e la rappresentazione di molteplici aspetti dei percorsi formativi individuali avvenuti in ambito formale, informale e non formale⁶.

2. *Il Quaderno sul Senso della Vita: teorie*

La questione della ricerca del senso della vita sembra appartenere peculiarmente ad una dimensione filosofica o religiosa. Schinkel, nel 2016, nell'articolo *Education and Life's Meaning* afferma che ci sono connessioni molto profonde tra l'educazione e il tema del senso della vita perché per gli esseri umani il modo in cui vivono, e dunque il modo in cui allevano i propri figli, non è un fatto meccanico ma una questione problematica⁷. Allen sottolinea che, in generale, non ci si

ma-Bari, Laterza, 2009.

⁵ Il progetto CREI (Creare REti gli Immigrati), coordinato dal Prof. Massimo Margottini, Dip. Scienze della Formazione dell'Università degli Studi RomaTre, finanziato dal Ministero dell'Interno (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014), ha avuto l'obiettivo di contribuire alla qualificazione del sistema degli attori, pubblici e privati, che insiste nel XIV Municipio di Roma, a tutela dei minori e giovani cittadini di Paesi extra UE.

⁶ Cfr. C. La Rocca, *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VIII, 14, 2015, pp 157-174.

⁷ Naturalmente questa dimensione teorica può a buon diritto essere riferita in modo più ampio alla filosofia problematicista di G. M. Bertin e ai filoni interpretati-

può riferire al senso della vita come se ne esistesse uno soltanto, perché è possibile dare un senso alla vita a partire da diverse prospettive teoriche⁸. Di conseguenza l'educazione non dovrebbe mirare ad offrire ai giovani una visione unidirezionale verso la definizione di uno specifico senso della vita, ma dovrebbe mostrare loro come riconoscere il *senso dei sensi che possono attribuirsi alla vita*. Gli educatori non hanno tanto lo scopo di mostrare ai giovani la dimensione morale dei valori che sottendono l'attribuzione di senso alla vita, ma piuttosto quello di comunicare loro come i valori possano servire nella propria vita. Rinunciare a questa dimensione educativa equivale, per i formatori, ad una sorta di tradimento della propria missione, specialmente nell'attuale contesto socio-culturale, nel quale la mancanza di scopi e di senso può condurre a quelle aberrazioni comportamentali che troppo spesso, purtroppo, si osservano nella prassi quotidiana. Perciò educare ai valori e alla ricerca del senso della vita non significa indottrinare i giovani ad assumere un'unica prospettiva valoriale, ma al contrario, da una parte, educarli a sviluppare competenze relazionali, disposizioni emotive e metodi di ragionamento, e dall'altra coinvolgerli in attività che siano esempi di come dare fondamento alla propria esistenza.

Schinkel, in un lavoro collettaneo⁹, riprendendo di fatto le argomentazioni di Allen¹⁰, articola questo ragionamento in due interessanti paragrafi del suo capitolo *Come l'educazione possa contribuire al senso della vita*: il primo riguarda lo sviluppo delle capacità cognitive, della conoscenza e della comprensione in ottica metacognitiva; il secondo lo sviluppo delle sensibilità e dei sentimenti e la stimolazione dell'immaginazione.

Per quanto riguarda lo sviluppo della conoscenza in ottica metacognitiva alcuni autori¹¹ rilevano che se un soggetto non si allena a ri-

vi di alcuni suoi allievi, quali F. Frabboni e M. Baldacci. Tra gli altri lavori si possono citare: G. M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando, 2004; M. Baldacci, *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Lecce, Milella, 2004; F. Frabboni, *Il Problematicismo in pedagogia e in didattica*, Trento, Erickson, 2012.

⁸ Cfr. R. T. Allen, *The Meaning of Life and Education*, in "Journal of Philosophy of Education", Vol. 25, No. 1, 1991.

⁹ Cfr. A. Schinkel *et alii*, *Education and Life's Meaning*, in "Journal of Philosophy of Education", 50, 3, 2016.

¹⁰ Cfr. R.T. Allen, *The Meaning of Life and Education*, cit.

¹¹ Cfr. J. White, *Education and a Meaningful Life*, in "Oxford Review of Education", 35, 4, 2009, pp. 423-435.

lettere sui propri processi di conoscenza e sulla propria esistenza, ciò produce una grande limitazione nella sua capacità di attribuire un significato alla vita; altri autori¹² sottolineano che l'abilità di riflettere su ciò che è buono, alla luce di alternative legate anche ad esperienze di vita concrete, consente di regolare i propri comportamenti per effettuare cambiamenti, anche nell'ottica di progettare un percorso esistenziale più generale.

Schinkel¹³ rileva che, secondo la visione di White, una vita è significativa se è intelligibile in virtù del fatto di essere *costruita attorno a ragionamenti* che culminano *nei nostri obiettivi più significativi*, e dunque già dalla prima infanzia e per tutto il percorso scolastico, gli adulti dovrebbero tendere a sviluppare queste abilità. Ma l'attenzione alle capacità cognitive e riflessive dovrebbe essere combinata con lo sviluppo della volontà e della motivazione, coinvolgendo i ragazzi in attività significative che permettano loro di partecipare con la mente e con il cuore nel riconoscimento del senso della vita e soprattutto nell'attribuire senso alla propria vita¹⁴.

Di conseguenza la cornice concettuale a cui si riferisce questo lavoro pone il tema della riflessione come elemento cardine da cui partire per sviluppare nei ragazzi e nei giovani adulti quelle capacità metacognitive che possano consentire loro di agire consapevolmente e da protagonisti nel proprio percorso di crescita formativa e professionale¹⁵. L'importanza della riflessione in ambito educativo viene sottolineata con forza da Dewey¹⁶, il quale rileva che non è l'esperienza ma la riflessione sull'esperienza a modificare significativamente le convinzioni di un soggetto e dunque a produrre in esso una modificazione cognitiva, ovvero un apprendimento.

¹² Cfr. D. J. De Ruyter, *The Right to Meaningful Education: The Role of Values and Beliefs*, in "Journal of Beliefs & Values", 23.1, 2002, pp. 33-42; A. Aviram, *Navigating Through the Storm: Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam, Sense Publishers, 2010.

¹³ Cfr. A. Schinkel *et alii*, *Education and Life's Meaning*, cit.

¹⁴ Cfr. R. S. Peters, *Farewell to Aims?*, in "The London Educational Review", 1973, 2,3, pp. 1-4.

¹⁵ Cfr. M. Pellerery, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, Etas scuola, 2004; Idem, *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in "Orientare l'orientamento", Roma, Isfol, 2007, pp. 305-323.

¹⁶ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Anche negli studi di Mezirow¹⁷, Bernaud¹⁸ e Mancinelli¹⁹, che sono gli autori a cui si è fatto riferimento in modo più esplicito per l'elaborazione teorica e pratica del *Quaderno sul Senso della Vita*, viene sottolineata l'importanza della riflessione quale concetto chiave per consentire ad un soggetto l'analisi critica delle proprie convinzioni e per riformulare il processo di giustificazione che le sostiene; naturalmente gli autori evidenziano quanto sia opportuno educare il soggetto nello sviluppo di *soft skills* che consentano di acquisire quella flessibilità nel pensiero e nell'azione assolutamente necessarie per affrontare gli specifici e complessi contesti di vita attuali.

È doveroso sottolineare però che l'obiettivo generale dell'educazione alla riflessione non è affatto quello di offrire certezze e prospettive teleologiche, orientate verso una risoluzione di problemi socialmente e culturalmente accettata e ritenuta "vera" e "giusta", ma è quello di indurre il soggetto a riconsiderare le proprie convinzioni a partire dalle *provocazioni* che i contesti di vita gli pongono davanti. Compito dell'educatore è quello di facilitare un processo di elaborazione in cui porre problemi e tentare di risolverli, non certamente quello di condurre il soggetto ad una meta predefinita.

Infatti Mezirow afferma che il "transformative learning is learning to see through one's experience to discover what has been taken-for-granted"²⁰, ovvero che l'apprendimento trasformativo non è un movimento che procede da ciò che è falso verso ciò che è vero, ma piuttosto è il passaggio da una credenza acritica ad una che sia giustificata da esperienze empiriche o da processi continui di ragionamento. Mezirow sottolinea che la teoria dell'apprendimento trasformativo, seppure nata nel mondo occidentale, si sviluppa attraverso la sollecitazione di un pensiero critico che può mettere in discussione anche i pilastri culturali del nostro stesso mondo occidentale perché il suo obiettivo è quello di rendere ciascun soggetto membro di una comunità di parlanti, con i quali e attraverso i quali, formulare e riformulare strategie

¹⁷ Cfr. J. Mezirow, *Transformation Theory - Postmodern Issues*, in *Adult Education Research Conference. Conference Proceedings* (DeKalb, IL), Kansas State, University Libraries New Prairie Press, 1999.

¹⁸ Cfr. J. L. Bernaud, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erikson, 2015.

¹⁹ Cfr. M. R. Mancinelli, *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

²⁰ J. Mezirow, *Transformation Theory - Postmodern Issues*, in *Adult Education Research Conference*, <http://newprairiepress.org/aerc/1999/papers/29>, 1999, p. 4.

di auto-motivazione e di auto-direzione. Ogni cultura possiede quelle che vengono definite meta-narrazioni, ovvero grandi paradigmi condivisi di lettura e di interpretazione della realtà; nella teoria dell'apprendimento trasformativo non sembra trovare posto la domanda sul senso di queste grandi narrazioni, poiché il suo interesse sembra essere rivolto soprattutto alla ricerca delle domande critiche sui loro fondamenti. Naturalmente l'obiettivo educativo non è quello di tacitare domande fondamentali ma è quello di promuovere lo sviluppo del pensiero dubitante e razionale che continua a porre problemi e a cercare le risposte, in una sorta di ricerca maieutica sul senso della vita e delle cose che possono essere fatte nella vita. Nella propria vita e in quella della collettività.

Ed è proprio in questo punto del ragionamento di Mezirow che sembra possibile inserire la prospettiva elaborata da Bernaud che riguarda la ricerca del senso della vita e del lavoro. Bernaud afferma che “se il senso della vita è un elemento così centrale, ciò non dipende da ragioni teoriche o ideologiche” e citando diversi studi empirici sul tema, considera che “un livello basso di senso della vita viene considerato da molto tempo come un fattore in grado di provocare crisi, malessere, e perfino un sentimento di disperazione... Al contrario, il fatto di aver trovato un senso della vita è un fattore di resistenza alle situazioni estreme, come è stato dimostrato da Frankl a proposito della sopravvivenza dei deportati nei campi di concentramento”²¹.

Il concetto di senso della vita è complesso e ricco di influenze religiose, filosofiche e culturali, ma questo non significa che non possa essere operazionalizzato, ovvero inglobato in un modello applicabile concretamente nei contesti di vita reali di specifici soggetti agenti e pensanti. Lo scopo dell'applicazione di un modello siffatto non è certo quello di risolvere *sic et simpliciter* la dimensione esistenziale di un soggetto, ma è senz'altro quello di provocare un allenamento alla riflessione e alla riformulazione di progetti e prospettive poiché lo sviluppo del senso della vita, della propria vita, può essere un utile elemento di forza anche in situazioni di difficoltà, “un fattore di protezione e di adattamento sia nella vita personale sia nella vita professionale”²².

La costruzione del senso della vita è di fatto un *moto perpetuo* che non ha fine e che accompagna il soggetto durante tutto l'arco della sua

²¹ J. L. Bernaud, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, cit., pp. 47-49.

²² *Ibidem*, p. 51.

esistenza poiché “si basa principalmente sull’analisi e sull’interpretazione delle esperienze vissute che inducono ciascuno a elaborare determinate sfaccettature della propria identità, ad attualizzare i propri valori personali e le proprie priorità sia di vita sia professionali”²³.

Dunque, anche in questa prospettiva, la ricerca del senso della vita si assume non come una traiettoria teleologica in cui vengono indicati i valori giusti di riferimento, ma come un esercizio che consenta al soggetto di fermarsi a pensare a cose che non aveva considerato e che invece possono essere affrontate in modo critico e problematico, in pieno accordo con la visione trasformativa dell’apprendimento elaborata da Mezirow. La necessità di fermarsi a riflettere si manifesta soprattutto quando nella vita personale si verificano situazioni problematiche, quelle che Mezirow definisce dilemmi esistenziali, che richiedono di assumere posizioni che determinino un cambiamento, e che consentano così di attualizzare il proprio potenziale senso della vita. Bernaud ritiene che questo processo di attualizzazione possa essere accompagnato, al fine di consentire lo sviluppo del governo di sé che secondo l’autore si fonda su cinque assi fondamentali, riportati di seguito sinteticamente:

- una migliore comprensione di sé e degli altri basata sull’analisi dei propri valori al fine di definire le priorità per il futuro;
- uno sviluppo della capacità di azione per favorire il cambiamento utilizzando risorse personali e ambientali;
- una riflessione sugli ambienti e sulle interazioni e le azioni da compiere per avvicinarsi alla propria arte di vivere;
- uno sviluppo della riflessione permanente per far fronte ad un mondo incerto, liberarsi di false credenze, privilegiando decisioni portatrici di senso;
- una attività che valorizzi l’interesse per l’altro e per l’umanità.

Inoltre, in riferimento alle riflessioni di Mancinelli²⁴, nella progettazione teorica del *Quaderno sul Senso della Vita*, si è voluto dare un rilievo importante anche all’immaginazione, potente e vitale facoltà umana che consente di rappresentare oggetti culturali e realtà non esistenti, o non ancora esistenti, e che è alla base non solo della progettualità esistenziale, ma della stessa ricerca scientifica.

²³ *Ibidem*, p. 53.

²⁴ Cfr. M. R. Mancinelli, *Tecniche d’immaginazione per l’orientamento e la formazione*, cit.

I metodi educativi e gli strumenti didattici messi a punto per favorire l'esercizio della riflessione in ambito formativo sono molteplici²⁵, ma hanno in comune la *dimensione narrativa* come veicolo necessario per l'organizzazione semantica e diacronica degli oggetti di riflessione. L'autrice di questo lavoro, sulla base di studi scientifici e di ricerche empiriche, ritiene che il portfolio elettronico (ePortfolio, eP) sia uno strumento particolarmente adatto a testimoniare gli stadi formativi raggiunti da un soggetto e contemporaneamente il percorso seguito; inoltre l'eP è uno strumento flessibile e dinamico che consente di predisporre con facilità una raccolta di dati informativi immediatamente accessibili da qualsiasi supporto elettronico in grado di connettersi al web²⁶.

Nelle ricerche precedentemente effettuate, è emersa la necessità di indirizzare i soggetti alla costruzione di un eP con carattere misto ovvero: a) alcune delle pagine di cui è composto l'eP possono essere elaborate liberamente dal soggetto secondo la propria specifica originalità ed hanno lo scopo di porre in evidenza competenze, conoscenze, capacità possedute e ritenute degne di considerazione; b) altre pagine sono costruite seguendo traiettorie definite e strutturate, volte a far emergere riflessioni nel senso ritenuto opportuno dall'educatore, sulla base di un progetto educativo e degli studi che lo corroborano. Il *Quaderno sul Senso della Vita* va annoverato in questa seconda tipologia di pagina di eP: i soggetti vengono invitati a costruire una pagina di eP seguendo le indicazioni e le esercitazioni proposte, delle quali si offrirà una breve sintesi nel prossimo paragrafo.

3. Il Quaderno sul Senso della Vita (QSV): strumento

Si riporta di seguito una sintesi descrittiva dello strumento, strutturato in sei pagine; per ragioni di spazio non sono stati riportati per esteso gli esercizi, gli schemi operativi e le griglie di osservazione. I contenuti delle pagine riportati in questo lavoro sono diretti all'operatore che affianca il soggetto nella compilazione dello strumento; nella versione consegnata ai ragazzi sono contenuti i soli esercizi con la relativa spiegazione.

²⁵ Cfr. F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Trento, Erickson, 2005; F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2005.

²⁶ Cfr. C. La Rocca, *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, cit.

Le pagine 2-3-4-5 sono state costruite sulla base degli strumenti elaborati da Jean-Luc Bernaud nella seconda parte del suo volume *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. La pagina 1 è stata elaborata assumendo le sollecitazioni contenute nel testo di Maria Rosaria Mancinelli *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione* e in riferimento al *Questionario sulla Prospettiva Temporale* di Zimbardo e Boyd²⁷. La pagina 6 è stata inserita al fine di favorire la condivisione e la circolazione delle attività di riflessione personale.

Pagina 1: Il futuro immaginato

– *Obiettivi della seduta*: stabilire un approccio ludico e confidenziale; sollecitare la descrizione del futuro immaginato come motivazione alla formazione - NON partire dalla descrizione del passato.

– *Metodologia*: utilizzo di strumenti e materiali anche multimediali per consentire al ragazzo di costruire la sua immagine di futuro per mostrarla a se stesso e all'operatore; dialogo impostato su temi tratti dal Questionario sulla Prospettiva Temporale²⁸; attribuzione del compito per la seduta successiva (raccolgere ulteriore materiale che abbia attinenza con il futuro immaginato per arricchire l'immagine elaborata).

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando un'apposita griglia.

Pagina 2: L'individuazione del senso

– *Obiettivi della seduta*: presentazione e consegna della pagina 1; descrizione delle modalità in cui avvengono le sedute specificando che non sono di carattere psicoterapeutico e non sono dirette alla compilazione di bilanci di competenze, ma mirano a sviluppare l'autoconsapevolezza, l'autovalutazione e il riconoscimento del senso attribuito alla vita e al lavoro.

– *Metodologia*: esercizio sull'elogio (anche funebre) di un personaggio o di una persona ritenuta esemplare; esercizio sulla descrizione

²⁷ Tutti i testi citati sono inseriti in bibliografia.

²⁸ Cfr. P. G. Zimbardo, J. N. Boyd, *Putting Time in Perspective: a Valid, Reliable Individual-differences Metric*, in "Journal of Personality and Social psychology", 1999, 77, pp. 1271-1288.

di un'opera artistica di varia natura e sulle riflessioni scaturite dalla sua fruizione; attribuzione del compito per la seduta successiva (portare in seduta un'immagine significativa/rappresentativa della propria cultura, dei propri ideali, valori, etc.; completare gli esercizi anche con l'ausilio di materiali multimediali).

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.

Pagina 3: L'analisi dei valori

– *Obiettivi della seduta*: sostenere il soggetto nella individuazione dei suoi valori di riferimento.

– *Metodologia*: esercizio sulla individuazione e l'analisi dei propri valori; esercizi di riflessione sul posto che i valori occupano nella propria esistenza; esercizi che aiutano a porre i propri valori in prospettiva di uno sviluppo professionale e di vita; attribuzione del compito per la seduta successiva (racogliere ulteriore materiale che abbia attinenza con il campo dei valori)

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.

Pagina 4: La narrazione dei percorsi di vita personali, formativi e professionali

– *Obiettivi della seduta*: sviluppo di una strategia progettuale.

– *Metodologia*: individuazione e indicazione su apposita scheda degli eventi positivi e negativi vissuti in ambito personale, formativo e professionale; proiezione degli eventi vissuti nel futuro per possibili sbocchi potenziali; attribuzione del compito per la seduta successiva (completare gli esercizi anche con l'ausilio di materiali multimediali).

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.

Pagina 5: Lo sviluppo dell'arte di vivere

– *Obiettivi della seduta*: sviluppare una riflessione consapevole sulle condizioni dell'esistenza e sul raggiungimento di un equilibrio; individuare le proprie priorità nella vita e nel lavoro.

– *Metodologia*: somministrazione della scheda e degli interrogativi guidati²⁹; restituzione degli esiti e commento.

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.

Pagina 6: La condivisione

– *Obiettivi della seduta*: sviluppare il senso di appartenenza e di relazione.

– *Metodologia*: condivisione della pagina di eP – QSV- in piccoli gruppi.

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione dell'esercizio deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. L'operatore convoca i ragazzi che hanno compilato la pagina di eP – QSV- personale, in gruppi di tre, quattro persone scelte secondo un criterio che va esplicitato e condiviso con il gruppo di ricerca; il criterio potrebbe essere o quello della maggiore differenza possibile, in rapporto alla provenienza e alla cultura, o alle maggiori analogie riscontrate nei trattamenti individuali. Nel primo caso si favorisce soprattutto la provocazione reciproca, nel secondo lo sviluppo della vicinanza tra i soggetti. Il docente/operatore organizza gli incontri in modo da favorire, per ogni pagina, la circolazione dei contributi inseriti in ciascuna pagina di eP e osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.

4. *L'esperienza empirica nell'IIS "Luigi Einaudi"*³⁰

L'IIS "Luigi Einaudi" ha partecipato al progetto CREI essendo inserito tra le scuole a forte processo immigratorio; nel corso degli anni

²⁹ Adattato da J. L. Bernaud, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, cit., pp. 184-186.

³⁰ Si ringrazia la Prof.ssa Elvira Cerrito per la disponibilità e la sensibilità dimostrata verso il tema della ricerca e per l'assunzione responsabile e puntuale del carico organizzativo che si è reso necessario per la sperimentazione del QSV.

L'Istituto ha cercato di porre in atto strategie educative volte a favorire la piena e reale inclusione degli alunni immigrati, anche di seconda generazione, che, nell'anno scolastico 2017/18 hanno avuto una incidenza complessiva pari al 24% dell'intera popolazione studentesca. La ricerca, che può essere considerata una esperienza pilota, ha riguardato la compilazione del QSV da parte degli alunni delle classi IIC, IIIC, IVC, IIID (l'età dei ragazzi oscilla tra i 15 e i 18 anni; ve ne sono solo 2 di 19 e 1 di 20); la scelta delle classi è stata effettuata sulla base della disponibilità dei docenti ad aderire al progetto.

È opportuno precisare che la percentuale di studenti stranieri presenti in queste classi, rilevata attraverso i questionari somministrati in entrata, è di circa il 13% su 73 alunni rispondenti, e che solo 1 tra loro ha dichiarato di essere in Italia da meno di un anno, mentre tutti gli altri hanno indicato la loro presenza nel nostro paese da più di 10 anni. Ciò non toglie però l'interesse scientifico e pedagogico rivestito dalla ricerca che ha inteso proporre un argomento di riflessione, rivolto ad adolescenti, di fatto piuttosto inusuale nelle pratiche didattiche.

a. Fasi dell'intervento

Fase di ingresso:

– l'autrice di questo lavoro ha tenuto un seminario introduttivo rivolto a tutti gli studenti e ai docenti delle classi coinvolte; nel corso dell'incontro si è introdotto il tema della ricerca trattando in modo generale della questione dei valori e dell'importanza del processo riflessivo per mettere a fuoco il percorso temporale necessario per la formulazione di un progetto di vita consapevole, evidenziando soprattutto l'importanza delle cosiddette competenze trasversali³¹. Si è poi proseguito presentando lo strumento in modo puntuale, ovvero proiettando tutte le pagine dello stesso su uno schermo e commentandone le varie parti, anche sollecitando gli interventi dei ragazzi.

– È stato poi distribuito un questionario di entrata (QE) costituito da una prima sezione per la rilevazione di informazioni anagrafiche e da 11 domande a risposta chiusa e 5 a risposta aperta, con vincolo di spazio nella risposta, disposte in modo non consecutivo: il primo gruppo di item ha riguardato l'esercizio dell'attività di riflessione eventualmente praticato nel percorso formativo, analizzandone luoghi,

³¹ Naturalmente ai ragazzi è stato spiegato cosa si intende per competenze trasversali in riferimento alle Indicazioni della Commissione Europea.

modi, strumenti; il secondo gruppo di item ha richiesto una auto-valutazione delle proprie abilità nell'utilizzo delle nuove tecnologie e della rete; l'ultimo item ha sollecitato l'esternazione delle aspettative relative all'esperienza appena iniziata. È necessario precisare che il QSV è stato elaborato dai ragazzi in formato elettronico.

– Infine la scrivente ha riunito le docenti che avrebbero sostenuto i ragazzi nella compilazione del QSV fornendo loro la versione dello stesso strumento nel quale erano state inserite le *indicazioni per l'operatore*, in modo da fornire loro alcune istruzioni puntuali per lo svolgimento delle diverse sessioni di riflessione, ognuna delle quali corrisponde ad una specifica pagina. Naturalmente si sono condivise anche questioni, richieste, perplessità e quant'altro è emerso nel confronto.

Fase centrale:

– Questa fase ha riguardato lo svolgimento pratico dell'esperienza, ovvero la compilazione delle pagine del QSV partendo dagli esercizi in esse contenuti. La fase è durata circa due mesi, da aprile a maggio 2018; in realtà erano state previste solo sei settimane, con la compilazione di una pagina a settimana, ma le interruzioni dell'attività didattica dovute allo svolgimento di uscite o viaggi di istruzione non hanno consentito di terminare nei tempi previsti.

Fase di uscita:

– La fase di uscita è consistita nella somministrazione di un questionario di uscita (QU) per la rilevazione delle opinioni degli studenti in merito all'esperienza svolta. Il questionario è stato così articolato: una prima sezione per la rilevazione di informazioni anagrafiche, 14 item strutturati e 6 item aperti, con vincolo di spazio nella risposta, disposti in modo non consecutivo.

– Le risposte alle domande strutturate sono state declinate secondo una scala Likert a quattro intervalli (per niente, poco, abbastanza, molto). Il primo gruppo di domande ha riguardato l'impressione ricevuta dalla compilazione del QSV, il secondo gruppo di domande ha nuovamente richiesto una auto-valutazione delle proprie abilità nell'utilizzo delle nuove tecnologie e della rete; l'ultima domanda ha richiesto di esprimere una riflessione sull'esperienza appena conclusa.

b. Discussione

La metodologia utilizzata è stata di tipo quali-quantitativo e si è configurata sostanzialmente come uno studio di caso³²; il trattamento dei dati è stato effettuato in SPSS, con elaborazione di macro-categorie a posteriori per la decodifica delle risposte aperte; nella descrizione e interpretazione dei dati non si è tenuto conto delle risposte non date, che peraltro rappresentano percentuali minime.

Come già detto, 73 ragazzi hanno compilato il QE. In merito alla prima domanda nella quale si chiedeva se nel proprio percorso di formazione fosse già capitato di compilare strumenti strutturati che guidassero una riflessione sulle proprie competenze trasversali, il 58,9% dei ragazzi ha risposto di No, dimostrando quanta poca abitudine vi sia nell'esercizio della meditazione sul senso della vita e sui valori. Comunque anche se il 35,6% ha risposto Sì, dall'analisi delle successive domande aperte di approfondimento, è emerso che in realtà i ragazzi non avevano interpretato esattamente la domanda poiché solo il 5% tra questi ha poi correttamente indicato di aver compilato questionari o di aver partecipato a colloqui gestiti da figure professionali, mentre i restanti hanno fatto riferimento a discorsi effettuati in famiglia o con amici.

Alla domanda aperta posta a conclusione del QE, che ha sollecitato i ragazzi ad esternare le proprie aspettative riguardo all'esperienza appena presentata, la totalità ha espresso opinioni positive e sentimenti di curiosità, affermando, in modo articolato nelle diverse risposte, che questa esperienza lo aiuterà: a conoscersi meglio; ad imparare cose nuove che possano servire per costruire il proprio futuro; ad analizzare i propri comportamenti e le proprie convinzioni anche nell'ottica di cambiarli; ad effettuare importanti e delicate riflessioni sul senso della vita. Un ragazzo ha dichiarato di non sapere cosa aspettarsi ed un altro ha affermato che al momento non ha alcuna aspettativa verso la sua vita e che spera di poterne assumere grazie a questa esperienza.

Gli esiti relativi al rapporto che i ragazzi ritengono di avere con le nuove tecnologie sarà trattato ponendo a confronto questionario di entrata e di uscita.

Il QU è stato compilato da 69 studenti. Riguardo alle domande relative alla compilazione del QSV, sommando le risposte "abbastanza

³² Cfr. R. K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Roma, Armando Editore, 2005.

+ molto”, risulta che il 72,7% ha trovato la compilazione interessante, il 72,2% coinvolgente, il 22,7% difficile, il 77,3 % utile. Alla richiesta (domanda aperta) di spiegare perché la compilazione fosse stata difficile, la maggior parte dei ragazzi ha precisato che il problema risiedeva nella difficoltà di pensare al proprio futuro e di ragionare su temi così complessi da non essere “cosa da tutti i giorni”; 3 studenti hanno affermato di aver avuto difficoltà nell’interpretare alcuni esercizi. A questo proposito, nel rispondere all’item successivo, il 62,1% ha affermato di non aver avuto bisogno di supporto nella compilazione, il 24,2% di essersi fatto aiutare dalla professoressa e il 4,5% dalla famiglia (genitori o fratelli maggiori). Sembra dunque che il QSV non abbia creato grandi difficoltà elaborative, e che, dove questo sia accaduto, i ragazzi abbiano trovato un sostegno presso gli adulti di riferimento; naturalmente la domanda ha riguardato l’esecuzione materiale della compilazione dello strumento poiché, come si è detto, nella comprensione ed interpretazione degli esercizi contenuti nelle diverse pagine del QSV i ragazzi sono stati sempre affiancati dal docente. Alla domanda “Ti era già capitato di riflettere da solo sugli argomenti del QSV?” la percentuale delle risposte Sì (53%) e No (45,5%) mostra un sostanziale equilibrio, e in merito alla richiesta se la compilazione del QSV avesse portato soddisfazione, il 74,2% ha risposto Sì, e il 19,7% No. Il motivo della soddisfazione, come precisato nella successiva domanda aperta, risiede nell’essere riusciti a riflettere su temi che generalmente “non vengono affrontati da ragazzi della nostra età”, nell’essere riusciti a confrontarsi con se stessi, nell’aver pensato al futuro in modo sistematico per la prima volta. Inoltre, in risposta all’ultimo quesito che chiedeva di effettuare una valutazione generale sull’esperienza, la maggior parte dei ragazzi ha espresso parere positivo, affermando: “Sono riuscita a riflettere sui miei valori e sul mio futuro e grazie all’elogio anche sulle persone a cui voglio bene”; “molto utile, mi ha fatto riflettere e capire tante cose sulla mia vita e sul mio futuro su quello che potrei fare da grande”; “è stata una grandissima esperienza che ti aiuta a riflettere molto anche sulle scelte future”; “ho riflettuto su argomenti importanti e senza questo lavoro non lo avrei mai fatto”; “mi ha aiutato tantissimo a capire che i valori sono importanti”; “mi ha aiutato a chiarirmi le idee sul fatto che devo pormi degli obiettivi e impegnarmi a raggiungerli”; “non mi ero mai posta alcune domande molto importanti”; “mi ha permesso di conoscere più a fondo anche i miei compagni oltre che me stessa”; “esperienza nuo-

va, diversa dalle altre, interessante e in un certo senso ho potuto dire quello che penso sulla vita in generale”; “il nostro futuro è molto importante e dipende in gran parte da noi”; “questa esperienza mi ha fatto capire che adesso è l’età giusta e il momento giusto per impegnarmi a realizzare al meglio il mio futuro e che solo con impegno e volontà posso far avverare i miei sogni”; “sono riuscita a pensare bene a quello che non vorrei fare nel mio futuro”; “ho riflettuto su esperienze che mi hanno formata”; “penso che potrebbe essere utile ai professori per instaurare un rapporto più profondo con gli alunni” (sono state riportate alcune delle osservazioni più originali e argomentate).

Per quanto riguarda le opinioni negative, si è osservato che esse sono state espresse per la maggior parte nella classe IVC, ma c’è da osservare che probabilmente questi ragazzi non hanno preso seriamente l’esperienza in quanto i questionari sono stati compilati in modo frettoloso, viste le molte risposte omesse, in particolare quelle alle domande aperte che richiedono un maggiore investimento in termini di concentrazione e di riflessione; spesso si afferma che non si era stati soddisfatti ma non se ne spiega il motivo; alcune risposte risultano provocatorie (“progetto senza senso e senza valore” e “non mi ritrovo con il contenuto”) e contraddittorie (si risponde No alla domanda se era già capitato di riflettere sui temi del QSV e poi, avendo risposto di non essere soddisfatto dell’esperienza, si commenta dicendo che si pensa tutti i giorni al senso della vita); si afferma che il progetto sia stato organizzato male, ma non se ne spiega il perché.

In ogni caso le pagine del QSV che hanno ricevuto il maggior grado di soddisfazione sono state la “1”, 38,8% e la “2”, 28,8%. Come si ricorderà, la compilazione della pagina “1” riguarda “il futuro immaginato” ed è stata considerata non solo interessante ma anche divertente vista l’opportunità di utilizzare anche il linguaggio multimediale; la pagina “2” sollecita alla “individuazione del senso” e si avvale dell’esercizio dell’elogio (anche funebre) che è risultato molto gradito poiché ha consentito di parlare di persone care, importanti, che hanno lasciato un segno nella memoria e nel cuore e, inoltre, di analizzare un’opera d’arte, ovvero il film *Freedom Writers*, selezionato dai docenti in accordo con la scrivente, la cui visione li ha molto coinvolti.

In merito alla domanda relativa alla “autovalutazione dell’impiego delle nuove tecnologie”, sembra interessante proporre uno schema che raccoglie esclusivamente gli *items*, contenuti in entrambi i questionari,

per i quali si è verificata una variazione tra l'entrata e l'uscita di almeno 3 punti percentuali (cfr. Tabella 1).

Come è evidente, osservando il livello “elevato”, l'utilizzo dei programmi di scrittura e di quelli per l'elaborazione di file multimediali ha subito un incremento in positivo tra l'entrata e l'uscita: i ragazzi dunque hanno trovato non solo divertente, ma anche istruttivo l'impiego dei software per la compilazione delle pagine, in particolare per le pagine “1” e “2”, tanto da ritenere aumentata la propria competenza in merito. Risulta invece un decremento di 6 pp in relazione all'auto-percezione per l'utilizzo del programma *paint*: probabilmente ciò sta a significare che i ragazzi ritenevano di possedere una certa abilità che è stata però ridimensionata nell'esperienza di elaborazione multimediale effettuata. Un'ultima considerazione va effettuata in merito alla percezione della propria abilità che i ragazzi hanno espresso relativamente all'utilizzo dei *social network* che, pur avendo subito una flessione al rialzo in uscita, di fatto risulta essere comunque altissima sempre, mostrando come i ragazzi siano perfettamente consapevoli di saper utilizzare le tecnologie soprattutto per interagire con gli amici.

5. Nota di chiusura

A conclusione di questo lavoro sulla prima indagine relativa all'applicazione del QSV, è possibile rilevare alcuni punti di forza e altrettante criticità, pur nella ferma convinzione di aver intrapreso una strada di ricerca teorica e didattica di notevole interesse pedagogico.

Il maggiore elemento di criticità, oltre agli inevitabili disguidi organizzativi e procedurali che accompagnano in modo quasi naturale le indagini pilota, riguarda il fatto di non essere riusciti ad elaborare i dati in tempo utile da riportarli ai ragazzi subito dopo il termine del lavoro svolto ed è noto che, didatticamente, la restituzione del *feed-back* è tanto più utile quanto più è prossima alla prova svolta³³. Purtroppo ciò non è stato possibile poiché la chiusura del progetto ha coinciso con quella dell'anno scolastico; comunque sono stati già presi accordi con la docente che ha affiancato la scrivente nell'organizzazione del lavoro³⁴, affinché la restituzione possa avvenire nel primo periodo del prossimo anno scolastico.

³³ Cfr. C. La Rocca, R. Capobianco, *L'apprendimento insegnato. Valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento*, in “Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies”, V, 14, 2016, pp. 83-106.

³⁴ La già menzionata Prof.ssa Elvira Cerrito.

Un altro elemento di criticità è consistito nel fatto che i docenti non hanno avuto modo di compilare le griglie osservative a causa dei troppi impegni e del carico di lavoro legati al termine dell'anno scolastico.

Gli elementi positivi riguardano sostanzialmente il fatto che il QSV è stato sentito dai ragazzi come un esercizio che ha consentito loro di fermarsi a riflettere su temi profondi e inusuali e a considerare come questa attività possa essere d'aiuto per costruire la visione della propria vita.

Anche a seguito di brevi interviste semistrutturate effettuate ai docenti coinvolti, è emerso che è stato realizzato un interessante connubio tra il lavoro introspettivo svolto dai singoli ragazzi e la dimensione dialogica e di interazione positiva realizzata nella condivisione in gruppo delle problematiche individuali. I docenti si sono mostrati interessati a continuare l'esperienza nel prossimo anno scolastico estendendola a classi di allievi del biennio, nella convinzione che sia opportuno anticipare la riflessione sui valori ad una più giovane età.

Bibliografia

Allen R.T., *The Meaning of Life and Education*, in "Journal of Philosophy of Education", Vol. 25, No. 1, 1991

Aviram A., *Navigating Through the Storm: Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam, Sense Publishers, 2010

Baldacci M., *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Lecce, Milella, 2004

Barrett H., Wilkerson J., *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*, 2004, <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>

Barrett H., *Presentation at First International Conference on the e-Portfolio*, Poitiers, France, October 9, 2003, <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>

Batini F. (a cura di), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Trento, Erickson, 2005

Batini F., Del Sarto, G., *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2005

Bernaud J. L., *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erikson, 2015

Bertin G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando, 2004

Bruner J., *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992

De Ruyter D. J., *The Right to Meaningful Education: The Role of Values and Beliefs*, in "Journal of Beliefs & Values", 23.1, 2002, pp. 33-42

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949

Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza, 2009

Frabboni F., *Il Problematicismo in pedagogia e in didattica*, Trento, Erickson, 2012

Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003

Huang J. J. S., et alii, *Building an e-portfolio Learning Model: Goal orientation and metacognitive strategies*. *Knowledge Management & E-Learning*, in "An International Journal", 2012, 4, 1, <http://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/viewFile/163/131>

La Rocca C., *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VIII, 14, 2015, pp 157-174

La Rocca C., Capobianco R., *L'apprendimento insegnato. Valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento*, in "Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies", V, 14, 2016, pp. 83-106

Mancinelli M. R., *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2008

Margottini M., *Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario*, in "Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies", VIII, 15, 2017, pp. 229-251.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003

Idem, *Transformation Theory - Postmodern Issues*, in *Adult Education Research Conference. Conference Proceedings* (DeKalb, IL), Kansas State, University Libraries New Prairie Press, 1999

Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, Etas scuola, 2004

Idem, *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in "Orientare l'orientamento", Roma, Isfol, 2007, pp. 305-323.

Peters R. S., *Farewell to Aims?*, in "The London Educational Review", 2, 3, 1973, pp. 1-4

Pitts W., Ruggirello R., *Using the e-Portfolio to Document and Evaluate Growth in Reflective Practice: The Development and Application of a Conceptual Framework*, in "International Journal of ePortfolio", 2, 1, 2012, pp. 49-74, <http://www.th-eijep.com>

Schinkel A. et alii, *Education and Life's Meaning*, in "Journal of Philosophy of Education", 50, 3, 2016

White J., *Education and a Meaningful Life*, in "Oxford Review of Education", 35, 4, 2009, pp. 423-435

Yin R. K., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Roma, Armando Editore, 2005

Zimbaro P. G., Boyd J. N., *Putting Time in Perspective: a Valid, Reliable Individual-differences Metric*, in "Journal of Personality and Social psychology", 1999, 77, pp. 1271-1288

Tabella 1: Confronto Questionario Entrata Uscita sull'uso delle TIC

Software /azioni	Entrata				Uscita			
	Nulla	Minimo	Sufficiente	Elevato	Nulla	Minimo	Sufficiente	Elevato
Scrittura (word)	1,4	23,3	47,9	27,4	3,0	18,2	47,0	30,3
Disegno (paint)	19,2	38,4	27,4	15,1	19,7	37,9	31,8	9,1
Elaborazione file multimediali	11,0	21,9	43,8	20,5	9,1	27,3	34,8	27,3
Social network		5,5	27,4	67,1	1,5	6,1	16,7	74,2

Cosmopoli, giovani, educazione, futuro. Una scuola dai molti possibili destini

Angelo Luppi

In recent decades, society has seen the weakening of the consistency of traditional educational agencies, such as the school, the great change in the perception that children have of themselves, the spread of the global and individual possibility of an instant communication and finally, through currents migration, the realization of multiple contacts between young people and different populations. In this context the author examines the needs, characteristics and possible dynamics of a school that knows how to move towards the future without losing its essential characteristics.

Negli ultimi decenni la società ha visto l'affievolirsi della consistenza delle tradizionali agenzie educative, quali la scuola, il modificarsi grandemente della percezione che i ragazzi hanno di loro stessi, il diffondersi della possibilità globale ed individuale di una comunicazione istantanea ed infine, tramite correnti migratorie, il realizzarsi di molteplici contatti fra giovani e popolazioni diverse. In questo contesto l'autore esamina bisogni, caratteristiche e possibili dinamiche di una scuola che sappia muoversi verso il futuro senza perdere le sue caratteristiche essenziali.

Parole chiave: globalizzazione, tecnologia, giovani, insegnanti, scuola

Keywords: globalization, technology, young people, teachers, school

1. Il crinale degli anni Duemila

All'interno di una ricerca sulle istituzioni formative e sui rapporti scuola-società che in esse si innestano la dimensione giovanile assume grande evidenza. La plurima immersione dei giovani nelle varie culture dei loro contesti di vita (l'arcipelago "complesso e sfaccettato" in cui i giovani si esprimono, spesso composto da smarrimento, inquietudine e disimpegno¹) va comunque considerata una difficile impresa.

La ricerca storica, sociale e di scienza dell'educazione ha nel tempo proposto linee generali interpretative delle vicende scolastiche in un quadro assai variegato². Tuttavia l'idea di comprendere, una volta per

¹ F. Frabboni, *Smarriti, inquieti, disimpegnati. Viaggio nel Continente giovani; verso un capolinea di nome "partecipazione-protagonismo" giovanile*, in Aa.Vv., *Giovani oggi tra realtà ed utopia*, Milano, FrancoAngeli, 1994, p. 97.

² Per questi aspetti, cfr. A. Santoni Rugiu, *Scenari dell'educazione nell'Europa*

tutte, le multiformi azioni della scuola in un unico campo generale si scontra con la molteplicità dei vissuti esistenziali, composti di riferimenti alle diverse condizioni sociali, ai vissuti culturali personali, alle prospettive visioni del proprio futuro, agli habitat territoriali di vita ed infine ai modelli di vita storicamente espressi dalle comunità di appartenenza³.

In questo contesto, già sul finire del secolo scorso, si percepiva la tendenza dei giovani a “massimizzare il valore dei beni individuali” e nel contempo a “minimizzare il valore di quelli pubblici”. Si tratta di una situazione che pone, soprattutto nell’ambito dei percorsi formativi, grosse problematiche sugli aspetti sociali economici e morali da perseguire⁴. Inoltre con visione decisamente profetica si poneva anche l’attenzione sui possibili effetti, in negativo od in positivo, *dei nuovi alfabeti elettronici*⁵.

La problematica sul grado di consapevolezza giovanile della “propria condizione esistenziale e sociale”, così come essa viene generata e condizionata dai cambiamenti sociali⁶, era quindi pienamente aperta e soprattutto ci si interrogava per comprendere se “una nuova qualità della vita”, nel “segno della giustizia economica, del rispetto etnico, dell’emancipazione civile e della convivialità sociale” ancora appartenesse all’immaginario giovanile del mondo futuro⁷.

Questo insieme di considerazioni, ancora pertinenti nella nostra contemporaneità, induce quindi a verificare ed a riflettere se ancora può esistere quella dimensione utopica dei processi di crescita che, supportata dalle esperienze formative, si “fonda sulla coscienza che il reale non è ancora deciso” e che può avere in sé “la forza per un suo superamento”, non come “sterile fuga dalla realtà”, ma come capacità

moderna, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1994; CERI-OCSE, *Uno sguardo sull’educazione. Scuole a confronto*, Roma, Armando, 1994; G. Genovesi, *Storia della Scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998; S. Brint, *Scuola e società*, Bologna, il Mulino, 1999.

³ Alcune sintesi autorali pongono l’attenzione su polarizzazioni in reciproca dialettica: inerzia in attesa dell’età adulta/produzione di nuova cultura; rinuncia al quotidiano e fuga nell’immaginario/sviluppo di coscienza critica; dissacrazione delle norme del mondo adulto/bisogno di integrazione ed accomodamento; vissuto di marginalità, frustrazione e narcisismo/impegno e partecipazione nel pubblico; cfr. F. Frabboni, *Smarriti, inquieti, disimpegnati*, cit., pp. 97-99.

⁴ *Ivi*, p. 102.

⁵ *Ivi*, p. 103.

⁶ *Ivi*, p. 100.

⁷ *Ivi*, p. 105.

di pensare e desiderare “*ciò-che-ancora-non è*” ma che invece “sarebbe auspicabile che fosse”⁸.

Si tratta di una visione progressiva nella definizione delle attività formative, essenziale perché fondamentalmente centrata sull’interazione delle forze motivazionali e culturali dei giovani con la loro lettura della realtà sociale esistente. Un ambito, tuttavia, che sembra essere scivolato fuori dalla riflessione educativa di questi ultimi anni che appare impostata, talora con valenza quasi ragionieristica, più sulle sofferse tematiche del successo formativo e della generalizzata inclusione nei percorsi educativi, che non sulla dimensione ben più ampia di una formazione dei ragazzi capace di restare attiva per tutta la vita⁹.

Secondo una interessante ricerca sui *progetti di vita dei giovani* realizzata nei primi anni duemila “le scienze della società e quelle dell’educazione” avrebbero nel tempo prestato scarsa attenzione nei confronti delle “concezioni utopiche diffuse nella popolazione dei diversi paesi occidentali”, per di più sovrapponendo lo studio delle *aspirazioni personali* a quello dei *desideri socialmente condivisi* ed infine a quello delle *utopie vere e proprie*. Si tratta pur sempre di “modi diversi di concepire il futuro” ma, mentre “sogni e desideri riguardano la sfera intima ed individuale”, le “utopie debbono essere riconosciute come concezioni collettive”, parti integranti di un sentire sociale ovvero di una “immaginazione sociale presente in tutte le epoche”¹⁰.

Queste ultime tre focalizzazioni (soggettività, socialità, storicizzazione) andrebbero dunque tenute tutte presenti, accanto alla dimensione scolastica, nel cercare di comprendere la reale vita giovanile dei nostri tempi, anche se la dimensione utopica per le sue caratteristiche intrinseche rappresenta l’elemento trainante per una formazione rivolta al futuro¹¹.

⁸ G. Genovesi, *Utopia*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, p. 479.

⁹ In un quadro di sempre più rapida obsolescenza delle cognizioni, di un moltiplicarsi inter-etnico di stili di vita ed anche di una provocatoria diffusione della menzogna come guida culturale delle società, la dimensione dell’educazione permanente va integrata, a nostro avviso, in ogni visione della scolarità istituzionale. Cfr., E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012; E. Marescotti, (a cura di), *Educazione come... metafore e concetti educativi*, Milano, Prometheus, 2014.

¹⁰ F. M. Battisti, *Giovani ed utopia. Indagine sui progetti di vita*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 14-15.

¹¹ Quattro ambiti possono definire le istanze utopiche: l’astrazione dalla realtà presente, la funzione critica sull’esistente, la funzione etica nel prospettare un futuro migliore, la funzione mobilizzatrice nel cercare di realizzarlo. *Ivi*, p.15, nota 10.

Sulla base di queste premesse, nei primi anni duemila, la visione della situazione giovanile si poteva considerare configurabile in diversi modi, a seconda della maturità personale, se rivolta ad un ambito ampio oppure se centrata sulle tematiche del privato oppure ancora se coinvolta nelle dinamiche dell'emarginazione. Rispetto al mantenimento di un "principio di speranza" nel proprio futuro in quel contesto temporale ancora si poteva parlare di una "maggioranza ottimistica" a fronte di una "minoranza pessimistica"¹².

Si trattava comunque di un percorso in evoluzione. Nell'atteggiamento generale dei giovani nei confronti della costruzione del proprio futuro sembrano infatti trovare rilievo nel trascorrere dei decenni atteggiamenti diversi. Da una parte incide la capacità di formulare progetti di vita tali da immaginare un sicuro superamento dei limiti del quotidiano e di una generale insoddisfazione del presente¹³. Dall'altra emerge un sentimento di appartenenza a dinamiche sociali che progressivamente appaiono meno favorevoli alla positiva maturazione nei giovani stessi di una disponibilità ad immaginare il proprio futuro¹⁴.

In questo caso, ricordava l'autore della ricerca, occorrerebbe anche occuparsi di coloro che ancora non hanno imparato a formulare un futuro, "forse perché nessuno glielo ha insegnato", come pure di coloro che "non si trovano nelle condizioni materiali e psicologiche di poterlo fare"¹⁵.

Da questo punto di vista, con riferimento ai giovani che si affacciavano al nuovo millennio ("una generazione particolarmente difficile da accontentare") è stato sottolineato come il "contesto socioculturale più libero, meno autoritario e repressivo d'un tempo" configurava una situazione in cui, almeno in apparenza, le potenzialità creative degli adolescenti erano divenute "enormemente più ampie che in passato". Tuttavia questo accadeva senza che essi incontrassero nel loro percorso di crescita degli adulti "in grado di proporre obiettivi forti, capaci di esercitare un fascino tale da staccarli dagli interessi e dalle suggestioni infantili". Di conseguenza "una generazione preparata psicolo-

¹² *Ivi*, pp.17-19.

¹³ *Ivi*, pp. 239-241.

¹⁴ "I giovani degli anni '50 erano pronti ad affrontare il lavoro, avevano buona volontà, erano sottomessi. Quelli degli anni '60 consci di se stessi e superbi, non desideravano piegarsi. Erano combattivi e superbi: i bambini della prosperità". Per i giovani di fine secolo invece "l'etica del lavoro è un concetto vago", difficile da applicare dato che "quando il lavoro lo vai veramente a cercare e non lo trovi" per cui restano contratti "gli orizzonti del futuro" (*ivi*, p. 219).

¹⁵ *Ivi*, p. 241.

gicamente ad utilizzare strumenti creativi e ad assumere un ruolo da protagonista, nel momento del suo debutto sociale, si è vista molto spesso costretta dentro modelli educativi e scolastici passivizzanti e poco appassionanti”¹⁶.

Da ciò una forte riduzione della “strada dell’impegno sociale e politico”¹⁷, la conseguente essenziale concentrazione sul “sé individuale” nei vari aspetti, anche contraddittori e conflittuali, del narcisismo, della depressione e della devianza¹⁸; in questo contesto si riscontrava anche l’espressione della ricerca di identità diverse da quelle tradizionali, attraverso l’abbigliamento, le scritte murali, i comportamenti a rischio¹⁹.

Molto importante in quest’ambito complesso veniva considerato il progressivo estendersi dell’ingresso diretto dei giovani nei molteplici aspetti della comunicazione tecnologica. Un contesto che nelle nuove forme d’interazione contraddistinte da “velocità, sinteticità, multimedialità” si correlava per alcuni con l’esercizio di “bisogni” già individuati come tipicamente giovanili²⁰. Nel mettere in rilievo questi aspetti si coglieva anche un malessere adulto critico ed ostile che sembrava

¹⁶ D. Miscioscia, *Miti affettivi e cultura giovanile*, Milano, FrancoAngeli, 1999, pp. 55-56.

¹⁷ *Ivi*, p.12.

¹⁸ “Le forze in campo si dividono fra coloro che con sentimenti di fiducia e di speranza cercano di coltivare ed esprimere gli aspetti migliori e più creativi del Sé (affetti, valori, intelligenza, cultura, identità sessuale e cultura) e coloro che, sentendosi frenati da emozioni di noia, paura e tristezza, sono impegnati a soddisfare e rafforzare soltanto gli aspetti bisognosi, seduttivi o rassicuranti del Sé (benessere fisico e psicologico, bellezza, esibizionismo, successo sociale, ricchezza e forza fisica)” (*ivi*, p. 64).

¹⁹ Si possono ricordare l’attenzione ad una interpretazione personale della propria “immagine corporea e dell’abbigliamento” spesso con accenti provocatori, l’uso dei messaggi “writers” (“decorare i luoghi più desolati... con disegni e dipinti”) e “bombers” (“avventurarsi in luoghi inaccessibili, proibiti ed pericolosi... per mettere le proprie tags”), la ricerca delle esperienze estreme, ben oltre quelle tradizionalmente sportive (“sempre più ragazzi sono attratti dalla sfida contro i propri limiti fisici o contro quelli della natura: il vuoto, l’altezza, le rapide, il vento e la velocità”) (*ivi*, pp. 77-99, *passim*).

²⁰ G. Bandini, *Adolescenti in rete. Competenze, esperienze e stili di vita*, in C. Betti, C. Benelli (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*, Unicopli, Milano, 2012, p. 190. I bisogni giovanili vengono anche ricordati come “desiderio di autonomia” e di “sentirsi responsabili della propria vita”, come “passione per l’avventura” ed attrazione verso “l’esplorazione di ciò che ha margini di mistero e di non conosciuto” ed infine come “possibilità di scambi affettivi autentici, contrassegnati dall’empatia e dalla partecipazione ad attività di cui si percepisce l’utilità”. (*Ivi*, p. 194).

invece rilevare nell'accesso dei giovani a queste tecnologie comunicative essenzialmente la caduta delle possibilità di controllo educativo da parte del mondo adulto, genitoriale, scolastico, sociale delle informazioni disponibili.

In contrasto a ciò, tuttavia, all'idea del tradizionale “recinto educativo” predisposto negli anni dalla società adulta nell'intento di condizionare (educare) i giovani, si opponeva la levità formativa della “serendipità”, ovvero di una ricerca in rete “che fiuta le informazioni, utilizza le associazioni anche casuali, gli incontri durante le navigazione” valorizzando aspetti che ad altre modalità cognitive possono sfuggire. Una dimensione certamente possibile ma attualmente minoritaria e residuale.

In effetti appare certamente possibile affermare che “i giovani appaiono oggi in primo piano sia come creatori sia come fruitori delle risorse digitali”, ma si sta rivelando ipotesi assai irrealistica l'idea che questa situazione possa essere davvero considerata come una potenziale estensione a “tutti gli utenti della Rete” dell'antico “circolo virtuoso della condivisione culturale” che aveva “caratterizzato fino ad oggi solo il mondo degli intellettuali”²¹.

Molteplici nel tempo sono state le ricerche in merito²². Tuttavia, in luogo di questa ipotizzata e modernizzata integrazione dei giovani nella società adulta, sembra essersi invece creata una distinta e talora incompresa (o incomprensibile) società giovanile che si sviluppa con modalità autonome sotto l'influsso di molteplici e dinamici influssi che vanno continuamente rimescolando contributi esperienziali, sociali e culturali provenienti dall'intero mondo.

C'è quindi da porsi la domanda se nell'ambito dei fenomeni soggettivi e collettivi della difficile crescita delle giovani generazioni, agenti nell'ambito della società globalizzata e iper-connessa attuale, la scuola, così come l'abbiamo conosciuta e fatta crescere negli ultimi secoli e come oggi la vediamo operare, sia ancora una struttura sociale pienamente adeguata alle esigenze e finalizzazioni ad essa assegnate.

Questo è un ambito in cui si vanno cimentando ricerche sulla concettualizzazione dell'idea di scuola che nell'esprimere una loro raffinata chiarezza, elaborata sulla base di una costruzione plurisecolare di

²¹ *Ivi*, p. 188, 192, 193.

²² Cfr. A. Luppi, *L'organizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, nella ridondanza comunicativa d'oggi*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 192-193, luglio-dicembre 2014; A. Luppi, *Narrazioni, interattività, apprendimenti*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 195, aprile-giugno 2015.

essa, amaramente anche inducono a misurarsi con una realtà fattuale ben lontana da quella modellizzata, non tanto nelle ristrettezze materiali od organizzative, quanto nel mantenere e valorizzare “il progetto esistenziale stesso della scuola”. Una problematica che “inerisce direttamente al misconoscimento del concetto stesso di scuola più che alle inevitabili distorsioni che esso subisce nell’impatto con il contesto storico”²³.

Certamente positiva appare in molti casi la progettualità educativa rivolta al successo formativo e la predisposizione di servizi di supporto per le situazioni difficili, anche direttamente operanti nelle scuole, che ha modificato nel quadro dell’Autonomia scolastica l’assetto organizzativo degli Istituti. Essi ora appaiono rivolti ad “una visione interattiva, intesa a declinare con nuove categorie interpretative i rapporti con l’utenza diretta, gli studenti e l’utenza indiretta, le famiglie”²⁴.

Molteplici problematiche restano comunque aperte e l’attuale riflessione pubblica sulla scuola spesso appare legata più a nostalgie del passato quali l’alta efficacia formativa dei Licei che attenta ad una visione generale dei plurimi e critici contesti educativi oggi attivati nell’insieme del sistema scolastico²⁵. Questo approccio, per quanto legato ad una idea di tutela di una meritoria tipologia di scuola, di fatto relega in second’ordine l’istruzione tecnica e quasi misconosce l’esistenza del segmento scolastico professionale, pur collettore di significative e complesse problematiche giovanili, che riguardano moltitudini di studenti. La stessa composizione etnica e sociale del mondo studentesco è di molto variata. Importante appare in questo contesto la proposta del cosiddetto “Sillabo di filosofia per competenze”, inteso a

²³ G. Genovesi, *Schola Infelix*, Roma, SEAM, 1999, p. 7. Su questi argomenti vedi anche G. Genovesi, *Principium Educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012.

²⁴ In merito a ciò, dopo aver riconosciuto all’istituto scolastico ed ai suoi servizi “un elevato valore economico per gli allievi, le famiglie, le comunità” in quanto “preparazione dei giovani all’ingresso nel mondo del lavoro” e “supporto della prosperità dei territori”, si è pure individuata nella scuola, territorialmente collocata, la presenza di “un valore sociale a molte dimensioni”, composto di “servizi per la crescita umana e per la soddisfazione di concreti bisogni degli studenti, preparazione degli alunni alla vita sociale, innalzamento della qualità della vita di lavoro per i propri professionisti” (A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015, p. 36).

²⁵ Cfr. G. Ferroni, *La scuola impossibile*, Roma, Ed. Salerno, 2015; L. Russo, *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Milano, Mondadori, 2018; F. Condello, *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Milano, Mondadori, 2018.

promuovere l'apprendimento filosofico come opportunità per tutti, in ciò assumendo come indispensabile nella formazione personale il rapporto con queste tematiche in ogni tipologia di scuola, quantomeno a livello superiore²⁶.

Inoltre, in aggiunta all'ostacolo funzionale ad una buona gestione prodotto dal ripetersi dagli inizi degli anni duemila di un continuo agire di riforme e controriforme con l'alternanza delle compagini di governo, anche l'introduzione, con ripetuti interventi, del principio della collocazione dell'esercizio delle competenze fattuali all'interno dei tradizionali temi dell'acquisizione dei saperi disciplinari ha portato ad ulteriori incertezze formative e didattiche²⁷. La scuola comunque, attraverso un lavoro continuo di riflessione e di progettualità, non è rimasta immobile²⁸.

Molteplici scuole e numerosi insegnanti sono infine riusciti ad attivare nei singoli istituti delle attività didattiche moderne ed adeguate ai tempi, gestite con intraprendenza formativa e saggezza didattica.

Anche consapevoli gruppi di ragazzi chiedono contemporaneità d'approccio e modernità di riflessione²⁹. L'esistenza di diffuse situazioni positive comunque non nega l'esigenza, anzi la rafforza come utile e possibile, di un rafforzamento della professionalità docente in direzione delle problematiche di crescita dei ragazzi e dei mutamenti dell'esistenziale giovanile, che spesso neppure le famiglie sanno cogliere.

Inconsueto ma significativo l'interesse dimostrato alle vicende scolastiche anche da persone solitamente dedite all'intrattenimento popolare. Raccolto l'immenso catalogo delle situazioni di crisi e di disimpegno nel grande mondo della scuola, ci si lancia in una spinta propulsiva nei suoi confronti al motto di "professori e studenti possono salvare l'Italia", purché in tutti gli attori scolastici si pretenda "competenza" e si eviti di "tirare a campare, sopravvivendo allo studio", così

²⁶ Cfr. Redazione, *Studio filosofia scuola secondaria II grado: Orientamenti per l'apprendimento e Sillabo*, in "OrizzonteScuola.it", 24 gennaio 2018, ultima consultazione 13 giugno 2018, (con allegati).

²⁷ Su queste complesse ed articolate vicende, cfr. A. Luppi, *La scuola come impresa formativa*, cit., pp. 83-90.

²⁸ Cfr., per una rassegna pluriennale di interventi e convegni sulla scuola che attivamente cerca di auto-riformarsi, il sito dell'Adi (Associazione docenti italiani), in www.adiscuola.it.

²⁹ Cfr. *Il manifesto degli studenti*, in Grassucci D., Nannini A., Sbardella M., *Chi se ne frega della scuola*, Correggio (RE), Compagnia Editoriale Aliberti, 2017.

come faceva l'alunno dell'ultimo banco, che tuttavia “brillava nella vita sociale”³⁰.

Resta comunque innegabile che una capacità di ascolto, un sentimento di “autentico e curioso interesse per il mondo dei ragazzi”, l'espressione di una solida “fiducia” nelle loro “risorse e nella possibilità che possano trovare la loro strada” accanto alla intima e trasmissibile convinzione che anche nelle situazioni di crisi possa essere possibile preservare “la fiducia nella possibilità di trovare soluzioni positive” debbano essere costanti atteggiamenti professionali dei docenti, senza che ciò comunque implichi “negare ai ragazzi la realtà” delle situazioni³¹.

Ancora in questi ultimi tempi alcuni autori hanno avuto modo di confermare come quella specie di “ascetismo scolastico, che si manifestava nell'impegno di chi studia, nella fatica di apprendere, nei sacrifici per riuscire” sembra progressivamente ridursi nell'adesione dei giovani ai percorsi formativi ad essi proposti³². Emergerebbe infatti un desiderio di essere considerati *qualcuno* nel testare “i propri limiti” e soprattutto “nell'impegnarsi con un investimento totalizzante” vissuto “essenzialmente al di fuori del contesto scolastico”³³.

La scuola quindi non verrebbe più vissuta come un ambito prevalente di formazione identitaria della persona e, in aggiunta a ciò, nell'ambito della diffusione di ricerche sulla dimensione giovanile, corre ormai l'idea che “l'incertezza” sia ormai “una certezza”, data la rapidità con la quale le generazioni giovanili si succedono distinte nel tempo e con sensibilità diverse³⁴.

³⁰ G. Floris, *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*, Milano, Solferino, 2018, pp. 183, 191, 193.

³¹ S. Bignamini, *I mutanti. Come cambia un figlio preadolescente*, Milano, Solferino, 2018, pp. 234, 235, 238.

³² N. Bottani, *Requiem per la scuola*, Bologna, il Mulino, 2013, p. 48.

³³ Cfr. alcune ricerche di A. Barrère riportate in N. Bottani, *Requiem per la scuola*, cit., pp. 99-102.

³⁴ Questa tematica viene posta nelle analisi di centri di ricerca internazionali che ragionando sulle ultime generazioni, (Millenials, nati fra il 1981 ed il 2000 e Generazione Z, nati a partire dal 2001) ritengono di individuare (pur con tutte le cautele del caso trattandosi di riferimenti su scala mondiale) una caratteristica di *realismo, innovazione ed autonomia* negli ultimi nati a fronte dei precedenti millenials più *creativi, idealisti ed indipendenti*. Se estendiamo questa riflessione agli adulti coinvolti come insegnanti o genitori nella gestione dei giovani dovremmo includere nella riflessione anche la Generazione X dei nati fra il 1965 ed il 1980. Cfr. M. Farina, *I ragazzi del terzo millennio sono maggioranza nel mondo*, in “Corriere della Sera”, 22 agosto 2018, p. 24. Cfr. anche P. Di Stefano, *Per la prima volta nelle aule italiane non ci sono alunni del secolo corso*, in “Corriere della

Non può certamente essere compito della scuola intervenire nello specifico sull'intera gamma degli elementi di crescita che i giovani vanno via via affrontando, ma una specifica attenzione ai mutamenti di contesto emozionale, culturale, sociale in cui essi vivono comunque si impone, pena l'irrelevanza educativa della scuola stessa. In particolare non vanno dimenticati anche gli effetti prodotti dalle incertezze di una società ormai definita liquida che indebolisce le visioni istituzionali tradizionali³⁵.

Occorre in sostanza ragionare a partire da una idea di scuola, *accogliente* ed *esigente* al tempo stesso, attiva verso i ragazzi nel contesto delle loro esistenze personali e delle esigenze sociali attuali, consapevoli peraltro della difficoltà di definire al meglio questi assunti senza la sicura guida di un concetto qualificato di scuola, che essenzialmente non può mai dimenticare la sua apertura utopica ad un futuro migliore per i ragazzi che la frequentano³⁶.

2. *Alle radici di un nuovo impegno*

La presenza dell'insieme di queste problematiche ci porta dunque alla necessità di approfondire ulteriormente la conoscenza di quel mondo intricato e poco comprensibile che oggi compone la dimensione giovanile, sempre più autonoma, mobile e sfuggente nei confronti della dimensione adulta, sia essa quella degli insegnanti, dei genitori od anche dei costumi e delle idealità tradizionalmente diffuse. L'allenamento della presenza adulta nei percorsi formativi, l'imbarbarimento della comunicazione pubblica ed il suo uso autonomo e massiccio, anche a livello giovanile in chiave social, ha creato una quantità di notizie e convinzioni ancora grandemente sconosciute agli educatori, ove le giovani persone s'avventurano, crescono e maturano convincimenti, valori, conoscenze non sempre corretti e pertinenti³⁷.

Sera³⁵, 31 agosto 2018, p. 25.

³⁵ Per quest'ultimo aspetto, cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011; Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con R. Mazzeo, Trento, Erikson, 2012; Z. Bauman, *Nati liquidi. Trasformazioni nel terzo millennio*, Milano, Sperling & Kupfer, 2017.

³⁶ Cfr. G. Genovesi, *Io la penso così*, Roma, Anicia, 2014, pp. 83-88.

³⁷ Su queste argomentazioni, cfr. A. Luppi, *Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali*, in "Rivista Spes", n. 6, 2017, in www.spes.cloud ed A. Luppi, *Giovani, intellettuali, cultura diffusa e istituzioni formative*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 206, gennaio-marzo 2018, in www.edizionianicia.it.

In quest'ambito ci sembra dunque indispensabile approfondire in modo specifico il doppio versante dell'accesso ai media interattivi ed alle comunicazioni social, nella loro ambiguità di estensione in positivo delle possibilità di comunicazione e conoscenza od, inversamente, nella loro capacità di concorrere a creare un'atmosfera diffusa di assai basso livello morale e culturale, comune anche ad ampi strati delle popolazioni adulte³⁸. Questo avviene non solo nel nostro paese ma su scala mondiale: riguarda le fake news, le teorizzazioni antiscientifiche e più in generale, purtroppo, anche quanto può solleticare le debolezze morali ed intellettuali delle genti³⁹.

Certamente appare problematica l'orizzontalità della comunicazione attuale che nella perdita di prestigio e di efficacia delle mediazioni culturali a favore di manipolazioni diffuse, talora sornione, talora evidentissime, comporta anche l'indebolimento della funzione insegnante. In questo settore della intellettualità adulta la presenza degli strumenti comunicativi contemporanei sembra essere intimamente vissuta dai docenti più come via maestra di recupero della possibilità di colloquiare ed interagire con gli alunni che come strumentazione di vero e proprio approfondimento culturale, sinergico alla corposa profondità dei testi scritti.

Le scelte d'uso di queste strumentazioni, anche se tecnicamente valide ed efficaci, troppo spesso appaiono condizionate dall'idea di un modernismo strumentale, ritenuto di per sé stesso liberatorio dalle supposte pastoie di un passato visto come inevitabilmente refrattario al buon cambiamento⁴⁰. In realtà sulle tematiche del coinvolgimento delle aspirazioni e delle attitudini dei ragazzi nelle scelte di studio che li riguardano esistono già da tempo consolidate e qualificate proposte del pensiero educativo⁴¹.

³⁸ Si tratta peraltro di una situazione mutevole, fatta anche di timori e di migrazioni di social in social, cfr. M. Pennisi, *Teenager stressati dai social*, in "Corriere della Sera", 7 settembre 2018, p. 21.

³⁹ Su queste argomentazioni, cfr. il testo articolato, complesso ed assai informato sui fenomeni in scala mondiale di T. Garton Ash, *Libertà di parola. Dieci principi per un mondo connesso*, Milano, Garzanti, 2017.

⁴⁰ "Internet è la più grande piattaforma di comunicazione che l'umanità abbia mai avuto. È l'apoteosi della condivisione della conoscenza, l'incubatore del mondo che verrà" (R. Luna, *Cambiamo tutto. La rivoluzione degli innovatori*, Roma-Bari, Laterza, 2013, p. 5).

⁴¹ Su queste argomentazioni, cfr. A. Luppi, *"La scuola su misura" di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018, in particolare il cap. IV.

Molteplici fenomeni comunque premono sulla scuola. Anche i rimiscolamenti di popolazione e le problematiche culturali e comportamentali, indotte dalla varietà delle visioni morali ed esistenziali (non sempre rispettose di umanità e diritti) che scuotono la società, sembrano oggi avere la possibilità di condizionare in negativo i comportamenti educativi tendenzialmente orientati all'apertura ed alla comunicazione fra le persone.

Questo accade non solo all'interno dei percorsi formativi, ma anche come pressione sociale, rilanciata da una ossessiva comunicazione pubblica; una preoccupazione ben presente a chi si occupa di scuola⁴². Peraltro non si può evitare di considerare che il campo dei fenomeni culturalmente e storicamente identitari produce sempre controversie e dialettica a più livelli, portatrici purtroppo anche di conflitti di molteplice natura⁴³.

Ciò che potremmo chiamare sinteticamente cultura non appare comunque mai immobile od impenetrabile a nuovi apporti. In effetti l'insieme delle idee sviluppate nello scorrere dei secoli nel continente europeo, a cui i percorsi scolastici sostanzialmente dovrebbero condurre con spirito critico e creativo i giovani d'oggi, sembrerebbe oggi andare verso una strisciante contaminazione (da taluno definita *glocal*) composta di elementi provenienti da altre culture internazionali, rimescolate negli ambiti locali e fonte di esperienze molteplici⁴⁴.

⁴² Significativo a questo riguardo un commento messo in rete in ambito scolastico in cui si esternavano accenti preoccupati sulle "negative ripercussioni emulative nelle classi, nei quartieri, nei luoghi di ritrovo dei giovani", quale possibile esito di una "educazione informale" prodotta da una pressione sociale e politica "che invita ai respingimenti, al rimandare "a casa loro" i migranti piuttosto che a soccorrerli e ad accoglierli". Questo accade mentre la scuola, con "decenni di educazione all'accoglienza" resta ancora "in prima linea per l'educazione e l'integrazione nel tessuto sociale di decine di migliaia di minori stranieri" (Redazione, *Vicenda dei migranti, il ruolo degli educatori. Quale il rischio emulativo tra i giovani*, in *OrizzonteScuola.it*, 26 agosto 2018, ultima consultazione in data 27 agosto 2018).

⁴³ L'ovvio auspicio è che le conflittualità non generino lutti o tragedie. Va comunque considerato che i valori etici, culturali e politici di ciò che può essere sintetizzata come 'Identità europea' si sono affermati non solo per forza emotiva o culturale ma anche attraverso sanguinosi percorsi; in particolare si possono ricordare la "tre grandi rivoluzioni democratiche moderne: l'inglese, l'americana e la francese". A. Cavalli, A. Martinelli, *La società europea*, Bologna, il Mulino, 2015, p. 35.

⁴⁴ Per un'ampia ed assai interessante riflessione sulle modalità di formazione e diffusione, anche strumentale e mediatica, della cultura europea negli ultimi secoli, cfr. D. Sasson, *La cultura degli europei dal 1880 ad oggi*, Milano, Rizzoli, 2011. La

Reagendo a ciò, all'interno di una complessa e multiforme *cosmopoli* contemporanea (un variegato “mondo-città” che “esiste negli interconnessi mondi sia fisici sia spirituali ... ‘dell’urbe e dell’orbe””, già da taluno ipotizzata come “villaggio globale”⁴⁵) sembrano ora maturare con forza orientamenti politici e culturali di chiusura, definiti come ‘sovranisti’ e ‘populisti’ che si dichiarano invece rivolti a proteggere individui, gruppi e nazioni dagli influssi ritenuti inaccettabili, in quanto esterni alle tradizioni occidentali e soprattutto introdotti nel nostro contesto di vita da una immigrazione incontrollata o da risonanze culturali di rete.

All'interno delle tematiche che ora abbiamo indicato apparirebbero quindi in formazione nuove categorie di pensiero che pur scontando le ascendenze immediatamente social o strumentali di questi fenomeni, tendono per taluni a configurare una più ampia definizione culturale di ‘gentismo’, peraltro ancora embrionale. In aggiunta a ciò va anche rilevato come sembri in formazione nelle nazioni europee ed anche nord-americane una nuova e possente corrente di ‘critica plebea’ nei confronti dell’esistente⁴⁶. Taluni individuano anche una sorta di ritorno alle ‘tribù’, spinto da un neo-individualismo innescato da diffuse paure sociali; altri ancora invitano a “prendere atto del risveglio dei demoni dell’intolleranza”⁴⁷.

Questa temperie comunicativa martellante, incardinata su particolari situazioni di disagio sociale, sembra ora prevalentemente orientata

voce *glocal* individua un atteggiamento contemporaneo, una politica, una visione che si concentra congiuntamente sulla dimensione globale/planetaria e su quella locale, cfr., treccani.it/vocabolario.

⁴⁵ T. Garton Ash, *Libertà di parola*, cit., pp. 31-32.

⁴⁶ *Gentismo*: “Di qua la gente comune vessata, di là la casta della politica e delle presunte élites”, P. Franchi, *La marcia nel deserto che attende le opposizioni*, in corriere.it, 20 agosto 2018, ultima consultazione in data 30 agosto 2018. *Critica plebea*: “Una vera e propria emersione di nuove, inquietanti, mentalità collettive”, E. Galli della Loggia, *La sinistra fuori dal tempo*, in corriere.it, 10 agosto 2018, ultima consultazione in data 30 agosto 2018.

⁴⁷ *Tribù*: “La tribù rassicura e risponde al vuoto di relazioni. Spesso però si tratta di identificazione verticale che non corrisponde ad una rete umana, associativa, comunitaria”. Essa al contrario agisce fondandosi sull’identificazione con “leader forti: l’io ed un vertice che mi garantisca...”, A. Riccardi, *Più comunità, meno tribù*, in “Corriere della Sera”, 31 agosto 2018, pp. 40-41. *Demoni dell’intolleranza*: “L’avversione per chiunque identifichiamo come diverso è congenita ad ogni gruppo nazionale, etnico, tribale ... è presente anche in casa nostra ma dopo le devastazioni del Novecento la consideravamo sepolta, inghiottita dall’abisso, invece adesso riemerge con prepotenza” (M. Molinari, *L’Italia ed il risveglio dei demoni*, in “La Stampa”, 2 settembre 2018, pp. 1, 15).

alla diffusione di una cultura ostile all'incontro fra le persone diverse d'etnia, religione, provenienza geografica in un quadro di paure, ostilità verso il diverso, pregiudizi senza speranza di revisione, ascolto non ragionato di molteplici e assai spesso strumentali dichiarazioni leaderistiche e tendenze neo-xenofobe. Essa, purtroppo, potrebbe infine anche infiltrarsi nella scuola, mai completamente esente da influssi, anche negativi, provenienti dal contesto di appartenenza e contraddire quegli elementi di spirito critico, congruenza argomentative e riflessiva su fatti ed opinioni, essenziale nei percorsi formativi ed intaccare quello spirito di sviluppo democratico delle società in cui la scuola trova il suo habitat genetico⁴⁸.

La situazione ambientale e culturale generale in cui si muove la scuola è dunque tutt'altro che tranquilla; consideriamo comunque ancora possibile accogliere e ritenere pertinenti le riflessioni di chi sostiene che la "multiculturalità" sia un fenomeno connaturato alla storia dell'umanità", dato che "da sempre" molteplici società si sono rivelate composte con "soggetti e gruppi che si differenziano per credo religioso, modo di vita, classe sociale". Da ciò l'impegno di costruire in modo positivo nella scuola "un sentimento di appartenenza aperto e flessibile" capace di fungere "da riferimento per le nuove generazioni nella costruzione della loro identità individuale e sociale".

Il percorso educativo dovrebbe quindi continuare ad agire su più livelli: concettuale, inteso a legittimare "identità plurali ed aperte", culturale, rivolto a costruire "modelli di incontro e collaborazione capaci di produrre intesa reciproca", ed infine politico-sociale, dedicato a definire modalità di relazione incentrate "su diritti comuni universalmente riconosciuti e strategie di reciproca accoglienza"⁴⁹.

Non si tratta di impegno di poco conto, soprattutto se consideriamo che non tutti gli elementi della cultura e della visione di vita delle persone, comprese quelle d'origine straniera possono essere accolti, per il solo fatto di corrispondere a pregressi costumi di vita familiare o sociale. I casi di conflitto inter-etnico che già si sono riscontrati vanno prevenuti da percorsi educativi certi, obbligatori ed efficaci. Serve nella scuola una formazione specifica e vincolante che chiarisca

⁴⁸ Sulla essenzialità della natura democratica della scuola, cfr. le argomentazioni svolte da L. Bellatalla (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016.

⁴⁹ C. Silva, *Gli adolescenti, la multiculturalità e il bisogno di un'appartenenza al plurale*, in C. Betti, C. Benelli, (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale*, cit., pp. 85-86.

senz'ombra di dubbio (per tutti, italiani e stranieri) quali siano gli elementi essenziali dell'essere corretti cittadini nel nostro paese⁵⁰.

Certamente anche in quest'ambito la scuola deve restare scuola: il colloquio educativo in classe con gli insegnanti sui fatti sociali eclatanti, l'educazione civica programmata e valutata come già abbiamo indicato e l'individuazione nella storia del pensiero di punti curriculari adeguati a riflettere sulle problematiche indicate possono sinergicamente concorrere ad una corretta ed adeguata formazione di giovani cittadini (quale che sia loro provenienza etnica o territoriale) culturalmente aperti e positivamente democratici. Tuttavia, la forza del *sogno educativo rivolto a tutti*, (grande istanza propulsiva del secondo dopoguerra dello scorso secolo⁵¹) va oggi concretamente e realisticamente correlata alle dinamiche reali, che vedono agire anche nei processi formativi o in atteggiamenti delle famiglie in essi coinvolte le dinamiche dei conflitti valoriali ed esistenziali fra le diverse culture e l'esistenza di tenaci resistenze ai cambiamenti⁵².

Nel contesto direttamente scolastico occorre comunque mantenere una salda serenità di giudizio ed una completa maturità professionale riuscendo a distinguere ciò che nella comunicazione socialmente diffusa si chiama *livello di percezione del disagio dalle effettive dimensioni dei problemi*⁵³.

⁵⁰ Molto positiva in merito può essere considerata la proposta di introdurre in modo trasparente, con obbligo d'orario di effettuazione di 33 ore all'anno, programmi propri e votazione connessa, l'Educazione Civica nelle scuole, ora comunque gestita sotto varie denominazioni ma di effettuazione assai aleatoria. Cfr., Redazione Scuola, *Educazione civica con voto, i sindaci depositano la legge in Cassazione*, in www.corriere.it, ultima consultazione in data 29 agosto 2018. Analoga procedura andrebbe predisposta obbligatoriamente per gestire (previa accettazione esplicita dei nostri valori costituzionali) anche coloro che volessero insediarsi nel nostro paese ed ottenerne la cittadinanza. L'attendismo con cui sono state affrontate queste problematiche relative ai valori di vita e di comportamento civico (talora drammaticamente emerse come singoli avvenimenti, brutali ed episodici, ma dalla portata esplosiva nel creare allarme nell'opinione pubblica) ha dato fiato all'aumento delle tendenze neo-xenofobe attualmente in essere, che potrebbero anche trascinare nelle scuole.

⁵¹ Un riferimento per tutti: Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Edizioni LEF, 1967.

⁵² Vengono infatti messe in evidenza situazioni di contrasto all'integrazione nelle società occidentali da parte delle famiglie d'origine, che facendo rientrare nei luoghi di partenza ragazzi e ragazze con il pretesto di far loro "rivedere i parenti dopo tanti anni", li intrappolano invece in situazioni di "rieducazione culturale" o di "matrimoni combinati". L. Simoncelli, *Da Londra alla Somalia per rieducare i figli "Troppo occidentali"* in "La Stampa", 2 settembre 2018, p. 10.

⁵³ Il sistema scolastico italiano non è *invaso da popolazioni altre*. La presenza di

Questo finora sembra essere avvenuto all'interno delle scuole; viene infatti "dato atto agli insegnanti di aver fatto fronte alla radicale trasformazione degli ultimi dieci anni con un silenzioso sforzo di adeguamento" professionale, producendo così nelle scuole interessate una "sorta di pacifico miracolo"⁵⁴. Su queste problematiche, tuttavia, le tensioni stanno decisamente aumentando.

3. *Insegnanti, didattiche, futuro*

La complessa e dinamica situazione sociale e culturale attuale segnala come accanto all'istruzione ed all'educazione tradizionali siano progressivamente emerse, trovando specifica definizione ed intreccio con la scuola, specifiche problematiche: la scoperta dell'infanzia, il ruolo della donna nella società, l'interazione possibile fra lavoro e scuola ed infine, nella multiformità della vita quotidiana, l'individuazione dell'importanza dell'educazione sommersa (ovvero non istituzionale) ed i fenomeni della comunicazione di massa⁵⁵.

Nei più recenti anni, all'interno di questa ultima dimensione è apparsa con forza l'idea di un contesto comunicativo "virtuale" da considerare come una vera e propria "manifestazione del reale", parimenti "influyente e significativa per le relazioni sociali, cognitive e formative"⁵⁶; in tale ambito taluno anche configura l'esistenza e l'opportunità di dedicarsi allo sviluppo di una vera e propria saggezza digitale⁵⁷.

Nello stesso tempo all'interno di questa dimensione storicizzata, secondo alcune tesi poste alla pubblica attenzione, nel nostro paese ci troveremmo realmente di fronte da alcuni decenni anche alla progressiva crisi di alcune forti istituzioni che dal secondo dopoguerra ad oggi avrebbero contribuito ad una crescita culturale ed etica della nazione, animata da una "tradizionale civiltà dei modi, una costumatezza

alunni non italiani viene ad essere di circa il 10%; consistente ma non ingestibile. La situazione tuttavia si complica e localmente si appesantisce alquanto, in aggiunta alle acute problematiche culturali di cui abbiamo fatto cenno, a causa della distribuzione non omogenea delle varie tipologie di popolazione nei territori del nostro paese e nei quartieri delle città; cfr. F. Perina, *Nelle aule uno su dieci è straniero*, in "La Stampa", 5 settembre 2018, pp. 1-21.

⁵⁴ *Ivi*, p. 21.

⁵⁵ Cfr., A. Santoni Rugiu, *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*, cit., pp. 205-474.

⁵⁶ P. Ferri, *Nativi digitali*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2011, p. 41.

⁵⁷ M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erikson, 2013, p. 65-108.

delle relazioni sociali, un antico riguardo per le forme ed i ruoli, un generale rispetto per il sapere e l'autorità in genere"⁵⁸.

Nell'ambito che più ci interessa, si sostiene che la scuola, "ancora sicura di sé, della sua funzione e del suo buon diritto ad esercitarla", seppe negli anni istruire sottolineando "senza remore l'indiscutibile centralità della cultura e dello studio" e seppe educare "alle forme basilari della modernità e delle istituzioni dello Stato" così come "alla disciplina ed al rispetto dell'autorità"⁵⁹.

Sotto la spinta di molteplici fattori operanti negli ultimi decenni, sembra essersi ora creata una situazione in cui *l'ultima parola* viene posseduta ed articolata (in aggiunta alla tradizionale posizione di chi "possiede più ricchezze") da "chi alza di più la voce" o da "chi ha dalla sua il maggior numero" di followers cliccanti. Tutto ciò comporterebbe un grave condizionamento "della formazione culturale", dei "vincoli dell'etica", del "giudizio dell'opinione pubblica informata"⁶⁰.

Queste considerazioni rinviano ad elementi di vita sociale di sicura importanza e necessità, oggetto di innumerevoli controversie; in particolare assume significato anche la crescita sociale di ciò che può essere definito "*dirittismo*", un atteggiamento che punta più a rivendicare supposti diritti soggettivi che a commisurare le proprie azioni e i propri convincimenti con un quadro di più generali esigenze sociali⁶¹.

Peraltro è apparso evidente in questi ultimi tempi, tramite la cosiddetta *profilatura degli utenti*, anche l'uso strumentale della rete da parte di potentati tecnologici, commerciali e politici.

In questo complesso e difficile quadro la scuola è stata oggetto di molteplici iniziative che dal punto di vista didattico, gestionale ed amministrativo hanno mostrato come la struttura scolastica abbia comunque cercato positivi adattamenti alle varie e singole realtà in cui deve operare, anche se queste stesse azioni di trasformazione hanno comunque indotto molti commentatori a giudizi critici⁶².

⁵⁸ E. Galli della Loggia, "*Il belpaese è diventato brutto*", in "Corriere della Sera", 9 settembre 2018, pp. 1,32. Queste istituzioni sarebbero, in modi e tempi diversi, la Chiesa, soprattutto attraverso le sue ramificazioni territoriali di parrocchie e di oratori, la leva militare generalizzata, la televisione pubblica ed infine la scuola.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Cfr. A. Barbano, *Troppi diritti. L'Italia tradita dalla libertà*, Milano, Mondadori, 2018, pp. 17-24.

⁶² Per una approfondita riflessione su queste problematiche, a partire dalle vicende degli anni 2000, cfr. A. Luppi, *La scuola come impresa formativa* cit., pp. 31-63.

Gli elementi che possono essere considerati portanti, fra i molteplici interventi settoriali, della movimentazione formativa e funzionale della scuola sono stati l'attribuzione dell'Autonomia scolastica ai singoli istituti, per decisione nazionale e l'attenzione, recentemente riformulata, alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente, di origine europea. Due meccanismi trasformativi che hanno reso la scuola poliforme e dinamica, ma con modalità d'azione progettuale e di contingenza comportamentale che tendono ad occupare spazi e tempi prima dedicati ai saperi disciplinari consolidati nel tempo.

L'Autonomia scolastica abilita ogni singolo istituto a fare proprie, con apposito Piano dell'offerta formativa, le esigenze formative di ogni singolo alunno, riconoscendo e valorizzando le diversità e promuovendo le potenzialità di ciascuno, con ciò "adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo"⁶³. Una situazione che ha moltiplicato, anche positivamente, le diversità fra scuola e scuola. La recente Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (che integra e rimodula le Competenze chiave per l'apprendimento permanente già individuate in precedenti documenti del 2006 e fatte proprie dal Miur) ritiene invece che sia necessario "sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale"⁶⁴. Tutto ciò, si scrive, "contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi"⁶⁵.

L'articolato del testo, molto complesso, ripropone otto competenze chiave (come nel documento 2006) e soprattutto pone l'attenzione su tre cruciali problematiche: la molteplicità degli approcci e dei contesti di apprendimento, il sostegno al personale didattico e la valutazione e la convalida dello sviluppo delle competenze⁶⁶. L'articolazione detta-

⁶³ Art. 4, comma 1, DPR 275/1999, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*

⁶⁴ Punto 2, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea", 4.6.2018, IT, p. C189/1.

⁶⁵ *Ivi.* In tempi di avanzante sovranismo, di intolleranze interne, di pressioni migratorie e di minacce provenienti dall'esterno, sembra (*timidamente e tardivamente*) farsi finalmente largo e riproporsi anche l'idea di una Europa da difendere nei suoi positivi valori costitutivi, con un impegno non solo di chiusura.

⁶⁶ Cfr., per una prima sintesi rivolta al mondo della scuola, K. Pitino, *PTOF, come aggiornare curriculum competenze. Il nuovo quadro*, in *OrizzonteScuola.it.*, 11 settembre 2018, ultima consultazione in data 12 settembre 2018. Queste sintetica-

gliata di queste raccomandazioni si presenta complessa, anche accattivante dal punto di vista degli obiettivi formativi e soprattutto sostanzialmente interviene sulle tradizionali modalità di gestire le discipline⁶⁷. Tuttavia, senza indulgere a quella tipologia di contestazioni che ritengono essenzialmente tecnocratiche queste raccomandazioni europee, resta a nostro avviso evidente una loro debolezza di fondo rappresentata da una mancata gerarchizzazione di valore educativo, come se in fase formativa fosse equivalente formare nei ragazzi un pensiero critico e proattivo, una coscienza sociale, una competenza strumentale od una professionalità. Pur comprendendo l'importanza dell'insieme di esse, una loro orizzontalità nelle attività didattiche non sembra opportuna o giustificabile.

In quest'ambito si sconta pesantemente l'aver rinunciato, nelle fasi iniziali dell'autonomia scolastica, all'idea di selezionare i *saperi essenziali* a cui formare i giovani del secondo millennio. Quest'errore prospettico ha contribuito a bloccare nelle viscosità tradizionali molti processi educativi e d'apprendimento che potevano essere rivisti nella loro molteplicità per trovare spazi più adeguati nell'intricato contesto educativo attuale, pur salvaguardando le conquiste storiche della cultura europea⁶⁸.

A questo punto per gestire i cardini di un adeguamento della scuola a questi nuovi e tribolati tempi (al di là delle prefigurazioni psicope-

mente le otto competenze chiave ora riproposte: alfabetica funzionale, multilinguistica, matematica-scientifica-tecnologica-ingegneristica, digitale, personale-sociale-imparare ad imparare, cittadinanza, imprenditoriale, consapevolezza ed espressione culturale.

⁶⁷ Per una presentazione sintetica ma accurata di questa Raccomandazione 2018 in confronto con quella del 2006, cfr. G. Mariani, *La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente - 22 maggio 2018*, in blog.edises.it, ultima consultazione in data 12 settembre 2018.

⁶⁸ “Agli albori dell'autonomia ed in previsione di essa una ‘Commissione di saggi’, rivolta ad identificare le linee essenziali di una ricomposizione dei programmi d'insegnamento delle scuole di ogni ordine e grado, nel suo rapporto finale dichiarava che l'istruzione non poteva e non doveva “mirare ad essere enciclopedica”, dal momento che “sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi”, ma che “in ognuna di esse la regola dovrebbe essere l'insegnamento di alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente”. Si proponeva di “scegliere e di concentrarsi” sull'indicazione di “traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti” al fine di realizzare “un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari” (A. Luppi, *La scuola come impresa formativa*, cit., p. 76).

dagogiche, tecnologiche e didattiche⁶⁹) occorre tornare all'elemento essenziale e costitutivo dell'essere scuola: il rapporto alunno-insegnante. Nel quadro delle attività di insegnamento, anche nei contesti attuali ove l'interazione fra le persone si presenta essenziale, la "figura dello scolaro è complementare a quella del maestro" e con essa indissolubilmente agisce nell'ambito delle attività d'insegnamento⁷⁰.

Dal punto di vista concettuale una scuola si costituisce come tale laddove il maestro od il professore, sulla base di "una specifica competenza professionale", agiscono in una situazione tipicizzata (scuola) in cui "grazie all'organizzazione dei tempi, degli spazi e delle interazioni personali" essi possono intervenire in direzione di una "offerta sistematica di ciò che deve essere appreso" e verificato nella sua "corretta ricezione"⁷¹.

Le articolazioni storico-organizzative di questa concettualizzazione nel tempo sono state molteplici, talora oppressive o fuorvianti nell'attribuire alla scuola compiti d'origine politica costringenti della sua libertà d'azione, ma l'essenzialità di questa configurazione di base resta valida⁷².

In questi ultimi anni viene positivamente rilevata una significativa attenzione alla concreta gestione dei rapporti alunni-insegnanti che porta ad estendere la considerazione di queste interazioni al di là della visione di esse come semplice esercizio di funzioni strutturate essenzialmente in ruoli freddi ed emotivamente neutri. Sempre più chiaro appare che la scuola vive dell'incontro fra persone con vissuti e motivazioni individuali che rendono variegato assai il loro interagire non solo sul piano culturale, ma anche e soprattutto, nel contesto su cui stiamo riflettendo, sul piano relazionale⁷³.

Non è di certo una considerazione nuova nell'ambito della Scienza dell'educazione e del pensiero educativo. L'attenzione alle caratteri-

⁶⁹ Per un tratteggio di una scuola del prossimo futuro, cfr. *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*, N. Bottani, A. M. Poggi, C. Mandrile, (a cura di), Bologna, il Mulino, 2010 ed A. Anichini, *La didattica del futuro*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2012.

⁷⁰ G. Genovesi, *Scolaro*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, cit., p. 392.

⁷¹ G. Genovesi, *Maestro*, *Ivi*, pp. 267-268.

⁷² Per un'ampia disamina di queste problematiche, cfr. G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, cit.

⁷³ Per questi aspetti, cfr. i capitoli *Le persone che insegnano* e *Le persone che frequentano*, in A. Luppi, *La scuola come impresa formativa*, cit., pp. 95-124 e pp. 125-153.

stiche individuali degli alunni, nell’ottica di realizzare una scuola adatta a tutti, in cui ogni ragazzo possa esprimere al meglio le sue inclinazioni, attitudini e capacità è presente, per chi l’ha saputa cogliere, da oltre un secolo in molte opere, fra le quali un determinante significato assumono le argomentazioni di chi ha immaginato per i ragazzi una *scuola su misura*, in particolare proponendo la valorizzazione delle opzioni giovanili nel quadro dell’organizzazione scolastica⁷⁴.

Si tratta di una idea educativa ripresa e condivisa nel corso del secolo scorso da altri autori e da molti docenti ed ancora assai valida, anche di fronte ai profondi cambiamenti in corso nella società contemporanea⁷⁵.

Questa visione, sostanzialmente ottimistica di una scuola capace di interagire con tutti i suoi ragazzi, si scontra tuttavia con un elemento negativo di grande novità di questi ultimi anni, con cui occorre confliggere e che si proietta pesantemente verso il futuro: la viscosità e la protervia di una cultura socialmente diffusa, che spesso può far velo, anche dal punto di vista scientifico, ai contenuti ed alle riflessioni formative su cui si strutturano le attività didattiche.

Un tempo l’insegnante, quantomeno nella scuola che negli anni andava progressivamente estendendosi a tutti, doveva impegnarsi a sradicare elementi di arretratezza culturale, sociale ed ambientale negli alunni che riceveva da strati popolari tradizionalmente arretrati.

Oggi l’estendersi generalizzato di una bassa incultura diffusa e condizionata dai social molto spesso lo mette invece a confronto con un sapere imparaticcio ma non per questo meno resistente e tenace nel suo articolarsi.

Di conseguenza la presunzione di chi, giovane o adulto, si sente (usiamo un linguaggio corrente ed espressivo, ancorché linguisticamente discutibile) ‘*saputo*’ ed ‘*imparato*’ perché ha trovato conforto alle sue convinzioni nei click in qualche camera dell’eco, sembra spesso essere più difficilmente smantellabile di quanto precedentemente fosse una ignoranza *tout court*⁷⁶.

⁷⁴ A sostegno di queste affermazioni si possono ricordare, in sede storico-pedagogica gli importanti contributi di Claparède; cfr. A. Luppi, “*La scuola su misura*” di Edouard Claparède, cit., pp. 32-37 e pp. 156-157.

⁷⁵ Difficile delineare con certezza il futuro, ma possibile ipotizzarne alcuni aspetti; cfr., il cap. *Scuola e futuro*, in A. Luppi, *La scuola come impresa formativa*, cit., pp. 155-188 ed il cap. *Il pensiero di Claparède nel futuro prossimo venturo*, in A. Luppi, “*La scuola su misura*” di Edouard Claparède, cit., pp. 105-161.

⁷⁶ Per questi aspetti, cfr. G. Bronner, *La democrazia dei creduloni*, Roma, Aracne, 2016 ed anche W. Quattrococchi, A. Vicini, *Misinformatio. Guida alla società*

Il quadro delle problematiche educative è divenuto quindi assai più ampio di un tempo e l'impegno dei docenti ancora più complesso; la stessa "apertura al mondo esterno" che ha concorso in questi anni ad allargare gli interessi formativi della scuola non va comunque intesa come "un dominio del sociale sulla dimensione scolastica" che invece possiede una sua "intrinseca e costitutiva autonomia"⁷⁷.

Il positivo recupero del coinvolgimento dell'interesse studentesco, avvenuto utilizzando le nuove tecnologie così amate dai giovani e le opportunità date alla didattica dall'insegnamento istantaneo che esse permettono con l'accesso a materiali on-line, non debbono far dimenticare che questo non può che essere un primo livello d'attività scolastica⁷⁸.

Questa considerazione trova applicazione e consapevolezza presso gli insegnanti avveduti che già riescono ad andare oltre all'episodico utilizzando adatte e dialettiche metodologie di approfondimento culturale nelle loro lezioni⁷⁹.

Infatti attraverso la mediazione culturale del docente occorre procedere verso fonti più complesse, approfondite ed originali (ancora spesso e fortunatamente disponibili anche a stampa) ove il piacere della lettura e la riflessione personale dello studente può avvenire nel contesto di un apprendimento lento, d'antica memoria ma ancora di sicura efficacia, soprattutto quando incontra il pensiero degli autori nella sua interezza e non negli stralci on-line⁸⁰.

dell'informazione e della credulità, Milano, FrancoAngeli, 2016.

⁷⁷ L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Erikson, 2010, pp. 169-170.

⁷⁸ Taluni, in un quadro di possibile iper-tecnologia, sembrano inclini a pensare ad una scuola ove il contatto personale fra alunni e docenti potrebbe essere sostituito da un set ove nell'aula preferibilmente circolare un ologramma centralizzato (anche supportato da imminenti evoluzioni nell'ambito dell'Intelligenza artificiale) potrebbe fare lezione a tutti, attivato da remoto o da scheda, alla presenza forse di un unico insegnante facilitatore o peggio ancora di un addetto al semplice comportamento corretto degli alunni. Una semplificazione assai utile per condizionare alla fonte i contenuti di studio e per ridurre sostanzialmente i costi della scuola per tutti: in sostanza una *non-scuola orribile*. Cfr. E. Tonni, *Docenti, nel 2027 potrebbero essere sostituiti da avatar*, OrizzonteScuola.it, ultima consultazione 9 settembre 2018.

⁷⁹ Per queste considerazioni, che riguardano essenzialmente il dibattito argomentativo in classe (*debate*), ma non solo, cfr. A. Luppi, "La scuola su misura" di *Edouard Claparède*, cit., pp. 138-141. In ambito più generale, cfr. anche A. Piper, *Il libro era lì. La lettura nell'era digitale*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

⁸⁰ In quest'ambito occorrerà anche porsi il problema della formazione degli insegnanti, non dando per scontato che i giovani che in successione entrano nella scuola come docenti non abbiano, in virtù della loro crescita in un mondo sempre

Una problematica che, al di là dell'attuale entusiasmo digitale, si conferma anche fra gli studiosi ed inizia a riaffacciarsi anche nell'opinione pubblica più informata⁸¹.

In quest'ambito resta possibile mantenere all'insegnante il ruolo di "colui che sa tramutare lo sforzo degli allievi per raggiungere apprendimenti" nel "piacere della conoscenza"⁸² e nel contempo conservare la possibilità di costruire processi educativi fondati sul riconoscimento di un valore reciproco nei rapporti personali, sulla compiutezza delle avventure mentali intese a creare una valida cultura e sul "coraggio dell'utopia" nell'immaginare il futuro⁸³.

Bibliografia e sitografia di riferimento

- Aa.Vv., *Giovani oggi tra realtà ed utopia*, Milano, FrancoAngeli, 1994
 Anichini A., *La didattica del futuro*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2012
 Barbano A., *Troppi diritti. L'Italia tradita dalla libertà*, Milano, Mondadori, 2018
 Barone L., *Il tempo della clessidra. La didattica e la sua dimensione relazionale e temporale*, Roma, Anicia, 2014
 Battisti F. M., *Giovani ed utopia. Indagine sui progetti di vita*, Milano, FrancoAngeli, 2002
 Bauman Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011
 Bauman Z., *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con R. Mazzeo, Trento, Erikson, 2012
 Bauman Z., *Nati liquidi. Trasformazioni nel terzo millennio*, Milano, Sperling & Kupfer, 2017
 Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006
 Bellatalla L., *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Erikson, 2010

più digitalizzato, indebite ed unilaterali preclusioni verso l'importanza e l'efficacia anche di un apprendimento che vorremmo definire *slow*. Per questa suggestione per una didattica *lenta*, da proporre fin dai primi anni di scolarità, cfr. F. Barone, *Il tempo della clessidra. La didattica e la sua dimensione relazionale e temporale*, Roma, Anicia, 2014 ed anche A. Chambers, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Modena, Equilibri, 2015.

⁸¹ "Se il nostro patrimonio interiore si svuota, diventeremo più suggestionabili, ci faremo guidare in modo acritico, non distingueremo le informazioni corrette da quelle sbagliate" (...) "L'antidoto a tutto ciò? Fermarsi, e leggere come esperienza di arricchimento interiore...", P. L. Veronesi, *La mente tra le righe*, in "Corriere della Sera", 3 ottobre 2018, p. 42.

⁸² G. Genovesi, "Insegnante", in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*. cit., p. 214.

⁸³ G. Genovesi, "Rispetto", in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, cit., pp. 376-377.

- Bellatalla L. (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016
- Betti C., Benelli C., (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale. Scuola. Famiglia e relazioni sociali*, Milano, Unicopli, 2012
- Bignamini S., *I mutanti. Come cambia un figlio preadolescente*, Milano, Solferino, 2018
- Bottani N., *Requiem per la scuola*, Bologna, il Mulino, 2013
- Bottani N., Poggi A. M., Mandrile C., (a cura di), *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*, Bologna, il Mulino, 2010
- Brint S., *Scuola e società*, Bologna, il Mulino, 1999.
- Bronner G., *La democrazia dei creduloni*, (Ariccia) Roma, Aracne, 2016
- A. Cavalli A., Martinelli A., *La società europea*, Bologna, il Mulino, 2015
- CERI-OCSE, *Uno sguardo sull'educazione. Scuole a confronto*, Roma, Armando, 1994
- Cazzullo A. *Metti via quel cellulare. Un papà. Due figli. Una rivoluzione*, Milano, Mondadori, 2017
- Cenerini A., Drago R. (a cura di), *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2001
- Chambers A., *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Modena, Equilibri, 2015
- Condello F., *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Milano, Mondadori, 2018
- Ferrari G. A. *Libro*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014
- Ferri P., *Nativi digitali*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2011
- Ferroni G., *La scuola impossibile*, Roma, Ed. Salerno, 2015
- Floris G., *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*, Milano, Solferino, 2018
- Garton Ash T., *La libertà di parola. Dieci principi per un mondo connesso*, Milano, Garzanti, 2017
- Genovesi G., Frabboni F., *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- Genovesi G., *Storia della Scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998
- Genovesi G., *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998
- Genovesi G., *Schola Infelix*, Roma, SEAM, 1999
- Genovesi G., *Principium Educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012
- Genovesi G., *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014.
- Grassucci D., Nannini A., Sbardella M., *Chi se ne frega della scuola*, Correggio (RE), Compagnia Editoriale Aliberti, 2017
- Luna R., *Cambiamo tutto. La rivoluzione degli innovatori*, Roma-Bari, Laterza, 2013
- Luppi A., *L'organizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, nella ridondanza comunicativa d'oggi*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 192-193, luglio-dicembre 2014
- Luppi A., *Narrazioni, interattività, apprendimenti*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 195, aprile-giugno 2015

Luppi A., *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015

Luppi A., *Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali*, in Rivista SPES, n. 6/2017, <http://www.spes.cloud>

Luppi A., *Giovani, intellettuali, cultura diffusa ed istituzioni formative*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 206/2018, in www.edizionianicia.it

Luppi A., *“La scuola su misura” di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018

Marescotti E., *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012

Marescotti E., *Il significato dell’Educazione degli Adulti di Edouard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013

Marescotti E. (a cura di), *Educazione come... metafore e concetti educativi*, Milano, Prometheus, 2014

Miscioscia D., *Miti affettivi e cultura giovanile*, Milano, FrancoAngeli, 1999

Quattrocchi W, Vicini A, *Misinformation. Guida alla società dell’informazione e della credulità*, Milano, FrancoAngeli, 2016

Piper A., *Il libro era lì. La lettura nell’era digitale*, Milano, FrancoAngeli, 2013

Perini R., Puricelli E., *Didattica per competenze*, Roma, Anicia, 2013

Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002

Perrenoud P., *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*, Roma, Anicia, 2017

Prensky M., *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erikson, 2013

Russo L., *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Milano, Mondadori, 2018

Santoni Rugiu A., *Scenari dell’educazione nell’Europa moderna*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1994

Sasson D., *La cultura degli europei dal 1880 ad oggi*, Milano, Rizzoli, 2011.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Edizioni LEF, 1967.

www.adiscuola.it

blog.edises.it

www.corriere.it

www.ilsussidiario.net

www.la.stampa.it

www.larepubblica.it

www.miur.gov.it

www.orizzontescuola.it

www.panorama.it

www.skuola.net

www.tecnica.dellascuola.it

www.tuttoscuola.com

Povert  educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide

Elisa Maia

Il contrasto della povert  educativa   al centro dell'agenda politica, eppure nell'offerta pedagogica e formativa dei vari territori persistono condizioni di disuguaglianza. Se gli stanziamenti economici sono insufficienti al superamento delle disparit , quale potrebbe essere il ruolo delle agenzie educative formali e non, nel rivendicare il diritto allo studio dei soggetti di minore et ?   urgente promuovere una riflessione sistematica in cui la scuola rivesta un ruolo centrale, facendosi laboratorio territoriale permanente di discussione e condivisione del senso e dell'agire pedagogico.

The fight against poor education is at the top of the political agenda, yet conditions of inequality still characterise the local educational and training offer. If the funds allocated are not sufficient to reduce the disparities, what could be the role of formal and non-formal educational agencies in claiming the right to study for minors? A systematic reflection must be promoted, therefore, in which the school plays a central role and becomes a permanent local laboratory for discussion and sharing of educational goals and actions.

Parole chiave: sistema formativo integrato, povert  educativa, inclusione, cultura dell'educazione, democrazia

Keywords: integrated training system, educational poverty, inclusion, poor education, democracy

1. La povert  educativa: un fenomeno multidimensionale

Negli ultimi anni, a seguito di ricerche e studi nonch  di un cammino legislativo frutto di una maturata sensibilit  nei confronti dei diritti dei soggetti di minore et , la questione del contrasto della povert  minorile e educativa   entrata a far parte dell'agenda delle politiche pubbliche, assumendo una centralit  crescente che necessita di una lettura multi-livello e di un'interpretazione problematizzante che ne colga le sfumature, in ragione tanto della complessit  del fenomeno, quanto delle caratteristiche storico-politiche e geo-pedagogiche del Paese.

Per povertà educativa si intende l'insieme dei fattori che impediscono la ricchezza formativa: dal mancato o limitato accesso alle opportunità di istruzione e formazione, alle occasioni di apprendimento durante tutto il corso della vita, al pieno esercizio della cittadinanza e alla fruizione delle proposte culturali¹. Essa è, in sintesi, un fenomeno multidimensionale: pur riferendosi specificatamente alle questioni dell'accesso a esperienze educative scolastiche ed extrascolastiche di qualità, affonda le proprie radici in una molteplicità di componenti – in via generale legate alla sfera della povertà – che insieme costituiscono un universo materiale e immateriale di privazione ed esclusione, che chiama in causa sia le agenzie educative formali e non formali, sia le politiche socio-educative, abitative e del lavoro².

Seppure la nozione di povertà educativa vada via via arricchendosi nel dibattito pubblico, è possibile circoscrivere due livelli cui essa fa riferimento: uno, più generale, fondato sul riconoscimento dei fattori di povertà materiale ed esclusione sociale dei soggetti di minore età in territori caratterizzati da un forte fallimento formativo³; l'altro, maggiormente specifico, riferibile alle dimensioni di analisi sondate attraverso l'Indice di Povertà Educativa (IPE). Quest'ultimo è uno strumento composito elaborato da Save the Children e Istat, che misura la privazione culturale ed educativa dei bambini e dei ragazzi residenti in Italia calcolando le capacità di apprendimento e di sviluppo dei soggetti di minore età e la qualità dell'offerta educativa e ricreativa⁴.

¹ Cfr. M. Rossi-Doria, *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012-2015. Temi e prospettive dei lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, <https://www.minori.it/en/minori/relazione-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-in-italia-2012-2015>, 2017, pp. 49-59 (consultato in data 20/09/2018).

² Cfr. G. Cederna (a cura di), *Atlante dell'infanzia a rischio 2017. Lettera alla scuola*, s. l., Save the Children & Treccani, 2017.

³ Cfr. M. Rossi-Doria, *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, cit.

⁴ Gli indicatori sono i seguenti: % di ragazzi di 15 anni che non raggiunge livelli minimi di competenze in matematica misurati attraverso i test OCSE PISA; % di ragazzi di 15 anni che non raggiunge livelli minimi di competenze in lettura misurati attraverso i test OCSE PISA; % dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore *Early School Leavers*; % di minori tra 6 e 17 anni che non hanno svolto almeno quattro delle sette attività ricreative e culturali considerate (aver usato Internet almeno una volta; aver letto almeno un libro; aver praticato sport in modo continuativo; aver visitato monumenti e siti archeologici; aver preso parte a concerti di musica; aver visitato mostre e musei; essere andati a teatro); % di bambini/e tra 0 e 2 anni

In particolare, in riferimento alla fruizione di attivit  culturali e ricreative, il dato allarmante sottolineato dall'*Atlante dell'infanzia a rischio 2017*   che ben il 59,9% dei cittadini tra 6 e 17 anni sono *disconnessi*⁵: con questo termine si intende tratteggiare il profilo di coloro che non hanno svolto almeno quattro delle sette attivit  monitorate dall'IPE⁶, a maggiore svantaggio di coloro che risiedono nelle regioni del Centro-Sud Italia, in cui una media che oscilla tra il 55% e il 78% dei soggetti di minore et  non ha svolto attivit  culturali ritenute fondamentali per il successo formativo e per la formazione integrale di cittadini consapevoli.

Al fine di circoscrivere il pi  chiaramente possibile le principali cause delle condizioni di povert  educativa e in virt  della multidimensionalit  del fenomeno,   bene sottolineare in particolare due ordini di argomenti, cio  i dati inerenti alla povert  assoluta e relativa e i risultati dei test OCSE PISA dei quindicenni italiani.

L'indagine Istat 2017 sulla povert  in Italia⁷ denuncia il dato preoccupante di 1 milione e 778mila famiglie, corrispondente al 6,9% delle famiglie residenti, che versano in condizione di povert  assoluta⁸, in aumento rispetto al 2016. Inoltre l'incidenza di povert  assoluta tra i soggetti di minore et    pari al 12,1%, cio  1 milione 208mila dei cittadini tra 0 e 17 anni, un numero destinato a crescere tra le famiglie numerose⁹ e nelle regioni del Mezzogiorno d'Italia. La forte incidenza della povert  tra i pi  giovani   un dato in controtendenza rispetto al passato: contrariamente a quanto avveniva precedentemente, infatti, a

senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;% di classi della scuola primaria senza tempo pieno;% di classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;% di alunni che non usufruisce del servizio mensa;% di alunni che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate per l'apprendimento misurate attraverso l'indicatore OCSE PISA;% di aule didattiche senza connessione a internet veloce. Cfr. M. Rossi-Doria, *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, cit.

⁵ Cfr. G. Cederna (a cura di), *Atlante dell'infanzia a rischio 2017. Lettera alla scuola*, cit.

⁶ Le attivit  in questione sono elencate alla nota n. 2.

⁷ Cfr. Istat, *La povert  in Italia. Anno 2017*, <https://www.istat.it/it/files/2018/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2017.pdf>, 2018, consultato in data 30/09/2018.

⁸ L'incidenza della povert  assoluta si calcola sulla base di una soglia corrispondente alla spesa mensile minima indispensabile all'acquisto di un paniere di beni e servizi che sono considerati imprescindibili a uno standard di vita ritenuto accettabile rispetto al contesto italiano e per una famiglia con specifiche caratteristiche (cfr. *Ibidem*).

⁹ L'incidenza della povert  assoluta, infatti, si attesta al 10,5% in presenza di almeno un figlio al di sotto dei 18 anni, fino a raggiungere il 20,0% in presenza di tre o pi  figli minori.

oggi l'incidenza della povertà assoluta aumenta al diminuire dell'età della persona di riferimento, condannando minori e giovani a essere tra gli individui in maggiore stato di necessità. L'intensità della povertà relativa¹⁰, altresì, si rivela in crescita rispetto al 2016 e significativa fra i soggetti di minore età (tra i quali raggiunge il 21,5%) e tra le famiglie (dal 19,8% dei nuclei con quattro componenti al 30,2% per i nuclei pari o superiori a cinque membri). Per di più, rispetto al parametro della povertà relativa, emerge chiaramente la fotografia di un'Italia che soffre gravi divari territoriali tanto tra il Nord e il Centro-Sud, quanto tra i piccoli comuni¹¹ e i comuni centro di area metropolitana, laddove – in riferimento al 2017 – il primo gruppo raggiunge livelli significativi proprio al Centro e al Mezzogiorno (rispettivamente 9,2% e 25,6%), mentre il secondo gruppo risulta maggiormente colpito in riferimento ai territori del Nord (6,9%).

Il rischio di povertà, nelle sue molteplici articolazioni, comporta un impatto negativo altresì sulle *performance* scolastiche di bambini e ragazzi e sullo sviluppo di numerose capacità, configurandosi in tal senso come fattore di rischio capace di influenzare negativamente i progetti di vita futuri degli stessi. Una restituzione esaustiva sul tema viene fornita dalle indagini PISA (*Programme for International Student Assessment*)¹², attraverso le quali si valutano non solo le conoscenze degli studenti in Matematica, Lettura e Scienze, bensì anche la loro capacità di trasporre tali conoscenze ad ambiti extrascolastici, misurando il raggiungimento di quelle competenze minime – cosiddette di *literacy*, cioè riguardanti specialmente la lettura, la comprensione del testo e della matematica di base – ritenute irrinunciabili dalla comunità internazionale per creare, riconoscere e sviluppare per sé e insieme agli altri le possibilità di apprendimento durante tutto il corso della vita, determinando traiettorie esistenziali connotate dall'esercizio

¹⁰ La povertà relativa (percentuale di persone e famiglie povere) si calcola in base a una soglia convenzionale (linea di povertà), la quale individua il valore di spesa per consumi al di sotto di cui una persona viene definita povera in termini relativi. Cfr. *Ibidem*.

¹¹ Comuni fino a 50.000 abitanti, ma non appartenenti alla periferia delle aree metropolitane.

¹² PISA è un programma internazionale promosso dall'OCSE che ha preso avvio nel 2000 e che si prefigge, con cadenza triennale, di valutare le competenze maturate dagli alunni di 15 anni nella comprensione della Lettura, della Matematica e delle Scienze. La rilevazione consente un ampio confronto internazionale con altri paesi dell'area OCSE e del resto del mondo.

dei propri diritti, *in primis* attraverso la conoscenza e l'accesso alle risorse e alle opportunit .

Nelle rilevazioni PISA 2012¹³ l'Italia ha riportato risultati peggiori della media OCSE. Seppur si registrino leggeri miglioramenti rispetto alla rilevazione precedente, essi non sono statisticamente significativi, e inoltre – in linea con le misurazioni nazionali condotte nell'ambito dei test INVALSI – emergono chiari divari tra le regioni del Nord Ovest e del Nord Est da un lato e quelle del Mezzogiorno dall'altro. I risultati dei quindicenni italiani in Matematica si situano, leggermente ma significativamente, al di sotto della media OCSE, conseguendo 485 punti contro i 494 della media. Le competenze in Lettura e Scienze, ancora, sono misurate rispettivamente in 490 e 494 punti (a fronte di valori medi OCSE pari a 496 e 499). Dal punto di vista regionale i risultati peggiori, come anticipato, si hanno in Calabria, Sicilia, Campania e Sardegna; il medesimo *pattern* geografico, seppure con variabilit  tra le singole regioni, riguarda la Lettura e le Scienze. Nel Sud e nelle Isole, perci , si condensano gli studenti *poveri di conoscenze*, cio  coloro che non superano il primo livello di competenze¹⁴.

Un altro elemento apprezzabile, ai fini della definizione del profilo degli studenti,   quello riguardante la composizione della popolazione dei quindicenni indagati in PISA 2012: di essi solo tre su quattro frequentano la II classe della scuola secondaria di II grado, mentre tra gli altri vi sono gli anticipatari frequentanti la III secondaria di II grado (2,6%) e i posticipatari frequentanti la I classe della scuola secondaria di II grado (14,6%), la secondaria di I grado (2,1 per cento) e i percorsi di formazione professionale (4,9%). In generale, i posticipatari provengono da un *background* socio-economico meno elevato, appartengono al genere maschile e hanno un vissuto migratorio (di prima o seconda generazione)¹⁵.

L'estrazione socio-culturale delle famiglie di origine, tra le altre cose, denota inconfutabilmente come la provenienza da nuclei familiari ricchi di stimoli, piuttosto che socio-culturalmente ed economicamente svantaggiati, incida sulle diseguaglianze educative dei sog-

¹³ Cfr. INVALSI (a cura di), *OCSE PISA 2012. Rapporto nazionale*, in http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf, 2013, consultato in data 05/10/2018.

¹⁴ Su una scala di sei livelli, gli studenti che non superano il livello 2 nei test PISA sono considerati *low performer*, mentre i *top performer* sono coloro che raggiungono o superano il livello 5 di conoscenze.

¹⁵ Cfr. INVALSI (a cura di), *Op. cit.*

getti di minore età. A tal proposito è stato costruito uno strumento composito (ESCS¹⁶) atto a misurare la qualità del territorio in cui vivono bambini e ragazzi, basato su tre indicatori: *status* occupazione dei genitori, livello di istruzione dei genitori, possesso di specifici beni materiali ritenuti variabili di prossimità di un contesto economico-culturale favorevole all'apprendimento¹⁷. I tre profili studente che ne emergono si riferiscono al basso, medio o alto *background* socio-economico e culturale: maggiori sono i valori ottenuti, maggiormente apprezzabili sono gli effetti del contesto territoriale sui risultati dei processi di apprendimento degli studenti. Nel 2015, infatti, i quindicenni provenienti da territori avvantaggiati hanno ottenuto risultati migliori dei loro coetanei provenienti da contesti più svantaggiati¹⁸.

Di conseguenza, tenendo in considerazione il *background* socio-economico e culturale, emerge una circolarità tra la povertà economica e quella educativa, le quali si alimentano vicendevolmente nutrendo una spirale di esclusione e marginalità sociale che investe prioritariamente i soggetti di minore età, ma anche le famiglie e la società civile, configurando a tutti gli effetti un fallimento sociale e politico che riguarda tutti.

1.1. Le politiche pubbliche per il contrasto della povertà minorile ed educativa: una sintesi

Il quadro delle politiche per il contrasto della povertà minorile ed educativa si presenta estremamente irregolare in ragione della complessità del fenomeno e della molteplicità di attori aventi competenza in materia. Sebbene la crescente attenzione suscitata dal tema vada rintracciata nella denuncia avviata da alcune ONG attive in Italia, in primis Save The Children¹⁹, essa affonda le proprie radici in un processo di rinnovamento normativo e culturale avviato negli anni Ottanta dalla *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adoles-*

¹⁶ Denominazione internazionale dell'indicatore dello status socio-economico-culturale dello studente.

¹⁷ Cfr. INVALSI, *La restituzione dei dati alle scuole - L'ESCS*, http://www.istruzione.it/snv/allegati/01_A_INVALSI_escs_slide.pdf, s. d., consultato in data 02/10/2018.

¹⁸ Cfr. M. Arnone, *La povertà minorile ed educativa: un focus su Europa, Italia e Mezzogiorno*, in "Quaderni di Economia Sociale", 01, 2018, pp. 7-12.

¹⁹ Cfr. G. Natoli, A. Turchini, *Le policy per il contrasto della povertà minorile ed educativa*, in "Quaderni di Economia Sociale", 1, 2018, pp. 33-37.

scenza (CRC), approvata nel 1989 e ratificata dall'Italia con la Legge n. 176 del 1991, con la quale si afferma il diritto di ogni fanciullo a un livello di vita che ne consenta un adeguato sviluppo mentale, fisico, spirituale, morale e sociale.

Altres  l'Unione Europea, negli ultimi anni, si   dimostrata molto sensibile alla questione, dedicando alcune comunicazioni e raccomandazioni al superamento delle forme di povert  minorile ed educativa. I tre documenti chiave dell'UE in materia sono: la comunicazione del 2011 *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, la raccomandazione del 2013 *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, la comunicazione del 2017 *Istituzione di un pilastro europeo dei diritti sociali*²⁰. Il *Leitmotiv* programmatico segue un *continuum* che va dal riconoscimento dell'importanza dell'educazione sin dalla prima infanzia (inteso come fattore determinante per l'inclusione sociale), all'assicurazione di occasioni di apprendimento di qualit , passando per l'utilizzo di strategie multidimensionali e integrate.

In Italia, negli anni Novanta, sono state emanate due importanti norme in materia di minore et : la Legge n. 285/1997 (*Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunit  per l'infanzia e l'adolescenza*) e la Legge n. 451/1997 (*Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia*). Entrambe si distinguono per una spiccata vocazione realizzativa: nella prima, la definizione di obiettivi concernenti la promozione dei diritti di bambini e ragazzi si salda strettamente con la definizione degli strumenti necessari ad assicurarne l'effettiva fruizione; nella seconda, la Commissione assolve a funzioni di indirizzo e controllo sull'attuazione degli accordi, mentre l'Osservatorio cura la definizione del *Piano nazionale d'azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in et  evolutiva (PAI)*²¹, il quale costituisce lo strumento programmatico e di indirizzo per le politiche dell'infanzia²². Tali norme rappresentano traguardi fondamentali che

²⁰ Cfr. *Ibidem*.

²¹ Il IV PAI   stato approvato ad agosto 2016 ed   scaricabile al seguente link: <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/Piano-di-azione/Documents/IV-Piano-%20Azione-infanzia.pdf>.

²² Cfr. G. Natoli, A. Turchini, *Le policy per il contrasto della povert  minorile ed educativa*, cit.

hanno suggellato la maturazione di un processo di rinnovamento che ha prioritariamente investito le stesse concezioni di infanzia e adolescenza cui le *policies* si ispirano: prende corpo, quanto meno a livello normativo, il passaggio cruciale da politiche di tipo assistenzialistico e dunque passivizzanti, a politiche attivizzanti, che riconoscono ai cittadini un sapere e un saper fare specifici, nonché capacità e competenze indispensabili al bene comune, spostando l'accento dalla prevenzione del disagio alla promozione dell'agio.

L'ultimo dei passaggi legislativi in materia di povertà educativa è quello della Legge n. 208/2015, art. 1, comma 392, con la quale l'Italia ha istituito il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile finanziato dalle fondazioni bancarie.

Questo provvedimento mira a stimolare azioni rivolte alle reti di scuole che, in alleanza con enti locali, soggetti del terzo settore e servizi educativi, sviluppino interventi biennali in favore dei soggetti di minore età residenti in aree di esclusione sociale, al fine di contrastare il rischio di fallimento formativo precoce e la povertà educativa. L'introduzione del fondo ha tanto il merito di incoraggiare la ricerca di alleanze che rendano possibili progettualità sostenibili nel tempo, quanto quello di premiare due elementi ineludibili di un piano di cambiamento organico e unitario attento alle sfide poste dall'inclusione sociale e scolastica, cioè la continuità teorico-prassica tra agenzie intenzionalmente formative e l'aderenza alle specifiche criticità territoriali delle progettualità sviluppate. Eppure, proprio la progettazione dal basso operata dalle singole reti rischia di essere al contempo soluzione e problema, poiché sebbene gli investimenti pubblici siano ripartiti proporzionalmente sul territorio nazionale, l'offerta pedagogica e formativa risulta disomogenea tra le regioni, cronicizzando le condizioni di disuguaglianza esistenti.

Le questioni su cui interrogarsi, allora, sono: se gli stanziamenti economici sono insufficienti al superamento delle disparità territoriali, quale potrebbe essere il ruolo delle agenzie educative formali e non, nel rivendicare il diritto allo studio – declinato nei termini di aula diffusa, cioè città educativa – dei soggetti di minore età? Può immaginarsi realmente una progettualità educativa incisiva ed unitaria laddove manca un condiviso orizzonte valoriale che guidi significati, priorità e scelte?

2. *Il Sistema Formativo Integrato: un modello ancora attuale*

Il contesto ambientale, come si   visto, riveste un ruolo preponderante nella determinazione dei percorsi di vita: a partire da esso, dalle occasioni che in esso sono disseminate, si aprono traiettorie inclusive o marginalizzanti. In virt  di questa ragione il tema del dibattito tra scuola e ambiente appartiene costitutivamente al pensiero pedagogico: seppure l'idea stessa di scuola esiga una separatezza tra i luoghi di apprendimento formali e il contesto cui appartiene il discente, in et  moderna si   presa coscienza delle imprescindibili ricadute che le interazioni con l'ambiente hanno nella formazione dell'identit , fino a giungere alla seconda met  del secolo scorso, quando   stata messa in discussione l'artificialit  dell'istituzione scolastica e si   incoraggiata la sperimentazione di modelli educativi capaci di dialogare apertamente con il contesto ambientale²³.

In questo clima di ridefinizione della relazione tra scuola ed extra-scuola, negli Ottanta ha preso forma il modello del Sistema Formativo Integrato (SFI). L'universo formativo andava via via caratterizzandosi per la variet  dei luoghi dell'educare, spesso sfuggenti e difficilmente collocabili all'interno di una cornice orientata in senso pedagogico, frequentemente rispondenti a una logica consumistica: per tale ragione si   sentita l'esigenza di elaborare un costrutto in grado di contenere le linee essenziali di un progetto educativo ispirato agli ideali democratici di libero ed equo accesso alle risorse del territorio.

Le cifre costitutive di un Sistema Formativo Integrato cos  pensato – del quale in questo contributo si cercheranno di evidenziare i tratti principali in rapporto sia alla sua attualit , sia ai possibili sviluppi suggeriti dall'attuale panorama storico-politico – sono essenzialmente due, corrispondenti a quelle che Frabboni definisce *architravi di sostegno*²⁴ del modello:

– *l'educazione per tutta la vita* (sinonimo di *Lifelong Learning*), irrinunciabile cornice progettuale di qualsiasi disegno di riforma del sistema formativo;

²³ Cfr. L. Guerra, *L'integrazione del sistema formativo: quali prospettive?* in L. Guerra, *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, Bologna, CLUEB, 2012, pp. 137-161.

²⁴ Cfr. F. Frabboni, *Quando la pedagogia si aggira tra i banchi di scuola*, in F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realt  e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 43-87.

– un *sistema formativo pubblico unitario* (capace di accogliere identità e differenze) e *integrato* (in grado di favorire reciprocità e interconnessione culturale tra le agenzie formali e non formali).

In particolare la prima delle due finalità sopra indicate, rivela la lungimiranza del costrutto del SFI, anticipando di fatto quello che poi sarebbe diventato uno dei cardini delle politiche europee: nel documento conclusivo del Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, infatti, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita viene definito elemento di base del modello sociale europeo²⁵, funzionale alla creazione di un'economia basata sulla conoscenza.

La prospettiva del *Lifelong Learning* così delineata evoca una complementarità dei luoghi dell'educare e delle età della vita che travalica i confini delle aule scolastiche per aprirsi ad un'idea di spazio-mondo in cui accadono eventi educativi oltre le settorializzazioni disciplinari. Tale cornice introduce un'altra questione fondamentale del SFI, frutto della seconda architrave sopra descritta e accuratamente enucleata da Guerra²⁶: il diritto allo studio va reinterpretato nei termini più complessivi di *diritto all'apprendimento*, che esige di essere garantito in tutti i tempi e gli spazi dell'individuo.

Questa direzione pedagogico-didattica, di fatto, sostanzia il modello del SFI nel concetto di città educativa: un luogo aperto e plurale, democratico e inclusivo, realizzabile attraverso la partecipazione delle agenzie educative formali e non formali a un sistema integrato che non lascia spazio né alle proposte di un mercato dell'educazione in continua espansione, né alla casualità delle progettualità sviluppate. L'integrazione dei servizi al sistema, infatti, prevede il soddisfacimento da parte degli stessi di alcuni requisiti imprescindibili che ne certifichino la qualità formativa, in seguito al compimento di un processo di maturazione che si sviluppa su tre piani fondamentali²⁷: strutturale, culturale, funzionale (o metodologico).

Sul *piano strutturale* è indispensabile che le agenzie educative extrascolastiche assumano la consapevolezza di appartenere al sistema

²⁵ Cfr. Conclusioni della Presidenza, *Consiglio europeo di Lisbona. 23 e 24 marzo 2000*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf, 2004. Consultato in data 10/10/2018.

²⁶ Cfr. L. Guerra, *L'educazione fuori dalla scuola*, in F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 89-133.

²⁷ Cfr. *Ibidem*.

formativo. Una contezza, questa, certamente influenzata dalle politiche educative nazionali, ma che necessita di una certa dose di coraggio nell'esercizio del diritto all'affermazione delle proprie convinzioni culturali, persino qualora queste dovessero risultare in controtendenza rispetto alle indicazioni sovra-locali oppure incontrare l'ostilit  delle parti sociali interessate (che siano esse le famiglie, gli enti locali o il terzo settore). La proposta di Luigi Guerra prevede il censimento delle agenzie/opportunit  formative del territorio: un censimento, specifica, "che non si traduca in una semplice elencazione, ma diventi al contrario una *griglia* per la lettura qualitativa dell'esistente e nello stesso tempo un potenziale *strumento* per la progettazione di interventi di innovazione e ampliamento"²⁸.

La classificazione avviene secondo tre approfondimenti: la funzione didattica delle agenzie educative extrascolastiche (a seconda che la loro intenzionalit  educativa risponda ai bisogni educativi dell'informazione, della ricerca o dell'espressione), la tipologia dei soggetti che erogano i servizi (enti locali, terzo settore o mercato), le caratteristiche degli utenti. Censire l'esistente costituisce una preziosa opportunit  di riflessione rispetto ai vuoti e ai pieni del territorio: costringe a un esercizio politico propedeutico a una coscientizzazione rispetto ai bisogni della zona interessata e contiene in s  la rivendicazione di un diritto (all'apprendimento, alla formazione, alla citt  educativa) che si svolge proprio compiendo la ricerca sul campo e restituendone gli esiti alla comunit . Coinvolgere, infatti, i cittadini e le cittadine nella mappatura – innescando in loro un processo di conoscenza – costituisce un percorso educativo complesso che impone di interrogarsi circa i significati che guidano le azioni educative, facendosi esso stesso costruzione di senso. Insegnanti, professionisti dell'educazione, famiglie, amministratori pubblici: tutti si   chiamati a riflettere rispetto ai contenuti delle proposte, ricucendo lo iato sussistente tra le istituzioni e i cittadini e offrendosi alla mediazione e al confronto. Questa prospettiva, come si vedr  in seguito, si inserisce compiutamente nel quadro di rinnovamento che ha investito i tradizionali modelli di *welfare state*, messi in crisi dagli stravolgimenti economico-finanziari che ne hanno svelato la fragilit  e l'inefficacia: oggi, contrariamente a quanto avveniva in passato, si opera maggiormente nella prospettiva di un *empowerment* individuale e comunitario, sostenendo il coinvolgimento diretto dei cittadini nella definizione

²⁸ *Ibidem*, p. 97.

stessa delle politiche e dei programmi, nella gestione, nella difesa e nella cura dei beni comuni.

Sul *piano culturale* bisogna che le agenzie/opportunità individuino il proprio oggetto formativo, precisandone gli strumenti di ricerca e i linguaggi, mettendo in condizione l'utenza di poter costruire consapevolmente il proprio curriculum formativo tra scuola ed extrascuola. Secondo la proposta di Guerra, l'esperienza formativa così articolata si colloca *in continuità, in ampliamento o in alternativa* rispetto al curriculum scolastico e può trovare espressione tanto nella forma dell'*unità didattica* (qualora si prevedano percorsi di alfabetizzazione strutturati dall'adulto) quanto in quella del *progetto didattico* (qualora di configurassero percorsi di ricerca semi-strutturati, che prevedono l'elaborazione autonoma da parte dei partecipanti).

In questa prospettiva, tornando alla povertà educativa (focus del presente contributo) e assumendo la multidimensionalità del fenomeno, in rapporto al diritto dei cittadini (nello specifico soggetti di minore età e famiglie) di costruire un curriculum extrascolastico piuttosto che un altro, è inevitabile porre l'accento sulla questione del *diritto all'informazione*. Svincolandosi dalla dicotomia centro-periferia, si converrà che l'ambiente urbano è un luogo in cui coesistono, a diversi gradi di intensità, quelle che l'architetto Stefano Boeri chiama *città* (luogo della relazione) e *anticittà* (luogo dell'assenza)²⁹: pertanto, sebbene in termini assoluti esistano territori poveri dal punto di vista dell'offerta formativa, altrettanto spesso la povertà educativa si concreta in un mancato accesso alle risorse che è prioritariamente una mancata conoscenza delle stesse. Rispetto al modello originario dell'integrazione del sistema formativo, dunque, sul piano culturale si profila una ulteriore finalità cui rispondere alla luce delle attuali caratteristiche storiche e sociali: non più solo il dovere delle agenzie formative del territorio di scegliere un cielo sotto cui stare (una specifica cultura dell'educazione), bensì il diritto di tutti i cittadini a conoscere le costellazioni (le agenzie/opportunità educative). Non è assolutamente scontato, affinché il modello sia sostenibile nel tempo, affermare il diritto all'informazione che solo abilita all'esercizio della cittadinanza, all'appartenenza.

Sul *piano funzionale (o metodologico)*, infine, va imprescindibilmente affermato, da parte delle agenzie educative, uno standard mi-

²⁹ Cfr. S. Boeri, *Arginare l'anticittà che avanza. Come oggi ridare intensità al vivere urbano*, in "Animazione Sociale", 8, 2016, pp. 3-11.

nimo di qualit  pedagogica e didattica, al fine di garantirne la piena introduzione nel sistema pubblico della formazione. In particolare devono essere assicurati livelli adeguati e flessibili di apprendimento e socializzazione.

La struttura di un modello formativo (scolastico ed extrascolastico) cos  inteso viene esplicitata puntualmente da Frabboni³⁰, il quale chiarisce che l'*integrazione/interconnessione* veicolata dal SFI si gioca su due piani:

– *istituzionale*: le agenzie intenzionalmente formative sono chiamate a sottoscrivere un'alleanza pedagogica di ferro;

– *culturale*: la sottoscrizione, da parte delle agenzie educative formali e non formali, di un modello "educativo e culturale"³¹ che dia forma a una vera e propria *federazione* dei luoghi dell'educazione, ognuna dotata di propri specialismi educativi, per rendere possibile un'addizione tra scuola e territorio in cui ciascuno dei soggetti mantenga una propria centralit  formativa.

Coerentemente con quanto espresso in precedenza rispetto all'ampliamento del piano culturale e conseguentemente all'esigenza di contrastare la povert  educativa,   urgente affermare il diritto all'informazione come fondamento del diritto di cittadinanza. Per tali ragioni, oltre ai due piani frabboniani dell'integrazione/interconnessione del SFI sopraesposti, occorre definirne un altro: quello *informativo-conoscitivo*, rivolto alla comunit , la quale   chiamata all'esercizio di una responsabilit  civica praticata attraverso la consapevolezza delle opportunit  educative esistenti.

Resta da chiarire, per , come garantire la centralit  formativa delle agenzie educative formali e non. Secondo le indicazioni di Frabboni³², questa finalit    perseguibile a patto di: 1) mettere gli enti locali in condizioni di progettare autonomamente un modello scientifico capace di dare forma a un sistema di *interazione-integrazione culturale*; 2) liberare il terzo settore da una visione *scuolacentrica* che lo vuole relegato alla produzione di proposte meramente ludiche e ricreative.

All'ente locale, principalmente,   richiesta una forte e sistematica presenza progettuale, con funzioni di governo del sistema formativo e con compiti di coordinamento e valorizzazione dei servizi pubblici e

³⁰ Cfr. F. Frabboni, *Quando la pedagogia si aggira tra i banchi di scuola*, cit.

³¹ *Ibidem*, p. 52.

³² Cfr. F. Frabboni (a cura di), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo, EIT, 1989.

privati presenti sul territorio, al fine di garantire contro il rischio di un extrascolastico che oscilla tra esperienze assistenzialiste e consumistiche, potenzialmente condannato a riprodurre le diseguaglianze determinate dalla collocazione geografica o dall'estrazione socio-culturale, nonché dalla posizione economica o lavorativa³³.

La relazione tra enti locali e terzo settore è molto cambiata negli ultimi: dal passaggio da un modello *government* a uno di *governance* alla riforma del Titolo V della Costituzione e all'affermazione del principio di sussidiarietà orizzontale, che riconosce il diritto dei cittadini ad attivarsi per l'interesse generale e affida alle istituzioni il compito di sostenere l'autonoma iniziativa della comunità.

Il *welfare* tradizionale è definitivamente entrato in crisi, per ragioni etiche (si assiste, infatti, a una deriva fredda ed economicistica degli interessi)³⁴ e strutturali (pur avendo delineato nuovi campi di diritto per i soggetti in difficoltà, non riesce più a garantirli, generando uno squilibrio profondo dei principi che ne regolavano il funzionamento): negli ultimi anni, perciò, il territorio si è trasformato in un grande laboratorio di sperimentazione sociale in cui cercare strumenti e metodologie nuove in grado di ostacolare i fenomeni di esclusione e marginalità, che sta conducendo a insolite fisionomie del *welfare*, delineando equilibri altri tra Stato e società civile, fortemente orientati al protagonismo dei cittadini e all'autodeterminazione dei bisogni e delle domande; un *welfare* fondato sui valori comunitari, sulla riscoperta e la difesa dei beni comuni e della coesione sociale. Proprio all'interno di questa nuova configurazione si situa la possibilità di una rinnovata intesa tra le istituzioni intenzionalmente educative, che è maggiormente orizzontale e democratica, solidamente ancorata alle caratteristiche e alle vocazioni dei territori, il che costituisce un valore aggiunto nella lotta alla povertà educativa.

3. *La scuola come laboratorio di umanesimo per una cultura condivisa dell'educazione*

Si è finora cercato di chiarire la complessità della povertà minorile ed educativa e di evidenziare le linee costitutive del costruito del Sistema Formativo Integrato, sia nelle sue definizioni originarie, sia nelle

³³ Cfr. L. Guerra, *L'educazione fuori dalla scuola*, cit.

³⁴ Cfr. S. Premoli, *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, Torino, EGA, 2008.

sue possibili trasformazioni determinate delle urgenze storico-politiche attuali. Si intuisce la potenza generatrice di un modello che   anche progetto politico: recuperarne la matrice teoretica   necessario affinche si possa realmente resistere all'avanzamento di un deserto culturale che   allo stesso tempo deserto di possibilit , una mancanza che si fa atrofia di giustizia e di ricchezza formativa. In questo senso, le nuove conformazioni del *welfare* e del ruolo delle istituzioni locali inaugurano il diritto a un'immaginazione civica propedeutica alla costruzione di identit  individuali e collettive la cui struttura ossea sia sostenuta da un sentimento di responsabilit  condivisa nella cura dei beni materiali e immateriali, dei luoghi e degli spazi, dell'equa distribuzione delle risorse.

Nonostante i finanziamenti per il contrasto delle povert  educative, permangono situazioni di forte disomogeneit  tra le regioni, dunque, ma anche tra le diverse zone dei medesimi ambienti urbani. Qual   il nodo del problema, allora? Bisogna interrogarsi preliminarmente sulla morfologia culturale delle aree: non   un mistero che vi siano territori che godono di una solida struttura pedagogica (ad esempio l'Emilia-Romagna) e altri che invece non hanno una forte tradizione culturale in questo senso. Allora stanziare equamente fondi, seppur sia un primo ed irrinunciabile passo per garantire a tutti un eguale accesso alle risorse, evidentemente non   sufficiente: il rischio   quello di scadere in un *trend* che vede lo sviluppo e l'attuazione di progettualit  ancorate al qui ed ora, finalizzate a rispondere di volta in volta a esigenze e priorit  definite dall'alto (le linee programmatiche esposte nei vari bandi), senza che tali progettualit  siano realmente inserite all'interno di un orizzonte pi  ampio che guidi le scelte oltre le specificit  del caso. Si assiste spesso, perci , specie in quelle aree in cui si soffre la mancanza di un disegno pedagogico di largo respiro, al proliferare di progetti ed esperienze che rischiano di rimanere nell'alveo delle sensibilit  di chi le propone, andando a formare un arcipelago di occasioni frammentate e sconnesse che inficia l'efficacia dello sforzo finalistico delineato in sede progettuale, poich  manchevole di una salda struttura che ne sostenga gli sforzi oltre le scadenze programmatiche e di un'idea orientata al futuro che si interroghi circa il senso di un agire pedagogico contestualizzato in quella che John Dewey ha definito "una societ  democratica considerata educativamente"³⁵.

³⁵ J. Dewey, J. Childs, *The Social-Economic Situation and Education*, in W. H. Kilpatrick (Ed.), *The Educational Frontier*, New York-London, Appleton Century Co., 1933, pp. 33-38, *passim*.

Il compito di proporre un modello, sui vari territori, in grado di promuovere la costruzione di una cultura condivisa dell'educazione che sia animata dalle narrazioni plurali di chi a vario titolo si occupa di educazione, non deve assolutamente rinunciare all'addizione frabboniana *scuola più territorio* e, allo stesso tempo, è urgente identificare un interlocutore che – in virtù del suo specifico educativo e della sua tangibilità strutturale – possieda le competenze e le sedi per ascoltare e amplificare le voci narranti. In questo momento storico molte esperienze urbane nate dal basso raccontano dell'esigenza diffusa di socialità e fiducia, di una voglia di comunità, come la definirebbe Bauman³⁶, che deve necessariamente incontrare – per organizzarsi – uno spazio che possa farsi luogo (secondo la distinzione del geografo Franco Farinelli, operata sulla base della densità relazionale che trasforma il primo elemento – geometricamente determinato – nel secondo – relazionalmente fondato). La scuola, in questo senso, rappresenta certamente l'interlocutore prioritario: in virtù del suo intrinseco potenziale aggregativo (spaziale e tematico) riveste un ruolo centrale, offrendosi come laboratorio territoriale permanente di discussione e condivisione del senso e dell'agire pedagogico, in cui assicurare l'identità democratica ed emancipativa dell'educazione. Un luogo in cui incontrarsi – insegnanti, genitori, membri dell'associazionismo, cittadini – per co-edificare un progetto educativo globale, punto di partenza di una creazione di senso che si aprirà all'ambiente urbano secondo le indicazioni di quell'aula diffusa tanto cara al SFI. Una scuola *laboratorio di umanesimo*: antidoto al pressapochismo e all'inautenticità, alla parcellizzazione delle offerte e alla precarietà esistenziale (la quale affligge in primo luogo gli operatori che navigano nel *mare magnum* del “bandismo” bulimico e in secondo luogo le famiglie spesso strette nella morsa della sofferenza materiale). Un umanesimo, per dirla con Bertin, “della ‘possibilità’ e della ‘ragione’, per contrapporlo all'umanesimo della ‘necessità’ (o dell'alienazione) e dell'‘irrazionalità’”³⁷. Un progetto educativo e politico che fa leva sulla scuola come irrinunciabile centrale operativa che, attraverso un processo conoscitivo di riflessione e meta-riflessione, assorbe e sistematizza gli stimoli culturali della comunità in cui è

³⁶ Cfr. Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

³⁷ G. M. Bertin, *Società in trasformazione e vita educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. 5.

inserita, armonizzandoli per renderli educativamente efficaci³⁸.

In questa prospettiva, suggestioni interessanti provengono dall’esperienza pedagogica zapatista in Chiapas: il Sistema Educativo Rebelde de Liberaci n Nacional prevede un modello curricolare estraneo all’obbedienza a strutture rigide e inamovibili, in cui gli elementi del processo di insegnamento-apprendimento sono definiti all’interno della comunit , in cui prendono vita esperienze dialogiche le cui spinte partono dalla realt  e dalle necessit  degli attori coinvolti³⁹.

Una simile, auspicabile, impostazione consentirebbe di coltivare nella comunit  quella che Martha Nussbaum definisce *immaginazione narrativa*, cio  la terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle competenze della logica e del sapere fattuale: insieme esse consentono al cittadino di relazionarsi bene alla complessit  del mondo. Nello specifico l’immaginazione narrativa consiste nella “capacit  di pensarsi nei panni di un’altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca di tale empatia   parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia”⁴⁰. Un’empatia, dunque, che va ricercata in una continua tensione: un movimento quasi utopico, nell’accezione che ne offre Eduardo Galeano, che – laddove si abbia il coraggio di oltrepassare le contingenze storiche senza evaderle – nel suo incedere si fa democrazia, grazie al rifiuto del gi  dato, all’interrogazione di fattualit  costituite in un tempo che non appartiene pi  all’oggi.

Nel dibattito disciplinare sulla relazione tra scuola ed extrascuola, il modello del SFI non ha mai perso centralit , in virt  di un valore metodologico e operativo, nonch  pedagogico e didattico, che gli   sempre stato riconosciuto. A maggior ragione oggi, alla luce delle criticit  cui si assiste e nello specifico della questione del contrasto della povert  educativa, ha senso tornare a parlare di SFI non solo come modello: se da un lato   certamente necessario rileggerne le indicazioni e attualizzarle alla luce delle caratteristiche storico-politiche contemporanee, dall’altro va recuperato il senso profondo che guida l’inten-

³⁸ Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, *John Dewey e le basi teoriche del sistema formativo integrato*, in “Ricerche Pedagogiche”, 106, 1993, pp. 11-22.

³⁹ M. Obando Arias, *La Pedagog  de los Caracoles: Chiapas y el Sistema Formativo Rebelde Zapatista de Liberaci n Nacional*, in “Revista Ensayos Pedag gicos”, 2, 2013, pp. 67-89.

⁴⁰ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perch  le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011, p. 111.

zionalità del costruito, la sua radice problematicista. Riscattare, quindi, tra le righe dell'operatività, lo sguardo problematizzante, il coraggio del dissenso: non solo per rispondere al bisogno di trovare un orizzonte di senso in cui abitare, ma addirittura la legittimazione al dubbio, per coltivare i semi di un modello democratico talvolta silente nelle ingiustizie distributive dell'offerta esistente. Va risvegliata la volontà di raccogliersi intorno a un'idea e va accompagnata con il coraggio di difenderla, in virtù di quel principio democratico che anima l'azione pedagogica ben oltre gli indirizzi programmatici della politica. Significa operare, in questa prospettiva, secondo lo schema bertiniano dell'*aderenza-reattiva*⁴¹: il momento dell'aderenza e quello della reazione non prevalgono l'uno sull'altro, bensì sono il frutto di un giudizio elaborato su situazioni concrete. Educare *contro* l'ambiente, perciò, per educare a un atteggiamento critico e costruttivo, per diffondere le norme del vivere civile e della giustizia sociale, per allearsi e promuovere la partecipazione responsabile dei cittadini. Educare *con* l'ambiente – specialmente l'ambiente sociale, invece, per sostenere percorsi di continuità orizzontale tra l'istituzione scolastica e il contesto urbano, recuperando e valorizzando il patrimonio collettivo locale: una parte fondamentale del processo di insegnamento-apprendimento che, ancora, volge lo sguardo alla promozione del protagonismo di tutta la comunità educante, cui riconosce il valore della risorsa.

Agire in tale direzione, in conclusione, permetterebbe di ritessere le trame di una narrazione plurale sui territori, fatta della voce dei cittadini e degli operatori che lo animano, e costituirebbe l'occasione per dare linfa a un nuovo tipo di relazionalità, di prossimità. Un progetto carico di tensione utopica, certo, ma nell'educazione "l'utopia non è solo un'idea regolativa ineluttabile, ma costituisce un 'dovere', se si vuole continuare a giocare la 'difficile scommessa' della progettazione e della costruzione dell'uomo e, quindi, anche del suo destino storico"⁴².

Bibliografia

Arnone M., *La povertà minorile ed educativa: un focus su Europa, Italia e Mezzogiorno*, in "Quaderni di Economia Sociale", 1, 2018, pp. 7-12

⁴¹ Cfr. G. M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1968⁶.

⁴² Bellatalla L., Genovesi G., *John Dewey e le basi teoriche del sistema formativo integrato*, cit., p. 21.

- Bauman Z., *Voglia di comunit *, Roma-Bari, Laterza, 2007
- Bellatalla L., Genovesi G., *John Dewey e le basi teoriche del sistema formativo integrato*, in "Ricerche Pedagogiche", 106, 1993, pp. 11-22
- Bertin G. M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1968⁶
- Idem, *Societ  in trasformazione e vita educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1969
- Boeri S., *Arginare l'anticitt  che avanza. Come oggi ridare intensit  al vivere urbano*, in "Animazione Sociale", 8, 2016, pp. 3-11
- Cederna G. (a cura di), *Atlante dell'infanzia a rischio 2017. Lettera alla scuola*, s. l., Save the Children & Treccani, 2017
- Conclusioni della Presidenza, *Consiglio europeo di Lisbona. 23 e 24 marzo 2000*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf, 2004
- Frabboni F. (a cura di), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo, EIT, 1989
- Idem, *Quando la pedagogia si aggira tra i banchi di scuola*, in F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realt  e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 43-87
- Guerra L., *L'educazione fuori dalla scuola*, in F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realt  e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 89-133
- Idem, *L'integrazione del sistema formativo: quali prospettive?* in L. Guerra, *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, Bologna, CLUEB, 2012, pp. 137-161
- INVALSI, *La restituzione dei dati alle scuole - L'ESCS*, http://www.istruzione.it/snv/allegati/01_A_INVALSI_escs_slide.pdf, S. d.
- INVALSI (a cura di), *OCSE PISA 2012. Rapporto nazionale*, in http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf, 2013
- Istat, *La povert  in Italia. Anno 2017*, <https://www.istat.it/it/files/2018/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2017.pdf>, 2018
- Kilpatrick W. H. (ed.), *The Educational Frontier*, New York-London, Appleton Century Co., 1933
- Natoli G., Turchini A., *Le policy per il contrasto della povert  minorile ed educativa*, in "Quaderni di Economia Sociale", 1, 2018, pp. 33-37
- Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perch  le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011
- Obando Arias M., *La Pedagog  de los Caracoles: Chiapas y el Sistema Formativo Rebelde Zapatista de Liberaci n Nacional*, in "Revista Ensayos Pedag gicas", 2, 2013, pp. 67-89
- Premoli S., *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, Torino, EGA, 2008
- Rossi-Doria M., *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012-2015. Temi e prospettive dei lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, <https://www.minori.it/en/minori/relazione-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-in-italia-2012-2015>, 2017, pp. 49-59

La pedagogia della mediazione alla scuola dell'infanzia: due tipologie di interventi psicoeducativi

Katia Occhetti

Il presente contributo si configura come uno studio preliminare di indagine sulle modalità atte ad agevolare, nei bambini in età prescolare, lo sviluppo di un'adeguata propensione all'apprendimento e a ridurre, pertanto, i fattori di rischio che possono ostacolarne il successivo percorso d'istruzione formale. Più specificatamente verranno discussi i dati rinvenuti a due tipologie di intervento psicoeducativo: uno volto a incrementare le competenze emotive e metacognitive, l'altro mirato allo screening e al potenziamento dei prerequisiti alla base dell'apprendimento della matematica.

This contribution is a preliminary study on how to facilitate the development of an adequate learning propensity in pre-school children and, thus, reduce the risk factors that may hinder their subsequent formal education. More specifically, the data found in two types of psycho-educational intervention will be discussed: one aimed at increasing emotional and meta-cognitive skills, the other aimed at screening and strengthening the prerequisites underlying mathematics learning.

Parole chiave: metodo Feuerstein, prevenzione primaria, competenze cognitive-emotive

Keywords: Feuerstein method, primary prevention, cognitive-emotional skills

1. Introduzione

Nei successivi paragrafi verranno discussi i dati rinvenuti ai progetti “Sviluppare le abilità logico-matematiche” e “Riconoscere le emozioni”. Ambedue i programmi sono stati strutturati in un'ottica di prevenzione primaria e hanno coinvolto complessivamente 40 alunni dell'ultimo anno di due scuole dell'infanzia site nella regione Piemonte. Saranno prese in esame le implicazioni teorico-metodologiche e pragmatico-applicative correlate all'attuazione dei suddetti interventi psicoeducativi.

Per quanto riguarda il progetto “Sviluppare le abilità logico-matematiche”, si è fatto riferimento alla legge 170/2010 e alle linee guida ad essa relate.

Le suddette direttive invitano, anche le scuole dell'infanzia, ad avviare azioni preposte ad individuare e prevenire possibili difficoltà di

apprendimento, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1¹.

Lo *screening* non costituisce, però, attività diagnostica in quanto, come indicato dalla Consensus Conference², non è possibile redigere una diagnosi nosografica di eventuali DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) prima della fine della seconda classe primaria (per le abilità linguistiche) e della fine della terza classe primaria (per le abilità di calcolo)³.

Tuttavia le normative sottolineano l'importanza di attivare programmi didattici idonei e tempestivi volti a favorire il recupero delle eventuali problematiche riscontrate durante le procedure di assessment al fine di consentire ai discenti di affrontare al meglio i successivi apprendimenti curricolari e ridurre, così, il rischio di insuccessi formativi. Durante la scuola dell'infanzia è, infatti, importante prestare attenzione ad alcune criticità (difficoltà percettivo-motorie, grafo-motorie, di orientamento e integrazione spazio-temporale, di coordinazione oculo-manuale e di coordinazione dinamica generale, dominanza laterale non adeguatamente acquisita, difficoltà di linguaggio, di memorizzazione e di esecuzione di consegne in sequenza) che potrebbero evolvere, nel tempo, in disturbi specifici dell'apprendimento⁴.

Il bambino che manifesta, a cinque anni, le suddette criticità può apparire goffo, disorganizzato nell'impostare il proprio gioco, impugnarne con una certa fatica le matite e i colori, avere poca destrezza nell'esercizio della manualità fine, faticare ad imparare rime e filastrocche⁵.

Evidenze sperimentali⁶ mostrano il ruolo cruciale svolto da un attento

¹ Legge 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico n. 170*, Gazzetta Ufficiale n. 244 del 18 ottobre.

² Comitato Promotore Consensus Conference, *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica dei disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Trento, Erickson, 2007.

³ C. Cornoldi, P. Tressoldi, *Definizione, criteri e classificazione*, in C. Cornoldi (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2007, pp. 39-52.

⁴ *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegate al decreto ministeriale, 12 luglio 2011.

⁵ C. Cornoldi, P. Tressoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., pp. 39-44.

⁶ M. Ginieri-Coccosis *et alii*, *Quality of Life in Newly Diagnosed Children with Specific Learning Disabilities and Differences from Typically Developing Children*.

monitoraggio dell'evoluzione degli apprendimenti⁷ nel prevenire l'insorgere dei disagi socio-emotivi e delle difficoltà di adattamento scolastico che, frequentemente, accompagnano sia i casi di DSA non riconosciuti sia i bambini che presentano eterogenei fattori di vulnerabilità⁸.

Tenendo in considerazione ciò, i progetti discussi si configurano come programmi di intervento extracurricolari implementati in qualità di moduli integrativi, da un esperto esterno.

Per l'attuazione degli stessi ci si è avvalsi di una didattica metacognitiva e laboratoriale atta a facilitare, mediante un assetto organizzativo individualizzato o di piccolo gruppo, l'apprendimento anche nei bambini che, per fattori eziologici di varia natura, apparivano svantaggiati rispetto ai coetanei.

Si evidenzia che l'iniziativa è stata realizzata nell'ottica di una prassi educativa complementare al lavoro svolto dagli insegnanti e si inserisce, quindi, all'interno di un più ampio piano formativo curricolare orientato a promuovere lo sviluppo psicomotorio del bambino nella sua globalità.

Il percorso psicoeducativo attuato dall'esperto esterno (strutturato *ad hoc* sui bisogni degli istituti scolastici coinvolti) si è, pertanto, focalizzato sul rafforzamento di alcuni aspetti specifici che necessitavano di un intervento di sostegno supplementare. Le riflessioni del presente contributo, perciò, verteranno in modo peculiare sui suddetti aspetti. Più precisamente, uno dei *training* è stato mirato a supportare lo sviluppo della cognizione numerica. La scelta della strumentazione valutativa e dei programmi di potenziamento, impiegati nel suddetto *iter*, è avvenuta prendendo in esame la recente letteratura internazionale⁹ inerente alla fascia di età destinataria del progetto¹⁰. In particola-

a Study of Child and Parent Reports, in “Child Care Health and Development”, 39 (4), 2013, pp. 581-591.

⁷ A. Claessens, M. Engel, *How Important is Where you Start? Early Mathematics Knowledge and Later School Success*, in “Teachers College Record”, 115, 2013, pp. 1-29.

⁸ A. Moè, R. De Beni, C. Cornoldi. *Difficoltà di apprendimento: aspetti emotivo-motivazionali*, in C. Cornoldi (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., pp. 254-293.

⁹ N. Honoré, M.-P. Noël, *Improving Preschoolers' Arithmetic through Number Magnitude Training: The Impact of Non-Symbolic and Symbolic Training*, in “Plos One”, 11(11), 2016.

¹⁰ D. Lucangeli, S. Poli, A. Molin, *L'intelligenza numerica -Abilità cognitive e metacognitive nella costruzione della conoscenza numerica dai 3 ai 6 anni*, Trento, Erickson, 2003.

re, si è fatto riferimento ai lavori di Lucangeli secondo cui “i principali processi cognitivi da potenziare, durante la scuola dell'infanzia, sono la quantificazione numerica e il conteggio”¹¹.

L'altro *training*, invece, è stato teso a favorire l'emergere delle competenze emotive dei bambini ossia “l'insieme delle abilità che consentono di riconoscere, comprendere e rispondere coerentemente alle emozioni altrui, nonché di regolare l'espressione delle proprie al fine di un adattamento efficace all'ambiente”¹². Anche in questo caso la base teorica, su cui è stato costruito l'itinerario didattico-educativo, è costituita dagli studi internazionali¹³ concernenti il tema trattato.

È importante tenere in considerazione che, data l'eterogeneità delle indicazioni e delle proposte presenti in letteratura, la metodologia, di cui ci si è avvalsi durante gli interventi, è da ritenersi una tra le possibili modalità di potenziamento utilizzabili e, pertanto, in questa prospettiva vanno lette le riflessioni riportate nel presente contributo.

2. *Posizione del problema e motivazione dello studio*

La scelta di attuare percorsi psicoeducativi, specificatamente mirati a promuovere lo sviluppo della cognizione numerica e delle competenze emotive, è dovuta al fatto che numerosi studi hanno evidenziato come le capacità di ragionamento quantitativo¹⁴ e le abilità di decodifica delle emozioni¹⁵, possedute dai discenti alla scuola dell'infanzia, siano significativi predittori del loro successo accademico a lungo termine¹⁶.

¹¹ D. Lucangeli, (a cura di), *La discalculia e le difficoltà in aritmetica*, Firenze, Giunti Ed., 2016, p. 53.

¹² C. Saarni, *The Development of Emotional Competence*, New York, Guilford Press, 1999.

¹³ A. E. Parker, E. T. Mathis, J. B. Kupersmidt, *How is This Child Feeling? Preschool-aged Children's Ability to Recognize Emotion in Faces and Body Poses*, in “Early Education Development”, 24 (2), 2013, pp. 188-211.

¹⁴ D. H. Clements, J. Sarama, *Early Childhood Mathematics Intervention. Review*, in “Science”, 333, 2011, pp. 968-970.

¹⁵ C. Izard et alii, *Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk*, in “Psychological Science”, 12 (1), 2001, pp. 18-23.

¹⁶ G. J. Duncan, *School Readiness and Later Achievement*, in “Developmental Psychology”, 43, 2007, pp.1428-1446.

Più specificatamente, la capacità di riconoscere le emozioni, in età prescolare, sembra essere un importante prerequisito per lo sviluppo di adeguate competenze socio-cognitive¹⁷.

Un'appropriata o carente padronanza nel suddetto dominio di abilità, infatti, secondo quanto riportato in letteratura, avrebbe marcate ripercussioni sugli apprendimenti curricolari successivi dei discenti¹⁸ e sulla qualità delle loro interazioni sociali. Anche le abilità logico-matematiche risulterebbero trasversalmente coinvolte nell'acquisizione degli aspetti concettuali e procedurali di differenti discipline scolastiche¹⁹, con rilevanti implicazioni a lungo termine in ambiti di vita eterogenei²⁰.

I dati epidemiologici attualmente disponibili mostrano come le problematiche in matematica siano persistenti e alquanto diffuse tra la popolazione e, più precisamente, indicano che il 20% degli studenti, in Italia, viene segnalato dalle scuole per significative difficoltà in matematica; tuttavia la percentuale di soggetti che soddisfa i criteri standard per una diagnosi di discalculia evolutiva è decisamente inferiore (0,5-1%)²¹.

La discalculia si configura, infatti, come un disturbo su base neurobiologica a frequenza abbastanza rara che necessita di essere distinto dalle generiche difficoltà in matematica²².

Pertanto, nella maggior parte dei casi segnalati, si tratta di falsi positivi che, se adeguatamente accompagnati dall'ambiente educativo nei tempi appropriati e con modalità pertinenti, potrebbero seguire il normale *iter* accademico senza presentare particolari criticità.

Purtroppo, solitamente, il sistema scolastico comincia a porre attenzione in maniera sistematica allo sviluppo della cognizione numerica solo verso i sei anni, mentre le funzioni neuropsicologiche ad essa

¹⁷ A. E. Parker, E. T. Mathis, J. B. Kupersmidt, *How is this child feeling?*, cit.

¹⁸ M. T. Greenberg, C. E. Domitrovich, R. PP. Weissberg, *Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education*, in "The Future of Children", 27 (1), 2017, pp. 13-32.

¹⁹ S. J. Wilson, *School Readiness and Later Achievement: Results from a Meta-analysis of Longitudinal Studies*, in "Vanderbilt University Society for Research on Educational Effectiveness", 7 marzo 2014.

²⁰ T. W. Watts *et alii*, *What Is the Long-Run Impact of Learning Mathematics During Preschool?*, in "Child Development", 89(2), 2017, pp. 539-555.

²¹ C. Cornoldi, D. Lucangeli, *Arithmetic Education and Learning Disabilities in Italy*, in "Journal of Learning Disabilities", 37(1), 2004, pp. 42-49.

²² D. Lucangeli, C. Cornoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., pp. 99-120.

relate sono innate e, dunque, necessiterebbero di un'attenzione in grado di favorirne l'emergere fin dai primi anni di vita (lo sviluppo dell'intelligenza numerica non è assimilabile all'addestramento e alla memorizzazione degli algoritmi procedurali necessari al calcolo scritto che vengono insegnati alla scuola primaria)²³.

In questo senso, gli studi mostrano il significativo ruolo svolto dalla stimolazione ambientale precoce nel favorire un adeguato sviluppo cognitivo e un corretto approccio emotivo-motivazionale all'apprendimento. Più specificatamente, per quanto riguarda le capacità di *intelligere attraverso la quantità*, recenti ricerche hanno evidenziato come, in età prescolare, precoci *training*²⁴ finalizzati al potenziamento dei meccanismi dominio-specifici sottostanti alla conoscenza numerica siano efficaci nel ridurre i fattori di rischio che possono ostacolare il successivo percorso di istruzione formale²⁵.

Anche nell'eventualità in cui venga successivamente confermata la presenza di un disturbo di origine neurobiologica²⁶, l'espressione dello stesso sarebbe, infatti, mediata da variabili ambientali inibenti o facilitanti che avrebbero effetti rilevanti nel modulare differenti traiettorie evolutive²⁷.

L'età prescolare (3-5 anni), in particolare, risulta essere una fase cruciale per l'acquisizione di adeguati processi di regolazione cognitiva e socio-emozionale. È, infatti, un periodo caratterizzato da un rapido neurosviluppo sia del sistema cognitivo²⁸ che di quello affettivo e in cui la maturazione di ciascun dominio è particolarmente sensibile a quella dell'altro²⁹ e fortemente influenzata da fattori di tipo contestua-

²³ D. Lucangeli (a cura di), *La discalculia e le difficoltà in aritmetica*, cit., pp. 53-54.

²⁴ A. Claessens, M. Engel, *How Important is Where you Start?*, cit.

²⁵ D. H. Clements, J. Sarama, *Early Childhood Mathematics Intervention. Review*, in "Science", 333, 2011, pp. 968-970.

²⁶ C. Cornoldi, P. Tressoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., pp. 39-52.

²⁷ N. C. Jordan, *Early Predictors of Mathematics Achievement and Mathematics Learning dDifficulties*, in *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2010.

²⁸ D. Lucangeli, A. Iannitti, M. Vettore, *Lo sviluppo dell'intelligenza numerica*, Roma, Carocci, 2007.

²⁹ S. Houwen *et alii*, *The Interrelationships Between Motor, Cognitive and Language Development in Children with and without Intellectual and Developmental Disabilities*, in "Research in Developmental Disabilities", 53-54, 2016, pp. 19-31.

le³⁰. L'integrazione delle esperienze senso-percettive e psicomotorie³¹, che si realizzano in interazione con l'ambiente fisico e relazionale in cui il bambino è immerso, lo conducono progressivamente e gradualmente alla costruzione di schemi mentali integrati e complessi³². Pertanto, interventi che tengano in debita considerazione l'interdipendenza³³ tra i suddetti aspetti sono propedeutici a favorire una crescita armonica facilitando, così, un adeguato e proficuo approccio alle sfide che il minore si troverà ad affrontare

3. *Postulati teorico-metodologici degli interventi psicoeducativi*

Tenendo in considerazione quanto sopra esplicitato, è stato assunto, come paradigma epistemologico di riferimento per gli interventi psicoeducativi, l'approccio teorico-metodologico di Reuven Feuerstein³⁴.

Secondo tale modello, che amplia il concetto di “area di sviluppo prossimale” teorizzato da Vigotskij³⁵, un'esperienza di apprendimento mediato (EAM) da un adulto competente svolgerebbe un ruolo fondamentale nell'indurre *modificabilità cognitiva strutturale (MCS)* e, dunque, nello stimolare adeguatamente la maturazione delle potenzialità di sviluppo dei discenti³⁶.

La suddetta prospettiva implica una concezione plastica e duttile del costruito di intelligenza. Tale facoltà è intesa non in qualità di entità pre-determinata, immutabile e innata ma passibile di evoluzione. Più specificatamente, l'intelligenza umana viene definita da R. Feuerstein come la

³⁰ L. Yanwei, *The Neural Substrates of Cognitive Flexibility are Related to Individual Differences in Preschool Irritability: A fNIRS investigation*, in “Developmental Cognitive Neuroscience”, 25, 2017, pp. 138-144.

³¹ T. Link *et alii*, Corrigendum to “Walk the Number Line – An Embodied Training of Numerical Concepts” (in “Trends in Neuroscience and Education”, 2/2, 2013, pp. 74-84), in “Trends in Neuroscience and Education”, 4, 2015, p. 112.

³² A. E. Berti., A. S. Bombi, *Corso di psicologia dello sviluppo. Dalla nascita all'adolescenza*, Bologna, il Mulino, 2018.

³³ C. Blair, *School Readiness. Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry*, in “American psychologist Journal”, 57(2), 2002.

³⁴ R. Feuerstein, R. S. Feuerstein *et alii*, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2008.

³⁵ L. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

³⁶ N. Salas, *Application of IE-Basic Program to Promote Cognitive and Affective Development in Preschoolers: A Chilean Study*, in “Journal of Cognitive Education and Psychology”, 9 (3), 2010, pp. 285-297.

propensione dell'organismo a modificarsi strutturalmente in risposta al bisogno di adattarsi a nuovi stimoli di origine endogena o esogena. Essa sarebbe, quindi, il risultato dell'espressione dinamica di una complessa interazione di fattori biogenetici, culturali, emotivi ed esperienziali.

Un ruolo cruciale, nel processo di modifica strutturale del funzionamento cognitivo, è attribuito dallo studioso israeliano alla *pedagogia della mediazione*. Questa matrice esplicativa fa riferimento al fatto che gli stimoli, di cui un individuo fa esperienza, possano essere appropriatamente organizzati, calibrati e trasformati da un agente mediatore all'interno di un contesto formativo connotato da una relazione interpersonale intenzionale e significativa³⁷.

L'azione di mediazione si realizzerebbe, dunque, grazie alla presenza di un essere umano adulto che, interponendosi tra gli stimoli ambientali e il discente, ne faciliterebbe un'adeguata esplorazione, percezione ed elaborazione. Particolare attenzione, nel suddetto modello, viene dedicata a promuovere, fin dall'età prescolare, la riflessione metacognitiva dell'allievo in merito al proprio operato, orientandolo a ridurre l'impulsività delle sue risposte e incoraggiandolo ad adottare e interiorizzare strategie e abitudini di pensiero utili ad imparare in modo efficace³⁸.

Infatti, sebbene un vero e proprio comportamento metacognitivo si sviluppi solo a partire dalla scuola primaria, anche nei bambini non ancora scolarizzati³⁹ si possono comunque individuare atteggiamenti metacognitivi⁴⁰. Stimolare con appropriate modalità i suddetti aspetti, pertanto, può contribuire ad un corretto sviluppo delle abilità alla base dell'apprendimento⁴¹.

A livello operativo ciò avviene, nell'approccio di Feuerstein⁴², avvalendosi dell'ausilio degli strumenti del Pas Basic (Programma di

³⁷ M. B. Hur, R. S. Feuerstein, *Feuerstein's Program for the Facilitation of Cognitive Development in Young Children*, in "Journal of Cognitive Education and Psychology", 10 (3), pp. 224-237 (14).

³⁸ R. Feuerstein, *PAS. Guida agli strumenti Basic livello 1*, Atti relativi al corso di formazione al PAS, Mediation ARCCA, 2015.

³⁹ N. Rosati, *Metacognizione e apprendimento della lettura e della scrittura nella scuola dell'infanzia*, in "Ricerche Pedagogiche", 206, 2018, pp. 128-149.

⁴⁰ B. D'Amore, *Metacognizione e didattica della matematica*, in "Scuola dell'infanzia", 17, (6), 2017, pp. 14-15.

⁴¹ D. Lucangeli, S. Poli, A. Molin, *L'intelligenza numerica. Abilità cognitive e metacognitive nella costruzione della conoscenza numerica dai 3 ai 6 anni*, cit.

⁴² N. Salas, *Application of IE-Basic Program to Promote Cognitive and Affective Development in Preschoolers*, cit., pp. 285-297.

Arricchimento Strumentale Basic) che sono stati specificatamente strutturati per essere applicati a bambini in età prescolare o a soggetti di maggiore età le cui funzioni cognitive risultino essere inadeguate o compromesse⁴³.

La didattica interattiva sopra illustrata, definita *Mediated Learning Experience (MDL)*, consentirebbe di moderare efficacemente l'influenza di fattori distali infausti quali la predisposizione genetica, il danno biologico e la deprivazione sociale e culturale⁴⁴.

Gli studi delle neuroscienze sulla plasticità cerebrale suffragano quanto postulato da R. Feuerstein. Numerosi lavori hanno, infatti, rilevato che le esperienze (i rapporti con gli altri, le opportunità di apprendimento ecc.) esercitano un'influenza diretta sui circuiti neurali e sulle funzioni cerebrali apportando significativi mutamenti a livello del substrato neurofisiologico. In particolare, alcune ricerche⁴⁵ hanno mostrato come le connessioni bidirezionali amigdala corteccia prefrontale mediale, che svolgono un ruolo cruciale nelle dinamiche di regolazione emotiva implicate trasversalmente nei processi di apprendimento e nella capacità di adattamento sociale, maturino lentamente durante lo sviluppo. Ciò consente loro di essere modulate in misura rilevante dall'ambiente relazionale a cui il bambino è esposto.

Tale peculiarità del sistema nervoso sottolinea l'importanza della creazione di contesti interpersonali atti a far emergere, attraverso interventi di mediazione personalizzata, il peculiare potenziale di apprendimento di ogni individuo, valorizzandone i punti di forza e supportandone le funzioni carenti⁴⁶.

In quest'ottica, pertanto, diviene cruciale predisporre, anche alla scuola dell'infanzia⁴⁷, percorsi di educazione cognitiva⁴⁸, ma soprat-

⁴³ R. Feuerstein, PAS. *Guida agli strumenti Basic livello I*, Atti relativi al corso di formazione al PAS, cit., pp. 13-58.

⁴⁴ A. Kozulin *et alii*, *Cognitive Modifiability of Children with Developmental Disabilities: a Multicentre study Using Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic Program*, in "Developmental Disabilities", 31(2), 2010, pp. 551-559.

⁴⁵ N. Tottenham, L. J. Gabard-Durnam, *The Developing Amygdala: a Student of the World and a Teacher of the Cortex* in "Current Opinion in Psychology", Volume 17, 2017, pp. 55-60.

⁴⁶ R. Feuerstein, R. S. Feuerstein *et alii*, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, tr. it., Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2008.

⁴⁷ N. Salas, *Application of IE-Basic Program to Promote Cognitive and Affective Development in Preschoolers*, cit., pp. 285-297.

⁴⁸ T. Gerholm *et alii*, *A Protocol for a Three-arm Cluster Randomized Con-*

tutto metacognitiva ed affettiva⁴⁹, che mettano i discenti nelle condizioni di riflettere sulle proprie operazioni di pensiero e di acquisire gradualmente un patrimonio metodologico e strumentale che conferisca loro un *habitus* mentale in grado di renderli progressivamente capaci di elaborare in modo sempre più efficace e autonomo i dati dell’esperienza. Sulla base dei presupposti finora esplicitati sono stati strutturati i progetti che verranno discussi nei successivi paragrafi.

4. Il progetto “Riconoscere le emozioni”

4.1 Materiali e metodi

4.1.1 Obiettivi del progetto

Obiettivo generale:

– incrementare le capacità di decodificare le emozioni e, più in generale, le competenze emotive e metacognitive dei bambini.

Obiettivi specifici:

- potenziare le capacità di riconoscere, mentalizzare, contestualizzare ed etichettare verbalmente le esperienze emozionali;
- agevolare un’interpretazione corretta degli stimoli emotigeni e sociali al fine di indurre un’adeguata regolazione e gestione delle risposte comportamentali;
- favorire la socializzazione e il superamento della modalità egocentrica di pensiero;
- stimolare lo sviluppo del pensiero ipotetico e della comprensione dei nessi logico-causali tra eventi;
- facilitare l’individuazione di criteri astratti generali che consentano il trasferimento delle conoscenze apprese nella vita quotidiana.

trolled Superiority Trial Investigating the Effects of two Pedagogical Methodologies in Swedish Preschool Settings on Language and Communication, Executive Functions, Auditive Selective Attention, Socio-emotional Skills and Early Maths Skills, in “BMC Psychology”, 6 (29), 2018.

⁴⁹ M. T. Greenberg *et alii*, *Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education*, cit., pp. 13–32.

4.1.2 Campione

Il campione era composto da 32 bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia di età compresa tra i 5 e i 6 anni. Erano presenti 3 bambini con disturbi del linguaggio e 1 bambino con un disturbo pervasivo dello sviluppo (*Tabella 1*). Sono stati formati 3 gruppi costituiti da 10-11 soggetti. Non è stato inserito alcun gruppo di controllo per consentire la partecipazione a tutte le famiglie interessate all'iniziativa.

4.1.3 Strumenti

– *TEC-Test of Emotion Comprehension*⁵⁰: test standardizzato per la valutazione delle competenze emotive e metacognitive in bambini di età compresa tra i 3 e gli 11 anni. È composto da 9 gruppi di *items*, ciascuno dei quali indaga una componente implicata nella comprensione delle emozioni;

– “*Identifica le Emozioni*” del Programma di Arricchimento Strumentale Feuerstein-PAS Basic 1⁵¹;

– materiale strutturato *ad hoc* al computer.

4.1.4 Procedura

L'intervento psicoeducativo è stato articolato in 3 fasi: valutazione individuale pre e post-*training* (test-*retest*), potenziamento di gruppo, restituzione degli esiti rinvenuti alla scuola e alle famiglie.

a) Fase di valutazione individuale pre e post training

È stato somministrato in individuale, all'inizio e al termine dell'*iter* didattico-educativo, il *TEC-Test of Emotion Comprehension* allo scopo di effettuare un confronto statistico rigoroso tra i punteggi pre e post *training* e, dunque, testare l'efficacia dell'intervento nell'incre-

⁵⁰ O. Albanese, P. Molina, *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del TEC (Test of Emotion comprehension di Pons e Harris, 2000)*, Milano, Unicopli, 2008.

⁵¹ R. S. Feuerstein, R. Feuerstein, L. H. Falik, *Strumento PAS BASIC 1. Identifica le emozioni*, da The Feuerstein Instrumental Enrichment Basic Program - User's Guide, Jerusalem, ICELP, 2009.

mentare le competenze emotive e metacognitive dei bambini. È stata inoltre attuata, avvalendosi di una scheda strutturata *ad hoc* con immagini tratte dallo strumento “*Identifica le emozioni*” del *Pas Basic 1*, una valutazione integrativa di tipo qualitativo. Nello specifico sono state mostrate ai bambini alcune vignette, non analizzate in aula con il conduttore, al fine di esaminare la loro capacità di riscontrare regolarità fra gli eventi e le emozioni che li elicitano.

b) *Fase di intervento*

Il percorso di potenziamento è stato articolato in 8 incontri di gruppo della durata di un'ora a cadenza settimanale.

Incontri 1-6

A ogni sessione i bambini si sono approcciati a una delle 6 emozioni di base (gioia, sorpresa, tristezza, rabbia, paura e disgusto) con le schede illustrate dello strumento “*Identifica le emozioni*” del *PAS Basic 1*.

I discenti, suddivisi in piccoli gruppi, sono stati guidati dal conduttore a riconoscere le emozioni rappresentate nelle vignette situazionali, a contestualizzarle e a confrontarsi sulle eventuali divergenze.

Incontri 7-8

Il metodo Feuerstein è stato integrato con un approccio narrativo (ci si è avvalsi di una lavagna interattiva multimediale per rappresentare alcune storie figurate) al fine di adattare specificatamente la didattica alle criticità emerse nelle sessioni precedenti. I bambini sono stati invitati ad attribuire stati d'animo appropriati ai protagonisti dei racconti e a riflettere su quali strategie fossero funzionali per la gestione e la regolazione delle loro espressioni emotive.

c) *Fase di restituzione alla scuola e alle famiglie*

È stato strutturato un incontro collettivo della durata di due ore, pensato come un'occasione formativa e di sensibilizzazione in merito al ruolo svolto dell'educazione emotiva in età evolutiva. Ai genitori, inoltre, è stato messo a disposizione uno spazio per un colloquio di restituzione individuale.

4.2 Risultati

4.2.1 Risultati al TEC - Test of emotion comprehension

Le analisi t-test per dati appaiati, condotte sui punteggi medi pre ($5,75 \pm 1,41$) e post-test ($8,12 \pm 1,09$) al TEC, mostrano un incremento statisticamente molto significativo ($t = -9,108$ $p < 1,419^{-10}$) della comprensione delle emozioni (abilità di *emotional perspective-taking*) in seguito all'intervento psicoeducativo (*Figura 1*).

Il punteggio complessivo conseguibile al TEC varia da 0 a 9 punti. A 5 anni il punteggio modale è 4 punti, a 6 anni è 6 punti. L'esame delle prestazioni individuali ha mostrato come nessun soggetto abbia fornito una *performance* collocabile nella fascia gravemente deficitaria (al di sotto del 5° percentile). I valori al pre-test sono oscillati tra i 3 e gli 8 punti, mentre al post-test tra i 5 e i 9 punti. Al pre-test solo 3 soggetti hanno conseguito un punteggio elevato; al post-test, invece, la metà del campione è riuscita a ottenere il massimo punteggio conseguibile al TEC e uno dei bambini ha raggiunto il suddetto esito a partire da una *performance* iniziale di 3 punti. In seguito all'intervento si osserva, dunque, un marcato incremento del range dei punteggi.

Sono state svolte delle analisi t-test sulle 9 componenti del TEC che concorrono a definire la comprensione delle emozioni. I dati rinvenuti evidenziano un incremento statisticamente significativo di tutte le componenti ($p < .01$) ad eccezione delle prime due: “*Riconoscimento*” e “*Causa esterna*”.

La mancata modificazione della *performance* nei suddetti domini è dovuta al fatto che tutti i bambini, data l'età, disponevano ormai di ottime conoscenze nelle aree sopracitate e, quindi, fin dal pre-test hanno risposto correttamente agli *items* preposti a indagarle.

Gli esiti rinvenuti, perciò, concordano con gli studi riportati in letteratura secondo cui, già intorno ai 2-3 anni, i bambini iniziano a essere in grado di superare i compiti in cui è richiesto di decodificare le espressioni facciali correlate alle emozioni di base e, a partire dai 3-4 anni, riescono a individuare correttamente anche le cause esterne che suscitano gli stati emotivi⁵².

Si evidenziano, invece, incrementi statisticamente estremamente significativi ($p < .001$) delle abilità indagate dalle seguenti componenti:

⁵² O. Albanese, P. Molina, *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*, cit., pp. 24-30.

– *Componente Credenza*: comprensione del ruolo delle credenze nel determinare gli stati emotivi. Capacità di identificare una falsa credenza o aspettativa e di associarvi l'emozione appropriata basata su tale errato convincimento ($t = -5,325$ $p < 4,21669^{-06}$). Al pre-test ha risposto correttamente il 43,75% dei soggetti, al post-test il 93,75% (*Figura 2*);

– *Componente Ricordo*: individuazione della relazione tra memoria ed emozione. Abilità di capire come un evento negativo passato possa influenzare l'emozione corrente ($t = -4,138$ $p < 0,0001$). Al pre-test il 46,88% dei soggetti ha risposto correttamente, al post-test il 90,62% (*Figura 3*);

– *Componente Emozioni miste/ ambivalenti*: capacità di comprendere che la medesima persona possa provare simultaneamente due emozioni contrastanti dinanzi a una stessa situazione ($t = -5,325$ $p < 4,21669^{-06}$). Al pre-test il 18,75% dei soggetti ha risposto correttamente, al post-test il 68,75%. (*Figura 4*).

4.2.2 Risultati alla scheda di valutazione qualitativa post training - Pas Basic 1

Le statistiche descrittive, svolte sui dati rinvenuti, mostrano che la totalità del campione è stata in grado di attribuire correttamente le emozioni di gioia, tristezza, paura, rabbia e disgusto associate alle vignette situazionali non analizzate in aula. Per quanto riguarda la sorpresa, invece, si rileva che un soggetto del campione ha fornito un'identificazione erranea (3,2%) (*Figura 5*). I suddetti esiti suggeriscono che si sia verificata un'elaborazione relativa ai criteri astratti di decodificazione delle emozioni che ha consentito ai bambini di generalizzare a situazioni eterogenee quanto appreso durante l'intervento (effetti di *transfer*). Degno di nota anche il fatto che, a livello osservativo, insegnanti e genitori abbiano rilevato, in alcuni bambini, ricadute comportamentali positive nel contesto scolastico ed extrascolastico.

4.3 Discussione dei risultati

L'approccio descritto si è dimostrato idoneo a facilitare l'emergere delle competenze emotive e metacognitive dei bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

Si evidenzia che ha beneficiato in modo significativo dell'intervento anche l'unico soggetto del campione affetto da un disturbo dello spettro autistico. Inizialmente, allo scopo di consentire al suddetto bambino un adattamento graduale al nuovo *setting* didattico, è stata coinvolta nelle sessioni la sua insegnante di sostegno. In seguito, però, il bambino, avendo instaurato una buona relazione con l'esperto esterno che ha condotto il *training*, ha partecipato in autonomia agli incontri integrandosi bene nel gruppo di coetanei. Non è stato necessario utilizzare rinforzi di alcun tipo per stimolare il mantenimento della sua attenzione poiché le attività proposte erano di suo gradimento e, pertanto, costituivano esse stesse un rinforzo positivo all'apprendimento.

Nell'interpretare i risultati del presente lavoro, tuttavia, è importante tenere in considerazione che la quasi totalità del campione oggetto di studio era composta da soggetti con sviluppo tipico inseriti in un ambiente scolastico supportivo. Pertanto gli esiti rinvenuti, che mostrano ampie e significative modificazioni in tempi brevi, potrebbero non essere generalizzabili a popolazioni appartenenti a contesti gravemente deprivati o a rischio. L'efficacia dell'intervento, inoltre, potrebbe variare a seconda della composizione del gruppo e delle dinamiche relazionali che si creano tra i membri del gruppo di pari e il conduttore

5. Il Progetto “Sviluppare le abilità logico-matematiche”

5.1 Materiali e metodi

5.1.1 Obiettivi del progetto

Obiettivo generale:

– favorire lo sviluppo dell'organizzazione logica del pensiero, dell'intelligenza numerica e dei prerequisiti che sono alla base dell'apprendimento della matematica.

Obiettivi specifici relati all'area logico-matematica:

- accrescere le competenze che consentono di orientarsi efficacemente all'interno dei diversi sistemi di rappresentazione del numero;
- agevolare l'acquisizione dei concetti fondamentali della cognizione numerica: ordinalità, cardinalità e corrispondenza biunivoca;
- potenziare le abilità di conteggio, seriazione, classificazione, discriminazione e confronto tra quantità;

– facilitare lo sviluppo delle capacità di astrazione e di ragionamento su concetti che comportano relazioni e proprietà matematiche (ragionamento quantitativo).

Obiettivi specifici relati all'area metacognitiva e affettivo relazionale:

- incrementare le capacità di focalizzare e mantenere l'attenzione sull'attività in corso;
- sollecitare l'osservazione critica, l'analisi sistematica e l'elaborazione accurata degli stimoli presentati;
- agevolare l'acquisizione di adeguate strategie di pianificazione, problem-solving e autoregolazione comportamentale;
- stimolare l'attitudine a riflettere sul proprio operato e a monitorare i propri processi cognitivi;
- promuovere l'interiorizzazione di un approccio attivo e costruttivo al compito che incrementi il senso di autoefficacia personale e la motivazione intrinseca all'apprendimento;
- favorire l'assunzione di un adeguato atteggiamento emotivo-motivazionale che riduca l'ansia da prestazione dinnanzi a prove nuove o complesse.

5.1.2 Campione

Il campione era composto da 8 soggetti di età compresa tra i 5 e i 6,3 anni appartenenti a una sezione dell'ultimo anno di una scuola dell'infanzia (*Tabella 2*). 5 soggetti sono nati in Italia da genitori immigrati di origine straniera (moldava, rumena, peruviana, tunisina).

Stante l'ottima padronanza linguistica dell'italiano da parte dei bambini, l'idioma non ha costituito un ostacolo alla realizzazione dell'intervento. Si segnala, però, la presenza di un bambino con un disturbo del linguaggio. Tutte le famiglie della sezione hanno aderito all'iniziativa.

È stato coinvolto un esiguo numero di soggetti affinché il basso rapporto tra operatore e discenti consentisse un intervento individualizzato e personalizzato e rappresentasse, per gli alunni, un'esperienza didattica differente rispetto a quella sperimentata abitualmente in classe. Non è stato inserito alcun gruppo di controllo.

5.1.3. Strumenti

a) *BIN (Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica dai 4 ai 6 anni)*⁵³.

È un test di screening composto da 11 prove preposte a indagare le 4 componenti di base implicate nella cognizione numerica: i processi lessicali, semantici, pre-sintattici e il conteggio. La batteria restituisce un punteggio globale rappresentativo delle abilità complessive del soggetto e 4 punteggi specifici relativi ai domini sopracitati. Tenendo conto dell'età e dei trend evolutivi normativi, vengono individuate 4 fasce prestazionali corrispondenti a differenti profili di sviluppo in ambito logico-matematico:

- *Criterio completamente raggiunto*: la prestazione può considerarsi ottimale (> dell'80° percentile);

- *Prestazione sufficiente*: prestazione in linea con quanto normalmente atteso (dal 30° all'80° percentile);

- *Richiesta di attenzione*: presenza di difficoltà (dal 10° al 30° percentile);

- *Richiesta di intervento immediato*: prestazione significativamente deficitaria in relazione a quanto normalmente atteso ($\leq 10^\circ$ percentile).

b) “*Dall'unità al gruppo*” del Programma di Arricchimento Strumentale Feuerstein (*PAS Basic 1*)⁵⁴. Lo strumento richiede di compiere operazioni di raggruppamento, secondo criteri di appartenenza, che aumentano di complessità con il progredire dei riquadri. L'obiettivo è quello di portare gradualmente il discente a padroneggiare i meccanismi sui quali si fondano le operazioni matematiche di base.

c) “*Organizzazione di punti*” del Programma di Arricchimento Strumentale Feuerstein (*PAS Basic 1*)⁵⁵. Lo strumento richiede di identificare, a partire da in un insieme amorfo di punti, la forma geometrica presentata come modello. L'obiettivo è quello di individuare un sistema di possibili relazioni o “proiezioni virtuali” tra elementi in disordine. È necessario superare le difficoltà causate dalla rotazione delle figure nello spazio e dall'aumento della prossimità dei punti.

⁵³ A. Molin, S. Poli, D. Lucangeli, *BIN 4-6. Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica in bambini dai 4 ai 6 anni*. Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2007.

⁵⁴ R. S. Feuerstein, R. Feuerstein, L. H. Falik, *Strumento PAS BASIC 1. Dall'Unità al Gruppo*, cit.

⁵⁵ *Ibidem*.

d) Diario di bordo. È stato utilizzato per monitorare in fieri gli apprendimenti dei discenti.

e) Programmi al computer strutturati *ad hoc*.

f) Materiale ludico (lavagnetta magnetica, dadi di cartone, conchiglie, tavola e linea dei numeri, matite colorate, giochi da tavolo, cannuce di plastica, pupazzi di peluche, attrezzatura ginnica della palestra, pallone gonfiabile, fiabe, filastrocche, bolle di sapone, musica, video).

5.1.4. Procedura

Il programma didattico-educativo è stato articolato in 3 fasi: valutazione individuale pre e post-*training* (test-*retest*), potenziamento di gruppo, restituzione degli esiti rinvenuti alla scuola e alle famiglie.

a) Fase di valutazione individuale pre e post training

È stata somministrata, in individuale, la *BIN* (*Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica dai 4 ai 6 anni*) all'inizio e al termine dell'*iter* psicoeducativo.

La valutazione in entrata aveva lo scopo di testare accuratamente il livello iniziale di competenza dei bambini in ambito matematico e, sulla base degli esiti rinvenuti, orientare le tappe di potenziamento e di recupero delle eventuali criticità. La valutazione conclusiva aveva, invece, l'obiettivo di consentire un confronto statistico rigoroso tra le prestazioni pre e post-*training* al fine di rilevare le eventuali modificazioni di rendimento al test e, dunque, valutare l'efficacia dell'intervento nell'incrementare le competenze logico-matematiche dei bambini. Ci si è avvalsi, inoltre, di due schede tratte dallo strumento "*Organizzazione di punti*" del Programma di Arricchimento strumentale Feuerstein (*PAS BASIC 1*) per effettuare una valutazione integrativa di tipo qualitativo. L'intento era quello di osservare il grado di sviluppo dei processi di lateralizzazione, le competenze grafo motorie, le capacità visuo-percettive e di coordinazione oculo-manuale.

Sono stati, infine, presi in considerazione gli aspetti metacognitivi correlati all'esecuzione di ambedue le prove (*BIN* e *OP*). Più specificatamente è stata esaminata l'evoluzione delle seguenti capacità: focalizzazione e mantenimento dell'attenzione, esplorazione sistematica degli elementi presentati, pianificazione, flessibilità nell'attuazione delle strategie di problem solving e inibizione delle risposte impulsive.

b) *Fase di intervento**Strutturazione dei gruppi laboratoriali*

Inizialmente, sulla base degli esiti rinvenuti alle valutazioni individuali effettuate, sono stati formati gruppi di bambini eterogenei per quanto riguarda il livello di competenza numerica. *In itinere*, tuttavia, sono state apportate ripetutamente delle modifiche agli assetti gruppali al fine di adattare l'intervento ai ritmi di apprendimento e alle specifiche esigenze dei discenti.

Per lo svolgimento di alcune attività (giochi in palestra o al computer) è stato ritenuto funzionale avvalersi di gruppi disomogenei. In tali gruppi i pari più esperti fungevano da tutor ai meno abili agendo, così, da elementi catalizzatori dei processi di apprendimento. Ciò si è rivelato utile sia a stimolare l'attenzione e la concentrazione sia a ridurre le problematiche comportamentali.

L'esecuzione di alcuni esercizi, invece, ha reso necessaria la creazione di gruppi omogenei onde evitare l'insorgere di sentimenti di frustrazione nei bambini in difficoltà e di noia in quelli più abili. Infine, i discenti che mostravano competenze particolarmente deficitarie hanno beneficiato di sessioni individuali o di coppia.

Training di potenziamento

L'*iter* psicoeducativo si è protratto per circa 3 mesi ed è stato articolato in 18 sessioni della durata di 75 minuti a cadenza settimanale o bisettimanale. Ogni bambino ha partecipato a un numero di incontri che andava da un minimo di 7 fino ad un massimo di 14.

Ci si è avvalsi di un approccio ludico multimodale (motorio-esperienziale, digitale, cartaceo, narrativo e musicale) finalizzato a coinvolgere i diversi canali di elaborazione delle informazioni (visivo, verbale, auditivo e cinestesico) allo scopo di valorizzare le peculiari caratteristiche attitudinali dei discenti e, allo stesso tempo, consentire loro la sperimentazione di molteplici stili di apprendimento.

Il *training* è stato suddiviso in unità didattiche intese come tappe volte a favorire progressivamente la padronanza dei concetti logico-matematici. Gli obiettivi prefissati sono stati conseguiti dai bambini con tempistiche differenti a seconda del loro livello di competenza iniziale.

Particolare attenzione è stata dedicata alle componenti emotivo-motivazionali correlate all'esperienza di apprendimento. Ogni sessione, infatti, è stata aperta e conclusa con una filastrocca musicale o con

un'attività ludica gradita ai discenti al fine di stimolare l'interesse e la motivazione verso i contenuti proposti. È stata anche strutturata una sessione specifica in cui, mediante il ricorso a un approccio narrativo, si è cercato di agevolare il superamento dei timori, manifestati da alcuni bambini, in vista dell'imminente passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria.

Le schede del *PAS BASIC 1* “*Dall'unità al gruppo*” e “*Organizzazione di punti*” sono state utilizzate come strumenti integrativi di supporto all'interno di un più ampio quadro didattico in quanto, data l'età dei discenti, è stato necessario avvalersi di materiali ludici eterogenei allo scopo di mantenere attivo un atteggiamento di curiosità epistemica verso la tematica proposta.

c) Fase di restituzione alla scuola e alle famiglie

È stato predisposto uno spazio individuale di discussione del profilo di sviluppo di ogni bambino in ambito logico-matematico e delle modificazioni avvenute in seguito al *training* di potenziamento. Ciò è stato realizzato in una prospettiva di continuità orizzontale in vista dell'imminente ingresso dei bambini alla scuola primaria.

5.2 Risultati

5.2.1 Risultati alla BIN -Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica in bambini dai 4 ai 6 anni

Le analisi t-test per dati appaiati, condotte sui punteggi medi pre ($69 \pm 22,17$) e post test ($96,25 \pm 11,23$) rinvenuti alla BIN, mostrano un incremento statisticamente estremamente significativo ($t = -5,068$ $p < 0,0007$) delle competenze logico matematiche in seguito al *training* di potenziamento (*Figura 6*).

Il massimo punteggio complessivo conseguibile alla BIN è 106. L'esame delle prestazioni individuali mostra che i valori, prima del *training*, sono oscillati tra i 38 e i 97 punti; dopo il *training*, tra i 74 e i 106 punti. Si osserva, dunque, un marcato incremento del *range* dei punteggi (*Figura 7*).

Al pre-test la metà dei soggetti presentava criticità in ambito logico-matematico e, di questi, il 37,5% ha fornito una *performance* gravemente deficitaria collocandosi nella fascia prestazionale “Richiesta di intervento immediato”.

Il 37,5% possedeva competenze medie e solo il 12,5% (1 soggetto) disponeva di competenze elevate.

Al post test, invece, la metà del campione aveva acquisito competenze molto elevate, collocandosi oltre il 90° percentile (si è verificato un *ceiling effect* o *effetto tetto* in quanto le prestazioni della metà dei soggetti sono arrivate ai livelli massimi misurabili dalla BIN).

Il 37,5% dei soggetti ha raggiunto un punteggio in linea con quanto atteso per età (70° percentile); un solo soggetto ha continuato a presentare qualche difficoltà in ambito logico-matematico ricadendo nella fascia “Richiesta di attenzione”. Il profilo di funzionamento di quest’ultimo bambino, infatti, a differenza di quanto accaduto a tutti gli altri soggetti del campione, non si è completamente normalizzato, benché si sia verificato un miglioramento molto marcato del suo punteggio alla BIN (uno scarto di 36 punti rispetto alla *performance* iniziale). Nessun soggetto si è più collocato nella fascia gravemente deficitaria (Tabella 3).

Nel complesso i suddetti esiti, suggeriscono che, in seguito al *training* di potenziamento, si siano verificate modificazioni positive estremamente significative dei profili di sviluppo dei bambini.

Sono state svolte anche delle analisi t-test per dati appaiati sui punteggi rinvenuti nelle 4 aree processuali di prerequisito che concorrono a determinare la costruzione dell’intelligenza numerica: area semantica, lessicale, pre-sintattica e conteggio (Figura 8).

a) *Area lessicale*. I dati rinvenuti evidenziano un incremento statisticamente significativo ($p < 0,005$ $t = -3,411$) della padronanza dell’uso del codice arabico e, più specificatamente, delle capacità di lettura e scrittura dei numeri;

b) *Area semantica*. Non si evidenziano modificazioni statisticamente significative della capacità di comprendere il significato dei numeri attraverso una rappresentazione mentale di tipo quantitativo ($p < 0,122$ $t = -1,270$).

È possibile ipotizzare che ciò sia dovuto al fatto che il 75% dei soggetti, già al pre-test, aveva ottenuto, un punteggio pieno al subtest “*Confronto tra quantità*”. Tale prova richiede di raffrontare due set di dots con numerosità visuo-percettivamente diverse e di individuare quella maggiore. Data l’età⁵⁶, la maggior parte dei bambini è stata in grado di avvalersi adeguatamente delle capacità di *subitizing* (processo di percezione visiva che consente il riconoscimento immediato di

⁵⁶ Cfr. D. Lucangeli (a cura di), *La discalculia e le difficoltà in aritmetica*, cit.

piccole quantità anche senza il ricorso al conteggio verbale) e di stima di grandezze (meccanismo parallelo al *subitizing*, ma meno accurato, che viene utilizzato per il riconoscimento di numerosità più ampie) per comparare adeguatamente gli insiemi di elementi.

c) *Conteggio*. Si evidenzia un incremento statisticamente estremamente significativo delle abilità di conta ($p < 0,0009$ $t = -4,79730454$).

Le prove della BIN valutano la produzione verbale corretta della serie numerica ordinata convenzionale in avanti (da 1 a 20) e in indietro (a partire da 10). Tuttavia, i soggetti che disponevano già di buone conoscenze nel suddetto ambito sono stati in grado di imparare l'enumerazione in avanti fino a 100, sebbene ciò non sia stato oggetto di insegnamento esplicito durante l'intervento. Quanto accaduto suggerisce che il *training*, focalizzando l'attenzione dei bambini sugli aspetti numerici della realtà, abbia stimolato la loro curiosità inducendoli a riflettere e ad accrescere le proprie competenze anche in autonomia. Per i bambini con scarse abilità di base, invece, è stata necessaria una presentazione sistematica e reiterata degli stimoli affinché riuscissero ad acquisire e consolidare la sequenza verbale numerica fino a 20.

d) *Area pre-sintattica*. Si rileva un incremento statisticamente molto significativo della comprensione dei processi relativi alla struttura del sistema numerico ($p < 0,001$ $t = -4,618$).

I meccanismi sintattici regolano il valore posizionale delle cifre e costituiscono la grammatica interna del numero che attiva il corretto ordine di grandezza di ogni cifra (le cifre assumono un valore diverso a seconda della posizione in cui sono collocate all'interno del numero).

Allo scopo di testare i precursori (pre-sintassi) dei suddetti meccanismi, la BIN presenta dei compiti in grado di riprodurre la struttura delle diverse relazioni d'ordine di grandezza (pur non utilizzando la tradizionale transcodifica dei codici di notazione).

In seguito al *training*, il test ha rilevato un incremento delle capacità dei bambini di:

- effettuare confronti plurimi e ordinare correttamente in senso decrescente, in base alla grandezza, un numero limitato di oggetti;
- riconoscere che i nomi collettivi rappresentano numerosità più ampie di elementi singoli e indicano grandezze superiori all'unità;
- associare a un numero scritto in codice arabo la numerosità corrispondente.

Quest'ultimo compito si è rivelato, alla prima somministrazione, particolarmente arduo per i bambini che disponevano di scarse conoscenze in ambito logico matematico in quanto implica la padronanza di alcuni principi impliciti del conteggio (corrispondenza biunivoca, ordine stabile, cardinalità) e richiede competenze diversificate riferibili sia ad aspetti semantici che lessicali.

5.2.2 Analisi qualitativa

All'inizio del percorso di potenziamento alcuni bambini faticavano ad ascoltare le istruzioni necessarie allo svolgimento di semplici giochi, tendevano a voler variare rapidamente gli stimoli senza portare a termine le attività in corso e rispondevano in modo casuale e non pertinente alle domande inerenti ai compiti proposti. Talora, in presenza di prove, per loro ostiche, erano inclini a manifestare sfiducia nelle proprie possibilità e a esternare considerazioni negative su di sé (ad esempio, “Non sono bravo. I miei numeri sono brutti ecc.”). Con il proseguire dell'intervento è stato possibile osservare una modificazione positiva dell'approccio emotivo-motivazionale alle sfide presentate, un prolungamento dei tempi attenzionali, una più efficace autoregolamentazione comportamentale nel contesto di piccolo gruppo e una riduzione delle risposte impulsive.

I miglioramenti comportamentali trasversali rilevati in seguito all'intervento di potenziamento logico-matematico mostrano, confermando gli esiti di alcuni studi svolti su bambini di 6 anni, che “disporre di adeguati processi cognitivi è un elemento centrale di adattamento sociale⁵⁷”. Pertanto, è importante tenere in considerazione che anche la penuria di strumenti e di strategie intellettive funzionali a organizzare, integrare ed elaborare gli elementi dell'ambiente può rendere difficoltoso entrare in relazione con esso⁵⁸. In questo senso, si è potuto osservare come stimolare i bambini, consentendo loro di pervenire a una migliore gestione delle risorse cognitive, abbia avuto ricadute emotive e comportamentali positive generalizzate.

Infine, per quanto riguarda lo strumento *Organizzazione di Punti*, confrontando qualitativamente le *performance* rinvenute al pre e al

⁵⁷ R. Feuerstein, R. S. et alii, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, cit., p. 48.

⁵⁸ O. Albanese, P. Molina, *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. Relazione tra fattori cognitivi e affettivi*, cit., pp. 34-35.

post-training, si rileva una maggior precisione e accuratezza del tratto grafico e un migliore utilizzo delle strategie di pianificazione visuo-spaziale.

5.3 *Discussione dei risultati*

L'intervento si è rivelato efficace a incrementare le abilità di base implicate nella cognizione numerica e ha consentito ai bambini, che possedevano competenze inferiori a quanto atteso per età, di raggiungere un adeguato livello di padronanza dei pre-requisiti necessari all'apprendimento della matematica.

Degno di nota il fatto che tutti i bambini, anche quelli che mostravano marcate difficoltà nell'ambito logico-matematico, abbiano partecipato con entusiasmo all'intervento.

È possibile ipotizzare che l'azione combinata di più fattori abbia contribuito al conseguimento dei risultati sopra esplicitati.

Nello specifico si è rivelato funzionale:

– avvalersi di tecniche di rinforzo positivo per far associare i nuovi apprendimenti a esperienze emotive gradevoli e per motivare, anche i discenti con difficoltà attentive o di autoregolamentazione comportamentale, a perseverare nello svolgimento delle attività presentate⁵⁹. Ai bambini che manifestavano sfiducia nelle proprie possibilità sono stati forniti degli aiuti (*prompt*) affinché potessero superare con successo i compiti proposti, sperimentare un maggiore senso di competenza e autoefficacia e, dunque, essere più propensi ad affrontare i successivi esercizi. Gradualmente, però, gli ausili esterni sono stati rimossi a vantaggio di una progressiva autonomizzazione degli allievi (*fading*);

– proporre le attività in modo sistematico e reiterato al fine di agevolare l'acquisizione e il consolidamento dei contenuti presentati (pur introducendo variazioni nella tipologia e nel grado di complessità degli stimoli ludici);

– adottare metodiche individualizzate e personalizzate, modulate dinamicamente a seconda dei *feed-back* ricevuti dagli allievi, affinché le richieste prestazionali si collocassero per ogni soggetto ad un livello di sfida ottimale;

– selezionare accuratamente la modalità di presentazione degli stimoli. Ad esempio, per quanto riguarda i programmi strutturati *ad hoc*

⁵⁹ B. Caponi *et alii*, *Sviluppare la concentrazione e l'autoregolazione*, Trento, Erickson, 2009.

al computer (particolarmente apprezzati dai bambini), è stato fondamentale optare per elementi grafici facilitatori che fossero sufficientemente accattivanti ma che, al tempo stesso, non inducessero distraibilità e affollamento visivo⁶⁰;

- valorizzare le componenti emotivo motivazionali correlate ai processi di apprendimento. In particolare, premiare l’impegno piuttosto che il risultato, al fine di agevolare l’acquisizione di uno stile attributivo in grado di considerare in modo costruttivo gli errori commessi limitando, così, il vissuto di frustrazione spesso ad essi associato.

Gli errori, del resto, nell’ottica del potenziamento, sono stati una risorsa cruciale in quanto hanno consentito di comprendere quali misconcezioni degli allievi li sottendessero e quali fossero le funzioni inadeguate o carenti da stimolare;

Si è potuto osservare come, anche in assenza delle valutazioni tipiche della scuola primaria, alcuni bambini fossero consapevoli di avere maggiori difficoltà rispetto ai coetanei nel portare a termine i giochi proposti, pertanto, è stato fondamentale incoraggiarli, sottolineare i loro progressi e valorizzare il loro ruolo nelle dinamiche ludiche;

- incentivare i comportamenti cooperativi e mediare o limitare quelli competitivi;

- sollecitare la riflessione metacognitiva sulle attività effettuate ponendo domande e invitando i bambini a verbalizzare e argomentare in modo logico-sequenziale le soluzioni trovate⁶¹;

- adottare un approccio didattico orientato non solo a potenziare gli aspetti dominio specifici, ma a sviluppare le funzioni trasversali (attenzione, memoria di lavoro e funzioni esecutive⁶²) implicate in modo significativo nelle *performance* matematiche⁶³.

Si evidenzia, infine, che il *fil rouge* che ha unito e sotteso tutte le dimensioni sopra illustrate è stata la presenza di un agente umano mediatore che, all’interno di una relazione educativa significativa, ha modulato gli stimoli proposti adattandoli alle peculiari caratteristiche

⁶⁰ D. Lucangeli, S. Poli, A. Molin, *Sviluppare l’intelligenza numerica 1*, Trento, Erickson, 2010.

⁶¹ R. Centra, *DSA e scuola dell’infanzia*, Firenze, Giunti Scuola, 2012, pp. 43.

⁶² A. M. Re, A. Capodieci, C. Cornoldi, *Effect of Training Focused on Executive Functions (Attention, Inhibition, and Working Memory) in Preschoolers Exhibiting ADHD Symptoms*, in “Frontiers in Psychology” 6:1161, 2015.

⁶³ M.C Passolunghi, H.M. Costa, *Training di memoria di lavoro e senso del numero in bambini in età pre-scolare*, in “Atti del convegno-XXVI Congresso AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione”, 2013, pp. 257-258.

dei discenti consentendo, così, la realizzazione di un'esperienza di apprendimento mediato (EAM). Quest'ultima, infatti, è da ritenersi una *conditio sine qua non* affinché si creino le condizioni che rendono possibile un apprendimento efficace.

A tal proposito, alcuni studi hanno osservato come bambini immersi in ambienti ricchi di stimoli (ad esempio, giocattoli) spesso non siano in grado di trarne alcun beneficio in quanto, in assenza di processi di mediazione, non riescono a passare da una percezione episodica e disorganizzata degli elementi ad una capace di individuare strutture organizzate di significati⁶⁴.

Nell'interpretare i risultati del presente lavoro, tuttavia, è importante tenere in considerazione che il campione oggetto di studio era esiguo e composto da soggetti con sviluppo tipico che hanno potuto beneficiare di un potenziamento intensivo.

Alcuni bambini del campione presentavano delle criticità, ma nessuno di loro era affetto da gravi e invalidanti compromissioni del funzionamento adattativo.

Pertanto, gli esiti rinvenuti, che mostrano ampie e significative modificazioni in tempi brevi, potrebbero non essere generalizzabili a popolazioni con *deficit* severi e pervasivi.

L'efficacia dell'intervento, inoltre, potrebbe variare a seconda della composizione del gruppo e delle dinamiche relazionali che si creano tra i membri del gruppo di pari e il conduttore.

6. *Considerazioni sulle tecniche e i processi valutativi utilizzati*

Sono di seguito riportate alcune riflessioni in merito alle potenzialità applicative e conoscitive della testistica psicometrica adottata durante gli interventi.

I percorsi educativi effettuati hanno messo in luce l'utilità di un approccio metodologico che si avvalga dell'impiego di strumenti testologici individuali somministrati da esperti.

Tale procedura, infatti, integrando le informazioni qualitative fornite dagli insegnanti, consente di ottenere in tempi brevi un profilo molto accurato delle abilità degli esaminati e, più specificatamente, agevola un'attenta analisi dei punti di forza e di debolezza del loro funzionamento cognitivo ed emotivo.

⁶⁴ R. Feuerstein, R. S. Feuerstein *et alii*, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, cit., pp. 61-68.

Il valore aggiunto della suddetta prassi risiede, pertanto, nel fatto che offre la possibilità di strutturare una programmazione didattica individualizzata benché realizzata all'interno di un *setting* di lavoro di gruppo. In questo modo si pongono le basi per l'attuazione di un *tailored training* tarato sui bisogni educativi specifici dei destinatari, ottimizzandone, perciò, le probabilità di riuscita.

Inoltre disporre di uno spazio privilegiato di interazione duale con ogni bambino, prima dell'inserimento di quest'ultimo in un contesto più ampio di dinamiche gruppali, riveste un'importanza cruciale nel favorire l'instaurarsi di una relazione personale positiva di fiducia in grado di sostenere efficacemente il successivo percorso di apprendimento.

La somministrazione di un protocollo valutativo, del resto, avviene all'interno di una cornice interpersonale che svolge un ruolo fondamentale nel creare un clima emotivo che consenta all'esaminato di esprimere al meglio le proprie capacità e, dunque, di pervenire a un esito che rifletta il più possibile le sue effettive risorse.

In questo senso, si evidenzia come le prove della BIN non siano state un'esperienza ansiogena per i bambini. Essi, hanno, infatti, asserito di essersi divertiti ad affrontarle.

La batteria, presentata all'interno di un *setting* ludico adattato allo scopo, inoltre, si è rivelata un utile stimolo per incentivare la curiosità dei discenti verso la tematica proposta.

Durante la fase propriamente dedicata alla somministrazione del test standardizzato, però, il valutatore, pur ponendosi in modo empatico, si è astenuto dal fornire indicazioni giovevoli alla soluzione dei quesiti. I soggetti hanno, perciò, affrontato gli esercizi autonomamente⁶⁵.

Adottare la suddetta impostazione è stato funzionale a ricavare, in occasione del testing iniziale, importanti informazioni in merito alle capacità dei minori di approcciare e gestire situazioni nuove potenzialmente impegnative e sfidanti. Al *retest*, invece, tale *modus operandi* ha consentito di rilevare quali, tra i progressi osservati a livello qualitativo durante il *training*, fossero da considerarsi operazioni cognitive e concetti ormai interiorizzati (divenuti parte integrante del patrimonio di conoscenze dei discenti) e quali richiedessero un ulteriore consolidamento. Ciò ha permesso di fornire, a genitori e insegnanti,

⁶⁵ A. Molin, S. Poli, D. Lucangeli, *BIN 4-6, Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica in bambini dai 4 ai 6 anni*, cit., p. 34.

suggerimenti specifici e personalizzati sulle attività ludiche da proporre ai bambini.

In itinere, invece, è stato ritenuto opportuno avvalersi di uno strumento qualitativo di rilevazione dei dati: il diario di bordo. In tal modo è stato possibile monitorare anche aspetti solitamente indagati con procedure di testing dinamico ossia tipologie di valutazione orientate ad analizzare i processi di apprendimento più che i prodotti dello stesso. In particolare, è stato assunto, come parametro indicativo del miglioramento della propensione ad apprendere dei bambini, la loro capacità di beneficiare dei *feed-back* ricevuti durante gli interventi di mediazione. I progressi osservati hanno trovato, poi, oggettivo riscontro nei risultati al *retest* standardizzato, espressione sintetica e fenomenica dei più ampi processi potenziati. Tuttavia, le dimensioni indagate durante il *training* in prospettiva dinamica sono emerse alla BIN non solo a livello quantitativo, ma anche qualitativo. Infatti è stato possibile osservare un differente approccio cognitivo, emotivo e comportamentale al test prima e dopo il percorso di potenziamento. Da ciò, si sono potute desumere importanti informazioni in merito alle capacità dei discenti di riflettere sui propri processi cognitivi e, dunque, di “imparare ad imparare”.

Alla luce di quanto discusso si evidenzia che le valutazioni psicometriche come la BIN o il TEC, se opportunamente somministrate all'interno di un *setting* adeguato e utilizzate in modo versatile, rappresentano un utile strumento di analisi non solo del funzionamento cognitivo, ma anche delle dimensioni metacognitive ed emotivo-motivazionali ad esso relate⁶⁶.

7. Conclusioni

Nel complesso i risultati rinvenuti nel presente lavoro suggeriscono che l'attuazione di interventi psicoeducativi, strutturati *ad hoc* e condotti da esperti qualificati, consente ai bambini, che esibiscono competenze inferiori a quanto atteso per età, un adeguato recupero o perlomeno contribuisce efficacemente a ridimensionare le loro difficoltà.

È auspicabile, perciò, che tali pratiche siano inserite alla scuola d'infanzia in qualità di supporto al percorso curricolare svolto dagli insegnanti.

⁶⁶ *Ibidem*, pp. 46-48.

In questo senso, si sottolinea l'importanza del coinvolgimento delle suddette scuole nei programmi di prevenzione dei disturbi dell'apprendimento, allo scopo di evitare che tali problematiche siano prese in considerazione solo alla scuola primaria quando le difficoltà scolastiche sono ormai conclamate e spesso accompagnate da rilevanti disagi. Monitorare l'evoluzione degli apprendimenti già in età prescolare consentirebbe, invece, di realizzare percorsi più efficaci e meno dispendiosi rispetto a quelli implementati in epoche più tardive. Questi ultimi, infatti, richiederebbero maggiori risorse in quanto sarebbero chiamati a contrastare gli effetti iatrogeni cumulativi dovuti ad un mancato intervento tempestivo. Alla luce di quanto discusso, si evidenzia, dunque, che l'assunzione delle prassi educative sopra citate andrebbe a vantaggio di tutti gli attori sociali coinvolti: istituzioni, personale scolastico e famiglie.

8. Tabelle e grafici

Caratteristiche demografiche del campione			
Età (anni) M	Età (anni) DS	Sesso F	Sesso M
5,3	0,48	56,26%	43,75%

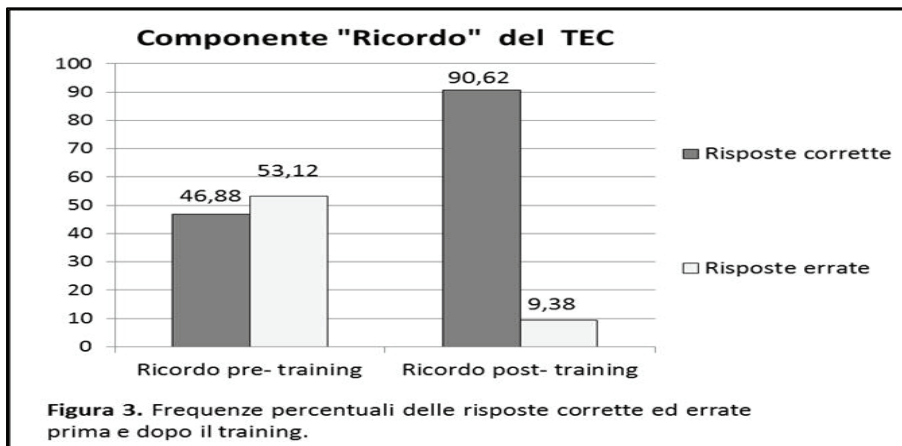
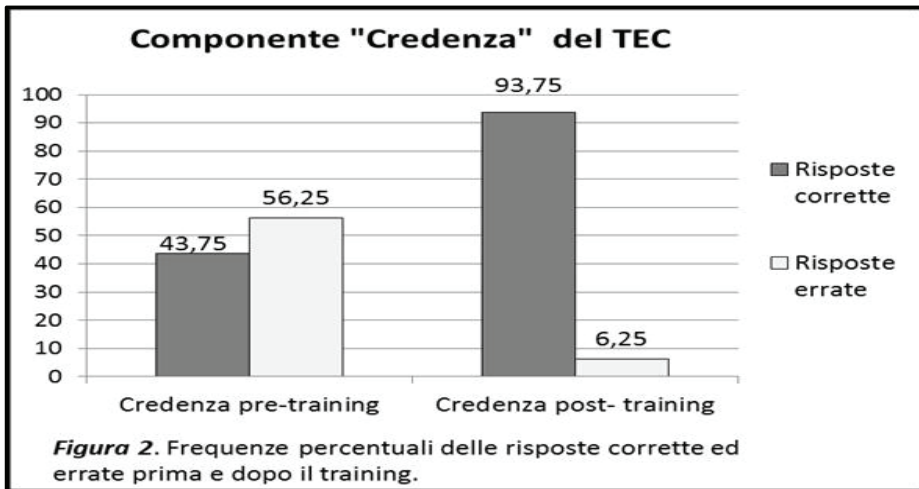
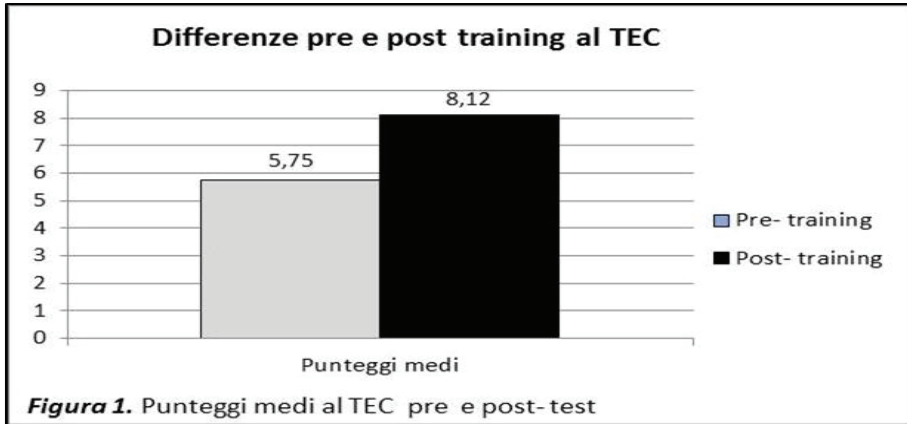
Tabella 1. Campione del progetto “Riconoscere le emozioni”

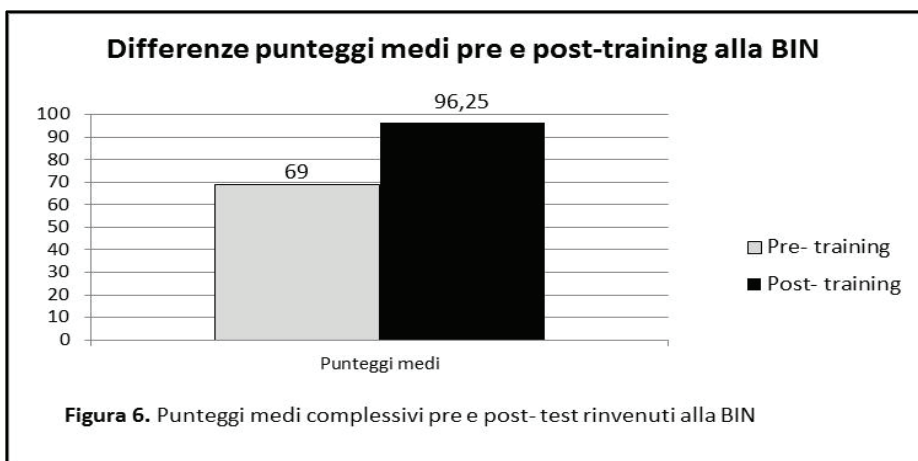
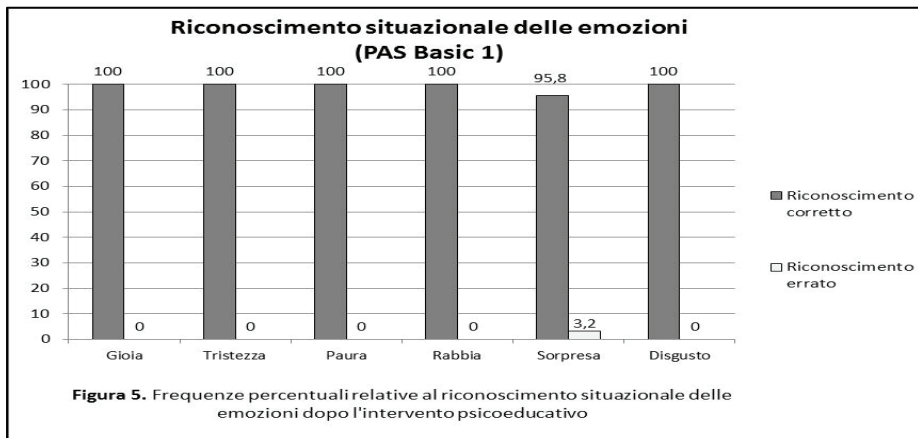
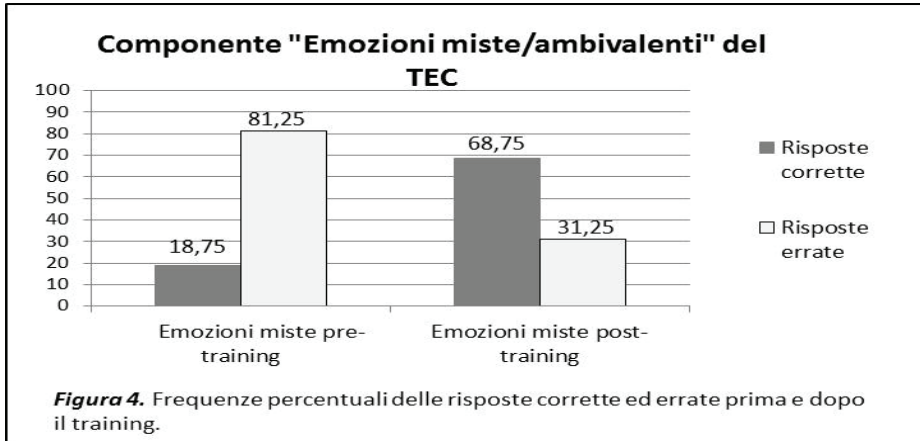
Caratteristiche demografiche del campione			
Età (mesi)	Pre-training	M	66
		DS	3,46
	Post-training	M	69,12
		DS	3,31
Sesso	M		37,5%
	F		62,5 %

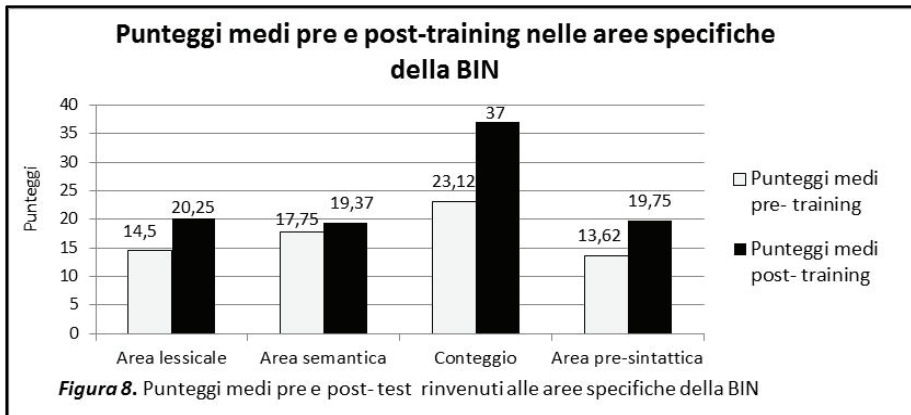
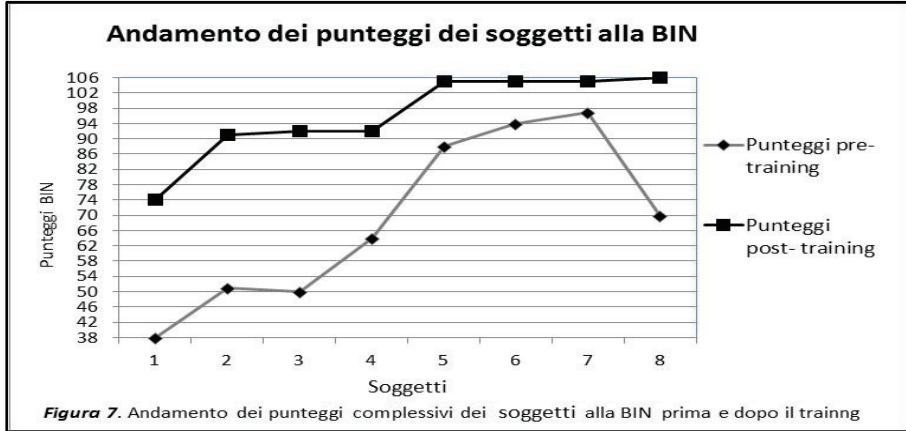
Tabella 2. Campione del progetto “Sviluppare le abilità le abilità logico- matematiche”

Soggetti	Punteggio totale pre-training alla BIN	Punteggio totale post- training alla BIN	Fascia di prestazione pre-training alla BIN	Fascia di prestazione post-training alla BIN
S 1	38	74	Richiesta di intervento immediato (molto inferiore al 10° percentile)	Richiesta di attenzione (20° percentile)
S 2	51	91	Richiesta di intervento immediato (10° percentile)	Prestazione sufficiente (70° percentile)
S 3	50	92	Richiesta di intervento immediato (inferiore al 10° percentile)	Prestazione sufficiente (70° percentile)
S 4	64	92	Richiesta di attenzione (tra il 20° e il 30° percentile)	Prestazione sufficiente (70° percentile)
S 5	88	105	Prestazione sufficiente (60° percentile)	Criterio pienamente raggiunto (oltre il 90° percentile)
S 6	94	105	Prestazione sufficiente (tra il 70° e l'80° percentile)	Criterio pienamente raggiunto (oltre il 90° percentile)
S 7	97	105	Criterio pienamente raggiunto (intorno all'80° percentile)	Criterio pienamente raggiunto (oltre il 90° percentile)
S 8	70	106	Prestazione sufficiente (tra il 30° e il 40° percentile)	Criterio pienamente raggiunto (oltre il 90° percentile)

Tabella 3. Prestazioni dei soggetti alla BIN prima e dopo il training







Bibliografia

Angeli A., D'Amore B., Di Nunzio M., Fascinelli E., *La matematica dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Progetto: Matematica nella scuola primaria, percorsi per apprendere*, Vol. 5, Bologna, Pitagora 2011

Praet M., Desoete A., *Enhancing Young Children's Arithmetic Skills through Non-intensive, Computerised Kindergarten Interventions: A Randomised Controlled Study*, in "Teaching and Teacher Education", 39, 2014, pp. 56-65

Romano E., Babchishin, L., Pagani, L.S., Kohen, D. *School Readiness and Later Achievement: Replication and Extension Using a Nationwide Canadian Survey*, in "Developmental Psychology", 46(5), 2010, pp. 995-1007

205 – *La pedagogia della mediazione alla scuola dell'infanzia:
due tipologie di intervento psicoeducativo*

Siegler R. S, Ramani, G. B., *Playing Linear Number Board Games-but not Circular ones-Improves Low-Income Preschoolers' Numerical Understanding*, in "Journal of Educational Psychology", 101(3), 2009, pp.545-560

Vianello R., Marin, M. L., *OLC-Operazioni logiche e conservazione. Progetto MS. Dal pensiero intuitivo al pensiero operatorio concreto: prove per la valutazione del livello di sviluppo*, Edizioni Junior, 2009

Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S., Davis-Kean, P. E., *What's Past is Prologue: Relations Between early Mathematics Knowledge and High School Achievement*, in "Educational Researcher", 43, 2014, pp. 352-360

La scuola come esperienza di desiderio: saperi e incontri per la vita

Jole Orsenigo

L'attuale scuola di massa è l'erede di una gloriosa tradizione disciplinare e borghese; ciò che resta di quel modello – un'esperienza completamente naturalizzata di docilità – tende oggi a confondersi con un ambiente e un immaginario sociali sempre più omologanti, acritici e volgari. La scuola è, però, un oggetto pedagogico elettivo: un luogo separato ma connesso alla vita dove è possibile, grazie alla mediazione dei saperi, entrare in contatto con i propri desideri. Dove è possibile “sognare” il futuro: prepararsi ad esso, scegliendo una propria posizione nel mondo.

Today's mass school is the heritage of a glorious disciplinary and bourgeois tradition; what remains of that model – a completely naturalized experience of docility – tends today to be confused with an increasingly homologated, uncritical and vulgar environment and social images. The school is, however, an elective pedagogical object: a separate place but connected to life where possible, thanks to the mediation of knowledge, to getting in touch with one's own desires. A place where is possible to “dream” the future: prepare for it, choosing its own position in the world.

Parole chiave: margine, desideri, pedagogia, educazione, istruzione

Keywords: side, desires, pedagogy, education, school

“L'intento di queste regole è di concedere di più all'autentica libertà dei bambini e meno al loro arbitrio, indurli a fare di più con le proprie forze e ad esigere meno dagli altri” (Jean-Jacques Rousseau)¹.

“Felice epoca, in cui i giovinetti sono abbastanza saggi e coltivati, per poter tenere da sé le proprie dande” (Friedrich Nietzsche)².

1. *Desiderare la scuola*

Come molti dei miei coetanei ho cantato a squarciagola le parole dure di Edoardo Bennato³ in merito all'esperienza scolastica (1974).

¹ J. J. Rousseau, *Emilio o sull'educazione* (1762), ed. it. a cura di P. Massini, Roma, Armando, 1997, p.110.

² F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole* (1872), in *Opere*, Vol III, Tomo I, ed. it. diretta da G. Colli e M. Montinari, Milano, Adelphi, 1975, p. 115.

³ Dalla canzone *In fila per tre* (1974): “Presto vieni qui /ma su non fare così /ma non li vedi quanti altri bambini?/Che sono tutti come te/ che stanno in fila per tre

Tuttavia, appartengo a una generazione che puntualmente si commuove quando risente quelle di Antonello Venditti⁴, quando ricorda con nostalgia i compagni insieme ai quali ha frequentato la scuola (1978).

Non tutti abbiamo fatto il liceo classico, meno che mai quello tradizionale, piuttosto abbiamo sperimentato una scuola media senza latino. Non tutti abbiamo portato una divisa o ci siamo poi impiegati in banca, ma abbiamo studiato educazione fisica anche sui libri e non solo in palestra. Tutti siamo stati valutati, in pagella, con voti espressi in lettere più che in cifre. Abbiamo fatto esperienza dello spessore giudicante delle parole che traducono numeri: sappiamo che discreto vuol dire sette, ma abbiamo anche capito quanto un giudizio su un tema o un compito di matematica possa giustificare con chiarezza il voto che meritano. Un giudizio, una griglia di valutazione... sono infatti strumenti *loquaci*, clinici⁵. Possono consentire di migliorare e fare bene: quando la valutazione si fa attribuzione di valore, e non semplice verifica, è sempre un atto pedagogico⁶.

Noi, erano gli anni Settanta, abbiamo visto i nostri genitori impegnarsi o disinteressarsi della scuola: *fare politica*, come si diceva. Partecipare ai volantaggi, ai collettivi, alle riunioni oppure disertare quelle occasioni di vita pubblica e di militanza, ma nessuno di loro si sarebbe mai sognato di andare a difendere la prestazione scolastica di un figlio/a presso maestri o insegnanti.

A parole avrebbe denunciato, ma mai – venendo anche alle mani – avrebbe offeso, minacciato o peggio. Non avrebbe messo in dubbio il valore dell'istruzione e dei suoi ministri. Molti, infatti, criticavano l'i-

/che sono bravi e che non piangono mai./ È il primo giorno però/ domani ti abituerai/
e ti sembrerà una cosa normale:/ fare la fila per tre,/ rispondere sempre di sì /e comportarti da persona civile...”.

⁴ Dalla canzone *Compagno di scuola* (1978): “Davanti alla scuola tanta gente /otto e venti, prima campana / ‘e spegni quella sigaretta’/ e migliaia di gambe e di occhiali/ di corsa sulle scale./ Le otto e mezza tutti in piedi / il presidente, la croce e il professore/ che ti legge sempre la stessa storia/ nello stesso modo, sullo stesso libro/ con le stesse parole da quarant’anni di onesta professione...”.

⁵ M. Foucault, *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico* (1963), Torino, Einaudi, 1998.

⁶ J. Orsenigo, *Quando facciamo valutazione, facciamo pedagogia*, in S. Olivieri-Stiozzi, V. Vinci (a cura di), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 17-39 e A. Rezzara, *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*, Milano, Mursia, 2000. Cfr. anche V. Pinto, *Valutare e punire*, Napoli, Cronopio, 2012 e il numero 360 di “Aut-Aut”, 2013.

dea secondo cui a scuola si possa anche educare. Negavano il fatto che chi insegna – maestri, accademici o formatori aziendali (si darebbe detto poi) – sia anche un educatore. Magari sono gli stessi che sorridono leggendo Pennac. Piangono, come i figli, nel rivedere alcune scene de *L'attimo fuggente* (1989). Hanno solidarizzato con la *Pante-ra* e con tutti quegli studenti che, periodicamente o in modo istituzionale, si costituiscono in autogestione.

La mia generazione non ha fatto esperienza della scuola disciplinare descritta da Michel Foucault, mi domando *perché oggi ne abbia nostalgia*. Siamo stati i primi per cui studiare poteva essere un piacere, oltre che un diritto, e tuttavia tra quelli che attualmente sono genitori in pochi si aspettano che a scuola si metta al centro l'incontro tra generazioni grazie alla mediazione dei saperi.

I più si preoccupano invece di stimolare i figli per renderli sempre più competitivi nel mercato delle competenze. Piuttosto che perder tempo a studiare, vogliono che tutto il tempo dei ragazzi sia messo a profitto: tanto sport, non troppo catechismo, sicuramente anche “scuola” ma, per cortesia, niente compiti nel fine-settimana o in vacanza. *Come è successo che proprio chi ha iniziato a fare esperienza di desiderio in classe chieda per le nuove generazioni un ritorno a una disciplina che non ha mai conosciuto?*

A questo punto potremmo, come Gilles Deleuze faceva già nel 1972, chiederci: “che cos'è un ‘vero’ desiderio, dal momento che la repressione stessa è desiderata?”⁷.

In questo contributo vorrei dimostrare, da pedagogo, come occorra puntare sul desiderio in classe. Superare il dispositivo disciplinare significa inventare un'altra forma-scuola; una scuola del desiderio. Immagino, ma ho anche già visto, adulti appassionati della vita incontrare, libri alla mano, giovani e bambini curiosi. Li ho visti coinvolti recitare anche senza palcoscenico, accovacciati discutere in cortile, capire mentre viaggiavano, ma anche in aula ripercorrere domande e risposte già esplorate in passato da altri come loro. Li ho visti correre gioiosi incontro al futuro: i primi, sorridenti, arrancando dietro i secondi. Questi, spalle al futuro⁸, guardarli con stima proprio mentre li stavano salutando. Già oltre, aspirati da quel vortice di novità che è la vita.

⁷ G. Deleuze, F. Guattari, *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia* (1972), Torino, Einaudi, 2002.

⁸ H. Arendt, *Il futuro alle spalle*, Bologna, il Mulino, 1981.

2. *La scuola moderna*

Ha sicuramente ragione Michel Foucault quando, in *Sorvegliare e punire* (1975), afferma che la scuola moderna è *una macchina pedagogica*. Cosa che, suggeriva Gilles Deleuze, suo amico e interprete raffinato, non è da prendere per metafora.

In quanto *edificio* – spazi e materialità – la scuola disciplinare corrisponde a “un operatore di addestramento”⁹. Ecco spiegata la funzione della predella da cui chi insegna può osservare, visibile e distinto a sua volta. Ecco perché i banchi vengono disposti secondo quella griglia (*Quadrillage*), tanto familiare da non essere più neppure vista, dove ogni studente trova posto in modo da essere individuato, reperibile e isolato. Ecco le mezze porte, gli oblò o le finestre basse, che consentono l’immediata vigilanza nei bagni o nelle aule pur restando in corridoio o per le scale. La scuola moderna in quanto *complessa orologeria* – tempo evolutivo delle cose da fare e chiusura – deve permettere “con un solo sguardo, di vedere tutto in permanenza”¹⁰. Si tratta di realizzare un simultaneo lavoro perfettamente organizzato fino alla qualità totale.

Se la disciplina scolastica *fabbrica individui*¹¹, cioè studenti, come l’ospedale malati, la fabbrica operai e la caserma militari, è perché in tutti questi luoghi agisce uno stesso diagramma di potere atto a produrre *corpi docili*¹². Come funziona una disciplina capace di gestire gli uomini proprio in quanto uomini? Contrariamente alle nostre convinzioni, non per la diabolica abilità di qualcuno – capo o *leader* particolarmente dotato –, piuttosto grazie all’uso accorto, discreto, minuto degli elementi di ordine spaziale, temporale, simbolico e dei corpi che popolano un’esperienza così manipolata. C’è disciplina là dove un’organizzazione funziona *modernamente*: in modo efficiente, razionale, produttivo. Potenzialmente trasparente, invisibile e automatico: ogni scarto, ogni indugio, ogni dispendio dovrà progressivamente diventare *utile* (in tutti i sensi del termine). Non dobbiamo pensare che gli uomini che la costituiscono siano soggetti riottosi, piuttosto atti-

⁹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (1975), Torino, Einaudi, 1976.

¹⁰ *Ibidem*, p. 190.

¹¹ *Ibidem*, p. 186.

¹² *Ibidem*, p. 150 e P. Barone, *La materialità educativa. L’orizzonte materialista dell’epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Milano, Unicopli, 1997.

vamente partecipi, rispettosi del programma da attuare. Scrive Michel Foucault: “Le discipline, organizzando le ‘celle’, i ‘posti’, i ‘ranghi’ fabbricano spazi complessi: architettonici, funzionali e gerarchici nello stesso tempo. Sono spazi che assicurano la fissazione e permettono la circolazione; ritagliano segmenti individuali e stabiliscono legami operativi; segnano dei posti e indicano dei valori; garantiscono l’obbedienza degli individui, ma anche una migliore economia del tempo e dei gesti. Sono spazi misti: reali perché determinano la disposizione delle costruzioni, delle sale, dell’arredamento, ma ideali poiché su queste sistemazioni si proiettano caratterizzazioni, stime, gerarchie. La prima fra le grandi operazioni della disciplina è dunque la costituzione di “quadri viventi” che trasformano le moltitudini confuse, inutili o pericolose in molteplicità ordinate”¹³.

Questa forma-scuola è stata il sogno dei pedagogisti positivisti italiani¹⁴ alla nascita del nostro sistema scolastico, diventando una realtà sempre più capillare, diffusa, inclusiva durante il Fascismo grazie all’Attualismo, ma sarà anche il bersaglio polemico dell’Attivismo nostrano¹⁵. Il cui successo, però, seguirà il dopoguerra fino a oggi. Per noi una scuola ridotta alla monotonia delle informazioni che si ripetono, si tramandano e si conservano, al rigore dei corpi addestrati, disponibili e pronti, alla “libertà” di soggetti che si controllano, cioè sanno comportandosi a dovere, è inconcepibile. Magari qualcosa di quella vecchia disciplina ci ha toccato: tenere sempre le mani sopra e non sotto il banco, imparare a mettersi la tuta da ginnastica senza togliersi, prima, la gonna o il grembiule, alzarsi in piedi quando entra un adulto in aula, usare i servizi solo al cambio d’ora, mettersi o stare in una fila, essere concentrati, attenti, silenziosi, composti nei movimenti, decorosi nel modo di vestire. Mai nella nostra esperienza scolastica abbiamo visto, però, usare la bacchetta, i ceci, la frusta o altre forme di supplizio. Neppure abbiamo visto usare le orecchie d’asino o infliggere castighi come stare dietro la lavagna. Esser chiusi in bagni, sgabuzzini. Copiare frasi centinaia di volte. Se nelle nostre scuole resta qualcosa di quel modello – l’uniforme, l’amministrazione di una infra-

¹³ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 161.

¹⁴ Cfr. soprattutto il primo volume di D. Bertoni-Jovine (a cura di), *Positivismo Pedagogico Italiano*, Torino, UTET, 1973.

¹⁵ G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2001; dello stesso autore *Scuola. Politica, saperi e organizzazione*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2004 e *Lessico per la scuola. Dizionario delle idee e delle attività scolastiche*, Torino, UTET, 2001.

penalità scolastica di cui il voto in condotta è segno, i banchi disposti a scacchiera... – si tratta degli ultimi scampoli di un ideale ormai in scadenza. Piuttosto che preoccuparci del fascino di un'utopia che tarda a morire, del fascismo che popola le nostre fantasie scolastiche, dovremmo da pedagogisti riconoscere gli effetti "morbidi" della realtà di un sistema di potere che si aggiorna e muta, trasformandosi.

Che l'organizzazione scolastica abbia ricadute disciplinari, è evidente. Dovremmo capire la cifra attuale di questa inevitabile funzione d'ordine, non leggere i problemi della scuola di oggi con le lenti di ieri. È la perdita del mandato pedagogico della scuola a doverci impensierire: da quando a scuola passa l'intera popolazione giovanile, questa non ha smesso di funzionare anche in modo disciplinare. Il punto è che oggi tra le mura scolastiche si fa di tutto, tranne che *fare-scuola*.

3. *Evocare una pedagogia della scuola, non è forse tautologico?*

C'è di più. Bisogna sciogliere una questione di epistemologia pedagogica, perché *l'era della scuola "esaminatoria" segna l'inizio di una pedagogia che funziona come scienza*. Scrive sempre Michel Foucault: "Ora l'esame permette al maestro, mentre trasmette il proprio sapere, di stabilire sugli allievi un campo di conoscenze... L'esame, a scuola, è un autentico e costante scambio di saperi: garantisce il passaggio delle conoscenze dal maestro all'allievo, ma preleva dall'allievo un sapere destinato al maestro. La scuola diviene il luogo di elaborazione della pedagogia"¹⁶.

Occorre affrontare quel nodo che fa della pedagogia un sapere finalmente scientifico. Da che ci siamo convinti che fare-pedagogia non vuol dire (più) fare-filosofia, su quale base noi pedagogisti raccoglieremo le *nostre* "verità"? Dovremo assumere il metodo sperimentale, e non il calcolo dei sillogismi, quale criterio di verità? Secondo Michel Foucault la pedagogia diventa "scienza" quando assume come campo discorsivo la scuola, cioè grazie del cumulo documentario da questa prodotto. Si tratta di tutti i compiti in classe, le verifiche e le pagelle, i disegni, i verbali, i registri... che popolano gli archivi scolastici reali e virtuali. Queste scritture, che possono diventare oggetto di ricerca, documentano *un nuovo sapere*, quello di una pedagogia-della-scuola in grado di quantificare e qualificare le prestazioni e gli studenti. Ecco, un altro effetto della scuola disciplinare.

¹⁶ *Ibidem*, p. 204.

Nell'Italia del secondo dopoguerra produrre questo sapere ha voluto dire smettere di educare e iniziare a istruire. Rinnegare ciò che ancora restava della scuola gentiliana: vocazionale, elitaria, storicistica¹⁷, per realizzare una scuola di massa. Questa scuola che deve istruire, tendenzialmente va trasformando la passività obbediente e la docilità sottomessa degli studenti in un nuovo protagonismo: gli alunni dovranno essere presenti, curiosi e motivati. Attivi. *E se non lo sono (più)?* Di contro, l'autorità indiscussa degli insegnanti ha iniziato a scivolare verso un'autorevolezza guadagnata sempre più a caro prezzo. *Ma se non ci riescono (ancora)?* Quando ogni automatismo disciplinare, ogni ritualità scontata, ogni ovvia proceduralità, tende a evaporare, se resta ancora qualcosa a scuola, non si tratterà che di uno sterile, stizzito autoritarismo oppure di un mellifluo, appiccicoso cameratismo; questi sì da rinnegare. Da allora una pedagogia dell'emanipolazione, riformista e progressista, non ha smesso di provare a cambiare la scuola, senza tuttavia riuscirvi.

Se è vero che istruendo abbiamo iniziato a liquidare l'eredità gentiliana, questa stessa "reazione all'Idealismo"¹⁸ ha prodotto, nel dibattito italiano, un'alternativa tra una pedagogia pratico-artistica ed una empirico-sperimentale, non ancora superata. Tanto meno pensata, come auspicavano invece Riccardo Massa e Piero Bertolini in un saggio ormai datato (1996), ma attualissimo per la prestigiosa collocazione e il contenuto provocatorio. Non si è verificato il successo del paradigma clinico in pedagogia, piuttosto se ne è visto il progressivo declino, dopo una stagione molto promettente, anche tra le altre scienze umane: fare della scuola un sistema di rilevazione e documentazione *clinico*, ha voluto dire piuttosto trasformarla in un *testificio*.

Come a suo tempo suggerito da Niklas Luhmann (1979), la pedagogia (italiana) è diventata la "riflessività"¹⁹ dell'*establishment* scolastico; tuttavia l'Accademia ha continuato a fare ricerca a/sulla/con la scuola (una ricerca sottoposta a sua volta alla valutazione di parte di quello stesso *establishment*). In Italia esiste, inoltre, una tradizione di filosofia dell'educazione, se pur ridotta rispetto al successo delle ri-

¹⁷ G. Gentile, *Lezioni di pedagogia*, Firenze, Casa Editrice Le Lettere, 2001.

¹⁸ R. Massa, P. Bertolini, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione*, in L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico. Il Novecento*, vol. IX, Milano, Garzanti, 1996, pp. 337-360.

¹⁹ N. Luhmann, K. E. Schorr, *Reflexionsprobleme in Erziehungssystem*, Stuttgart, Ernst Klett, 1979, in particolare pp. 353-378.

cerche sperimentali di tipo psicologico e sociologico in tema di apprendimento-insegnamento, che pur lavorando a tavolino non si confonde con la riflessione sulla scuola dei filosofi *tout court*, degli intellettuali o degli storici. C'è poi una, se pur marginale, ricerca clinica di ordine pedagogico che si occupa anche di scuola²⁰. In questo modo la scuola è rimasta un oggetto di interesse pedagogico (e didattico) senza confondersi subito con la riflessività del sistema-scuola. Senza confinare la riflessione pedagogica nello spazio angusto tracciato dall'*Education* (Istruzione), cioè tra *Learning e Teaching*.

4. *Scuola di massa. Ancora sorveglianza, controllo e sicurezza*

A scuola si va, è *naturale*²¹. Sappiamo che si tratta di un diritto-dovere conquistato di recente e per tutti. Un'esperienza scolastica completamente naturalizzata, però, rischia di confondersi con il successo di una omologazione acritica e diffusa. Michel Foucault ha parlato in proposito del potere di normalizzazione, descrivendo l'efficacia dei suoi strumenti. Martin Heidegger temeva invece che ciò per cui l'Occidente va orgogliosamente fiero, la cultura, si trasformasse in *Weltzivilisation*: esportazione a livello planetario, globale, di un modo unico di pensare.

Sappiamo che la scuola è una potente agenzia di socializzazione, ma non possiamo ridurla a questo senza amputarne la qualità dell'esperienza. Neppure John Dewey, il critico più audace della vecchia scuola nozionistica, magistrale, astratta, l'avrebbe mai voluto²². Se occorre ricordare, ai pedagogisti per primi, che non bisogna schiacciare il mandato istituzionale scolastico su quello sociale (senza peraltro dimenticarlo), non bisogna neppure fare della scuola l'unico, se pur elettivo, oggetto di riflessione pedagogica. Altrimenti i burocrati, i funzionari zelanti, i nuovi *manager* della conoscenza e gli ispettori di turno, avranno sempre l'ultima parola su un'organizzazione che inesorabilmente continuerà a riprodurre se stessa. Migliorandosi.

²⁰ F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

²¹ A. Rezzara, *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Milano, Mimesis, 2009.

²² J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), Firenze, La Nuova Italia, (1949) 1988.

Certo è importante “addestrare” le nuove generazioni a vivere in un contesto allargato, comune, regolato, oltre tutte le forme di legame *familistico* (oggi ne abbiamo davvero bisogno), ma alla sincronicità del Noi deve sempre seguire una qualche discontinuità che sa prendersi la responsabilità personale di dire anche “no”. Non c’è infatti esperienza reale di legame senza separazione: riconoscimento del debito simbolico che ci lega all’altro e appropriazione singolare del trauma – potremmo dire di tutte le determinatezze materiali – che ci distingue uno per uno.

Il passaggio dall’efficacia di regole scolastiche che presidiavano inesorabilmente la vita di studenti e professori alla loro progressiva evanescenza, non ha avuto come effetto l’anarchia, la mancanza di regole, la fine del dispositivo disciplinare, quanto piuttosto il fatto che la nuova regola sia diventata il non-avere-regole. Limiti. Questa situazione determina una coercizione ancor più esigente di quella moderna: ognuno deve fare-massa grazie alla propria distinzione. Se la scuola si trasforma in una “routine senza desiderio”²³, è perché oggi i desideri tendono a essere standardizzati, a entrare in un regime di controllo. Non sono più il segno della divergenza singolare, ma la presa multipla di nuova stagione del bio-potere.

È a scuola che i nostri figli imparano a distinguersi non per vivere in autonomia, ma per confondersi nella massa dei coetanei. Basta guardarli: sono tutti *originalmente* uguali; maschi e femmine. Non è in gioco quello stile che annuncia l’avvento di una soggettivazione, quanto il dettaglio stravagante nella variazione, cioè in un campo chiuso di possibilità. Importante non è distinguersi, quanto entrare a far parte di un gruppo. La cifra della mia singolarità al posto di fare i conti con ciò da cui provengo: famiglia, contesto storico, economico e politico, restituisce solo l’illusione di essere diventati “soggetti”, lasciando del tutto assoggettati a un sistema di vita cui troppo spesso anche la scuola vuole freneticamente adeguarsi.

I giovani, ma spesso anche i bambini, vestono gli stessi capi dei grandi (come nel Medioevo) secondo i modi previsti dall’industria della moda: l’eccezione è già messa in conto. Allo stesso modo i ragazzi studiano, o non studiano, in base a un’offerta didattica che li ha messi al centro certo ma in quanto “clienti”: se da piccoli la scoperta e

²³ M. Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, p. 6 e il numero 358 di “Aut-Aut” (2013) in particolare di M. Recalcati, *Cosa resta della scuola? Sulla crisi del discorso educativo*, pp. 65-81.

la novità compensavano la fatica e l'entusiasmo, da grandi una certa noia tingerà le giornate di (non) studio. Lo studente medio non si applicherà solo il minimo indispensabile, perché impegnato in altre attività o più avvincenti avventure, quanto perché, come il suo compagno, preferisce ammazzare il tempo giocando con videogiochi che presentano una dimensione immaginaria più seducente di quella dei libri. I saperi scolastici infatti continuano a essere discipline, cioè pacchetti di informazioni. Moduli da trasmettere o da ripetere, mai autentici campi d'esperienza da frequentare avendo come guida chi ne è appassionato.

L'attuale rincorsa e/o appiattimento della scuola sul quotidiano, lungi dall'essere una presa autentica nei confronti del reale, cioè una mossa pedagogica che impedisce all'esperienza scolastica di risultare verbosa, impolverata, astratta, libresca, *scolastica* appunto, produce una nuova forma di omologazione secondo cui non sono solo i comportamenti a essere normalizzati, ma anche le menti. Se ieri era il corpo il punto di applicazione del potere disciplinare – cosa che faceva ironicamente dire a Michel Foucault come fosse l'anima “prigione del corpo”²⁴ e non il contrario da tradizione –, attualmente proprio quell'anima viene prodotta in serie. Presenta, cioè, una gamma limitata di varianti prefabbricate, disponibili, *prêt-à-porter*.

Il catalogo delle possibilità è disponibile nei libri ridotti a sincopati bigini, improbabili testi da riassumere, voluminosi tomi da memorizzare dove tutto è già ampiamente dispiegato. *Oggi facciamo funzionare un libro nello stesso modo in cui Žižek ha dichiarato di usare il proprio videoregistratore: è sufficiente averlo. Basta che registri al tuo posto, è del tutto superfluo poi guardare la registrazione.* Sia che in una pagina di manuale sia riassunto tutto quello che c'è da sapere di un autore o di un'epoca, di un problema, sia che *Wikipedia* possa offrire tutto quel che serve per comporre una qualsiasi ricerca, tesina o tesi, il vecchio fantasma dell'erudizione – sapere tutto – si realizza nella forma di una conoscenza a risposta multipla, da *Rischiatutto*.

Temo che anche se le fila non sono più tre come nel diagramma disciplinare, gli effetti di potere della scuola attuale siano del tutto simili a quelli di ieri: passività, docilità e remissività. Una vita media da studente che non chiede, né dà, troppo: prestazioni al ribasso anche là dove il talento potrebbe ancora e medicalizzazione delle condotte là dove, sempre più precocemente, le capacità sono diagnosticate carenti, inesistenti o bisognose di attenzione. Soprattutto, mi sembra che a

²⁴ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 33.

scuola si produca oggi un preoccupante appiattimento nei modi di sentire, immaginare, sognare la vita. Temo questa omologazione più raffinata e profonda di quella dei corpi, in quanto punta a produrre individui che non solo sanno come comportarsi, ma che si comporteranno tutti allo stesso modo in circostanze simili. Come potrà, allora, la pedagogia dirsi ancora un discorso *umano*?

5. *Un esempio*

Per tutti questi motivi la scuola continua a selezionare più che istruire ed educare, come se passare-dalla-scuola funzionasse sempre e solo da setaccio; un setaccio ingiusto perché smista e contabilizza solamente ciò che già c'è: occasioni, opportunità e talenti, e non lavora piuttosto a compensare quello che non c'è e potrebbe invece esserci se la scuola funzionasse come tale e non come un'agenzia di collocamento. Questa scuola davvero progressista, democratica, attiva, è quella per cui ha sempre lavorato l'Attivismo.

Pensiamo all'educazione sentimentale – vero traguardo di una certa pedagogia militante e seria preoccupazione invece per chi si arrocca su posizioni di conservazione: come viene trattata attualmente a scuola? Spesso si riduce la complessità di un tema che non smette di interrogare letterati, filosofi e scienziati, all'azione che intende rendere familiare per i bambini l'uso degli *emoticon*. In questo modo, però, non si sta mettendo in contatto lo studente con il suo e l'altrui mondo interiore. Non si sta lavorando sugli affetti oltre che sul cognitivo, neppure offrendo un'esperienza che in casa si può rischiare di non fare o di fare in modo stereotipato e povero. Al contrario si stanno appiattendo le emozioni che per natura non lo sono, su una tecnica. Non ci sarebbe nulla di male in questa sorta di addestramento, tranne il credere che si tratti di una qualche forma di educazione sentimentale.

Faccio quest'esempio perché il tipo di *alfabetizzazione* proposta, più che introdurre semplicemente a un codice del mondo dei fumetti, proprio come l'alfabeto – il più potente sistema di potere che l'istruzione scolastica possenga – non traduce, come spesso crediamo, stati, situazioni o vissuti *in parole*, piuttosto li riproduce in un sistema di segni ideali e a questo anche li riduce²⁵. Ortopedizza, disciplina, rende univoco un legame che tale non è.

²⁵ Cfr., di C. Sini, *Etica della scrittura*, Milano, Il Saggiatore, 1992 e *Filosofia e scrittura*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

Differenti studiosi hanno dimostrato come l'oralità, per estensione potremmo pensare a tutto ciò che non entra nell'ordine simbolico, sia l'"erede" piuttosto che l'"origine" dell'epoca della scrittura che la segue. Entrare a scuola vuol dire anche questo: perdere il contatto con l'esperienza patica – appassionata e sensibile – della vita. Essere scolarizzati corrisponde a guadagnarsi una distanza da tutte le superstizioni, le fascinazioni e le implicazioni di senso e la materialità dell'esistenza. C'è un guadagno in queste separazioni, ma pure una perdita che chiede un lavoro di restituzione; il lavoro simbolico di un lutto. Essere colti non significa sapere tutto (l'ultima delle superstizioni), né sacrificare ogni intimità o prossimità con le pulsioni di vita (che hanno a cuore tutti gli educatori), piuttosto imparare a maneggiare l'istinto di morte: è questo che ogni educatore sa fare anche quando il suo *medium* è il/i sapere/i.

Non cerco di mettere a tema lo scandalo che fa desiderare non voler *né leggere, né scrivere*²⁶, ma la domanda sulla natura pedagogica della scuola. A che cosa serve allestire un'esperienza parallela e distinta rispetto alla vita di tutti i giorni dove fermarsi a studiare, se non per imparare a vivere "meglio"? Ci si distanzia per *meglio* immergersi, avventurarsi nella vita.

6. *Quello che Foucault non vede*

La situazione descritta determina il successo persistente di un certo comportamentismo pedagogico, se pur corretto da una psicologia dell'apprendimento di stampo cognitivista, attenta alle emozioni che il sapere provoca e alle motivazioni che la curiosità suscita. Nonostante ci si sia spinti fino a chiamare *transfert* l'effetto positivo o negativo che i saperi, in questo caso le discipline, hanno sugli studenti, tutti i tentativi di cambiare la scuola piuttosto che portarci avanti, ci hanno respinto ancora più indietro. Un altro esempio: il registro.

I docenti usano un registro che funziona ancora secondo il modello del *mastery learning*²⁷. Certo attualmente oltre alle conoscenze valutiamo anche le competenze e le abilità (all'Università addirittura il gradimento) degli studenti, ma sempre facendo differenza tra una va-

²⁶ G. Harrison, M. Callari-Galli, *Né leggere, né scrivere. La cultura analfabetica: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, Roma, Meltemi, 1977.

²⁷ R. Massa (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1990, pp. 488-508.

lutazione formativa o *in itinere* (un rinforzo positivo o negativo sia per il docente che per lo studente) e una sommativa (che funziona da indice di successo sia per i ragazzi che per le famiglie). Certo la scuola, come una qualsiasi altra organizzazione, si preoccupa di fare valutazioni *ex ante* ed *ex post*²⁸, cioè tiene in conto la soddisfazione della committente: le famiglie. Si preoccupa e reclama la loro collaborazione: di scelta nel mercato dell'offerta formativa, di co-educazione, persino, di alleanza. Tuttavia che ne è dell'incontro *reale* tra la passione a insegnare di maestri, docenti, accademici e il desiderio di apprendere (o non apprendere) degli studenti?

La scuola di massa è un oggetto storico recente. Il Medioevo, scrive Philippe Ariés, non la conosceva ancora mentre andava dimenticando l'antico modello dei classici. Per noi è un'ovvietà: classi omogenee per età, banchi, libri e quaderni, edifici ben riconoscibili dall'esterno e funzionali internamente, cortili attrezzati, palestre, diffusi sul territorio. Se noi occidentali ci sentiamo davvero eredi dei Greci, è grazie al sogno di un'Europa di pace che fecero, per primi, gli Umanisti. Questo sogno politico ha avuto bisogno di una scuola: *facile, solida, rapida e universale*.

Se occorre, scriveva Comenio, che *tutta* la gioventù la frequenti affinché *nemine usquam neglecto*²⁹, allora dovranno andare a scuola anche le bambine e le ragazze. Almeno sulla carta, sia i ricchi che poveri, ciascuno secondo i suoi talenti: *gli stupidi perché hanno bisogno di vincere la loro innata debolezza, gli intelligenti in quanto hanno ancora più bisogno dell'educazione*. Insegnare, allora, consisterà in “investigare et invenire modum quo docentes minus doceant, discentes vero plus discant, scholae minus habeant strepitus, nausae, vani laboris, plus autem otii, deliciarum solidique profectum, respublica Christiana minus tenebrarum, confusionis, dissidiorum, plus lucis, ordinis, pacis et tranquillitatis”³⁰.

Se non possiamo che trovarci in linea con queste aspirazioni, invece, fa effetto, soprattutto ai lettori di Foucault, incontrare nelle pagine della *Didactica Magna* (1638) le seguenti immagini. Scrive Co-

²⁸ Cfr. Di D. Lipari, *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro, 1987 e *Progettazione e valutazione nei processi formativi* (1996), Roma, Edizioni Lavoro, 2002.

²⁹ Comenio, *Grande Didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 2. Cfr. *Scuola. Non uno di meno!*, numero monografico di “Pedagogika”, XII/1, 2009.

³⁰ *Ibidem*, p. 2.

menio di chi alleva pesci, per scopo culinario, che dovrà costruire una pescheria in cui farli moltiplicare. Quanto più sarà grande la pescheria, continua, tanti più i pesci si potranno commerciare. Quindi razionalmente conclude: *come si devono preparare le pescherie per i pesci, i frutteti per le piante, così le scuole per i giovani*. Con le parole di Michel Foucault, allora, potremmo capire come “l’organizzazione di uno spazio seriale fu una delle grandi mutazioni tecniche dell’insegnamento elementare. Esso permise di superare il sistema tradizionale (un allievo che lavora qualche minuto col maestro, mentre il gruppo confuso di quelli che attendono rimane in ozio). Assegnati dei posti individuali, rese possibile il controllo di ciascuno ed il lavoro simultaneo di tutti: organizzò una nuova economia dei tempi di apprendimento; fece funzionare lo spazio scolare come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare”³¹.

Tuttavia il significante “scuola” evoca molto più di ciò che le denunce sottolineano. Si tratta di qualcosa che Michel Foucault “non vuole vedere”³²: *la dimensione simbolica e seduttiva del rapporto con il sapere e i corpi, l’interiorizzazione delle relazioni primarie, il ricatto affettivo e la compiacenza mentale*. Con una parola sola, il desiderio. Qualcosa che Comenio non poteva conoscere.

Che ne è oggi a scuola di quel desiderio quando il controllo si fa sempre più capillare, sottile e abbraccia affetti, emozioni, fantasie? Non penso negativamente alle pratica di messa in parola del nostro mondo interno. Penso piuttosto al catalogo che si può mettere insieme con tutte le informazioni che le pratiche esaminatorie scolastiche consentono. Penso alla contabilità dei talenti, degli interessi, delle motivazioni, ma anche di tutte le forme di disagio, i bisogni speciali, i tic degli scolari che può dare origine a una nuova docilità oltre il fordismo disciplinare. Quando a scuola tutto vive capitalizzato, anche l’inconscio, si può dire si tratti ancora di scuola?

C’è un modo manicheo di trattare il desiderio. Michel Foucault preferisce il termine piacere a quello di desiderio che gli sembra un trabocchetto. Altri pensatori riflettono sul godimento contro il desiderio che sarebbe un modo della nostalgia, lontano dalle urgenze attuali. A costo di essere fraintesa, ritengo che una riflessione pedagogica sul tema del desiderio a scuola sia necessaria, se non urgente. Altrimenti,

³¹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 160.

³² R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 132.

come è giusto, si prenderanno questa responsabilità altri esperti delle scienze umane. Non a caso un libro, largamente di successo, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento* (2014) di Massimo Recalcati, noto psicoanalista lacaniano e filosofo, riporta in esergo un'affermazione di Riccardo Massa: "Accendere il desiderio".

7. *Il desiderio di sapere*

Se i desideri che circolano a scuola sono già addomesticati, atrofizzati, impacchettati in programmazioni, discipline e moduli, se sono già saputi dai progetti, dai discorsi, dalle competenze degli esperti, è perché quei desideri sono funzionali al successo di un dispositivo sessuale sempre più sottilmente efficiente nel sociale. La scuola non aiuta a desiderare in proprio, ma collude con quella fantasmagoria limitata, patinata, che puntella le false autonomie che ci circondano; che ne è, allora, del *desiderio di sapere*?

I testimoni di una tale "passione" dovrebbero essere i docenti, tuttavia accade spesso che siano i primi a non saperne nulla. Si trasformano così in eruditi, inondando di informazioni e notizie gli studenti, oppure in esperti in risorse umane: li smistano, li valutano, li gerarchizzano. Ogni docente può insegnare una di quelle che chiamiamo "materie", non perché sappia tutto, al contrario perché ha ancora voglia di sapere, approfondire, ricercare. È così che leggere, pur crescendo in età, capacità e conoscenza, rappresenta ancora quel dispositivo di simulazione primario³³ che fin da piccoli era stata una consuetudine avvincente frequentare. Consigliati o imposti, i libri "di scuola" invece diventano "mattoni", un peso nello zaino.

A cosa serve la scuola? A "sapere tutto", a "sapere per tutta la vita"? Nonostante l'attuale enfasi sul *long/wide/deep life-learning*, del tutto in linea con le aspirazioni moderne, credo che imparare ad andare a scuola corrisponda piuttosto a saperne uscire. Voglio dire che impara solo chi fa un incontro reale – fisico, sensuale, erotico – con le risposte che gli uomini e le donne hanno saputo dare, ieri come oggi, alla domanda che tutti ci facciamo in quanto umani a proposito del senso, o non senso, della vita. Questo significa, una buona volta, iniziare a vivere.

³³ M. Barengi, *Cosa possiamo fare con il fuoco? Letteratura e altri ambienti*, Macerata, Quodlibet, 2013.

I francesi hanno un'espressione – *rapport au savoir* – che evoca l'insieme delle relazioni affettive, cognitive, psichiche, pratiche con cui un soggetto non può che confrontarsi quando si trova in situazione di apprendimento. Quell'espressione si è diffusa nelle scienze dell'educazione a partire dal 1980, grazie ai lavori di Beillerot e Charlot e alle *équipes* da loro fondate. Il suo uso permette, afferma Nicole Mosconi (2000), di problematizzare la posizione del soggetto in rapporto ai saperi e alle conoscenze. Il primo a usarla, tuttavia, è stato Jacques Lacan (1966) e da allora in Francia è diventata un modo di sentire condiviso anche da chi non si riconosce di stretta osservanza lacaniana o non è psicoanalista. Va detto, poi, che la psicoanalisi è entrata nelle università francesi ma in quelle esiste anche una tradizione clinica, distinta dalla terapia e applicata alle scienze dell'educazione, come nel caso a cui ci riferiamo.

Fin a partire da Sigmund Freud³⁴, infatti, la psicoanalisi si è interrogata in merito a ciò che possiamo sapere o non sapere. Postulare l'esistenza di qualcosa come un inconscio, ha voluto dire proprio rispondere a quella domanda. Le scuole psicoanalitiche si distinguono oggi rispetto allo statuto di quell'inconscio: deposito ancestrale collettivo, linguaggio o catena dei significanti, fantasie, desideri o mondo interno. In ogni modo è sempre rispetto a un sapere che risulta *latente* che ogni soggetto troverà la sua posizione. Essere umani significa confrontarsi con la finitudine, con la possibilità di non sapere e con l'impossibilità di sapere tutto. Sono queste tre condizioni che spingono ad avventurarci sul cammino della conoscenza, anche a scuola.

8. *A scuola di desiderio?*

Parlare di desiderio espone al rischio. Primo tra tutti quello di essere confusi con quei pedagogisti libertari che sono refrattari all'ordine sociale, anarchici, sempre “contro”, paradossalmente in rotta con lo stesso potere che vorrebbero/non vorrebbero esercitare. Ambigui seduttori di infanzie e giovinezze che, proprio come Socrate, non riconoscono di essere dei pericolosi corruttori o, più modernamente, dei pedofili.

³⁴ S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale* (1905), in *Opere*, ed. it. diretta da C. Musatti, vol. 4, Torino, Bollati-Boringhieri, (1970) 2005, pp. 441-546.

Al di là della richiesta di superare un'austerità scolastica alquanto ipocrita, algida e fuori moda³⁵, oltre ogni opportuno riconoscimento dell'esercizio di un autentico *eros pedagogico* da parte di quegli educatori ed educatrici che sono gli insegnanti, occorre rischiare e accostare il termine desiderio a quello della scuola. Non per tessere l'elogio del primo, ma per capire. *Attualmente il desiderio a scuola c'è già*, ma non ha forza. Non ha quella spinta che può esitare nella gioia di vivere. Non circola *libido* tra i banchi, forse nei corridoi o (si spera) fuori dalla scuola; tuttavia né il corpo docente, né gli studenti sono *vitali*, appassionati, tra le mura scolastiche. Molto della scuola di oggi è affettivo; persino le relazioni improprie dei genitori-bulli. Tuttavia la scuola è priva di vita³⁶, di avventura, di rischio. L'esperienza scolastica attuale è "povera" da un punto di vista pedagogico (anche se è del tutto satura da quello di certa didattica).

Potremmo mai pensare al mercato della formazione secondo lo stile di una nota pubblicità e dire: "*Enjoy your school!*"? È forse il caso di talune scuole che, ereditandola, provano a custodire una tradizione pedagogica secolare. (Ma, più spesso, vuol dire a trasformarle nell'ultima frontiera alla moda in fatto di formazione). Quell'espressione è ambigua, ma rivelatrice. Persiste infatti un certo immaginario scolastico secondo cui studiare non può essere un piacere come andare a cavallo, in barca o suonare la batteria, dipingere. Se c'è godimento nello studio, qualcosa non va: sei imbranato, chiuso, scostante. Un quattrocchi antipatico e noioso. Gli americani hanno un termine per dirlo: *nerd*. Studiare non può essere piacevole, anche bello, un'avventura. Se di esperienza (*experience*) può trattarsi, allora dovrà essere di sofferenza e fatica, al massimo *utilità*. Ieri, qualcosa di cupamente impegnativo, noioso, ripetitivo, oggi di forzatamente divertente, facile, veloce. In una parola: *pratico*. Ecco come finisce Dewey. Esperienza è un'altra espressione delicata, che va benissimo per essere venduta: nei villaggi turistici, nei supermercati, oggi nelle biblioteche e nei musei, ma non per allestire la qualità della vita scolastica. Tranne alle elementari e nella scuola di infanzia dove quella *qualità* risulta essere

³⁵ Cfr. P. Bertolini, *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, in P. Bertolini, M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 121-154; Idem, *La dimensione erotica della relazione educativa*, in R. Massa, L. Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 1999, pp. 40-49.

³⁶ Cfr. L. Selmo, *Dare vita alla scuola. Desideri, parole e azioni*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

prevedibile (sempre mobili lillipuziani), infantilizzante (ovunque fumetti non solo di Walt Disney), sempre chiassosa (colori primari, squillanti) o esageratamente sdolcinata (colori pastello, sfumati).

Accogliere, con prudenza, quel rischio che Michel Foucault smaschera quando, un anno dopo il successo di *Sorvegliare Punire* (1975), scrive che il sesso – potremmo leggere il desiderio – “... non è probabilmente che un punto ideale, reso necessario dal dispositivo di sessualità e dal suo funzionamento”³⁷, significa riconoscere che il desiderio fa parte della materialità scolastica. Non è solo uno strumento o un mezzo. Quando la scuola non funziona più solo in quanto disciplina i corpi, ma inizia a funzionare anche in quanto catalogo delle anime, a questo punto il controllo e la sorveglianza risultano ancor più intrusivi. Lungi dall’esserci liberati, si moltiplicano i vincoli che ci costringono. Non solo i comportamenti, ma anche i pensieri, addirittura lo stesso sesso, vengono rubricati in un *set* di occorrenze. Possiamo scegliere³⁸.

Attenzione. Quando si intende sdoganare il desiderio da un punto di vista pedagogico, si sa davvero che cosa significa erotizzare i saperi, piuttosto che le relazioni? È un fatto. In Occidente non abbiamo inventato nuovi piaceri, se non quelli legati alla scoperta e alla trasposizione in un discorso del sesso-desiderio. Da noi tramonta – ed è bene – ogni *ars erotica*. Il sapere non passa più, segretamente e secondo i modi di un’iniziazione, di-corpo-in-corpo come nella pederastia, per esempio. Noi abbiamo inventato la *scientia sexualis*: in questa ricerca è implicata ogni pedagogia che ambisce a educare secondo “verità”.

Michel Foucault ha dimostrato come sia l’*idea stessa del sesso*, il fatto che ciascuno di noi sarebbe abitato da un segreto, mondo interno, desiderio o fantasia, a non permettere di vedere *quel che del “potere” fa potere*. Noi continuiamo a pensare il potere in quanto legge e divieto, mentre esso è diventato dolce, intrusivo, diffuso, erotico. Crediamo di esserci liberati dal potere perché non frequentiamo più il suo lato brutale, ma siamo giocati da quello positivo. Il potere della scuola contemporanea non è negativo, ma sempre più affettivo: il maestro non vuole far soffrire fisicamente i suoi studenti (né lo potrebbe, è reato). Non vuole (più) insegnare la fatica, l’impegno, il sacrificio o il dolore che fanno crescere. Piuttosto *desidererà* manipolare le menti dei

³⁷ M. Foucault, *La volontà di sapere. Histoire de la sexualité I*, Paris, Gallimard, 1976, p. 138.

³⁸ In questo senso non c’è che *mercato*, cioè viviamo in un’economia libidinale.

suoi alunni: vorrà riconoscerli, capirli, aiutarli. Alla dolcezza di questa nuova stagione del potere corrisponde sia una progressiva *umanizzazione* della preparazione del corpo docente che va confondendosi ora con gli psicologi, ora con gli assistenti sociali, sia un nuovo protagonismo dello studente che sarà messo *al centro* della didattica. È così che si scopre che tutti gli alunni hanno un mondo o una forza interiori e – punto delicatissimo – un’originalità da rispettare. Si tratta di quella sessualità che Michel Foucault ha dimostrato essere il “punto immaginario” che fa funzionare i dispositivi moderni: *semiotecnica, disciplina e confessione*.

Grazie al sesso-desiderio, sempre mio ma anche di tutti, si organizza una presa che non supplizia più, ma produce (e dispone) di soggetti, individui, che si controllano autonomamente. Funzionali a quel nuovo sistema di cui sono i protagonisti³⁹. Quando il pedagogo parla di desiderio a scuola, deve essere consapevole dell’inganno che il piano immaginario può giocare nelle nostre vite. E tuttavia deve rischiare di usare quella dimensione finzionale quel tanto che basa per coglierne gli “effetti formativi”⁴⁰. La scuola infatti convoca nella propria virtualità, simbolica e reale, gli educandi che vogliono essere istruiti, solo temporaneamente e in modo spazialmente circoscritto. Non si tratta di credere agli immaginari frequentati come fossero più veri della vita (vera), neppure di rimanervi sospesi o incastrati (questo semmai è il problema di certi insegnanti), piuttosto di uscire. Più che lavorare per costituire identità solide, soggetti padroni di se stessi, il dispositivo scolastico dovrebbe allenare a vivere, cioè consentire forme sempre nuove di soggettivazione. I saperi, quello che c’è da sapere – freudiana mente la differenza sessuale –, dividono il soggetto piuttosto che fortificarlo. Lo intaccano, lo spezzano, lo aprono alla vita. Lo *umanizzano* nel senso che lo rendono fragile, ostaggio dell’altro.

9. *Scuola, un oggetto pedagogico eccellente*

Se chiedessimo a uno studente che cosa sia la scuola, probabilmente risponderebbe che si tratta di “un luogo eterogeneo rispetto a tutti gli altri e chiuso su se stesso. Luogo protetto dalla monotonia discipli-

³⁹ *Ibidem*, pp. 138-139.

⁴⁰ J. Lacan, *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell’io*, in *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974; ed. or. *Ecrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, p. 89.

nare”⁴¹. Certo non si esprimerebbe con il rigore di Foucault, ma saprebbe per esperienza che la vita scolastica è *separata*, in qualche modo sospesa se non “chiusa su se stessa” e per questo motivo anche “protetta”, cioè *inutile, gratuita, fine a se stessa*, rispetto alla quotidianità. Certamente *diversa*, magari non proprio “eterogenea” alla vita familiare, sociale, globale; di sicuro più in rotta che in continuità con esse.

La scuola infatti *doppia la vita*, come soleva ripetere Riccardo Massa. Il che significa che è la vita che “si lascia sdoppiare”⁴², cioè attraversare, scavare dalla negatività, mettere in questione. La vita è a tal punto “viva” da mettersi in pausa, almeno per un po’. È a tal punto nostra in quanto umani, da consentire di abitare l’altrove, ma non per sempre. Lo spazio-tempo dell’educazione, di cui “la” scuola rappresenta la prima occorrenza storicamente determinata, è evanescente, sospeso, liminare. Da frequentare.

“L’educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, cioè tale da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene”⁴³.

La “vita” entra a scuola quando gli studenti trovano tutti giorni in classe un quotidiano, quando possono usare una LIM collegata con Internet oppure il proprio cellulare, la biblioteca scolastica o fare un viaggio di istruzione. E anche tutte le volte che l’andare-in-scena di un docente o di uno studente non corrisponde a rappresentare la scuola secondo una recita o *teatrino* ben consolidato, ovvio, prevedibile, ma quando la-messa-in-scena scolastica viene “restituita alla sua libertà creatrice e instauratrice”⁴⁴, cioè se si danno azione drammatica, incontro e verità. Per vedere attivo nella scuola questo *teatro*, occorre, suggeriva Jacques Derrida citando Antonin Artaud, avere “una nozione nuova di spazio” e “un’idea particolare di tempo”⁴⁵. La scuola, allora, in quanto “spazio chiuso, cioè spazio che si produce dall’interno di se stesso”, non sarà più organizzata a partire “da un altro luogo assente,

⁴¹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., pp. 154-155.

⁴² J. Derrida, *Prefazione*, in A. Artaud, *Il teatro e il suo doppio*, Torino, Einaudi, 1968, p. X.

⁴³ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987, p. 21.

⁴⁴ J. Derrida, *Prefazione*, cit., p. XIV.

⁴⁵ *Ibidem*, p. XV.

da un'illoclità, da un'alibi o da un'utopia invisibile"⁴⁶, cioè non sarà più la replica o la conseguenza di qualcosa che sfugge, si nasconde e si ritira, piuttosto corrisponderà a uno luogo *vitale* dove può accadere qualcosa.

Anche correndo tutti i rischi denunciati da Michel Foucault, potremmo dire che le scuole sono eterotopie, cioè "utopie situate"⁴⁷, "spazi assolutamente altri"⁴⁸.

La scuola interessa ai pedagogisti non soltanto perché *umanizza*, come ricorda la psicoanalisi. Non in quanto *forma cittadini*: democratici, attivi e responsabili, quelli di cui necessita la vita sociale e politica come dice la sociologia. Non perché è pacifica, accogliente, inclusiva. Un'istituzione cardine di progresso e civiltà: rispettosa dei diritti di tutti e di ciascuno, promotrice dei talenti di uomini e donne, palestra della tolleranza e del rispetto, crocevia simbolico della convivenza regolata, come spiega l'antropologia. Non in quanto didattica, comunicazione o informazione soltanto, ma quale occasione di incontro con adulti credibili, esperti e appassionati, che non siano i propri genitori, "fuori" dalla famiglia, dalla casa, dal nido, ma "dentro" un luogo protetto dove – forse per un tempo troppo prolungato oggi – interrogarsi sulla propria vita.

Come fosse davvero possibile fermarsi, smettere quasi di vivere, di correre, di crescere, per rallentare. Per insistere e indugiare, *imparando* a passare oltre con gioia, a separarsi con soddisfazione e riconoscenza. Non solo in quanto sbattuti, spinti, incalzati forzati ad andare avanti secondo un modello unico e vincente.

I pedagogisti sanno che il margine che la scuola inaugura e abita, è un punto di forza: una moratoria che permette di scoprire limiti e talenti. La scuola in quanto oggetto pedagogico, dispositivo e materialità, è "una regione intermedia e mediativa"⁴⁹ che non solo insegna a vivere, ma a gustare la vita. In questa "pausa" che l'Occidente ha inventato, in questo ritaglio distinto dal quotidiano che abbiamo saputo aprire, occorre saper abitare. Sostare.

Tuttavia quella frequentazione ha senso solo in quanto non staremo sempre/più a scuola.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ M. Foucault, *Utopie Eterotopie*, Napoli, Cronopio, 2006, p. 13.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 14.

⁴⁹ R. Massa, *Educare o istruire?*, cit., p. 23.

Andare a scuola è occasione – unica, irripetibile e non solitaria – per *sapere* chi siamo, solo se ci restituisce alla vita fuori da essa.

9. *Non solo funzionari*⁵⁰

Riottosi a prepararsi anche pedagogicamente (più i giovani laureati in campo umanistico che gli scienziati o i tecnici), gli insegnanti della scuola superiore si sono ritrovati presto malpagati, con poche cattedre a disposizione, infine non più così amati da studenti e famiglie. Esperti certo delle loro materie, come spesso delle loro altre professioni, hanno imparato sul campo quanto insegnare non sia facile. Non si tratta infatti di una ricaduta applicativa, esecutiva, ovvia, del proprio dominio di sapere (e davvero raramente non sapere). Si dice che chi non eccelle in un'arte, ballerina, pianista o sportivo, finisca per farne l'allenatore. Insegneranno allora solo i falliti, gli invidiosi e i disillusi? Quale *desiderio* sostiene un insegnante tra le mura scolastiche? Si dice che chi non eccelle in un'arte, ballerina, pianista o sportivo, finisca per farne l'allenatore. Insegneranno allora solo i falliti, gli invidiosi e i disillusi? Quale *desiderio* sostiene un insegnante tra le mura scolastiche?⁵¹

San Giovanni Battista de La Salle (1651-1719) nasce in Francia in quella che Michel Foucault chiama “età classica o modernità”. Verrà poi canonizzato agli inizi del XX secolo e, dopo cinquanta anni circa, proclamato patrono degli insegnanti. Fondatore della congregazione dei *Fratelli delle Scuole Cristiane*, scuole gratuite dove i figli degli operai e dei poveri avrebbero potuto imparare a leggere, scrivere e far di conto non senza ricevere anche un'educazione cristiana di tipo catechistico, sognava una classe in cui la distribuzione spaziale degli alunni potesse assicurare in una volta tutta una serie di distinzioni. La classe avrebbe dovuto formare – ci dice un Foucault raffinato e puntiglioso archivista – un *grande quadro unico* sotto lo sguardo attentamente classificatore del maestro.

“Ci saranno in tutte le classi posti assegnati a tutti gli scolari di tutte le lezioni, in modo che tutti quelli che ricevono la stessa lezione

⁵⁰ Intendo con questo termine evocare le critiche e le attenzioni spese da Hannah Arendt su questo tema. Cfr. H. Arendt, *Responsabilità e giudizio*, Torino, Einaudi, (2004) 2010.

⁵¹ *Teacher Education Policy and Practice – International Perspectives and Inspiration*, edited by M. Attard-Tonna and J. Madalińska-Michalak, Foundation for the Development of the Education System, Key Concepts Series vol. 1, 2018.

siano tutti messi in uno stesso posto e sempre fisso. Gli scolari delle lezioni più avanzate saranno messi nei banchi più vicini al muro, gli altri di seguito secondo l'ordine delle lezioni, avanzando verso il centro della classe... Ogni allievo avrà il suo posto fisso e nessuno lascerà né cambierà il suo senza l'ordine e il consenso dell'ispettore delle scuole”⁵².

A questa distribuzione spaziale degli studenti, doveva corrispondere a una morale. Per cui si sarebbe dovuto fare in modo che “quelli i cui genitori sono negligenti e hanno dei parassiti siano separati da quelli che sono puliti e che non ne hanno; che uno scolaro leggero e sventato stia fra due che siano saggi e posati, un libertino o solo o fra due che siano pieni di devozione”⁵³.

Michel Foucault non è un pedagogista. E tuttavia ha permesso ai pedagogisti di capire che non c'è “scuola” infatti senza dispositivo; questo non vuol dire che dobbiamo rassegnarci a quello disciplinare, e ai suoi funzionari, neppure alle loro più recenti trasformazioni.

Jacques Derrida, che si è distinto per aver difeso uno spazio per la filosofia all'interno delle istituzioni scolastiche francesi, affermava che insegnare vuol dire – letteralmente – *liberare segni*⁵⁴; un'operazione di sottrazione gloriosa⁵⁵. Chi si impegna a trasmettere contenuti, vuole essere “trasparente”: concentrare tutta la luce su di sé, per irradiarla. Attirare tutti gli sguardi su di sé, per sedurli. Un insegnante si produce proprio mentre si occulta nella sua stessa rappresentazione. In questa manovra di potere il corpo del docente si sublima nel *corpo-insegnante*, cioè nel suo ruolo anonimo e professorale, lasciando posto al *corpus-filosofico* (ma anche di altri saperi) e a quello socio-politico. Mai sulla scena, in pubblico, verrà esibito quell'autentico corpo-a-corpo che piuttosto deve restare velato. Latente.

“Questa captazione attraverso il dileguamento, questa neutralizzazione affascinante ha ogni volta la forma di una cadaverizzazione del mio corpo. Il mio corpo affascina solo facendo il morto...: teso senza forma propria. Non disponendo della sua vita, ma solo di una vita delegata”⁵⁶.

⁵² M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 160.

⁵³ *Ibidem*, pp.160-161.

⁵⁴ J. Derrida, *Dove comincia e come finisce un corpo insegnante*, in G. Dalmasso (a cura di), *Il corpo insegnante e la filosofia*, Milano, Jaca Book, 1979, pp. 9-37.

⁵⁵ Cfr. anche E. de Conciliis, *Che cosa significa insegnare?*, Napoli, Cronopio, 2014.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 37.

Secondo Jacques Derrida questa seduzione che gioca a fare il morto, funziona da sempre *nel filosofico*, e quindi nella nostra tradizione anche scolastica, reprimendo e rimuovendo ciò che lui chiamava “scrittura”: il non riducibile al vocabile e all’udibile.

“Tutte le retoriche... di questo dileguamento cadaverizzante sono dei rapporti di corpo a corpo... fingono di supporre o far credere che il mio corpo non c’entra affatto: esisterebbe, sarebbe qui solo per rappresentare, significare, liberare segni”⁵⁷.

Possiamo anche credere che un insegnante debba essere solo un istruttore, ma anche questi non sfugge alla logica descritta: “L’educare e l’istruire possono essere pensati criticamente soltanto entro la materialità di una strutturazione d’ordine... essa comporta che l’istruire si collochi nell’educare e che con l’istruire si realizzino procedure ed effetti che rimandano all’educare medesimo”⁵⁸.

Se esiste, come abbiamo visto, a livello strutturale nel lavoro dell’insegnante una qualche forma di “burocrazia intellettuale”⁵⁹, dimentica dello spessore del proprio corpo (fisicità e interiorità), tuttavia gli insegnanti, in quanto corpo-docente, potrebbero fare-massa non solo in termini sindacali.

Nel caso in cui riconoscessero il funzionamento di quel potere che spesso li rende inconsapevolmente devoti funzionari, potrebbero invece esercitarlo: non cinicamente, ma con moderazione, senza indietreggiare inorriditi⁶⁰.

Potrebbe accadere, allora, che oltre a riconoscere, apprezzare, custodire, rendere amabile, desiderabile il sapere in quanto *corpus*, siano in grado anche di erotizzare il rapporto con quegli stessi saperi. La posta in gioco nell’insegnamento, fuori e dentro la scuola, non sono i contenuti da far passare, da ripetere o da comunicare efficacemente, ma una didattica che abbia a che fare con la vita (non con la morte). Per questo è sacrosanto *che la funzione-insegnante debba essere in grado di animare il rapporto che ogni soggetto ha con il sapere*. Scrive Massimo Recalcati: “La partita della Scuola continua nonostante tutto a giovarsi a questo livello. Esiste la possibilità di introdurre il soggetto in un rapporto vitale con il sapere... Trasformare gli oggetti

⁵⁷ *Ibidem*, p. 37.

⁵⁸ R. Massa, *Educare o Istruire?*, cit., p. 45.

⁵⁹ M. Recalcati, *L’ora di lezione*, cit., p. 7.

⁶⁰ J. Mena, A. García Valcarcel Muñoz Repiso, F. J. García Peñalvo, M. Martín del Pozo (Eds.), *Search and Research: Teacher Education for Contemporary Contexts*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2017.

del sapere in oggetti del desiderio, in corpi erotici... è... la posta in gioco dell'insegnamento"⁶¹.

Nella nostra tradizione a tale *funzione agalmatica*, capace di mobilitare il desiderio di sapere, corrisponde un gesto. Il gesto che Socrate compie in apertura al celebre *Simposio*, descritto da Platone. Secondo consuetudine, egli si rifiuta seccamente di essere messo nella posizione dell'*eromenos* – l'oggetto amato. Le regole di una pedagogia condivisa e diffusa prevedono infatti che fosse il giovane, bello e amato, a essere corteggiato. Qui, invece, sono i ragazzi a corteggiare Socrate. Tuttavia questi è "uomo", se pur di nuovo ordine. Un adulto, maschio e libero, che ama il sapere e lo ricerca: un filosofo. Sa, a differenza dei Sofisti sui contemporanei, di non sapere, di non avere più sapienza (*Sophia*) al modo degli antichi. Socrate si presenta "come un vuoto di sapere, come un non-sapere, come una mancanza di sapere, cioè come un *erastes*, un puro amante del sapere"⁶². Per questo può diventare educatore, se pur *corruttore più che maieuta*. "O, per lo meno, è in quanto oggetto da amare da parte dei giovani, anziché sedotto da essi, che può fungere da ostetrico e formatore"⁶³.

Jacques Lacan propone⁶⁴ di vedere in quel rifiuto un'interpretazione da proto-psicoanalista. Oltre ogni archeologia della psicoanalisi, la maieutica socratica appassiona ancora gli educatori convinti che occorra estrarre (*exducere*) i segreti dei/dai propri allievi per essere buoni formatori. Spesso i giovani educatori, anche gli insegnanti, sognano di fare *come Socrate*, ma in realtà vorrebbero solamente incontrare un Socrate, cioè che qualcuno – educatore, maestro, terapeuta – li aiutasse a vivere. Che li aiutasse a scoprire, conoscere e realizzare i propri desideri. Mi domando a chi piacerebbe una scuola che aiutasse davvero ciascuno a essere fedele al proprio desiderio. I pedagogisti saprebbero anche riconoscerla, ma c'è un mondo là fuori pronto ad accogliere gli effetti formativi di una tale pedagogia?⁶⁵

⁶¹ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 37.

⁶² *Ibidem*, p. 40.

⁶³ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., p. 26.

⁶⁴ J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII. Il transfert 1960-1961* (1991), Torino, Einaudi, 2008.

⁶⁵ European Commission/EACEA/Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015. European Commission/EACEA/Eurydice, *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2018.

10. *Ripensare la scuola*

Quando andavo a scuola, un vecchio edificio in stile fascista, mi sono chiesta spesso a che cosa mai servisse quell'antiquato altoparlante, posizionato in un angolo dell'aula, dato che nessuno lo usava più. Oggi, mentre lavoro in un edificio che era stato una vecchia fabbrica, a volte vengo prontamente informata grazie a una potente voce diffusa che sono in corso le elezioni dei rappresentanti degli studenti, che il magnifico Rettore sta per incontrare in Aula Magna il ministro della Pubblica Istruzione e così via. Domani sarà possibile avere telecamere nei nidi e nelle case di riposo, *magari anche a scuola?*

Una volta che la scuola da elitaria è diventata di massa, diffusa e globale, dobbiamo festeggiare oppure *desiderare* di eliminare, abbattere, ciò che in essa funziona per l'ordine? Occorre riformare costantemente la nostra scuola per metterla sempre più al passo coi tempi e con un mondo in veloce cambiamento oppure sperare di descolarizzare tutto il pianeta? Per impedire che una scuola in sfacelo si dissolva nell'intera esperienza sociale, dovremmo come gli studenti di Daniele Luchetti (1995) tentare di farla saltare, anche solo metaforicamente, oppure la vera bomba corrisponde a ripensare la scuola? Non aggiustarla con un abile *maquillage*, più o meno "buono", ma riorganizzarla dalle fondamenta. Ri-pensarne il dispositivo. Ritrovare oltre il necessario mandato sociale, anche quello originario di ordine pedagogico. Questo compito, troppo spesso dimenticato, spetta ai pedagogisti.

Nonostante Michel Foucault sia stato il critico più scomodo e diretto del progetto di potere iscritto nelle scienze umane, e con esse anche nella pedagogia, Riccardo Massa proponeva di seguire il suo esempio, cioè di mettersi alla sua scuola. Il che significa andare oltre la denuncia della microfisica scolastica, per accettare che non c'è forma-scuola senza dispositivo. Tuttavia, come dicevamo in esordio, la ricerca clinica è marginale nella pedagogia italiana, in quanto quest'ultima non ha imboccato la strada segnata dall'epistemologia francese, piuttosto si è legata a quella che ha in Karl Popper la propria bussola: una pedagogia scientifica deve essere falsificabile. Marxismo e psicoanalisi invece non lo sono; neppure lo sguardo che, ispirandosi proprio a essi, propone una clinica⁶⁶ della formazione. Guardare agli effetti della *materialità* scolastica e alle *latenze* del suo dispositivo pedagogico,

⁶⁶ P. Marcialis (a cura di), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

non è di moda. Applicare quel rigore vuol dire infatti valorizzare i *setting* di apprendimento, al di fuori della famiglia e dell'ordine sociale, e i soggetti che ne sono attori: docenti e allievi. Significa dare spazio alla passione docente, e ai suoi fantasmi, e dare voce agli interessi e alle curiosità dei ragazzi. Ai loro desideri. Almeno per un po'.

In area anglosassone il termine *Education* (Istruzione) ha soppiantato completamente quello tedesco *Bildung* (Educazione). In compenso quella francofona ha liquidato una pedagogia al singolare in favore delle plurali scienze dell'educazione. Nonostante l'inflazione del termine dispositivo (*Dispositif*) perlopiù riletto in chiave sociologica e lo sdoganamento della psicoanalisi, i francesi guardano alla scuola ancora separando il sapere dell'insegnante (i contenuti) da quello di tutti gli altri esperti. Andando a visitare un *collège* parigino, mi è capitato che la dirigente scolastica ci presentasse tutti – esercitatori, personale educativo, controllori, allenatori... bidelli – tranne i docenti. Questi non si sono potuti sedere al nostro posto di visitatori stranieri, perché impegnati nelle aule *a insegnare*.

In francese non si riesce a distinguere il termine "*pédagogue*" – educatore, precettore, ripetitore o insegnante privato – da quello di "pedagogista" (un esperto di secondo, non primo livello). Quando si tratta di tradurre in italiano la professione recente del pedagogista, questa resta invischiata in quelle antiche pratiche oppure si è costretti a trasformare, impropriamente, il pedagogista in un filosofo dell'educazione. In italiano invece si può distinguere, anche a livello dei significanti, il dominio filosofico da quello pedagogico senza subito chiedere aiuto agli scienziati; non è una cosa da poco. Esiste infatti un livello empirico di ordine ermeneutico, referenziato all'esperienza, che non è subito filosofia né scienza. È proprio in base a tale piano *nudo o grezzo*⁶⁷ che possiamo dimostrare, dati clinici alla mano, come ogni *buon* maestro non sia necessariamente sempre un professionista dell'educazione, mentre tutti quelli *cattivi* certo lo devono essere, anche se non lo vogliono affatto.

⁶⁷ M. Foucault, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966, pp. 10-11.

La scuola oggi tra sviluppo umano e cultura della sostenibilità

Orietta Vacchelli

La scuola oggi, concepita come il più efficace strumento di trasformazione sociale e come comunità educativa nella cooperazione soprattutto con la famiglia, è chiamata ad educare per la realizzazione di uno sviluppo sostenibile, ovvero alla salvaguardia dell'ambiente e ad una cittadinanza planetaria, non trascurando di contrastare disuguaglianze e fenomeni come l'abbandono scolastico. Cambiamento culturale e promozione del senso del luogo rappresentano primarie sfide educative dell'istituzione scolastica per la delineazione del personale progetto di vita, tra identità e lavoro.

At present, School, considered as the most effective means of social transformation and as an educational community which cooperates mostly with families, must educate young generations to achieve a sustainable development, namely the protection of the environment and a planetary citizenship, without neglecting to contrast inequalities and phenomena such as school dropout. Cultural change and promotion of the sense of the place represent primary educational challenges for the school institution so to reach a personal life project, between identity and work.

Parole chiave: scuola, educazione, territorio, sviluppo, sostenibilità

Keywords: school, education, territory, development, sustainability

1. Scuola, giustizia sociale e sviluppo sostenibile

Nell'odierno, incerto e critico scenario sociale, politico ed economico¹, in cui anche la scuola stessa sembra vivere un periodo di diso-

¹ A tal riguardo, Frabboni e Scurati riferendosi alla società, la descrivono in tal modo: "Società dei colonialismi economici, dei monopoli dell'informazione di massa, delle standardizzazioni dei consumi e dei comportamenti collettivi. ... Un mondo che sta progressivamente svalutando il soggetto-persona, il solo in grado di contrastare l'altra... faccia dell'umanità: il soggetto-massa, omologato e manipolato dai totem della globalizzazione" (F. Frabboni, C. Scurati, *Dialogo su una scuola possibile*, Firenze, Giunti, 2011, pp. 22-23). Inoltre, facendo riferimento al Rapporto sullo sviluppo umano 2016 – *Sviluppo umano per tutti* – del Programma di sviluppo delle Nazioni Unite, si coglie che, seppur in un contesto di miglioramento dello sviluppo umano su scala mondiale dal 1990 al 2015, ancora una persona su tre vive in condizioni di povertà e con un inadeguato accesso a sanità, servizi igienico-sanitari e i-

rientamento², la riflessione prende avvio da una prima consapevolezza, ossia dal riconoscere che essa è ancor oggi – dall’eredità deweyana – “il più efficace strumento di trasformazione della società”³ e – dal pensiero di Nussbaum⁴ – in grado di determinare il *futuro delle democrazie* qualora essa si indirizzi a formare le giovani generazioni al pensiero critico e a rappresentazioni plurali⁵.

Altresì, “un aspetto della mentalità conformista scosso dalla provocazione di Barbiana è la convinzione dell’ineluttabilità di alcune condizioni personali e sociali”⁶. In seno alla pedagogia dell’emancipazione, che nelle sue diverse forme ha inteso rendere il soggetto protagonista responsabile della vita sociale, la proposta donmilaniana – come fonte ed emblema – trova nella *scuola* e negli *ultimi* le sue coor-

struzione; in tale situazione si registrano soprattutto donne, popolazioni indigene e minoranze etniche. Forti sono le disuguaglianze tra e all’interno stesso dei paesi in termini di qualità della vita. La sfida, allora, per un futuro sostenibile consiste nel poter garantire benessere e prosperità per tutti, riducendo le disparità e affermando la dignità umana, l’inclusione sociale e la tutela ambientale. Cfr. <http://asvis.it/goal10/home/305-1695/sviluppo-umano-donne-indigeni-e-minoranze-etniche-gli-ultimi-del-pianeta> (consultato in data 12 ottobre 2018); cfr. <http://hdr.undp.org/en/content/wide-inequalities-people%E2%80%99s-well-being-cast-shadow-sustained-human-development-progress> (consultato in data 12 ottobre 2018); cfr. http://www.hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf (consultato in data 12 ottobre 2018).

² È da rilevare che “nella pubblica opinione trova sempre più consenso l’idea che *la scuola non serve a niente* e tra gli studenti si va diffondendo una sorta di *rinuncianesimo*”, ovvero di rinuncia ad affrontare con motivazione la vita quotidiana (E. Ripamonti, *Progettare, agire e valutare percorsi per il successo formativo*, in P. Triani, E. Ripamonti, A. Pozzi (a cura di), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 21). Inoltre, proposte – come quella della *descolarizzazione della scuola* dal pensiero illichiano – possono ulteriormente avallare il vissuto di incertezza e l’urgenza di una rifondazione dell’istituzione scolastica stessa (cfr. C. Scurati, *Profili nell’educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero, 1991, pp. 178-188).

³ M. Cornacchia, *Come sta la democrazia? Politica, economia ed educazione dopo Dewey*, in L. Bellatalla (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull’eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016, p. 117.

⁴ Cfr. M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 45-63.

⁵ Cfr. *Ibidem*.

⁶ P. Reggio, *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, Trento, Il Margine, 2017, p. 27.

dinate costitutive⁷. Affermando l'attualità della lezione di don Milani per cui l'istruzione scolastica per tutti viene indicata come l'essenziale via per promuovere società più giuste e per la piena realizzazione della persona e della democrazia, la mancanza nei giovani di coscienza e di parola viene ritenuta tra le ragioni principali di ingiustizia. Dunque, sviluppare coscienza critica, ovvero un atteggiamento interpretativo nei confronti del mondo, costituisce una finalità primaria della scuola⁸.

“La parola è *cultura* e ne permette lo sviluppo. Attraverso l'uso consapevole della parola avviene un processo di umanizzazione... L'uomo diventa sempre più tale non solo quante più parole sa e utilizza, ma quanto più si amplia il suo rapporto col mondo che la parola riesce a nominare. La parola, in tal senso, è forma e condizione della coscienza critica”⁹.

Profondo senso di vicinanza e solidarietà a ragazzi che avevano abbandonato gli studi dopo la bocciatura e formazione di menti pensanti e cittadini responsabili costituivano aspetti peculiari dell'agire educativo milaniano, in un fare scuola intenzionalmente incentrato sulla parola e su problemi reali di vita quotidiana¹⁰. Non, dunque, divario tra scuola e vita, trasmettendo pacchetti di conoscenze uniformi e standardizzate, ma la valorizzazione delle competenze disponibili anzitempo negli educandi e della cultura locale rappresenta un significativo orientamento dei processi d'apprendimento nella prospettiva di una scuola aperta sul mondo¹¹.

In un secondo riscontro, dal *Global Education Monitoring Report 2016 Education for people and planet: creating sustainable futures for all*, – che fornisce monitoraggi relativamente al quarto obiettivo dell'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti* – emerge l'idea del ruolo cruciale che l'educazione riveste per realiz-

⁷ Cfr. F. Cambi, *Un modello, alto, di pedagogia dell'emancipazione*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Edizioni Unicopli, 2009, pp. 29-37.

⁸ Cfr. P. Reggio, *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, cit., pp. 26-40.

⁹ *Ibidem*, p. 67.

¹⁰ Cfr. C. Betti, *Prefazione*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, cit., pp. 9-15.

¹¹ Cfr. S. Ulivieri, *Una scuola aperta sul mondo*, in *Ibidem*, pp. 19-22.

zare lo sviluppo sostenibile con tutti gli obiettivi in essa delineati, implicando in tal modo anche la responsabilità dell'istituzione scolastica. Pur accelerando gli interventi per il raggiungimento di siffatto traguardo¹² e promuovendo l'accesso e la partecipazione di tutti all'istruzione, si tratta primariamente di modificare *il modo di pensare l'educazione* e il suo ruolo rispetto a tematiche quali il benessere e lo sviluppo umano e il futuro del pianeta, nella loro stretta interdipendenza¹³. Nell'idea di una scuola che non esaurisce le sue finalità nell'orizzonte dell'istruzione, un simile cambiamento chiama in causa anche le istituzioni scolastiche con tutti i suoi attori a riscoprire il valore dell'educare oggi per la promozione di uno sviluppo sostenibile.

Circoscritta la riflessione nell'ambito del panorama italiano, con il *Piano di Educazione alla Sostenibilità* del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca del 2017, recepiti gli obiettivi dell'*Agenda 2030*, sono state definite venti azioni relative a quattro macro aree: didattica e formazione dei docenti, università e ricerca, informazione e comunicazione, strutture ed edilizia scolastica. L'intento è proprio quello di trasformare tutto il sistema d'istruzione e formazione "in agente di cambiamento verso un modello di sviluppo sostenibile"¹⁴.

Infatti, in esso si sottolinea il ruolo determinante del sapere come elemento di trasformazione e di contrasto alle disparità e la capacità inclusiva della scuola, in un contesto mondiale in cui ancor oggi 57 milioni di bambini sono esclusi dall'istruzione primaria e 103 milioni di giovani, di cui in gran parte donne, non possiedono le competenze basilari di lettura e scrittura¹⁵.

Ben si comprende, allora, che si tratta di una sfida assai rilevante se si considera che nel Rapporto annuale 2012 dell'Istat si afferma che

¹² Nel Report si sostiene che, mantenendo la stessa linea di tendenza attuale, nel 2030 il livello basilare di istruzione sarà completato solo dal 70% dei bambini dei paesi a basso reddito, traguardo che avrebbe dovuto essere già stato conseguito nel 2015.

¹³ Cfr. Unesco, *Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*, Paris, Unesco Publishing, 2016, in <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> (consultato in data 12 ottobre 2018).

¹⁴ <http://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030> (consultato in data 12 ottobre 2018).

¹⁵ Cfr. M. Santerini, *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, in "Pedagogia oggi", 1, 2018, pp. 71-82.

“l’istruzione non riesce a svolgere la sua funzione di promozione sociale e le disuguaglianze fra classi tendono a riprodursi e a permanere nel tempo”¹⁶; infatti, figli di famiglie con meno risorse culturali e strumentali faticano maggiormente a completare gli studi, anche quelli universitari, e ad essere stabilmente inseriti in contesti di lavoro¹⁷.

Avendo, altresì, il nostro Paese adottato recentemente il sistema di Benessere Equo e Sostenibile (BES) – nella convinzione che gli obiettivi di sviluppo non riguardino solo risultati economici, bensì anche il benessere sociale con la sanità e l’istruzione –, la qualità della vita è stata resa misurabile nell’ottica anche di poter offrire orientamenti alle *policy* a livello socio-economico e ambientale¹⁸. In particolare, seguendo la disamina critica di Santerini, l’indicatore *Uscita precoce dal sistema d’istruzione e formazione*, in coerenza con il quarto obiettivo dell’*Agenda 2030* già sopra richiamato, offre una pluralità di elementi di riflessione in tema di dispersione scolastica, ovvero l’insieme di fenomeni riferibili alle ripetenze, all’evasione e all’abbandono scolastico. Infatti, in un quadro di complessivo miglioramento, ma ancora al di sotto della media europea, permane elevato il tasso di abbandono precoce degli studenti nati all’estero. Altresì, riflettendo su quei giovani compresi tra i 15 e i 29 anni di età, inoccupati e non inseriti in un percorso formativo (Neet)¹⁹ – numero oggi in calo ma pur sempre elevato nel quadro europeo, soprattutto nel Mezzogiorno –, emergono questioni riconducibili anche a contesti familiari di fragilità e a per-

¹⁶ Istat, *Rapporto Annuale 2012. La situazione del Paese*, Roma, 2012, p. 247, in <https://www.istat.it/it/files/2012/05/Rapporto-annuale-2012.pdf> (consultato in data 12 ottobre 2018).

¹⁷ Cfr. A. Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, pp. 33-37.

¹⁸ Cfr. Istat, *Bes 2016. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma, 2016, pp. 41-49, in <https://www.istat.it/it/files//2016/12/BES-2016.pdf> (consultato in data 12 ottobre 2018).

¹⁹ I *Neet – Not in Education, Employment or Training* – sono giovani, under 30 che non lavorano e non studiano, con situazioni molto diversificate e raggruppabili in tre tipologie: un primo gruppo è formato da giovani neo diplomati o neo laureati in cerca di occupazione che, tuttavia, faticano ad essere inseriti nei sistemi produttivi; un secondo è caratterizzato da ragazzi in condizioni di precarietà e non lavoro, con basse competenze ma disponibili a riqualificarsi; il terzo gruppo include giovani scoraggiati da esperienze negative e in situazioni familiari critiche per cui gli interventi educativi, prima dell’orientamento professionale, puntano ad accrescere fiducia in sé e progettualità di vita (cfr. A. Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, cit., pp. 15-23).

corsi di studi demotivanti. Ulteriormente, l'analisi evidenzia il divario spesso esistente tra i risultati formativi attesi dalla società e quelli effettivamente conseguiti dagli allievi. Di fronte a un simile quadro, secondo le indicazioni dell'Unione Europea e del dibattito nazionale, le azioni di prevenzione dell'abbandono nell'ambito dell'istruzione scolastica possono assumere un ruolo fondamentale nel ripensamento degli ambienti di apprendimento, dei curricoli, dell'orientamento al mondo del lavoro e della formazione dei docenti; inoltre, potenziare con interventi mirati le capacità educative delle famiglie degli studenti in condizione di rischio e attivare nella prospettiva di sistema le risorse dei servizi territoriali per giovani fuoriusciti dall'ambito formativo possono rappresentare alcune delle linee di orientamento di contrasto a tali fenomeni²⁰.

2. Scuola, comunità educativa, identità personale

Coniugando il discorso educativo con le azioni di *governance* tra locale e globale per realizzare un'educazione per tutti – in ottica di *lifelong* e *worldwide learning* –, si tratta di riconoscere “la centralità della Scuola, che costituisce il perno della struttura formativa generale”²¹, in sintonia con i momenti non formali e informali dell'educazione, nell'orientamento di un sistema formativo integrato.

In uno studio di Triani, si individua che molteplici sono le visioni circa il ruolo che viene attribuito all'istituzione scolastica oggi all'interno della società e diversificate sono le posizioni in ordine al suo compito educativo. Ampiamente riconosciuto dai docenti il ruolo “educativo” della scuola, il maggior consenso è riferibile al far acquisire agli studenti qualità negli apprendimenti in termini di strumentalità di base e contenuti disciplinari e culturali essenziali, in un dibattito variegato tra conoscenze e competenze. Per taluni insegnanti, sostenere la motivazione degli allievi al sapere è ritenuto assai più rilevante della sua presentazione, mentre per altri educare il pensiero, ossia insegnare a imparare ad imparare, tra pluralità di stili e di operazioni co-

²⁰ Cfr. M. Santerini, *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, cit., pp. 71-82.

²¹ L. Bellatalla, *I luoghi dell'educazione*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marecotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 27.

gnitive, rappresenta la centralità del compito educativo. Al fine di rimuovere eventuali difficoltà di rendimento scolastico e di raggiungere un soddisfacente esito formativo, alcuni docenti ritengono imprescindibile la personalizzazione del percorso didattico; altri, accompagnando gli allievi nella conoscenza di sé tra aspirazioni e potenzialità, individuano la valenza educativa del proprio ruolo nel metterli nella condizione di sviluppare un personale progetto di vita e di costruire la propria identità. Curare il clima di classe, nell'insegnamento delle abilità sociali con metodi cooperativi e sostenere, a partire dall'ascolto, alunni che manifestano varie forme di difficoltà designano altre interpretazioni del mandato educativo della professione docente. Oltre a ciò, è da sottolineare il fatto che vi sono insegnanti che reputano necessaria per alcuni aspetti del compito educativo la collaborazione con specialisti ed altri invece che li ritengono propri di altre figure²².

Altresì, il ripensamento del ruolo della scuola oggi, in uno scenario connotato da ampliamento e mutamento delle sue funzioni sintetizzabili nell'inclusione sociale e nel rispettare e far esprimere l'individualità di ciascun allievo e nel preparare efficacemente le giovani generazioni al mondo del lavoro, – sollecitato anche dalla pluralità di questioni educative emergenti, tra cui le discordanze tra scuola e famiglia e il venir meno della loro autorevolezza e identità – appare imprescindibile, nella prospettiva di identificare l'istituzione scolastica come una *comunità educativa* capace di dar vita a fattive forme di partecipazione e di cooperazione con la famiglia e la varietà delle istituzioni, enti ed agenzie del territorio.

Nella scuola dell'autonomia – non intesa né come autosufficienza operativa né come accentramento di potere in pochi – una prima tensione implica un suo maggior radicamento nella comunità locale con la ridefinizione dei legami di tutti gli attori che con e in essa interagiscono, in particolare, con la famiglia. A tal proposito, dall'analisi di Pati si può constatare come la scuola sempre più si trovi a sostituire e supplire la famiglia, snaturando così l'identità stessa dell'istituzione scolastica e negando la prerogativa familiare; inoltre, di fronte all'abbandono scolastico e a condotte devianti di studenti, spesso si assiste a situazioni di contrapposizione tra le due realtà. Una seconda prospettiva è individuata proprio nel saper costruire corresponsabilità educativa

²² Cfr. P. Triani, *Disagi dei ragazzi, scuola, territorio*, Brescia, La Scuola, 2011, pp. 56-78.

tra di esse, anche nell'orientamento professionale, e nel promuovere una sempre maggior cooperazione dei genitori alla vita scolastica²³.

Prioritariamente, la scuola è chiamata a una sfida culturale: promuovere un *cambiamento di mentalità* – tra soggettivismo etico, potere per il dominio e predazione delle risorse – nella sollecitazione di esperienze essenziali per la piena realizzazione del proprio progetto di sviluppo, ovvero l'incontro con l'alterità nel processo di definizione della propria identità. Ma l'articolazione di una riflessione a fini formativi sulla tematica dell'identità personale implica il ricorso al complesso dibattito inerente al rapporto uomo-ambiente, intrinsecamente costitutivo²⁴.

Un nuovo modello di sviluppo e rigenerati rapporti umani e con l'ambiente, non ispirati dal potere per il dominio bensì dalla solidarietà e dalla cura, costituiscono i fondamenti per una trasformazione del pensiero. Ciò significa anche “un pensare rivolto alla ricerca di quell'orizzonte assiologico che consenta di utilizzare la scienza e la tecnologia al fine di costruire la relazione con la terra in modo tale che essa costituisca un luogo di un ben-essere autentico”²⁵. Infatti, di fronte alle gravi problematiche ambientali della nostra epoca, come già Naess affermava negli anni '70 del secolo scorso, vi è la necessità di una rigenerazione dei presupposti culturali; anziché optare per soluzioni tecniciste, limitate e inefficaci, secondo le logiche del modello economico in auge, ha da essere ridefinito il servizio che la tecnologia scientifica può offrire all'uomo²⁶.

Unitamente, i mezzi di comunicazione di massa – in una società iper-tecnologica, in cui l'estensione illimitata delle informazioni attraverso reti ha determinato un cambiamento dei rapporti spaziali – rendono critica anche l'idea stessa di cittadinanza non più legata a un luogo e alla dimensione territoriale, caratterizzata anche dall'allargamento dei suoi confini e dall'intreccio in un pluralismo di spazi, eco-

²³ Cfr. L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Brescia, La Scuola, 2007, pp. 98-110.

²⁴ Cfr. C. Birbes, *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2016, pp. 11-36.

²⁵ L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 1994, p. 133.

²⁶ Cfr. L. Mortari, *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Milano, Edizioni Unicopli, 1998, p. 22.

nomici e culturali, oltre che virtuali²⁷. Quindi, promuovere relazioni di cura, anche con la natura, e incrementare la partecipazione, tra bene comune e scelte democratiche, rappresentano le odierne sfide di una cittadinanza contrassegnata dalla dimensione del "glocale" a cui la scuola stessa, unitamente alla società nel suo complesso, non può sottrarsi. Ma, l'educazione delle giovani generazioni ad una coscienza responsabile per la salvaguardia dell'ambiente²⁸ e ad una cittadinanza planetaria può realizzarsi se congiuntamente si procede alla riscoperta del senso della comunità e del luogo. Secondo Augé, l'individuo moderno vive sempre più spazi definiti come non-luoghi, con specifiche finalità (ad esempio, di transito o di commercio) e connotati da limitate possibilità di relazione, le cui peculiarità sembrano essere l'anonimato, l'indifferenza e il tempo presente²⁹. Allora, la scuola con la propria progettazione può delineare percorsi educativi volti a far incontrare territori, che al contempo sono luoghi della memoria in cui si intrecciano relazioni e si condividono esperienze e vissuti, rafforzando in tal modo il senso di appartenenza e il personale processo identitario³⁰.

3. *Scuola, lavoro e green jobs*

“L'integrazione tra sistema educativo e mondo del lavoro va considerata come essenziale per la costruzione delle competenze e dei mestieri del futuro e orientare lo sviluppo umano in modo equo e solidale”³¹. La riflessione sull'identità personale e sociale include anche una disamina critica sull'essere lavoratore oggi e sulla formazione professionale iniziale e continua, nell'idea che *green jobs* e *circular economy*³² rappresentano una risorsa, nel segno della sostenibili-

²⁷ Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp. 5-12.

²⁸ Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, pp. 41-52.

²⁹ Cfr. M. Augé, *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Eleuthera editrice, 1993, pp. 81-101.

³⁰ Cfr. R. Zannantoni, *Comunicazione, identità, integrazione*, in P. Malavasi (a cura di), *Culture dell'immagine, valori, educazione*, Milano, I.S.U., 2007, pp. 271-278.

³¹ P. Malavasi, *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Milano, Vita e Pensiero, 2017, p.123.

³² Dalla rivoluzione industriale, il modello economico diffusosi di crescita lineare si basa sul “prendi, produci, usa e getta”, ritenendo che le risorse siano abbondan-

tà, per un concreto inserimento dei giovani nel mondo del lavoro.

Nella constatazione che esso oggi stia attraversando profonde trasformazioni, rimane ancora un luogo centrale per la realizzazione dell'uomo, benché si registri uno scollamento tra la sua nozione e l'effettiva realtà lavorativa, tra aspettative e possibilità di conseguirle. Precarizzazione, evoluzioni delle pratiche da svolgere e richieste sempre più elevate di efficienza, di produttività e di competitività investono anche la concezione stessa di formazione nel fornire competenze specialistiche, immediatamente fruibili dal mercato del lavoro. Correlato ai fenomeni di globalizzazione, informatizzazione e immaterializzazione dell'economia, si assiste sempre più al venir meno dei tradizionali luoghi di produzione di merci con la diffusione di reti di contatti e scambi di beni immateriali. Sembra, inoltre, superata l'idea di una pratica disciplinata e scandita in spazi e tempi prestabiliti per una sua modulazione, garantendo una crescente autonomia e flessibilità al lavoratore. La tendenza non è più quella di svolgere mansioni in un tempo definito, ma di fornire prestazioni finalizzate al conseguimento di un risultato specifico. In realtà, ciò determina richieste di impegno personale totale alla propria attività di impiego riducendo in tal modo il proprio tempo libero e per la vita familiare. Altresì, aumento di responsabilizzazione, di mobilitazione e di assunzione di rischi sono divenuti elementi connotanti l'agire professionale odierno. Sembrerebbe, dunque, che la scuola sia chiamata a predisporre curricoli formativi per una forte specializzazione, includendo un continuo aggiornamento delle personali competenze e capacità di flessibilità³³.

ti, accessibili ed eliminabili a costi limitati. Nell'economia circolare un prodotto a fine del ciclo di vita rimane all'interno della filiera, in modo da poter essere riutilizzato per nuove finalità, generando ulteriore valore. Cfr. Commissione Europea, *Verso un'economia circolare: programma per un'Europa a zero rifiuti*, (Com (2014) 398 final), in <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2014/IT/1-2014-398-IT-F1-1.Pdf> (consultato in data 12 ottobre 2018). In tema di *green jobs*, professioni per la sostenibilità, cfr. A. Vischi, *La responsabilità del lavoratore nella proposta della Formazione Professionale*, in D. Nicoli (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino Editore, 2014, pp. 91-101; cfr. S. Mazzoli, *Green jobs. Scuola, lavoro, università*, in A. D'Antone, *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, San Paolo d'Argon (BG), Zeroseiup, 2017, pp. 85-91.

³³ Cfr. L. Bonoli, *L'evoluzione del lavoro: fine o metamorfosi?*, in F. Merlini, L. Bonoli (a cura di), *Per una cultura della formazione al lavoro. Studi e analisi sulla crisi dell'identità professionale*, Roma, Carocci, 2010, pp. 19-59.

“Frequente è il rischio che il lavoratore sia pensato come una variabile al servizio della produzione, che al fattore *uomo* si guardi come a una componente organizzativamente residuale” e altresì che “il valore dell’*humanum*, il valore della persona, (venga) a coincidere spesso con il valore di mercato della sua *performance* lavorativa”³⁴. Si coglie allora l’improcrastinabilità di uno sguardo etico sul tema, nell’intenzione di collocare l’uomo al centro dei sistemi produttivi e di concepire il lavoro come bene, dignitoso ed equo, da realizzare per tutti e anche di una rifondazione della formazione come centrale strumento di *coltivazione delle risorse umane*, non ricorrendo a forme di addestramento, ma sviluppando le potenzialità del giovane in un modello più orientato all’apprendimento³⁵.

Infatti, il discorso pedagogico s’interroga sulle modalità più idonee per supportare e accompagnare i giovani di fronte alle rapide e molteplici transizioni nelle discontinuità di esperienze lavorative, tra incertezza e flessibilità, sia nel contesto della formazione iniziale sia nello svolgersi della carriera professionale. Alla scuola, mediante anche la formazione dei docenti, è affidato l’impegno di saper progettare e realizzare contesti educativi finalizzati allo sviluppo umano, coordinando le sinergie di un sistema formativo integrato. Come afferma Simeone, “la relazione educativa, in quanto volta alla promozione delle capacità del soggetto, crea le premesse per la realizzazione di uno dei compiti fondamentali dell’uomo: educarsi al cambiamento in modo attivo per essere protagonista del proprio divenire”³⁶.

Si rileva, pertanto, la valenza del contributo educativo anche per giovani che possono vivere un profondo senso di inefficacia e di sfiducia di fronte a difficoltà, a situazioni di disagio e a richieste della società, sviluppando una percezione di se stessi deficitaria. Altresì, la promozione delle risorse del soggetto può contribuire al superamento del vissuto di fallimento e facilitare l’interiorizzazione di un’immagine di sé, capace e competente. Saper, quindi, affrontare positivamente transizioni e progettare nuove tappe di sviluppo, anche profes-

³⁴ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Guerini scientifica, 2008, p. 13.

³⁵ Cfr. *Ibidem*, pp. 7-26.

³⁶ D. Simeone, *L’agire professionale e la costruzione dell’identità*, in D. Nicoli (a cura di), *L’intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, cit., p. 60.

sionale, nutre e contribuisce al rafforzamento della propria identità, personale e sociale³⁷.

Tuttavia, il discorso fin qui tracciato sull'*essere scuola oggi* non può non considerare la sfida della sostenibilità: necessita di assumere che la tensione al benessere personale e della collettività presuppone modelli di crescita in grado di soddisfare le esigenze e i diritti delle generazioni presenti, ma assicurandoli anche a quelle future; abbisogna che culture d'impresa e pratiche formative si fondino su rinnovate consapevolezza e orientamenti legislativi per favorire la fraternità dei popoli. In stretta continuità, l'umanizzazione del progresso tecnologico, l'equità nei sistemi di produzione e la tutela dell'ambiente impegnano alla ricerca del senso dell'educare per l'edificazione della società³⁸.

Bibliografia

Augé M., *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera editrice, 1993

Bellatalla L. (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016

Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006

Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Edizioni Unicopli, 2009

Birbes C., *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2016

Chionna A., Elia G., Santelli Beccegato L. (a cura di), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*, Milano, Guerini studio, 2012

D'Antone A., *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, San Paolo d'Argon (BG), Zeroseiup, 2017

Frabboni F., Scurati C., *Dialogo su una scuola possibile*, Firenze, Giunti, 2011

Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2004

Iavarone M. L., *Educare al benessere*, Milano, Bruno Mondadori, 2008

Malavasi P. (a cura di), *Culture dell'immagine, valori, educazione*, Milano, I.S.U., 2007

Idem (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 2007

³⁷ Cfr. *Ibidem*, pp. 53-70.

³⁸ Cfr. P. Malavasi, *Giovani ed eco-scelte. Educare a "buone azioni" per la custodia del creato*, in A. Chionna, G. Elia, L. Santelli Beccegato (a cura di), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*, Milano, Guerini studio, 2012, pp. 197-212.

- Idem, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano, Vita e Pensiero, 2007
- Idem, *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Milano, Vita e Pensiero, 2017
- Merlini F., Bonoli L. (a cura di), *Per una cultura della formazione al lavoro. Studi e analisi sulla crisi dell'identità professionale*, Roma, Carocci, 2010
- Mortari L., *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 1994
- Eadem, *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Milano, Edizioni Unicopli, 1998
- Nicoli D. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2014
- Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011
- Pati L., *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Brescia, La Scuola, 2007
- Idem, *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, Brescia, La Scuola, 2016
- Reggio P., *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, Trento, Il Margine, 2017
- Rosina A., *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Milano, Vita e Pensiero, 2015
- Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Guerini scientifica, 2008
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- Eadem, *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, in "Pedagogia oggi", 1, 2018
- Scurati C., *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero, 1991
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Arnoldo Mondadori, 2000
- Stiglitz J. E., Sen A., Fitoussi G. P., *La misura sbagliata delle nostre vite. Perché il PIL non basta più per valutare benessere e progresso sociale*, Milano, ETAS, 2010
- Triani P., *Disagi dei ragazzi, scuola, territorio*, Brescia, La Scuola, 2011
- Triani P., Ripamonti E., Pozzi A. (a cura di), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero, 2015
- Vischi A., *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 2011

II.

Ruolo degli insegnanti

Il lavoro di gruppo tra insegnanti: condizioni facilitanti e ostacoli alla diffusione di una cultura collaborativa nella scuola

Manuela Palma, Cristina Palmieri¹

Nonostante la tendenza attuale a riconoscere le competenze collaborative come necessarie e strategiche per promuovere inclusione nel mondo del lavoro come in quello scolastico, nella scuola il lavoro di gruppo tra insegnanti fatica ad affermarsi come pratica diffusa. A partire da un progetto di ricerca realizzato in due Istituti comprensivi della città di Bergamo, l'articolo intende analizzare le pratiche di lavoro di gruppo degli insegnanti per riconoscere quali condizioni e strategie possano promuovere la diffusione di una cultura del lavoro di squadra.

In spite of the current trend to recognize collaborative skills as necessary and strategic to promote inclusion in the labor market as well as in the school, in school teamwork among teachers struggles to become a widespread practice. Starting from a research project carried out in two Comprehensive Institutes of Bergamo, the article analyzes the teachers' group work practices to recognize which conditions and strategies can promote the dissemination of a culture of teamwork.

Parole chiave: competenze collaborative, lavoro di gruppo tra insegnanti, scuola, pratiche educative, inclusione

Keywords: collaborative skills, teachers' teamwork, school, educational practices, inclusion

1. Dimensione di gruppo e collaborazione

Il gruppo è sicuramente il fenomeno più rilevante della vita sociale quotidiana². La vita di ciascuno di noi trascorre infatti transitando da un gruppo all'altro: nella nostra giornata passiamo dalle relazioni in famiglia ai rapporti con il gruppo di colleghi fino a ritrovarci con i compagni di sport e gli amici durante il nostro tempo libero. Da quando nasciamo siamo inseriti all'interno di gruppi e proprio questa par-

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro collettivo delle autrici. Tuttavia, la scrittura dei paragrafi 1, 2, 3, 9 è stata realizzata da Manuela Palma e la scrittura dei paragrafi 4, 5, 6, 7, 8, 10 è stata realizzata da Cristina Palmieri.

² Cfr. G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. M. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Milano, Cortina, 1992.

tecipazione diretta alla vita³ consente l'apprendimento delle conoscenze, dei comportamenti e delle competenze fondamentali per la nostra sopravvivenza nel mondo⁴.

Se la dimensione di gruppo è da sempre e inestricabilmente connessa all'esperienza individuale e condizione costitutiva del suo darsi, negli ultimi anni e a partire dalle forti tensioni individualizzanti⁵ a cui si assiste a livello sociale, l'attenzione alle competenze che rendono possibile la collaborazione è stata crescente. A fronte di una società come quella postmoderna rischiosamente esposta a un "senso opprimente di incertezza"⁶, l'incontro, il confronto e la condivisione con l'altro vengono presentati come una risposta efficace contro l'ansia, il senso di solitudine, la perdita del senso di identità: "La mia idea è che le forme di violenza specificamente post-moderne nascano dalla privatizzazione, dalla deregolamentazione e dalla decentralizzazione dei problemi di identità. Lo smantellamento dei contesti collettivi, istituzionalizzati, centralizzati di costruzione dell'identità che ha luogo nel mondo postmoderno... produce il suo effetto"⁷.

Contro la tendenza all'individualizzazione e al conseguente sentimento di isolamento e di aumento dell'incertezza, sempre più si auspica la diffusione di processi di comunicazione che abbiano per oggetto ciò che i vari gruppi sociali hanno in comune in base alle pratiche sociali correnti⁸, pratiche che sappiano invertire la rotta e permettere ai singoli di conoscersi e riconoscersi nella collettività⁹.

A questo proposito, Sennet sottolinea come la collaborazione sia una risorsa fondamentale in un mondo globalizzato, che sempre di più esige di sapersi confrontare e collaborare con l'"altro"¹⁰. La perdita di una cultura collaborativa, la diffusione di un tribalismo sotto forma di nazionalismo, nell'analisi del sociologo, sono una delle ragioni della crisi che ha colpito la società occidentale ormai da alcuni anni. La

³ Cfr. J. Dewey, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, 1916.

⁴ J. Mezirow, *Apprendimento e Trasformazione*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1991, p. 9.

⁵ Cfr. Z. Bauman, *La società individualizzata*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2010.

⁶ *Ibidem*, p. 111.

⁷ *Op. cit.*, p. 122.

⁸ *Op. cit.*, p. 122.

⁹ Cfr. E. Wenger, *La comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

¹⁰ R. Sennet, *Insieme. Rituali, piaceri e politiche della collaborazione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2012.

mentalità tribale abbina infatti la solidarietà per l'altro-simile con l'aggressività verso l'altro-diverso e induce a credere di sapere chi siano gli altri senza conoscerli direttamente ma affidandosi a fantasie dettate, spesso, dalla paura¹¹. Per questo scopo l'autore propone un ritorno ai rituali e alle politiche di collaborazione, intesi come possibilità di portare a compimento attività e compiti sopperendo a eventuali carenze individuali¹².

Saper essere parte di un gruppo non è però solamente una competenza chiave della vita sociale, ma è anche e sempre più una competenza fondamentale nel mondo del lavoro. Schein afferma che le stesse organizzazioni nascono dalla necessità di utilizzare le potenzialità connesse al gruppo¹³. Questa attenzione alla collaborazione è stata ulteriormente enfatizzata in seguito ai cambiamenti che negli ultimi anni hanno riguardato gli scenari socio-economici e che inevitabilmente si sono ripercossi sulla vita delle organizzazioni. Nella società della conoscenza, si è affermata così nelle organizzazioni la tendenza a trasformarsi in organizzazioni snelle¹⁴, basate sulla riduzione della loro struttura gerarchica e su un vantaggio competitivo relativo alla capacità di costruire e condividere conoscenze e collaborare a un obiettivo comune¹⁵.

Ma saper vivere in gruppo e soprattutto lavorare in gruppo non è banale né naturale: essere collaborativi è complesso, non solo perché i gruppi di lavoro nascono per raggiungere degli obiettivi e sono composti da persone che spesso non si sono scelte ma anche perché il gruppo di lavoro è diverso dal gruppo in sé¹⁶. A livello definitorio, la

¹¹ *Ibidem*, p. 14.

¹² *Ibidem*, p. 9.

¹³ Cfr. E. Schein, *Le relazioni di aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2009.

¹⁴ Cfr. G. Bocca, *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini, 2000.

¹⁵ Cfr. A. Gjurovikj, *Knowledge Management as a Competitive Advantage of Contemporary Companies*, in "Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organizational Learning", 2013, pp. 482-488; D.W Johnson, R. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1994; R. Slavin, *When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?*, in "Psychological Bulletin", n. 94 (3), 1983, pp. 429-445; S. Rosenholz, *Teachers' Workplace: the Social Organization of Schools*, New York, Longman, 1989.

¹⁶ Cfr. G. P. Quaglinò, S. Casagrande, A. M. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, cit.

differenza più consistente risiede nel fatto che mentre un gruppo è una pluralità di interazioni, un gruppo di lavoro è una *pluralità di integrazioni*, ovvero una pluralità che tende progressivamente all'integrazione dei suoi legami psicologici e all'armonizzazione delle ugualianze e differenze. Nei gruppi di lavoro è chiara la natura di reciprocità dello scambio, la presenza di un vincolo più o meno necessitante, la finalizzazione anche estrinseca del loro operare¹⁷.

Il significato del lavoro svolto in gruppo consiste nell'aspettativa di ottenere un prodotto sostanzialmente diverso da quello che ciascuno potrebbe produrre da solo, ma questo può avvenire solo se i membri del gruppo sanno collaborare.

Perciò è importante che il lavoro di gruppo sia oggetto di attenzione e che le competenze collaborative siano oggetto di investimento: solo se si sperimenta e si impara a lavorare in gruppo si possono utilizzare tutte le potenzialità a esso legate.

2. Il lavoro di gruppo a scuola

Il tema del lavoro di gruppo e delle competenze collaborative a esso connesso si declina nella scuola in diverse forme. *In primis*, esso viene inteso in relazione agli studenti. In questa declinazione il lavoro di gruppo viene valorizzato sia come fine che come mezzo della pratica didattica. In quanto *fine*, vista l'importanza delle competenze collaborative, dovrebbe infatti rappresentare un luogo che, tra gli obiettivi prioritari, si propone di insegnare ai ragazzi a collaborare¹⁸.

Ma il lavoro di gruppo si presenta anche come *mezzo* dell'esperienza scolastica, strumento che consente e facilita l'apprendimento. Negli ultimi anni si è molto parlato dell'apprendimento cooperativo tra gli studenti come metodo didattico che, utilizzando piccoli gruppi e la condivisione di compiti di lavoro, permette di migliorare l'apprendimento¹⁹.

L'apprendimento cooperativo infatti, a differenza di quello competitivo e dell'apprendimento individuale, permette di ottenere importanti risultati in termini di motivazione, migliora la capacità di ragiona-

¹⁷ *Ibidem*, pp. 22-30.

¹⁸ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2014.

¹⁹ Cfr. D. W. Johnson, R. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, cit.

mento e di pensiero critico, permette di creare relazioni positive tra gli studenti e genera maggior benessere psicologico, sia a livello di clima di classe sia a livello individuale²⁰.

Al di là dell'attenzione alla relazione tra lavoro di gruppo e studenti, c'è un'altra declinazione del tema lavoro di gruppo nella scuola che forse è stata in passato poco pensata e ancor meno gestita, ma la cui centralità diventa oggi sempre più significativa: la collaborazione nel lavoro tra insegnanti.

Nella scuola si sta infatti assistendo a un crescente interesse per questo tema nella consapevolezza che la questione della cooperazione tra studenti è parte di un problema più ampio che riguarda la struttura organizzativa della scuola²¹, e nella convinzione che solo se gli studenti assistono e partecipano a esperienze di collaborazione possono imparare davvero a collaborare. Il tema della collaborazione connesso al lavoro dell'insegnante si presenta sia nella forma della collaborazione tra la direzione della scuola e i docenti, sia rispetto alla relazione tra i docenti e le famiglie, tema centrale nella letteratura pedagogica recente²², sia nel rapporto tra insegnanti e territorio.

Ma la declinazione del rapporto tra collaborazione e insegnanti che prima di altre dovrebbe essere pensata e gestita riguarda la collaborazione tra docenti, ovvero la capacità dei docenti di pensarsi e agire come un *team*²³. Per decenni le scuole hanno lavorato dividendo il lavoro per comparti affidati ai singoli insegnanti, con una tendenza sempre più spiccata a lavorare in forma isolata. La modalità di azione dei docenti è spesso quella della piena indipendenza, più che quella dell'interdipendenza e dell'integrazione²⁴.

Vista la centralità di questo tema, la collaborazione tra insegnanti è divenuta negli ultimi anni oggetto di una serie di studi che hanno indagato quanto l'affermazione di una logica collaborativa possa contri-

²⁰ *Ibidem*, p. 20.

²¹ Cfr. D. W. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, tr. it., Trento, Erikson, 1996.

²² Cfr. M. Palma, *Per una apertura della scuola e del ruolo insegnante*, in "Pedagogika" XXI, 3, 2017, pp. 38-44.

²³ Cfr. G. Petter, *Lavorare insieme nella scuola. Aspetti psicologici della collaborazione tra insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.

²⁴ Cfr. G. P. Quaglino, S. Casagrande, A. M. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, cit.

buire in modo significativo al miglioramento dell'esperienza formativa proposta dalla scuola e alla sua efficacia²⁵.

Barczac, Lassk, Mulki²⁶ dimostrano per esempio che lavorare in *team* è uno dei presupposti fondamentali per qualsiasi organizzazione per raggiungere buoni risultati proprio perché la diffusione di una cultura collaborativa permette lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e della creatività, moltiplicando la capacità di trovare soluzioni innovative.

Le ricerche di Seashore Louis, Marks e Kruse²⁷ sottolineano invece quanto sviluppare la capacità di lavorare in gruppo influenzi l'organizzazione della classe e come questo fenomeno abbia un impatto positivo sull'apprendimento degli studenti, aumentando l'efficacia delle pratiche didattiche degli insegnanti²⁸.

Ancora Spillane²⁹ ha riconosciuto come gli insegnanti che hanno avuto più successo nel migliorare i processi di apprendimento si sono impegnati in discussioni con colleghi che li hanno aiutati a tradurre nuove idee in pratiche.

Si è così diffusa un'attenzione sempre più significativa a questo aspetto, finalizzata alla diffusione di pratiche collaborative nel lavoro tra insegnanti.

²⁵ Cfr. V. E Lee, R. Dedrick, J. Smith, *The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction*, in "Sociology of Education", n. 64, 1991, pp. 190-208; V. E Lee, J. Smith, *Collective Responsibility for Learning and its Effects on Gains in Achievement and Engagement for Early Secondary Students*, in "American Journal of Education", n. 104, 1996, pp. 103-147; P. Peterson, S. McCarthy, R. Elmore, *Learning from School Restructuring. Teachers' Community*, in "Restructuring Schools American Educational Research Journal", n. 33, 1996, pp. 119-153; K. S. Louis, *Restructuring and the Problem of Teachers' Work*, in A. Lieberman (Ed.), *The Changing Contexts of Teaching 91st yearbook of the National Society for the Study of Education*, Vol. 1, Chicago, University of Chicago Press, 1992, pp. 138-156.

²⁶ G. Barczac, F. Lassk, J. Mulki, *Antecedents of Team Creativity: An Examination of Team Emotional Intelligence, Team Trust and Collaborative Culture*, in "Creativity and Innovation Management", vol. 19, n. 4, 2010, pp. 332-345.

²⁷ L. Seashore, H. Marks, S. Kruse, *Teachers' Professional Community in Restructuring Schools*, in "American Educational Research Journal", Vol. 33, n. 4, 1996, pp. 757-798.

²⁸ *Ibidem*, p. 535.

²⁹ J. P. Spillane, *External Reform Initiatives and Teachers Zones of enactment*, in "Journal of Curriculum Studies", n. 31, 1999, pp. 143-175.

3. *La situazione in Italia*

Nonostante l'attuale enfasi sulle pratiche di collaborazione, lavorare in gruppo non è una pratica comune nelle scuole, innanzitutto tra gli insegnanti. In Italia è diffusa la tendenza degli insegnanti a svolgere i propri compiti da soli, senza contesti in cui possano condividere le loro pratiche, riflettere su significati e conseguenze del loro agire e identificare strategie comuni al fine di promuovere la qualità dell'esperienza scolastica³⁰.

L'organizzazione della scuola italiana e il suo dispositivo strutturale³¹, gli orari spesso organizzati in modo molto rigido, che impediscono la compresenza tra docenti, l'assenza di spazi e di tempi istituzionali per confrontarsi e progettare insieme, rendono difficile la diffusione di questa modalità di lavoro. Anche laddove la scuola disponga di documenti e linee guida condivisi (come il PTOF), spesso questi documenti vengono intesi come indicazioni lontane dalle pratiche della progettazione e gestione condivisa dell'esperienza quotidiana. A questi aspetti sono da aggiungere le enormi resistenze legate al lavoro di gruppo, laddove questo non sia parte della cultura scolastica: il gruppo infatti si presenta come un luogo di grandi possibilità ma anche di minacce; entrando in un gruppo si assiste alla paura di perdere la propria autonomia di azione, di vedersi condizionati dagli altri o ancora di essere oggetto della valutazione³².

Aquario, Ghedini e Bresciani Pocaterra nel loro studio con 54 insegnanti di scuola secondaria italiana hanno riconosciuto la presenza di ostacoli di diversa natura (caratteriali, burocratici, dovuti a una carenza di formazione metodologica) e ne hanno evidenziato il ruolo centrale nel condizionare negativamente l'instaurarsi di collaborazioni proficue³³.

Gli autori hanno inoltre individuato alcune variabili che possono ostacolare una proficua collaborazione tra insegnanti, mettendo in luce

³⁰ Cfr. J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Kappa Delta Pi, 1938.

³¹ Cfr. R. Massa, *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1991.

³² Cfr. A. Agosti, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

³³ Cfr. D. Aquario, E. Ghedini, M. Bresciani Pocaterra, *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, in "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", Vol. 17, 2017, pp. 162-173.

i molteplici aspetti che possono condizionare l'affermazione di una cultura collaborativa³⁴. Tra questi elementi ricordiamo:

- l'ordine di scuola;
- le dimensioni dell'istituto e la strutturazione fisica degli spazi;
- il tempo;
- la relazione di fiducia;
- la compatibilità tra chi collabora;
- la stabilità del corpo docente.

Proprio in vista della centralità di questo tema e in relazione alla complessità delle variabili in gioco è apparso utile cercare di approfondire la dimensione del gruppo di lavoro tra docenti a partire dal diretto confronto con i luoghi dell'educare.

4. La ricerca-formazione: il lavoro di gruppo come sostegno all'identità professionale e scolastica

All'interno di tale cornice teorica e delle questioni che essa pone, si collocano i percorsi di ricerca-formazione sviluppati nell'anno scolastico 2016/2017 con gli insegnanti di due istituti comprensivi della città di Bergamo.

I percorsi si muovono nell'ambito del progetto “Dalla scuola dell'autonomia a quella dell'inclusione: la qualità dell'esperienza scolastica”, promosso dal Comune di Bergamo in collaborazione con il Centro Studi Riccardo Massa e con le cooperative sociali Ser.E.NA e Alchimia. Il progetto nasce con l'intento di sostenere e sviluppare negli istituti comprensivi della città modalità condivise per far fronte alle situazioni sempre più complesse e difficili che si trovano ad affrontare, nell'ottica di promuovere, insieme agli insegnanti, pratiche di inclusione fondate sulla possibilità di ripensare criticamente l'esperienza scolastica.

I presupposti che hanno animato il progetto sono due. In primo luogo, esso si è basato sulla concezione deweyana della *qualità dell'esperienza*, intesa come quell'insieme di caratteristiche in grado di rendere un'esperienza effettivamente educativa, ossia tale da consentire agli studenti di aprirsi ad altre e nuove esperienze, appassionandosi al fatto stesso di imparare, di ricercare, e, così, di continuare a formarsi³⁵. In secondo luogo, il progetto ha fatto riferimento a una vi-

³⁴ *Ibidem*, p.163.

³⁵ J. Dewey, *Experience and Education*, cit.

sione dell'inclusione strettamente intrecciata alla pratica educativa, come riconoscimento e valorizzazione delle differenze individuali (etiche, di genere, sociali, culturali, ma anche inerenti le dimensioni psicofisiche, emotive e cognitive di ciascuno)³⁶.

Le strategie trasversali attraverso cui il progetto ha inteso sviluppare consapevolezza e riprogettazione dell'esperienza scolastica si sono basate sulla combinazione di due opportunità: da un lato, la presenza della consulenza psicopedagogica in ogni istituto comprensivo, ispirata a un modello riflessivo e attivante le risorse degli insegnanti e delle scuole stesse³⁷; dall'altro la possibilità, per gli insegnanti, di partecipare a percorsi mirati di Ricerca-Formazione, secondo un approccio orientato dalla Participatory Action Research (PAR) e dalla Clinica della Formazione³⁸. Nello svolgimento del progetto, in primo luogo, la presenza della consulente ha permesso di esplicitare le domande di formazione degli insegnanti, andando oltre sensazioni diffuse di emergenza e di inadeguatezza; in secondo luogo, il lavoro consulenziale ha consentito di generare occasioni di approfondimento mirate con gruppi predisposti a partecipare attivamente a percorsi di Ricerca-Formazione; in terzo luogo, il lavoro di costante raccordo tra ricercatori e consulenti ha gettato le basi per la realizzazione di percorsi radicati nella realtà degli insegnanti e capaci di interrogare le loro pratiche quotidiane, inaugurando in qualche caso sperimentazioni utili anche ad altri docenti. L'estensione triennale del progetto – preceduta da un anno di avvio dei lavori – ha garantito una certa continuità nelle azioni di consulenza e di formazione; condizione utile a promuovere una cultura della progettazione pedagogica partecipata.

I percorsi di Ricerca-Formazione qui considerati, dunque, sono l'esito di un lavoro precedente, che ha consentito l'emergere della domanda di ricerca e la progettazione di modalità di intervento che

³⁶ Cfr. C. Palmieri, *Agire l'inclusione sociale: condizioni di possibilità e limiti del lavoro educativo*, in S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 133-142.

³⁷ Cfr. E. Schein, *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1992; M. Palma (a cura di), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

³⁸ Cfr. G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018; A. McIntyre, *Participatory Action Research*, Thousand Oaks, Sage, 2008; R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992.

aiutassero gli insegnanti a esplicitare, comprendere e ripensare le loro pratiche professionali. In particolare, la domanda di ricerca in questi due casi si è focalizzata sul *ruolo del lavoro di gruppo* (o di *team*) nel sostenere sia le pratiche didattiche orientate all'inclusione scolastica, sia l'identità dei singoli insegnanti e della scuola.

Gli incontri preliminari alla progettazione di questi percorsi hanno infatti consentito di evidenziare come, nell'esperienza quotidiana degli insegnanti, la possibilità di riconoscere alla scuola un'identità pedagogica sia connessa con il riconoscimento dell'identità professionale dei singoli docenti e come tale riconoscimento e tale identità si giochino nelle relazioni e comunicazioni sia con le famiglie e con il territorio, sia con i colleghi, con la dirigenza scolastica, con il personale non docente. In particolare, è emerso come spesso su queste comunicazioni pesi il fardello di una tradizione che intende l'insegnamento come pratica "del singolo docente", come espressione della sua personale concezione e della sua libertà didattica. Le riflessioni compiute in tali incontri preliminari hanno messo in luce come questo sia un modello che può far interpretare la condivisione del lavoro educativo come atto dovuto, magari perché sollecitato da istanze burocratico-amministrative; un modello che può indurre abitudini comunicative di tipo difensivo e non pienamente collaborativo. Quando si verifica una situazione simile, si può generare una frammentazione del e nel "modo di fare scuola" di un istituto, e quindi un indebolimento della professionalità docente, che fatica a essere detta e riconosciuta in primo luogo dai docenti stessi. Ciò determina spesso demotivazione e conflittualità latenti o paure che non facilitano l'espressione delle potenzialità del lavoro educativo e scolastico.

Tenendo conto di queste esigenze e riflessioni, si è consolidato, nei partecipanti, un presupposto in qualche modo già intuito nelle esperienze di consulenza e ricerca compiute negli anni precedenti nei due istituti comprensivi, ovvero che "il modo di fare e di essere gruppo" degli insegnanti influenzi in qualche misura il modo di comunicare e di lavorare sia con gli studenti che con le loro famiglie e con il territorio, configurando modalità specifiche di declinare il compito di inclusione della scuola e connotando la stessa identità della scuola³⁹.

³⁹ Cfr. K. Messiou, M. Ainscow, *Responding to Learner Diversity: Student Views as a Catalyst for Powerful Teacher Development?*, in "Teaching and Teacher Education", n. 51, 2015, pp. 246-265; Nind M., *Inclusive Research and Inclusive Education: why Connecting them Makes Sense for Teachers' and Learners' Demo-*

5. *Oggetto, obiettivi e domande di ricerca*

L'oggetto dei due percorsi di Ricerca-Formazione si è focalizzato quindi sulla comprensione del significato e delle caratteristiche del gruppo di lavoro; sull'esplorazione delle modalità di essere e fare gruppo di lavoro a scuola; sulle condizioni che possono favorire il lavoro di gruppo; sulle strategie che possono consentire a ciascuno di partecipare in maniera contributiva al gruppo.

A partire da una ricostruzione del modo in cui abitualmente gli insegnanti usano il gruppo di lavoro, ci si è proposti di individuare pratiche ricorrenti e di valorizzarle, ripensarle o trovare strategie tali da promuovere non solo il lavoro di gruppo in sé, ma anche una cultura della collaborazione, intesa nelle sue luci e ombre, a sostegno del lavoro di gruppo.

L'oggetto di ricerca si è quindi articolato in domande più precise:

- come lavorano in gruppo gli insegnanti? In quali contesti?
- quale percezione hanno gli insegnanti del loro (potenziale o effettivo) contributo individuale nei gruppi?
- quale consapevolezza hanno gli insegnanti delle competenze da loro agite nel lavoro con i colleghi?
- come promuovere una cultura di lavoro in *team*?
- quali condizioni facilitano e/o ostacolano il lavoro di gruppo degli insegnanti?

6. *La cornice epistemologica dei percorsi di ricerca*

Coerentemente con l'oggetto di lavoro, le domande di ricerca e con l'impostazione dell'intero progetto, i percorsi considerati si collocano nell'ambito del paradigma ecologico e dell'epistemologia naturalistica⁴⁰ della ricerca qualitativa. Essi avvengono infatti nei contesti di vita professionale, promuovendo una comprensione del fenomeno indagato per costruire una conoscenza locale utile ai partecipanti e al contesto di appartenenza, generando un sapere relativo alle condizioni che possono influenzare il modo di lavorare in *team* in quel contesto.

cratic Development of Education, in "Cambridge Journal of Education", vol. 44, n. 4, 2014, pp. 525-540.

⁴⁰ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007; E. Guba, Y. Lincoln, *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, Sage, 1985.

L'approccio epistemologico sotteso ai percorsi di ricerca è "inclusivo"⁴¹: all'interno della cornice della Ricerca-Formazione, la complessità dell'oggetto di indagine ha portato a fare riferimento ad approcci differenti, quali la PAR e la Clinica della Formazione. Consapevoli del rischio di giustapposizione, di confusione e di invalidazione del processo di ricerca che un'ibridazione di sguardi può comportare, ci si è sforzati di costruire un impianto che non snaturasse i riferimenti adottati, ma ne sfruttasse i potenziali per meglio comprendere il fenomeno e lavorare con i docenti nell'ottica dello studio di caso⁴². Tali approcci sono stati individuati anche sulla base di un'appartenenza comune a quel filone di studi che ha fatto dell'apprendere dall'esperienza – professionale o esistenziale – la sua ragion d'essere⁴³.

Coerentemente con il progetto complessivo, i percorsi si collocano nell'ampio spettro di modalità di ricerca che vengono nominate di "Ricerca-Formazione"⁴⁴ e che hanno lo scopo di generare processi di conoscenza, consapevolezza e riflessività *insieme* ai partecipanti, offrendo categorie interpretative che permettano di intervenire sulla loro realtà lavorativa in una prospettiva di cambiamento⁴⁵. Accanto all'esigenza di sviluppare consapevolezza relativamente alle pratiche agite nei diversi *team* scolastici, è emersa infatti, da parte degli insegnanti, anche l'esigenza di promuovere conoscenze sul gruppo di lavoro. Quindi, è sembrato opportuno coinvolgere i docenti in un percorso che scoprisse insieme a loro chiavi di lettura condivise, utili a comprendere come, nei singoli plessi, si articolasse l'esperienza del gruppo di lavoro e quale significato essa assumesse sia rispetto alle pratiche didattiche, sia rispetto allo sviluppo e all'identità professionale dei docenti. Ciò ha portato ad avviare processi che promuovessero formazione anche fornendo nuovi elementi di conoscenza e che gradualmente conducessero i partecipanti ad assumere una posizione di ricerca, utiliz-

⁴¹ J. Fook, *Theorizing from Practice. Towards an Inclusive Approach for Social Work Research*, in "Qualitative Social Work", vol. 1, n. 1, 2002, pp. 79-95.

⁴² Cfr. R. K. Yin, *Case Study Research. Design and Methods*, Los Angeles, Sage Publication, 1994.

⁴³ Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003; E. C. Chenhall, T. J. Chermack, *Models, Definitions, and Outcome Variables of Action Learning: a Synthesis with Implications for HRD*, in "Journal of European Industrial Training", Vol. 34, n. 7, 2010, pp. 588-608.

⁴⁴ G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione*, cit.

⁴⁵ *Ibidem*.

zando tali elementi per interrogare e comprendere la propria esperienza quotidiana anche al fine di proporre strategie di miglioramento.

In questo quadro, la PAR⁴⁶ ha costituito un ulteriore punto di riferimento, essendo in essa fondamentale la condivisione con i partecipanti di ogni fase del processo di ricerca, dalla preliminare individuazione delle domande alla discussione/rielaborazione finale dei dati raccolti, oltre che l'istanza etica di istituire e garantire un clima avalutativo e collaborativo, seguendo il gruppo nel suo percorso di scoperta, individuando di volta in volta gli strumenti e le attivazioni adeguate a favorire l'espressione dei singoli e la costruzione di apprendimenti condivisi, tematizzando eventuali difficoltà nel coinvolgimento nel processo in modo da trattarle con il gruppo stesso.

All'interno di tale cornice, i percorsi hanno tenuto presente anche l'approccio di Clinica della Formazione (CdF)⁴⁷. Della CdF abbracciano l'approccio teoretico relativamente alla comprensione idiografica dei fenomeni educativi come condizione della riprogettazione dell'agire educativo e alla complessità dell'accadere educativo, inteso come fenomeno da comprendere nella sua situazionalità e nelle sue latenze.

Dal punto di vista metodologico, il riferimento alla CdF è relativo alle regole di conduzione del processo di ricerca-formazione, finalizzate a garantire un clima capace di sviluppare espressività, confronto, riflessione; alla proposta di attivazioni di tipo ludico/esperienziale, narrativo ed espressivo che consentono di alternare momenti individuali, a coppie e di gruppo mantenendo l'attenzione sugli oggetti di ricerca; alla considerazione, da parte dei ricercatori, del "quadrante"⁴⁸

⁴⁶ A. McIntyre, *Participatory Action Research*, cit.

⁴⁷ Cfr. R. Massa (a cura di), *La Clinica della formazione*, cit.

⁴⁸ Il "quadrante" è uno strumento che i ricercatori del Centro Studi Riccardo Massa hanno messo a punto, formalizzando pratiche e attenzioni che hanno caratterizzato le molte ricerche svolte. Esso consente di considerare, nell'analisi degli eventi educativi, l'intreccio della dimensione contestuale, affettiva, cognitivo/rappresentazionale e strategico/metodologica come ausilio per la riflessione e l'interpretazione dei dati. Non è uno strumento da intendersi prescrittivamente e rigidamente, ma come mediatore che consente di considerare gli elementi che compongono la complessità degli eventi educativi nella loro specificità e contemporaneamente nella loro interazione, da utilizzare eventualmente anche in percorso di ricerca partecipata con i necessari adeguamenti. Per un approfondimento, si veda C. Palmieri, *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione*, in F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 13-50; P. Marcialis, *Esercizi di distanza e posture di ricerca: l'educatore al la-*

come strumento capace di esplicitare e connettere le molteplici dimensioni, manifeste e latenti, che strutturano l'esperienza indagata.

7. *Il disegno e la metodologia di ricerca*

Come anticipato, i percorsi di ricerca si sono svolti parallelamente e hanno coinvolto due gruppi di insegnanti appartenenti a due Istituti Comprensivi di Bergamo. I gruppi erano composti rispettivamente da 19 e 21 docenti, provenienti dalla scuola dell'infanzia, dalla scuola primaria e secondaria di primo grado.

Ogni gruppo ha svolto sette incontri di circa due ore e mezza, sviluppando un percorso articolato nelle seguenti fasi⁴⁹:

1. *Istituzione del percorso di ricerca*: nonostante entrambi i percorsi fossero stati concordati precedentemente con alcuni docenti interessati e con il dirigente scolastico degli IICC coinvolti, si è ritenuto fondamentale iniziare il processo di ricerca-formazione attraverso attività che consentissero ai partecipanti di “fare loro” l'oggetto e le domande di ricerca conoscendosi e cominciando a rilevare posizioni reciproche, atteggiamenti personali e opinioni individuali e/o condivise rispetto al gruppo di lavoro a scuola. Gli insegnanti sono stati quindi sollecitati attraverso attività di *brainstorming* e di *role playing* a esprimere attraverso parole chiave, immagini e metafore la loro idea “ingenua” di lavoro di gruppo. I materiali prodotti sono stati oggetto di una discussione. Questa prima fase è coincisa con il primo incontro.

2. *Svolgimento della Ricerca-Formazione*: gli incontri centrali di entrambi i percorsi hanno permesso di indagare come i partecipanti vivessero e pensassero il gruppo di lavoro nelle sue diverse dimensioni (affettiva, istituzionale, funzionale, performativa, ecc.). In modi e tempi che hanno rispettato le esigenze e le caratteristiche dei due gruppi, è stato chiesto agli insegnanti di scrivere episodi relativi alla loro esperienza di lavoro di gruppo a scuola e di discuterne sulla base di una precedente elaborazione individuale; di reagire e di riflettere, con l'ausilio di domande guida, su *case studies*; di simulare situazioni di lavoro di gruppo loro familiari e di intervenire per modificarne le

voro tra sapere situato e nuove strategie di costruzione della conoscenza, in P. Marcialis (a cura di), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, pp. 61-76.

⁴⁹ Cfr. E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica tra teoria e pratica*, in A. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione...*, cit., p. 36.

dinamiche o gli esiti. A seconda delle attivazioni proposte, i partecipanti hanno lavorato individualmente, a coppie, a piccoli gruppi e in plenaria: questa alternanza ha permesso di raccogliere materiali differenziati e di sollecitare discussioni che consentissero di tener conto delle posizioni di ciascuno e al contempo registrassero il processo che i gruppi stessi stavano compiendo.

3. *Chiusura del percorso e rilancio operativo*: gli ultimi incontri sono stati dedicati a una ricapitolazione del percorso svolto, alla condivisione degli snodi/risultati emergenti e delle criticità avvertite, con l'intento non tanto di indicare eventuali guadagni formativi, ma di esplicitare ciò che in prospettiva i partecipanti riconoscevano come elementi o attenzioni su cui lavorare per modificare le loro abitudini e pratiche di lavoro di gruppo. Il processo è stato restituito in forma di dossier e ripercorso insieme ai partecipanti. Ciò ha permesso da un canto di costruire la cosiddetta "messa in asse" del lavoro svolto, ovvero una visione sinottica degli elementi emersi e delle riflessioni esito delle discussioni di gruppo, al fine di comprendere anche come, in corso d'opera, siano cambiati significati e vissuti; d'altro canto, ciò ha consentito di valutare insieme ai docenti se le unità di significato man mano evidenziate dai ricercatori fossero condivisibili, e quindi di costruire in maniera partecipata i risultati del lavoro di ricerca.

4. *Consegna e condivisione del report di Ricerca-Formazione*: ultimati i percorsi, i ricercatori hanno redatto un report che è stato discusso con i dirigenti scolastici, con i partecipanti e con altri docenti interessati.

Dal punto di vista metodologico, l'alternanza tra sollecitazioni individuali, riflessioni a coppie o in piccolo gruppo, lavoro su *case studies* o su elementi teorici anche in assetto plenario ha funzionato come strategia facilitante la partecipazione e la condivisione di emozioni, sensazioni e pensieri relativamente al fare ed essere gruppo di lavoro; inoltre, ha permesso agli insegnanti di sperimentare diverse modalità di condivisione del lavoro educativo.

Per quanto riguarda la raccolta dei dati, ogni incontro è stato registrato e trascritto e un breve verbale è stato consegnato di volta in volta ai docenti perché potessero validare quanto elaborato, proponendone modifiche o approfondimenti.

In questo modo, l'analisi dei dati è avvenuta in due tempi. Da un lato, è stata condotta *durante il processo* di ricerca: la validazione e la discussione dei verbali da parte dei partecipanti hanno permesso di

passare da un livello descrittivo a un piano di elaborazione concettuale condivisa, in cui si esplicitavano man mano le unità significative emergenti dai testi raccolti, le loro differenze e correlazioni e si profilava la possibilità di farle confluire in categorie concettuali più ampie, capaci di restituire la “teoria” sul gruppo di lavoro a scuola che i gruppi di Ricerca-Formazione andavano costruendo. Il dossier è il documento che raccoglie questi passaggi. D’altro lato, l’analisi dei dati è avvenuta *a processo concluso*: la sistematizzazione dei risultati è stata curata dai ricercatori ed è stata resa possibile dalla loro emersione e condivisione, non sempre lineare e pacifica, nelle fasi precedenti⁵⁰.

Inoltre, se durante il percorso i dati sono stati analizzati prevalentemente in maniera induttiva, nella fase di ricostruzione dei processi di ricerca che ha comportato la “messa in asse” dei materiali, delle unità di significato e delle categorie raccolte, i ricercatori hanno utilizzato il quadrante della CdF. L’uso di questo strumento ha permesso di sistematizzare i dati raccolti in macrocategorie che hanno consentito di tenere insieme dimensioni diverse dell’esperienza del gruppo di lavoro: i contesti in cui il gruppo opera accanto ai significati e alle rappresentazioni a esso attribuiti, intrecciata alle dinamiche affettive e alle strategie, agli strumenti, ai mezzi messi in atto, in maniera più o meno consapevole, per “fare” *team*.

Dal punto di vista etico, a ogni partecipante è stato richiesto consenso scritto al trattamento dei dati raccolti.

8. *I risultati dei percorsi di ricerca*

I percorsi di ricerca hanno permesso di sviluppare nei partecipanti consapevolezza e riflessione su due punti: sulle loro rappresentazioni e vissuti del lavoro in gruppo nei loro contesti scolastici e sulle condizioni che facilitano o ostacolano il lavoro in gruppo e la collaborazione tra insegnanti. Come anticipato, ciò a cui hanno condotto i due percorsi è ciò che in conclusione è stato possibile condividere ed esplicitare. I risultati qui sistematizzati non hanno dunque un valore generalizzabile, bensì contingente e idiografico. Rappresentano le acquisizioni che in quel particolare momento i due gruppi di ricerca hanno elaborato: costituiscono un patrimonio prezioso per i partecipanti, ma anche uno spunto per comprendere quale esperienza di gruppo si pos-

⁵⁰ Cfr. *Op. cit.*, p. 38.

sa fare a scuola e quali condizioni, strategie, visioni la possano modificare⁵¹.

8.1 Vissuti, significati e rappresentazioni degli insegnanti rispetto al lavoro in team

Dunque, i risultati di ricerca possono essere considerati come l'esito di un processo non sempre piano e lineare, che ha visto i docenti impegnati in un confronto acceso e faticoso, durante il quale essi hanno modificato le loro idee e i loro vissuti. In questa sede, si riportano le conclusioni a cui si è giunti insieme ai partecipanti, provando a mostrare il processo di cambiamento che li ha interessati.

Innanzitutto, si è modificato il significato attribuito al lavorare in gruppo tra docenti. All'inizio, esso tendeva a essere pensato come qualcosa di "dato per scontato"; alla fine, è stato visto come qualcosa "in divenire": non "naturale" o "già dato", ma come una parte della vita professionale da pensare e coltivare con le dovute attenzioni istituzionali e personali. Non solo. Il modo di intendere il lavoro in *team* sembra essersi ampliato: i partecipanti, nel corso della ricerca, hanno riconosciuto tipologie di gruppi di lavoro differenziate sulla base degli scopi del lavoro e della numerosità del gruppo (piccolo o grande), della sua composizione (disciplinare o interdisciplinare, di uno uguale o differente ordine e grado di scuola) e della possibilità di scegliere, da parte del singolo docente, se partecipare o meno (gruppi "spontanei" o "obbligatori").

In secondo luogo, nel pensare il lavoro in *team* sembra esserci stato uno *spostamento da una logica "normativa" a una logica "descrittiva"*. Inizialmente gli insegnanti pensavano la partecipazione ai gruppi di lavoro come un dovere da espletare nel modo "giusto" ("dobbiamo fare gruppo", "dobbiamo essere collaborativi"). Durante il processo di ricerca, hanno iniziato a considerare gli specifici gruppi di lavoro di cui essi avevano esperienza e il loro compito. Così si è sviluppata la riflessione sulla possibilità che non si dia "un modo giusto" di lavorare con i colleghi, ma che si diano modalità diverse, correlate alle caratteristiche dei membri del gruppo, che, a loro volta, possono essere più o meno adeguate o efficaci a seconda delle situazioni di lavoro e del compito educativo del gruppo.

⁵¹ Cfr. R. Cardarello, *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*, in A. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione...*, cit., p. 47.

Da questo punto di vista, come condiviso nei gruppi, sembra essersi verificato un *passaggio da una visione lineare a una visione complessa* del lavoro in *team*. All'inizio della ricerca, la maggior parte dei docenti riteneva che, dato un compito e un obiettivo educativo, si dovesse/potesse prendere parte al gruppo sulla base di specifiche competenze didattiche, convinti che il possesso di tali competenze fosse sufficiente per lavorare insieme in maniera efficace. In seguito, si è riconosciuta la problematicità strutturale del lavoro in *team*. Soprattutto, grazie alle attivazioni proposte, sono state oggetto di riflessione le differenze individuali nel *team*. Se in un primo momento i partecipanti percepivano come una sorta di ostacolo le differenze di età, di formazione e *background* professionale, come pure quelle di carattere e personalità, e, al contrario, l'“essere simili” come una condizione preliminare e necessaria per lavorare in gruppo, alla fine della ricerca hanno riconosciuto come esse fossero una componente imprescindibile dell'esperienza di lavoro condiviso, connesse alle modalità individuali di interpretazione dell'identità professionale, alle motivazioni personali e all'esigenza soggettiva di riconoscimento professionale. Pertanto, il lavoro di ricerca ha permesso ai partecipanti di sviluppare consapevolezza rispetto alle modalità di “stare in gruppo”, e quindi sulla necessità di sviluppare strategie per valorizzare le differenze individuali e trasformarle in risorse per il lavoro condiviso, articolando diversi ruoli e funzioni.

Analogamente, si è modificata la percezione del ruolo delle dinamiche affettive nel lavoro in *team*. All'inizio, esse sembravano percepite come pericolose, soprattutto se riferite a situazioni di conflitto, visto come una situazione dirompente e distruttiva, da evitare. Durante la ricerca, i docenti hanno iniziato a pensare a emozioni e sentimenti come elementi cruciali da considerare e da affrontare nella quotidianità del lavoro educativo; la concezione del conflitto è però mutata solo parzialmente, percependolo sempre come evento critico.

Infine, è mutata la percezione dei contesti di lavoro in *team da invisibili a visibili*. All'inizio, gli insegnanti davano per scontati i contesti materiali, culturali e organizzativi all'interno dei quali svolgevano il lavoro di gruppo. Alla fine della ricerca, essi ne hanno riconosciuto la presenza e le specificità, comprendendo come sia il territorio di ubicazione dell'IC (l'area geografica della città, con la sua vocazione culturale e la sua configurazione socio-economica), sia le dimensioni della scuola (piccola o grande), la sua tradizione culturale e la sua imposta-

zione organizzativa influenzassero la stessa possibilità di creare gruppi di lavoro e di svilupparne la coesione, generando situazioni autoreferenziali o aperte, creando o meno occasioni di incontro formali o informali. Da questo punto di vista di cruciale importanza sono sembrati i vincoli e le potenzialità materiali e organizzative, per il loro impatto sulla vita dei gruppi.

8.2 Le condizioni che facilitano il lavoro di gruppo tra insegnanti

Come anticipato, il lavoro di ricerca ha permesso di comprendere insieme ai partecipanti a quali condizioni sia possibile il lavoro in *team* a scuola.

Tra le condizioni che promuovono atteggiamenti e pratiche collaborative è emersa in primo luogo l'importanza di sostenere e di *aver cura della vita dei gruppi di lavoro* a diversi livelli: da parte degli insegnanti stessi, dei dirigenti scolastici e dell'intera organizzazione scolastica.

Per quanto riguarda il contributo degli insegnanti, è emerso come la fiducia nelle attitudini personali di ciascun insegnante sia condizione necessaria ma non sufficiente per aver cura della vita dei gruppi di lavoro. Nel processo, è stata infatti riconosciuta come prioritaria la necessità di imparare a gestire e condividere strategie di lavoro in *team* adeguate alle situazioni specifiche che ogni gruppo deve affrontare.

Le strategie, individuate insieme ai partecipanti, riguardano:

– *la cura delle relazioni tra insegnanti che lavorano nella stessa scuola o istituto*: secondo i partecipanti, in essa rientrano le strategie che promuovono una prima conoscenza della scuola (dalle informazioni su dove parcheggiare o pranzare alle regole scritte e non scritte, alle abitudini comuni ai docenti e alle procedure più utilizzate). Tali strategie sono percepite come fondamentali per moltiplicare e favorire le occasioni di incontro dei docenti e in particolare per migliorare l'accoglienza dei nuovi arrivati. Tra di esse, i docenti rimarkano le attenzioni che rendono possibili sia momenti di scambio informali (ad esempio la pausa caffè), sia situazioni formali (riunioni e incontri istituzionali, estemporanei o ricorrenti) finalizzate a creare opportunità di condivisione dell'esperienza scolastica;

– *la cura della comunicazione all'interno del gruppo di lavoro*: comprende, secondo i partecipanti, strategie dialogiche e di agevolazione dell'ascolto reciproco tra i componenti del gruppo di lavoro (ad

esempio esplicitazione delle regole di comunicazione; ritmi e punteggiatura del discorso, programmazione degli incontri in spazi e tempi che li rendano sostenibili), che si concretizzano in attenzioni e cambiamenti, non solo organizzativi, necessari a creare un'atmosfera che faciliti il confronto su problemi e situazioni difficili;

– *la cura del compito di lavoro del gruppo*: secondo i docenti, implica strategie, le quali consentono al gruppo di lavoro di mantenere l'attenzione sul compito, trasformandolo nel centro e nella ragione stessa dell'esistenza del gruppo, istituendo un progetto e un "campo comune" di azione e di interesse e permettendo la valorizzazione e l'articolazione delle diverse competenze individuali;

– *la cura dei conflitti*: secondo i partecipanti, curare i conflitti comporta creare le condizioni perché essi possano non solo essere tollerati, ma anche essere considerati come esperienze formative. In questo senso, viene data rilevanza a strategie di mediazione o ad azioni di "ricerca di un'alleanza". La mediazione è vista come una funzione da non dare per scontata, che può essere agita da un membro del gruppo o da un professionista esterno al *team*. Mediare, nelle riflessioni dei docenti, significa riportare l'attenzione di tutti i membri sul compito di lavoro, riconoscendo le diverse posizioni e individuandone di nuove, al fine di comprendere meglio le situazioni su cui il gruppo confligge. La mediazione, dunque, sembra poter generare lo sfondo per un progetto comune. La ricerca di alleanza tra i membri di un gruppo pare esserle complementare e appare come una vera e propria strategia relazionale. Cercare alleanze significa "agganciare" il membro del gruppo che è percepito come più vicino di altri nella comprensione di una certa situazione o nell'intervento in essa. Sembra essere una strategia di potere: quando un componente di un gruppo di lavoro (il leader, ma non solo) riesce a stabilire un'alleanza con uno o più membri del gruppo, può convincere gli altri sulla direzione da dare al lavoro;

– *prendersi cura di sé*: i gruppi comprendono in essa le strategie individuali che hanno la funzione di promuovere auto-legittimazione e accettazione di sé nel gruppo di lavoro. Essa mira a promuovere consapevolezza non solo sulle motivazioni che spingono a far parte di un gruppo di lavoro, ma anche sulla possibilità e qualità dei contributi personali. Nei discorsi degli insegnanti, emerge come il prendersi cura di sé possa rinforzare la loro professionalità, implementando la capacità di esprimere ciò che fanno e sono in grado di fare nelle diverse situazioni scolastiche;

– *prendersi cura della riflessività del gruppo*: i partecipanti hanno elaborato questa strategia come una vera e propria strategia di ricerca che consente al gruppo di: prendere tempo per capire meglio le situazioni da affrontare, sospendendo la necessità di intervenire per raccogliere informazioni su ciò che può aiutare a individuare nuove modalità di intervento; di valutare e valorizzare cambiamenti anche minimi nelle pratiche educative e didattiche, in modo da agire in maniera più adeguata; di riflettere sulle pratiche quotidiane e sui comportamenti dei singoli docenti che compongono il gruppo di lavoro. Queste attenzioni e azioni hanno la caratteristica di considerare allo stesso tempo aspetti personali e “umani” e aspetti professionali del lavoro docente, senza squalificare gli uni a discapito degli altri. Per i partecipanti, questa competenza assume una notevole importanza, tanto da ritenere che essa debba essere supportata a livello organizzativo e istituzionale.

8.3 Le condizioni che ostacolano il lavoro di gruppo tra insegnanti a scuola

La ricerca mostra dunque come il lavoro di gruppo trovi la sua origine, oltre che in prescrizioni normative, nel bisogno individuale e professionale degli insegnanti di confrontarsi tra loro, ma necessiti anche di decisioni e azioni istituzionali e organizzative finalizzate a sostenerne la pratica. Perciò, le condizioni che ostacolano il funzionamento dei gruppi di lavoro sono, per i partecipanti, correlate alla mancanza di attenzione alla vita dei gruppi stessi. Ciò sembra accadere quando le decisioni e le azioni istituzionali e organizzative non sostengono la possibilità di lavorare in gruppo. Dalle riflessioni raccolte, questo sembra avvenire quando in una scuola:

– non si danno strategie specifiche per creare gruppi di lavoro: i gruppi sono nominati, ma i loro membri non vengono facilitati nella conoscenza reciproca e nella familiarizzazione con il contesto istituzionale, né, d'altronde, vi sono attenzioni particolari perché si possa generare un sentimento di appartenenza al gruppo o alla scuola;

– non vi sono occasioni (formali o informali) per riflettere (individualmente o in gruppo) su come essere gruppo di lavoro e sulle pratiche, sulle procedure, sui compiti che un gruppo ha o eredita dalla scuola stessa;

– i luoghi (ad esempio per riunioni formali, discussioni informali, ecc.) e i tempi (agenda, durata della collaborazione e attività, ritmi di

presenza, ecc.) in cui i gruppi si riuniscono, piuttosto che i ruoli dei componenti e le regole (di comunicazione e di azione) non sono pensati e impostati per promuovere effettiva collaborazione;

– il compito di lavoro e gli obiettivi del gruppo di lavoro sono imposti in una logica *top-down*.

La ricerca ha inoltre evidenziato come, quando la cura della vita di gruppo è carente a livello istituzionale, la possibilità di lavorare insieme da parte dei suoi componenti sembra essere principalmente legata alla disposizione personale di ciascuno. Durante il processo di ricerca, gli insegnanti si sono resi conto che, in queste situazioni, le differenze individuali sono più evidenti e diventano ostacoli alla collaborazione; le dinamiche relazionali vengono percepite come estremamente defatiganti e frustranti, perché i componenti del gruppo non riconoscono il contributo reciproco e le strategie di mediazione sono rare o impossibili.

9. Considerazioni alla luce dei risultati di ricerca

Rispetto alle domande iniziali, i percorsi di ricerca hanno permesso agli insegnanti di pensare cosa significhi essere gruppo di lavoro a scuola e di riconoscere nelle pratiche agite gli aspetti costitutivi del gruppo.

La dimensione del gruppo è diventata innanzitutto oggetto di un'attenzione professionale e di un'azione pedagogica da parte degli insegnanti. Da elemento dato per scontato e “dovuto”, il fare gruppo in una logica collaborativa è stato riconosciuto come un aspetto qualificante il modo di vivere e di gestire l'esperienza scolastica, ma soprattutto come un *aspetto da conquistare*, riconoscendo la capacità di lavorare in *team* come una competenza da coltivare in quanto essenziale per promuovere interventi formativi di qualità. Da questo punto di vista, la ricerca mette in luce come la riflessione sul gruppo di lavoro e la possibilità di capirne il funzionamento siano condizioni che consentono ai *team* di esprimersi al massimo delle loro possibilità e di avere un reale impatto nella pratica lavorativa quotidiana. In quest'ottica il gruppo è diventato innanzitutto una dimensione da riconoscere e indagare, anche al fine di capirne il funzionamento e potervi intervenire. Se infatti, come dice la letteratura, il gruppo è una realtà presente e costitutiva della vita quotidiana, in realtà lo sviluppo di competenze di collaborazione non è un elemento banale o ovvio. In

questo senso, il lavoro di ricerca ha permesso agli insegnanti di riconoscere come la dimensione di gruppo sia un aspetto di cui prendersi cura, che può essere facilitato e implementato tramite un pensiero e azioni condivise a livello istituzionale.

Proprio la consapevolezza della pervasività della dimensione grup- pale nell'esperienza sociale e lavorativa ha permesso di promuovere il passaggio dalla dimensione prescrittiva, con cui si era soliti considera- re il gruppo, a una dimensione descrittiva, attenta a ciò che c'è, alle forme di collaborazione già presenti e alla valorizzazione degli ele- menti in esse funzionali. Questo passaggio ha anche permesso di rico- noscere e valorizzare il gruppo e la propria modalità di agire. È emer- so infatti quanto il *gruppo produca qualcosa al di là del risultato le- gato all'obiettivo* per il quale il gruppo si è costituito. Lavorando sulle pratiche di collaborazione nella scuola gli insegnanti si sono resi conto che ciò che qualifica il gruppo di lavoro non è solo il prodotto ma anche e soprattutto il processo: il gruppo produce non solo delle "cose" (azioni, progetti, interventi formativi, decisioni), ma soprattutto "un modo di fare le cose", che si costruisce proprio tramite pratiche condi- vise. Confrontando i diversi modi di lavorare in gruppo, i partecipanti hanno riconosciuto come ciascun gruppo si qualificasse per un proprio modo di affrontare i problemi, per un modo di procedere, per un equi- líbrio anche emotivo tra i partecipanti, per criteri di azione condivisi, per un linguaggio comune. Ciò si accorda con quanto afferma la lette- ratura: si diventa gruppo costruendo un proprio "codice" e un modo di affrontare le questioni attraverso la pratica, divenendo anche "comuni- tà di pratica"⁵². Gli insegnanti hanno riconosciuto inoltre come questo aspetto, se può creare coesione nel gruppo, può contribuire a rendere complesso l'inserimento di nuovi membri⁵³, importante visto l'ingente *turn-over* degli insegnanti. Il lavoro sul gruppo ha infine permesso, come abbiamo visto, il riconoscimento della complessità di aspetti connessi alla vita del *team* e della necessità di imparare a gestirli pur mantenendo un focus sul compito che il *team* si dà; in questo senso il compito di lavoro è stato inteso come uno dei principali aspetti di cui aver cura. Riuscire a costituirsi come gruppo di lavoro richiede, come abbiamo visto, l'acquisizione di una logica di integrazione, quindi non solo l'idea che ci sia reciprocità tra i membri del gruppo, ma anche la consapevolezza della necessità del contributo degli altri per raggiun-

⁵² E. Wenger, *La comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

⁵³ *Ibidem*.

gere gli scopi e la formazione di un gruppo come “soggetto sociale autonomo che si attribuisce un significato e che restituisce energia e risultati all’ambiente nel quale si è costituito”⁵⁴. Il lavoro di ricerca ha permesso ai partecipanti di uscire da una logica lineare per dare voce e corpo alla complessità di aspetti che attraversano la vita di gruppo.

L’individuazione delle condizioni facilitanti e degli ostacoli al lavoro di gruppo ha permesso inoltre di confrontarsi concretamente su questi aspetti al fine di poter utilizzare al meglio le potenzialità del gruppo. Come nella ricerca di Aquario, Ghedini e Bresciani, anche in questo percorso è emersa la centralità delle dimensioni strutturali come aspetti determinanti per permettere al gruppo di lavorare al meglio delle sue potenzialità. L’architettura degli spazi, la scansione dei tempi, la creazione di specifici momenti rituali sono aspetti che influenzano fortemente e concretamente il lavoro di gruppo. Riuscendo a pensare e presidiare anche questi aspetti si possono garantire alcune condizioni che permettono al gruppo di lavorare in modo efficace.

Ma assieme a questi elementi il lavoro di ricerca ha riconfermato la centralità delle dimensioni intangibili dell’esperienza gruppale: i giudizi, i sentimenti, le emozioni, le valutazioni sono elementi che costituiscono quel “tappeto” emotivo fondamentale in cui le azioni e le relazioni si danno: elementi che non possono essere dati per scontati né negati ma che necessitano di attenzione e riconoscimento⁵⁵.

10. *Potenzialità e limiti della ricerca: prospettive future*

I percorsi di ricerca descritti presentano potenzialità e sui limiti che consentono di comprendere quali ulteriori prospettive di ricerca si aprano sul tema del lavoro in gruppo tra insegnanti.

Le potenzialità riguardano principalmente il fatto che i percorsi sono stati vissuti dai partecipanti non solo come processi di ricerca, ma anche come opportunità per sperimentare diversamente la dimensione del gruppo di lavoro. Gli insegnanti hanno riconosciuto di aver vissuto un’esperienza diversa da quelle abituali: nel gruppo di ricerca hanno sperimentato un modo differente di fare gruppo e hanno potuto riflettere su ciò che stavano vivendo nel “qui e ora” del processo. In questo

⁵⁴ G. P. Quaglino, S. Casagrande, A. M. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, cit., p. 27.

⁵⁵ Cfr. A. Agosti, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*, cit.

senso, i partecipanti non si sono limitati a conoscere funzionamento e dinamiche di gruppo; piuttosto hanno vissuto in prima persona e insieme gli effetti delle strategie adottate dai ricercatori nella conduzione dei gruppi, avendo l'opportunità di elaborare quanto sperimentato. Come l'ultimo incontro con i partecipanti ha permesso di constatare, la ricerca sembra avere avuto potenzialità trasformative nel momento in cui ha permesso di sviluppare un apprendimento esperienziale sul lavoro di gruppo tra docenti, consentendo a ciascuno, in maniera del tutto personale, di comprendere come poter contribuire alla vita e al lavoro di gruppo.

I limiti dei percorsi di ricerca consentono di vedere anche le prospettive di ulteriore esplorazione che da essi si dischiudono. Durante il processo di ricerca, i partecipanti si sono concentrati in particolare sulla possibilità di conoscere le condizioni e gli aspetti che impattano in maniera diretta sulle loro pratiche di lavoro in gruppo; pertanto sono rimaste sullo sfondo altre dimensioni cruciali nell'esperienza scolastica contemporanea, relative alla connessione tra lavoro di gruppo e inclusione scolastica o identità pedagogica professionale e istituzionale.

In quest'ottica, sembra importante continuare un lavoro di ricerca sul lavoro di gruppo tra insegnanti che approfondisca e metta alla prova le strategie già individuate per istituire e sostenere gruppi di lavoro rispetto ai temi della relazione tra lo sviluppo di una cultura collaborativa e la costruzione di un'identità pedagogica della scuola; degli effetti del lavoro in *team* degli insegnanti sull'esperienza scolastica degli studenti e, in particolare, sul rafforzamento delle loro capacità e competenze cooperative; degli effetti della collaborazione tra docenti sulle pratiche di inclusione.

Bibliografia

Agosti A., *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, Milano, FrancoAngeli, 2006

Aquario D., Ghedini E., Brasciani Pocaterra M., *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, in "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", vol. 17, 2017, pp. 162-173

Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018

Barczac G., Lask F., Mulki J., *Antecedents of Team Creativity: An Examination of Team Emotional Intelligence, Team Trust and Collaborative Culture* in "Creativity and Innovation Management", vol. 19, n. 4, 2010, pp. 332-345

Bauman Z., *La società individualizzata*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2010

- Bocca G., *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini, 2000
- Cardarello R., *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*, in A. A-squini (a cura di), *La Ricerca-Formazione...*, cit, pp. 42-51
- Chenhall E. C., Chermack T. J., *Models, Definitions, and Outcome Variables of Action Learning: a Synthesis with Implications for HRD*, in “Journal of European Industrial Training”, Vol. 34, n. 7, 2010, pp. 588-608
- Dewey J., *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company, 1916
- Idem, *Experience and Education*, New York, Kappa Delta Pi, 1938
- Fook J., *Theorizing from Practice. Towards an Inclusive Approach for Social Work Research*, in “Qualitative Social Work”, vol. 1, n. 1, 2002, pp. 79-95
- Gilles R.M., Adrian F., *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*, London, Farmer Press, 2003
- Gjurovikj A., *Knowledge Management as a Competitive Advantage of Contemporary Companies*, in “Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organizational Learning” 2013, pp. 482-488
- Guba E., Lincoln Y., *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, Sage, 1985
- Johnson D.W e Johnson R., *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1994
- Johnson D.W., Johnson R. & Holubec E., *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning*, tr.it. *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erikson, 1996
- Lee V. E., Dedrick R., Smith J., *The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction*, in “Sociology of Education” 64, 1991, pp. 190-208
- Lee V. E., Smith J., *Collective Responsibility for Learning and its Effects on Gains in Achievement and Engagement for Early Secondary Students*, in “American Journal of Education”, 104, 1996, pp. 103-147
- Louis K. S., *Restructuring and the Problem of Teachers' Work*, in A. Lieberman (Ed.), *The Changing Contexts of Teaching 91st yearbook of the National Society for the Study of Education*, Vol. 1, Chicago, University of Chicago Press, 1992, pp. 138-156
- McIntyre A., *Participatory Action Research*, Thousand Oaks, Sage, 2008
- Marcialis P., *Esercizi di distanza e posture di ricerca: l'educatore al lavoro tra sapere situato e nuove strategie di costruzione della conoscenza*, in P. Marcialis (a cura di), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 61-76
- Massa R., *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1991
- Idem, (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992
- Messiou K., Ainscow M., *Responding to Learner Diversity: Student Views as a Catalyst for Powerful Teacher Development?*, in “Teaching and Teacher Education”, n. 51, 2015, pp. 246-265
- Mezirow J., *Apprendimento e Trasformazione*, 2003, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1991
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003

Eadem, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007

Nigris E., *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica tra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori ed insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in A. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione...*, cit., pp. 27-41

Nind M., *Inclusive Research and Inclusive Education: why Connecting them Makes Sense for Teachers' and Learners' Democratic Development of Education*, in "Cambridge Journal of Education", vol. 44, n. 4, 2014, pp. 525-540

Palma M., *Per una apertura della scuola e del ruolo insegnante*, in "Pedagogika", XXI, 3, 2017, pp. 38-44

Eadem (a cura di), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2017

Palmieri C., *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione*, in F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 13-50

Eadem, *Agire l'inclusione sociale: condizioni di possibilità e limiti del lavoro educativo*, in S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 133-142

Peterson P., McCarthey S., Elmore R., *Learning from School Restructuring. Teachers' Community*, in "Restructuring Schools American Educational Research Journal", 33, 1996, pp. 119-153

Petter G., *Lavorare insieme nella scuola. Aspetti psicologici della collaborazione tra insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1998

Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A. M., *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*. Milano, Raffaello Cortina, 1992

Rosenholz S., *Teachers' workplace: The social organization of schools*, New York, Longman, 1989

Seashore L., Marks H., Kruse S., *Teachers' Professional Community in Restructuring Schools*, in "American Educational Research Journal", Vol. 33, Issue 4, 1996, pp. 757-798

Sennet R., *Insieme. Rituali, piaceri e politiche della collaborazione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2012

Schein E., *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1992

Idem, *Le relazioni di aiuto come costruire e sostenere relazioni efficaci*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2009

Slavin R., *When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?*, in "Psychological Bulletin", n. 94 (3), 1983, pp. 429-445

Spillane J. P., *External Reform Initiatives and Teachers Zones of Enactment*, in "Journal of Curriculum Studies", 31, 1999, pp. 143-175

Yin R.K., *Case Study Research. Design and Methods*, Los Angeles, Sage Publication, 1994

Wenger E., *La comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1998

Il docente neoassunto come artigiano: la costruzione di “ambienti di pratiche di significato” a partire dalla riflessione, dalle *capabilities* e l’*empowerment*

Claudio Pignalberi

In linea con gli studi e le ricerche esistenti in letteratura, il contributo analizza l'importanza delle pratiche formali e informali che possono generarsi in una comunità di professionisti in anno di formazione. A partire da una ricostruzione teorica delle dimensioni di significato intorno a cui ruota l'agire educativo-formativo del docente (nella visione di Sennett, Schön, Mezirow e Nussbaum), la seconda parte descrive gli esiti di un'indagine esplorativa su di un campione di 100 insegnanti in anno di formazione degli istituti romani.

In line with existing studies and research in the literature, the paper analyzes the importance of formal/informal practices that can be generated in a community of professionals in a training year. Starting from a theoretical reconstruction of the dimensions of meaning around which the teacher's educational and training action revolves (in the vision of Sennett, Schön, Mezirow and Nussbaum), in the second part ample space for the results of an exploratory investigation on a sample of 100 teachers in a year of training of the Roman institutes.

Parole chiave: capacitazione, empowerment, comunità di pratica, agency, apprendimento formale e informale

Keywords: capabilities, empowerment, community of practice, agency, formal and informal learning

1. Dall'idea di educazione alla ridefinizione del contesto-scuola come “ambiente professionale di apprendimento”

Nell'ultimo decennio, uno degli imperativi categorici su cui si dibatte in ambito accademico e scolastico riguarda le argomentazioni sollevate da studiosi e ricercatori sul tema della formazione degli adulti¹. Le istituzioni scolastiche in particolare sono chiamate a rispondere

¹ G. Alessandrini, *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017; L. Bellatalla, E. Marescotti, P. Russo, *L'ossimoro intrigante. Studi di pedagogia degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 2007; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011; E. Marescotti (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis, 2015; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

all’esigenza di formazione e valorizzazione delle risorse umane a partire dallo sviluppo professionale dei docenti.

La formazione, in primo luogo, fa leva su alcune dimensioni fondamentali: a) pragmatico-fenomenologica, che attiene la progettazione didattica, la competenza professionale del docente; b) applicativo-funzionale, legato alla specificità del contesto scolastico; c) la centralità della persona, la centratura del contesto, il rapporto con i saperi e con l’agire tecnico.

In secondo luogo, cambia l’approccio all’apprendimento da parte degli allievi, visto come *processo* (nella dimensione cognitivista) e come *rielaborazione attiva* (in quella costruttivista). Le strategie didattiche, quindi, sono indirizzate a favorire la valorizzazione dell’*agency* attraverso il legame con il contesto, le dinamiche sociali, i fattori cognitivi e critici².

Ma allora, in epoca di autonomia scolastica, come va garantita la didattica a partire dal contributo professionale del docente? In linea generale, l’unica necessità per la scuola riguarda il raggiungimento di un livello sufficiente di *literacy* e *numeracy* (nell’accezione di competenza), l’alfabetizzazione nel campo linguistico, matematico e scientifico attorno a cui sviluppare in autonomia un set di obiettivi disciplinari e pluridisciplinari.

Nel contempo, si delineano nuove prospettive di studio e di ricerca: si pensi alle comunità didattiche e di lettura, al ruolo della “partecipazione” nella didattica, ai processi trasformativi per lo sviluppo sociale, al ruolo professionale dei docenti³. A queste si aggiungono due ulteriori ambiti di ricerca: l’enattività e l’*exaptation*.

La prima, benché richiami nel significato il concetto di rappresentazione come modalità del conoscere, tenta di superarlo in favore della corporeità, cioè di una mente incorporata (*embodied mind*). Con la circolarità della *percezione* e dell’*azione* si delinea una storia di “accoppiamento reciproco” tra mondo – o realtà che si va conoscendo (scuola) – e soggetto conoscente (docente)⁴.

² P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, tr. it., Roma, Anicia, 2010.

³ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2001; G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell’educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

⁴ P. G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell’azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Il concetto di *exaptation*, per converso, è un caso di studio evolutivistico particolarmente interessante perché evoca il rapporto fra strutture e funzioni, fra ottimizzazione e imperfezione in natura, mettendo in discussione la visione adattazionista del soggetto nel rapporto con la natura e con i contesti più diversi (ruolo professionale adattabile al contesto scolastico).

La scuola deve costituirsi, dunque, come ambiente professionale di apprendimento nel quale interagiscono le responsabilità di chi insegna e di chi apprende: le prime dipendono dalle competenze, dall'impegno e dall'atteggiamento che i docenti mettono in campo; le seconde invece si misurano in funzione della motivazione all'apprendere dell'allievo attraverso l'interazione sociale.

In terzo luogo, il dirigente diventa *leader* educativo. La sua *leadership* è orientata alla capacità di comunicare sia all'interno che all'esterno dell'istituto scolastico e a motivare i propri collaboratori. È una figura indispensabile per favorire l'emergere di nuovi modelli didattici centrati sul valore delle capacitazioni – e quindi, non più una didattica basata sulle competenze (di base, trasversali e tecnico-specialistiche) – al fine di generare e facilitare la fioritura umana, di cui tanto parla la Nussbaum⁵, del talento personale e professionale di ogni soggetto.

2. *Gli abiti del neoassunto: riflessivo/trasformativo, artigiano, capacitante*

Numerose indagini, come ad esempio i rapporti annuali redatti dalla Fondazione Agnelli, denunciano la persistente criticità in cui versa il sistema scolastico nel nostro paese.

La questione relativa alla professionalità del docente è da sempre al centro di studi e dei tavoli di lavoro di pedagogisti, fino alla costituzione di un gruppo di lavoro della Siped, composto da docenti e ricercatori di alcuni atenei, che ha elaborato un documento di sintesi delle responsabilità, delle competenze richieste e delle modalità di valutazione dell'agire professionale dei docenti.

Dall'analisi della letteratura disponibile, in sostanza, è possibile disegnare un profilo di docente che riflette sui significati (Schön) e li rende trasformabili (Mezirow) per adattarli all'esperienza nei diversi

⁵ M. C. Nussbaum, *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2012.

contesti di vita quotidiana; inoltre, un docente che agisce in situazione (Sennett) e quindi investe nelle proprie capacitazioni (Nussbaum).

L’agire riflessivo è un costrutto epistemologico la cui natura è descritta in un volume Schön⁶ pubblicato vent’anni fa, nei quali *il professionista che agisce in maniera riflessiva* è colui che si pone come ricercatore e accresce conoscenze e competenze riflettendo sull’azione mentre essa si svolge.

Attraverso la riflessione, il professionista può far emergere e criticare il sapere tacito che nasce dalla ripetitività delle esperienze (convenzioni, regole, intuizioni, teorie personali) e può trovare un nuovo senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza o unicità che sperimenta.

Il docente riflessivo è colui che: a) “si cala” nella situazione, poiché la sua indagine riguarda la potenzialità di trasformazione della situazione; b) produce conoscenza che è obiettiva, ovvero che può smentire se realizza che il cambiamento desiderato non è soddisfacente o che bisogna reindirizzarlo; c) produce conoscenza soggettiva, connessa agli impegni assunti e rispettosa verso i membri di una comunità di lavoro che li condivide.

Nell’atto dell’azione riflessiva – sostiene Mezirow⁷ – il docente deve dare un senso alle proprie esperienze, attribuendogli un significato al fine di agire efficacemente. L’esperienza, affiancata al pensiero riflessivo, è parte costitutiva del processo di costruzione del significato e della creazione della conoscenza; crea inoltre le premesse che permettono ai soggetti di sviluppare la capacità di apprendere ad apprendere *lifelong*⁸.

Il primo abito del neoassunto, pertanto, è quello *riflessivo/trasformativo* perché interpreta la dimensione dell’apprendere attraverso: a) *la conoscenza dell’ambiente* nel quale costruisce il senso di appartenenza ed identità ed entro il quale attiva processi di interazione sociale con il singolo e con il gruppo; b) *la conoscenza del sé*, in termini di comprensione della storia personale e di valorizzazione

⁶ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Bari, Dedalo, 1999.

⁷ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2003.

⁸ A. Alberici, P. Di Rienzo, *I saperi dell’esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell’università*, Roma, Anicia, 2011.

della propria biografia; c) *la conoscenza della relazione tra sé e l'ambiente* con particolare riguardo alla rappresentazione dell'ambiente e alle strategie di intervento; d) *la ripensabilità del proprio progetto futuro*, ovvero definire degli obiettivi, individuare dei percorsi, dotarsi di una strategia, valutare alternative, orientare l'azione professionale. L'insegnante riflessivo/trasformativo è colui che, a partire dalla propria narrazione autobiografica, agisce in situazione (analizzando riflessivamente le cause e le possibili conseguenze) ed "oltre" la situazione (nella direzione della trasformatività degli schemi in prospettive di significato).

Il secondo abito riguarda la competenza pratica, il ruolo del *docente-artigiano* in quanto professionista che: a) *impara attraverso l'azione*, perché apprendere dall'errore consente di riflettere sulle proprie azioni al fine di migliorare la pratica; b) *pianifica le pratiche tramite forme di apprendimento cooperativo*, in cui non è più colui "che sa" e "sa fare tutto", bensì investe nell'apprendimento cooperativo in cui il ruolo e il comportamento di ogni singolo diventa oggetto di riflessione condivisa; c) *garantisce forme di responsabilizzazione condivise*, motiva il lavoro interdisciplinare e rafforza i momenti informali del gruppo; d) *sviluppa una leadership comune e condivisa* attraverso momenti di dialogo e di confronto; e) *sviluppa un potere equamente distribuito*, tale da trasmettere al gruppo – ad esempio nei momenti collegiali – supporto sociale e responsabilità; f) *guida con esempio*, e coltiva un ambiente professionale condiviso. Il sapere dell'insegnante è definibile come conoscenza artigianale – *craft knowledge*⁹ –, la possibilità di intercettare gli eventi pratici e le conoscenze efficaci e adattarle all'azione di insegnamento.

Le ricerche di Sennett¹⁰ propongono una figura del docente come "apprendista artigiano", come colui che pensa, che opera un coinvolgimento materialistico nel lavoro, che è soddisfatto per il prodotto finito e motivato a fare sempre meglio.

Per il sociologo, l'intelligenza pratica genera: a) *la riscoperta della "maestria"*, che designa l'impulso ed il desiderio umano a perfezionarsi attraverso il supporto del gruppo; b) *lo sviluppo delle abilità tecniche*, in cui entrano in gioco sia la conoscenza acquisita attraverso l'esperienza sia il linguaggio in quanto guida della propria abilità pra-

⁹ P. P. Grimmett, A.M. Mackinnon, *Craft Knowledge and the Education of Teachers*, in "Review of Research in Education", 18, 1992.

¹⁰ R. Sennett, *L'uomo artigiano*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2008.

tica; c) *la motivazione* a scoprire sempre nuovi territori e a far fronte a nuove sfide professionali.

Pensare l’insegnamento come attività artigianale significa, dunque, riflettere sull’organizzazione dei contenuti didattici, la strutturazione dello spazio e del tempo didattico e formativo, il saper aiutare gli studenti a focalizzare le proprie energie rispetto al compito assegnato¹¹. Significa anche contribuire, durante il periodo di formazione, al rafforzamento delle capacità interne e combinate del personale docente in risposta a determinati funzionamenti¹², e quindi alle richieste del mondo esterno.

Per la Nussbaum, le capacitazioni rappresentano la “capacità di scelta” e la “capacità di fare” delle persone. Ella propone una lista delle capacità distinte da una *soglia minimale* e una *soglia massimale*. Alla *soglia minimale*, o *delle capacità umane fondamentali*, corrispondono sia le *capacità interne* (stadi di sviluppo della persona che sono, per quanto la riguardano, le condizioni sufficienti per l’esercizio delle funzioni richieste), sia le *capacità combinate* che coniugano le capacità interne con la situazione contingente del contesto esterno, che può inibire alcune capacità a danno di altre, e quindi necessita di una riscrittura dell’ordine delle diverse priorità. Quella *massimale* comprende tutte le possibilità che la singola persona ha a disposizione nella sua “dotazione personale” al fine di raggiungere un livello di sviluppo che corrisponde alle sue possibilità.

Tutte le capacità¹³ hanno in comune la ragion pratica che consente e guida l’esercizio della libertà ed il riconoscimento degli altri in un atteggiamento di cura, di benessere, di *empowerment*. Quest’ultimo, può essere definito come la capacità di ottenere un maggiore controllo sulle decisioni che influenzano la vita; è la capacità di potenziamento, emancipazione, consapevolezza; è la capacità di dare significato all’*a-*

¹¹ G. Gola, *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell’insegnante sulle pratiche didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

¹² I funzionamenti si pongono come alternative alle tradizionali nozioni del “*well-being*”, come appagamento dei desideri, soddisfazione delle preferenze e delle utilità (una teoria classica di riferimento per il *capability approach* è infatti quella dell’utilitarismo). I funzionamenti si basano sulla realizzazione di determinate dimensioni oggettive, definite come *stati di fare* o *di essere* (risultati), acquisite dall’individuo nei più svariati ambiti formali, informali e non formali.

¹³ La Nussbaum si rifà alle teorizzazioni aristoteliche: una vita degna di essere vissuta è una vita che manifesta tutti i funzionamenti; oppure, quanto maggiore è la presenza dei funzionamenti tanto più la vita è degna di essere vissuta.

gency professionale, di dare forma all'azione. E, in questo ambito di riflessione, emerge il *ruolo agentivo e capacitante* del neoassunto.

Nell'anno di transizione, il docente è chiamato a mettere in pratica la capacità agentiva, ad adattarsi al contesto d'azione, a cogliere analogie e differenze fra diverse situazioni professionali, confrontarsi con i colleghi sulle strategie di insegnamento, valutare la situazione nella sua complessità (reagire in maniera flessibile, saper guidare ed orientare). È proprio nel periodo della formazione iniziale che le percezioni del ruolo e dello sviluppo professionale si riflettono nelle strategie e nelle scelte didattiche. È ciò che Hammerness e Mercado¹⁴ definiscono *close clear*, ovvero una visione chiara e concreta dell'insegnante sulle proprie pratiche.

La scuola dunque diviene comunità di pratica. Un *habitat capacitante* che si nutre dello scambio e della condivisione delle esperienze e dei saperi attraverso la partecipazione periferica della pratica. Un *habitat* che investe nella dimensione partecipativa della didattica in cui il neoassunto (nella sua veste riflessiva/trasformativa, artigiana e capacitante) contribuisce alla coltivazione di *pratiche di significato*¹⁵.

3. Dalla partecipazione periferica legittimata alla progettazione condivisa

La nozione di comunità di pratica elaborata da Wenger¹⁶ come punto di approdo alle ricerche sull'apprendimento situato, rovescia l'assunto classico secondo cui l'apprendistato si fonderebbe sulla relazione tra esperto e novizio. All'attenzione dello studioso emerge la presenza di meccanismi di apprendimento connessi alla partecipazione del neofita alle pratiche sociali condivise con gli attori del contesto¹⁷.

¹⁴ K. Hammerness, *Seeing through Teachers' Eyes. Professional Ideals and Classroom Practice*, New York, Teacher College Press, 2006; R. F. Mercado, *Intersections of Vision, Practice, and Context in the Development of Student Teachers as Reading Teachers for Students of Diverse Backgrounds*, College Park, University of Maryland, 2007.

¹⁵ C. Pignalberi, *La dimensione informale degli apprendimenti: sviluppare "possibili" traiettorie nella direzione del lavoro*, in METIS, "Lavoro Liquido. Nuove professionalità nella società dei lavori", 1, VII.

¹⁶ E. Wenger, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2006.

¹⁷ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007.

L’apprendimento – sostiene ancora – non è l’acquisizione passiva di nozioni formali trasmesse da altri; bensì, è un processo di carattere essenzialmente sociale che si realizza attraverso il meccanismo della “partecipazione periferica legittimata” (*Legitimate Peripheral Participation*, LPP). Attraverso la partecipazione alle attività del gruppo, l’apprendista si appropria dell’insieme delle conoscenze e delle pratiche sociali (tradizioni, gerghi, rituali, conoscenze tacite¹⁸) che caratterizzano l’esperienza del gruppo.

I novizi, dunque, iniziano a rapportarsi con i saperi pratici e le conoscenze dei colleghi, dei quali sono depositari i membri anziani, con lo scopo di essere riconosciuti come membri a pieno titolo. Il passaggio graduale dallo *status periferico* dei novizi a quello *centrale* dei membri effettivi è legato non solo all’acquisizione di competenze tecniche, ma anche all’assimilazione dei linguaggi, della cultura e delle esperienze della comunità.

La scuola come comunità di pratica mette in relazione diversi soggetti: *in primis*, gli insegnanti e gli alunni. Ciascuno possiede diverse competenze, saperi, *know how*, stili di vita, valori, modi di fare, abitudini, attraverso il quale è possibile valorizzare l’appartenenza e la partecipazione ad una pratica sociale.

L’azione riflessiva e situata del docente, quindi, si articola nelle seguenti funzioni: a) investire nell’azione pratica durante il percorso di formazione; b) favorire processi di *cooperative learning*, fondati su forme scambievoli di reciprocità e di supporto operativo; c) consolidare una visione partecipativa nella progettazione ed erogazione delle attività didattiche.

La *didattica condivisa* – seconda caratteristica per la costruzione di ambienti di pratiche di significato – rappresenta una strategia di conduzione della progettazione che focalizza l’attenzione non solo sull’obiettivo che si vuole raggiungere, ma anche su alcuni aspetti del contesto che contribuiscono a determinare le qualità dei risultati attesi.

Alcuni elementi di contesto interessanti possono essere ad esempio la *sostenibilità* della progettazione organizzativa; la possibilità da parte dei soggetti di *poter esprimere il proprio punto di vista* e di interve-

¹⁸ La conoscenza tacita, di cui parla Polanyi, ha un carattere soggettivo; si crea, si sviluppa e transita nei circuiti formali e informali dell’apprendimento. È strettamente dipendente dal contesto, dalle persone e dalle relazioni fra di esse e si ripercuote sulla possibilità di trasferire e comunicare tali conoscenze con facilità (cfr. M. Polanyi, *La dimensione inespresa*, tr. it., Roma, Armando, 1990).

nire direttamente nella progettazione; la garanzia che *un'eventuale critica venga ascoltata* e presa in considerazione. La progettazione non si limita a controllare il rendimento scolastico dell'alunno ma, attraverso specifici interventi formativi ed educativi, permette di osservare il senso dell'agire, l'idea che l'alunno sviluppa rispetto al compito di apprendimento, l'autostima, la possibilità di riuscire a far fronte alle diverse situazioni di problem solving scolastiche/extrascolastiche. In un'organizzazione inclusiva, la cui *mission* prevalente è di tipo educativo e formativo, la strategia della progettazione condivisa si integra con approcci e modelli operativi che consentono di organizzare la didattica in modo flessibile, permettendo di valorizzare le diversità intrapersonali e interpersonali dei soggetti coinvolti.

Quale, dunque, la sfida che la scuola può affrontare per migliorare le pratiche collaborative? Come facilitare processi di apprendimento collaborativo? Come favorire l'appartenenza e la partecipazione dei neoassunti nella vita quotidiana della scuola? In primo luogo, occorre potenziare la dimensione dello scambio *peer to peer* (da pari a pari ed orizzontale).

Un altro elemento riguarda lo sviluppo di *una cultura formativa della condivisione* che, facendo leva sulla dimensione processuale, consenta di mettere in condivisione esperienze riflessive e situate per costruire una conoscenza comune ed identificativa della comunità. Altra dimensione è l'esigenza da parte della scuola di valorizzare il territorio, la capacità di creare una collaborazione con istituzioni ed enti. In ultimo, la necessità di formare il docente, così come l'alunno, a rendere spendibili, a fronte di un compito di apprendimento, le conoscenze acquisite nei diversi contesti (nella direzione delle *traiettorie* e dei *confini*).

Il concetto di *comunità* può costituire in sintesi un modo innovativo per sviluppare sia un ambiente di apprendimento capacitante che promuove processi di *formal e informal learning* sia un ambiente che investe nella pratica (o pratiche) sociale⁽ⁱ⁾.

La scuola è sicuramente l'ambiente educativo in cui poter creare situazioni di *cooperative learning*, caratterizzate da rapporti di interdipendenza positiva tra i docenti che assumono il ruolo di negoziatori, mediatori e facilitatori dell'apprendimento. È un luogo in cui le conoscenze tacite circolano con facilità nei diversi momenti formali condivisi¹⁹.

¹⁹ P. G. Ellerani, *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di coopera-*

Nell’ambiente di pratiche di significato, il docente – riprendendo alcune riflessioni avanzate da John Dewey²⁰ in un volume del 1938 – è un professionista della formazione, pratico e *capacitante*, che analizza in modo critico le pratiche formative e le azioni didattiche (e i relativi risultati); è in grado di decidere in modo riflessivo e trasformativo le strategie curricolari (periferiche e condivise) adeguate allo sviluppo del profilo formativo degli allievi; è sempre disposto ad apprendere lungo tutto l’arco della carriera professionale rendendo traducibili le esperienze informali acquisite nei diversi momenti caratterizzanti il *formal learning*.

4. *Dagli abiti del neoassunto agli ambienti di pratiche di significato: un progetto di ricerca*

Il progetto di ricerca, sviluppato nel biennio 2015/2017, si pone la finalità di rilevare alcune delle rappresentazioni e convinzioni professionali di un campione di docenti neoassunti di alcuni istituti romani. L’obiettivo è stato quello di individuare quali siano i processi di inclusione che i docenti più anziani generano a favore dei più giovani che hanno superato l’anno di prova.

Altre ipotesi di ricerca sono state indirizzate all’analisi di alcune questioni di tipo pedagogico-didattiche che si mostrano particolarmente critiche: in che misura, ad esempio, le comunità di pratica migliorano l’efficacia o il sostegno alla motivazione negli adulti al lavoro; qual è il ruolo del *docente-tutor* nel determinare le condizioni di successo dell’apprendimento di pratiche da parte dei professionisti meno esperti.

Il progetto ha sviluppato un “percorso conoscitivo *in situazione*” orientato all’approccio metodologico della ricerca-azione al fine di analizzare/interpretare – attraverso la somministrazione di interviste in profondità – la correlazione delle variabili relative alle competenze riflessive e trasformative, artigianali e le capacitazioni agentive che possono generare modelli di *leadership* distributiva, processi di condivisione e di interazione sociale (esperto verso novizio e novizio verso esperto) in ambienti di apprendimento di tipo formale.

tive learning, service learning e problem-based learning, Teramo, Lisciani Scuola, 2017.

²⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1951.

Il dispositivo somministrato si compone di tre categorie per complessive venti proposte di *items*, così ripartite: 1) l'analisi del contesto e degli scambi (*docente riflessivo/trasformativo=ambiente di pratiche in azione*); 2) luoghi, spazi fisici, tempi degli scambi e confini interorganizzativi (*docente artigiano=ambiente di pratiche nel corso dell'azione*); 3) incontri e processi formali e suggerimenti/consigli per l'esercizio del ruolo professionale (*docente capacitante=ambiente di pratiche agentive*). La finalità è la definizione di ambienti di pratiche di significato che valorizzano pienamente le abilità del neoassunto, le quali (abilità) non sono innate ma si possono acquisire, sviluppare e consolidare per mezzo della riflessione e dell'osservazione.

Sono stati intervistati complessivamente 100 docenti neoassunti provenienti dalla scuola dell'infanzia (20), dalla scuola primaria (50), dalla scuola secondaria di primo (15) e secondo grado (15). L'età dei neoassunti varia dai 24 ai 66 anni. Per la quasi totalità, l'assunzione in ruolo non coincide con l'effettivo momento di approccio alla professione, avendo già alle spalle esperienze di lavoro nella scuola come precari, con contratti a tempo determinato.

Analisi del contesto. Nell'ambito specifico del contesto emergono alcune differenze tra i diversi ordini e gradi scolastici in riferimento alla *tipologia di scelta*, di *considerazione della scuola* e il *clima scolastico*. In generale il clima e la considerazione della scuola sono stati percepiti positivamente. Il docente preferisce orientare la scelta del contesto in base alla comodità e vicinanza rispetto alla propria abitazione; solo successivamente inizia ad interagire con le dinamiche culturali, storiche della scuola, partecipa all'elaborazione del piano dell'offerta formativa, stabilisce accordi/convenzioni con enti ed organizzazioni operanti sul territorio.

Scambi. La figura del *tutor* – incaricato dal dirigente scolastico oppure proposto dal docente neoassunto – è considerato per il 46% di fondamentale importanza nell'anno di formazione (*anno di prova*). Rappresenta un punto di riferimento importante: possiede una competenza di tipo formativa, propone un percorso di accompagnamento alla professione del neofita attraverso lo sviluppo e la coltivazione di quelle competenze considerate indispensabili per divenire un esperto (38%). Altro aspetto è lo scambio e condivisione di esperienze significative e di pratiche di lavoro – riportato dal 27% degli intervistati – sia tra la comunità dei docenti in generale sia nel caso specifico di incontri a carattere disciplinare. Questi ultimi avvengono principalmente

durante i momenti della programmazione didattica, nell’ambito dei Consigli di Classe e – in modo particolare – nei Consigli dei Dipartimenti Disciplinari o d’Istituto.

Nello specifico, il docente neoassunto denuncia la necessità di coltivare processi di condivisione di esperienze in gruppo (16%) e di facilitare possibili scambi anche tra coloro che non appartengano alla stessa disciplina (10%). Il corridoio, il bar, così come le aule, sono dei “luoghi comuni” dove le insegnanti hanno la possibilità di comunicare durante le pause o nei cambi dell’ora, ovvero quei momenti informali in cui ci si sente più liberi e meno vincolati rispetto ad una riunione/collegio (47%). Nel primo ambito di pratiche in azione, il docente riflessivo si caratterizza per l’esperienza di apprendistato cognitivo (sig. ,001), un approccio al lavoro orientato allo scambio (sig. ,000) e per il valore della pratica nei contesti formali (,000).

Luoghi, spazi fisici e tempi degli scambi e della condivisione. Nell’ambiente di pratiche di significato, emerge la necessità di lavorare in gruppo sia nella fase di progettazione che di organizzazione del piano formativo e, allo stesso tempo, il riconoscimento di processi di *leader distributiva*.

In particolare, il 47% ritiene importante rafforzare lo scambio al fine di condividere problemi che emergono quotidianamente nell’esercizio della pratica professionale, nonché possibili consigli e/o suggerimenti per giungere ad una soluzione comune. Il livello di interazione tra i membri della scuola si contraddistingue per l’elevato grado di fiducia e confidenza tra i singoli e i gruppi; in particolare, emerge il ricorso alla costruzione di pratiche comuni a carattere disciplinare.

È di notevole importanza la necessità di elaborare un’offerta formativa curriculare in grado di produrre percorsi educativi e cognitivi adeguati allo sviluppo culturale ed armonico dell’alunno. L’elemento critico – evidenziato dalla quasi totalità del campione (98%) – attiene l’organizzazione del tempo finalizzato ad una migliore definizione e coltivazione della pratica professionale.

In ultimo, il dirigente scolastico viene considerato dai neoassunti come persona disponibile all’ascolto (37%), con un bagaglio di esperienze e di competenze maturo (33%); per converso, soltanto il 4% dichiara che la presenza del dirigente si riversa nelle rare occasioni collegiali.

Confini e scambi interorganizzativi. Il dato che emerge è la necessità di *riflettere* sulla propria pratica professionale e di rafforzare i

processi di interazione sociale con gli attori operanti nella comunità scolastica. Il 38% dei neoassunti dichiara infatti che è stato possibile coltivare momenti di interazione sociale per negoziare esperienze/conoscenze/saperi, per svolgere un compito, per elaborare un materiale didattico (23%) oppure un progetto formativo (23%); il restante 8% fa riferimento invece a coloro che si confrontano in merito a progetti formativi comuni oppure per determinate difficoltà riscontrabili in aula.

L'aspetto che il neoassunto rivendica è la necessità di favorire la costruzione cooperativa della conoscenza attraverso la collaborazione con gli altri, di rafforzare la mediazione nella dimensione cooperativa e, infine, di attivare *alleanze di apprendimento* tra professionalità diverse. Il docente artigiano, in un ambiente caratterizzato dalla generatività di pratiche nel corso dell'azione, si distingue per il valore dell'interazione sociale (sig. ,000), per l'appartenenza e la partecipazione (,000) e per la pratica (,000).

Incontri e processi formali. Si evidenzia l'importanza dei Dipartimenti disciplinari (42%), della programmazione didattica (17%) e degli organi collegiali (8%). Il neoassunto, in sintesi, partecipa – e si sente appartenere – in “gruppo” alla risoluzione dei problemi e dei *gap*; rivendica, dall'altro, la necessità di momenti più frequenti di confronto collegiale sia con le colleghe sia con il dirigente scolastico.

Il docente neoassunto, in sintesi, dichiara: a) una forte vocazione al mestiere (33%); b) la passione e motivazione al proprio lavoro (58%); c) impegno costante e comune nella progettazione di azioni sia per accrescere il bagaglio delle competenze della scuola sia per costruire una fitta rete di relazioni a livello territoriale (44,5%); d) un rifiuto per le questioni burocratiche/amministrative alla luce degli impegni didattici a cui deve far fronte (65%); e) il debole legame con tutti gli attori operanti nell'ambito dell'istituzione scolastica (18%).

Consigli e suggerimenti per una scuola come “comunità”. Emerge in prima istanza il ruolo di supporto, di collaborazione e sostegno da parte dei colleghi, che costituiscono per tutti i neoassunti una delle risorse principali durante l'anno di formazione. Secondo poi, la necessità di non confinare l'anno di formazione ad una sola azione unilaterale (il corso di formazione, il solo intervento del tutor d'istituto, ecc.), ma di costruire attorno ad esso un ambiente “accogliente”, articolato in più offerte di supporto, azioni e con il coinvolgimento di diverse figure con diversi ruoli.

Il cosiddetto “posto fisso o di ruolo” non è considerato come un traguardo, ma come una tappa intermedia necessaria per proseguire verso ulteriori obiettivi, poiché è alto l’interesse a coltivare un profilo professionale caratterizzato da funzioni diverse sia *all’interno del ruolo docenziale* (l’abituale funzione formativa ed educativa) sia *oltre il ruolo docenziale* (nei ruoli direttivi, nell’assunzione di funzioni gestionali e di responsabilizzazione nell’istituto scolastico).

E, nell’ambito di pratiche agentive ampio spazio è rivolto al docente capacitante che si caratterizza per l’impegno reciproco e l’impresa comune (sig. ,000), per il valore della pratica (,000) – fattori comuni al docente artigiano – e, in ultimo, per la capacità di fare e di agire (,001). Da un lato, dunque, un docente che fa fronte con professionalità a specifici compiti di apprendimento facendo ricorso alla capacità agentiva e, dall’altro lato, elabora strategie di intervento idonee alla valorizzazione delle diverse esperienze informali attraverso un set di azioni caratterizzate dalla progettazione, organizzazione e gestione delle attività partecipative e collaborative nei contesti formali²¹.

5. Note conclusive e direzioni di ricerca

Il modello della comunità di pratica, l’adozione di modelli di *learning organization*, la promozione e la valorizzazione di *habitat* capacitanti, sono gli elementi che determinano la costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo in cui centrale è il ruolo del docente. Dai numerosi contributi esistenti in letteratura, emerge un profilo di docente come professionista che crede nel proprio lavoro, motivato, appassionato, disposto ad investire nelle proprie capacità.

Al tempo stesso, il riconoscimento sociale ed il livello retributivo risultano insufficienti rispetto all’impegno professionale ed alla funzione sociale che svolgono quotidianamente. Maggiore qualificazione iniziale e continua, valorizzazione e spendibilità dell’*agency* e delle capacitazioni, valutazione dei risultati, riconoscimento del merito, sono alcuni degli elementi su cui è possibile articolare un possibile ripensamento della professionalità docente. Attraverso un’analisi del profilo anagrafico, culturale e professionale dei neoassunti, la ricerca è parsa – in sintesi – significativa e ricca di motivi di interesse. In primo

²¹ M. Costa, *Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo*, Milano, FrancoAngeli, 2016; U. Margiotta, *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

luogo per la rilevanza delle immissioni per la scuola del futuro: è importante sapere se i neo-insegnanti siano portatori nella scuola di nuovi modi di pensare e di agire, e di una diversa cultura professionale.

È utile comprendere inoltre quali possono essere le reali aspettative rispetto alla professione. Un ulteriore, ma non secondario, motivo di interesse della ricerca consiste nella possibilità di analizzare in maniera specifica alcuni aspetti legati all'esperienza della neo-assunzione evidenziando delle possibili connessioni con altre argomentazioni come il lungo percorso del precariato e la formazione in servizio in quanto nodi strategici per qualsiasi sistema scolastico.

L'ipotesi operativa può essere, dunque, confermata: si riscontrano forme di *leadership* diffusa (in particolare del dirigente) e si diffondono atteggiamenti orientati alla condivisione e ad un'autentica co-progettazione da parte dei docenti.

Allo stesso tempo, si richiedono maggiori interventi che tengano conto del potenziale delle capacitazioni dei neoassunti, in una prospettiva di *empowerment*, nonché la proposta di opportunità formative in cui emerga il valore pratico delle azioni di apprendimento e l'artigianalità di una professione che sappia connettere il sapere informale nelle dimensioni formali dell'apprendere. Questo ha portato a definire la significatività delle categorie e delle variabili analizzate per costruire un ambiente di pratiche che investa nella capacità riflessiva, artigianale e capacitante del docente (il valore dell'azione, del corso dell'azione e l'agentività). Dalla correlazione emerge quanto per il neoassunto sia importante investire in un primo momento nel percorso di formazione e, secondo poi, nell'applicabilità pratica delle conoscenze in aula attraverso processi di legittimazione periferica, di didattica partecipativa, di agentività capacitante e di significazione delle pratiche sociali.

In particolare, i valori emersi dall'analisi fattoriale per le categorie *docente artigiano=ambiente di pratiche nel corso dell'azione* e *docente capacitante=ambiente di pratiche agentive* registrano una correlazione significativa per le sezioni relative all'appartenenza e partecipazione (,000), la pratica (,000) con cui il docente articola i diversi momenti che caratterizzano l'apprendimento formale. Il valore che invece dimostra la necessità per il docente di ripensarsi nel ruolo di artigiano, e quindi nella possibilità di coltivare ambienti di pratiche di significato, risiede nella capacità di *empowerment* e di interazione attraverso la

quale rendere possibile la partecipazione ai processi di negoziazione sociale ($m=3,21$ e sig. ,000).

Il progetto altresì ha sviluppato un *percorso conoscitivo in situazione* che consente di definire le caratterizzazioni del profilo del neo-assunto nella dimensione agentiva (nella capacità di agire e di fare) e capacitante (interne e combinate) tali da generare lo sviluppo professionale del docente all’interno di ambienti formali che si riscoprono come “contesti di pratiche di significato”. Le questioni sollevate nel contributo forniscono, in sintesi, una chiave di lettura ed una conoscenza pedagogica più approfondita della figura del docente neoassunto – che si riscopre sempre più nella sua *veste artigiana* – in grado di contribuire alla coltivazione ed alla definizione di *percorsi generativi di valore* caratterizzati dal ruolo e dalle funzioni delle *capacitazioni agentive*.

Bibliografia

- Alberici A., Di Rienzo P., *I saperi dell’esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell’università*, Roma, Anicia, 2011
- Alessandrini G., *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007
- Eadem, *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017
- Alessandrini G., Pignalberi C., *Le sfide dell’educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2001
- Bellatalla L., Marescotti E., Russo P., *L’ossimoro intrigante. Studi di pedagogia degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 2007
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011
- Costa M., *Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo*, Milano, FrancoAngeli, 2016
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Ellerani P. G., *Costruire l’ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Teramo, Lisciani Scuola, 2017
- Gola G., *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell’insegnante sulle pratiche didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2012
- Grimmett P. P., Mackinnon A. M., *Craft Knowledge and the Education of Teachers*, in “Review of Research in Education”, 18, 1992
- Hammerness K., *Seeing through Teachers’ Eyes. Professional Ideals and Classroom Practice*, New York, Teacher College Press, 2006
- Marescotti E. (a cura di), *Ai confini dell’educazione degli adulti. I limiti, le potenzialità, le sfide*, Milano, Mimesis, 2015

Margiotta U., *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Milano, FrancoAngeli, 2018

Mercado R. F., *Intersections of Vision, Practice, and Context in the Development of Student Teachers as Reading Teachers for Students of Diverse Backgrounds*, College Park, University of Maryland, 2007

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2003

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003

Nussbaum M. C., *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2012

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, tr. it., Roma, Anicia, 2010

Pignalberi C., *La dimensione informale degli apprendimenti: sviluppare "possibili" traiettorie nella direzione del lavoro*, in METIS, "Lavoro Liquido. nuove professionalità nella società dei lavori", 1, VII, 2017

Polanyi M., *La dimensione inespressa*, tr. it., Roma, Armando, 1990

Rossi P. G., *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011

Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Bari, Dedalo, 1999

Sennett R., *L'uomo artigiano*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2008

Wenger E., *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2006

Quale insegnante per la scuola di oggi? Linee di ricerca in una prospettiva interculturale

Lisa Stillo

Il presente lavoro mira a sviluppare l'identità della professione docente, all'interno della prospettiva dell'educazione interculturale, partendo da una più ampia riflessione sulla scuola. Il contributo propone l'analisi delle prime evidenze empiriche di un lavoro di ricerca più ampio sulla natura a-sistematica del modello interculturale italiano. I primi risultati permettono di cogliere alcune corrispondenze con le ipotesi teoriche del lavoro, evidenziando la natura eterogenea della formazione docente e le diverse forme di percezione e realizzazione dell'approccio interculturale a scuola.

This paper aims to develop the identity of teachers, within the perspective of intercultural education, starting from a broader reflection on the school. The paper proposes the analysis of some first empirical evidence of the research, which deal with the a-systematic intercultural model in Italy. The first results allow us to identify some correspondences with the theoretical hypotheses of the research, highlighting the heterogeneity in the teacher training and the different forms of perception and realization of the intercultural approach at school.

Parole chiave: insegnanti, educazione interculturale, formazione, modello asistematico

Keywords: teachers, intercultural education, teachers training, a-systematic model

1. Introduzione

Il presente lavoro ha l'obiettivo di riflettere sul ruolo degli insegnanti, partendo da una più ampia prospettiva di analisi della scuola, servendosi di alcuni dati parziali di una ricerca che ha come focus centrale l'educazione interculturale. Tale contributo si pone sulla scia delle riflessioni che in questo ultimo periodo accompagnano l'evoluzione dell'identità della professione docente, in stretta continuità con gli sviluppi in ambito normativo attraverso i quali si sta cercando di ridefinire obiettivi e direzioni della scuola e della formazione degli insegnanti¹.

¹ Si fa qui riferimento al recente Documento della Buona Scuola del 2015 e al Piano pluriennale per la formazione degli insegnanti 2016-2019.

Negli ultimi documenti ministeriali² emerge il bisogno di *combat-tere* una sorta di a-sistematicità del modello scolastico italiano, che rischia di rendere vane tutte quelle positive sperimentazioni e buone pratiche che non divengono patrimonio comune. Rispetto a ciò, manca in Italia una cultura della valutazione delle esperienze, che risulta essere invece preziosissima per l'individuazione di elementi positivi e di possibile trasferibilità in differenti contesti. Questo corto circuito tra scuola-ricerca-università va affrontato e risolto per ridare dignità al lavoro serio e importante di cui sono portatori insegnanti e dirigenti. Riscoprire l'importanza della ricerca, inserita nell'ambiente scolastico e agita dagli insegnanti stessi, è fondamentale per dotare la scuola di capacità di autoriflessione, analisi e cambiamento³.

In questo senso, il presente articolo muove alla ricerca di prospettive nuove, e non solo, riflettendo sul nesso fondamentale tra la qualità della scuola e quella della formazione dei suoi insegnanti⁴. La prima parte dell'articolo ha come obiettivo quello di ragionare sulla realtà scolastica, sui principi e i valori ai quali oggi sembra ispirarsi e la direzione che pare aver intrapreso. A seguito di tale riflessione è necessaria una conseguente analisi sulla formazione e l'evoluzione della professione docente, che non può non legarsi ai nuovi e vecchi bisogni degli studenti e della società nel suo complesso. In riferimento a ciò, l'attenzione dell'articolo si rivolge alla complessità odierna, che in maniera seria e forte chiede alla scuola, e non solo, di cambiare. In particolare, partendo da una riflessione sull'interconnessione globale e su una società multiculturale e interdipendente⁵, il presente contributo focalizza la sua attenzione sull'approccio dell'educazione interculturale come risposta strutturale a tali cambiamenti, individuando nella formazione degli insegnanti un aspetto fondamentale. A tal proposito verranno presentati alcuni dati empirici di una ricerca più ampia, attraverso i quali provare a comprendere meglio i cambiamenti e gli assestamenti di un processo di trasformazione di lunga durata, ancora tutto da comprendere e studiare.

² Piano pluriennale per la formazione degli insegnanti 2016-2019.

³ A. Mariani, *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014; L. Mortari, *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

⁴ M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Mondadori, 2013.

⁵ F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, Roma, Armando, 1999.

2. *Alla ricerca di prospettive*

La professionalità docente ha subito e sta subendo continui stravolgimenti sia sul piano legislativo/amministrativo sia su quello della formazione⁶, obbligando ad interrogarsi oggi sulla sua identità professionale e il suo ruolo sociale. La formazione è investita da grandi trasformazioni all'interno del sistema scolastico Italiano, sia per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti del ciclo di secondaria di primo e secondo grado, sia per la formazione in servizio, che riguarda tutte le fasce d'insegnamento. Osservare ed analizzare tali cambiamenti può essere utile a comprendere le scelte del Governo in tema di educazione, istruzione e ricerca, suggerendoci quale senso e ruolo viene attribuito all'insegnante e, quindi alla scuola stessa. Infatti, "la scuola, in ultima analisi, la fanno gli insegnanti"⁷, e ciò significa che una riflessione sulla professionalità docente non può rinunciare ad un'analisi sulle traiettorie della scuola. "Dimmi che insegnanti hai e ti dirò che scuola sei... Dimmi che scuola vuoi e ti dirò che docente avrai"⁸; con queste parole Franco Frabboni sintetizza chiaramente il fortissimo nesso che lega l'essenza della scuola con l'identità docente, rivelando, in ultima analisi, la correlazione stretta tra qualità della scuola e qualità della formazione insegnante.

Comprendere la scuola italiana di oggi non è impresa facile, poiché siamo di fronte a una serie di cambiamenti sociali, economici e politici che non fanno intravedere una rotta stabile e sicura, che faccia capo a dei valori chiari ed espliciti. È doveroso, però, tener presente quanto e come alcuni elementi, che interessano trasversalmente tutti, o quasi, gli aspetti della vita, giocano un ruolo fondamentale nelle trasformazioni a cui assistiamo oggi. L'affermarsi del neoliberalismo e dell'economia capitalista ha pervaso, in modo lento ma efficace, modi di pensare e di agire delle persone, contaminando le strutture sociali, economiche, educative e politiche. Si è andata diffondendo una cultura del consumo, dello sviluppo ad ogni costo e delle logiche del mercato capitalista, che ha permeato anche le strutture sociali ed educative.

⁶ Per quanto riguarda gli insegnanti di secondaria di primo e secondo grado si è passati dall'insegnamento secondario (SSIS) al tirocinio di formazione attivo (TFA), fino ad arrivare oggi al percorso delineato dal D.L. n. 59/17 *Formazione iniziale e reclutamento docenti scuola secondaria*.

⁷ M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Mondadori, 2013, p. 1.

⁸ *Ibidem*, p. 3.

“Sull’onda delle riforme neoliberiste, scuole e università sono ripensate per sottostare ai principi di mercato e del risparmio economico ... A parere di J.P Portelli e C.P Konency, le politiche neoliberiste nel settore educativo e scolastico sono contrarie ai principi democratici e riproducono iniquità fra scuole, insegnanti e studenti”⁹.

La scuola sembra essere soggetta a regole di mercato che promuovono la competizione tra soggetti e il consumo incessante di conoscenza, senza alcun tipo di riformulazione critica e democratica dei suoi contenuti. I sistemi educativi e formativi sono chiamati non più a formare cittadini di uno Stato democratico, in grado di promuovere lo sviluppo di tutti nel rispetto delle specificità di ognuno, bensì a formare produttori/consumatori, che possano inserirsi in maniera competitiva nel mondo del lavoro. Le politiche che si sono succedute nel tempo, e che ancora oggi intervengono nel mondo della scuola, chiedono di formare i giovani e le giovani alla cultura d’impresa, tentando di trasformare la scuola stessa in un’azienda, sempre più controllata, burocratizzata e valutata. L’imperativo del profitto e della crescita economica sta portando alla revisione di tutti gli ordini e gradi scuola, fino ad arrivare alle Università, al fine di realizzare un’istruzione maggiormente di impatto e più utilitaristica¹⁰.

Il documento di Legge 107 del 2015, anche denominato “La Buona Scuola” può fornirci un’indicazione ulteriore circa le direzioni della scuola e delle prospettive future. Si tratta del più recente tentativo di produrre un documento di ampio respiro, che fornisca sia una linea culturale e politica, sia elementi concreti di ridefinizione dei tempi, spazi, modalità e attori della scuola. Questi diversi tentativi, tra loro ripresi e sconvolti più volte hanno dato vita alle linee guida della Buona Scuola e ad un decreto legge successivo, che ne ha modificato alcune parti. Dall’analisi dei documenti sulla Buona Scuola emerge senz’altro la scarsa chiarezza e vaghezza rispetto ad una direzione culturale e pedagogica della riforma. Le fasi che hanno portato dal decreto legge alla realizzazione di un maxi emendamento nel luglio 2015 sono state accompagnate da un’intensa campagna di comunicazione e da un coinvolgimento ampio di tutta la popolazione. Di certo, come hanno sottolineato diversi studiosi¹¹, il merito di tale consultazione

⁹ P. Dusi, A. Portera (a cura di), *Neoliberismo, educazione e competenze interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 46.

¹⁰ M. C. Nussbaum, *Non per profitto*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2011.

¹¹ Per approfondimenti, cfr. M. Baldacci *et alii*, *La Buona Scuola. Sguardi critici*

pubblica è stato quello di ridare spazio e forza al dibattito sulla scuola, che da sempre fatica a prendere la parola e far sentire la sua voce. Sembra però ingenuo pensare che sia sufficiente mettere in discussione un sistema e abbandonare alcuni vecchi retaggi per realizzare effettivamente un dibattito costruttivo ed efficace, che prepari la strada per una reale riforma della scuola. La sensazione è che la Buona Scuola è stata, più che altro, una proposta disorganica, “priva di un reale baricentro culturale e pedagogico”¹², un quadro frammentato in cui si rinuncia a una cornice esplicita per rimanere prigionieri di una implicita. Si possono individuare, infatti, alcuni elementi e particolari che velatamente fanno riferimento ad una scuola di stampo neo-liberista, in cui sembra fin troppo forte e meccanicista il rapporto che viene presentato tra la scuola e il lavoro, in cui, ad esempio, la parola educazione compare solamente 6 volte, la parola lavoro 20, la parola formazione 15. All’interno di questa cornice di riferimento, poiché le linee guida nascono soprattutto dall’urgenza di provvedere a nuove modalità di formazione, reclutamento e valorizzazione del corpo docente, è stato sviluppato un piano per la formazione pluriennale dei docenti, che, all’interno di questa breve analisi, può essere di aiuto per un’ulteriore riflessione rispetto alla normativa e le direzioni politiche. Anche il piano per la formazione sembra abbracciare la scelta di dare un’immagine meno istituzionale al documento e di più appetibile lettura per il grande pubblico, attraverso brevi slogan, colori e scritte per una comunicazione più rapida, meno tecnica, ma, oserei dire, anche meno approfondita, esplicita e chiara. Nel capitolo 2 si parla dei “Principi del piano”, ma quelli trattati, più che principi, che si rifacciano a una qualche traiettoria pedagogica e a filoni di studi sulla formazione docente (di cui è presente una ricca letteratura scientifica nazionale e internazionale¹³), sembrano essere considerazioni funzionali a quanto elaborato nel piano, nell’intento di rafforzare le azioni presentate.

Anche il lessico sembra contenere retaggi e suggestioni che strizzano l’occhio al mondo dell’azienda più che a quello della scuola, e rafforzano il legame forse troppo meccanicistico tra scuola e lavoro,

dal Documento alla Legge, Milano, FrancoAngeli, 2015.

¹² *Ibidem*, p. 65.

¹³ Solo per citare alcuni lavori: S. Ulivieri, (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa, ETS, 2012; E. Nigris, *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci, 2004; Commissione Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti nell’Unione Europea*, 2007.

già ritrovato nel DL. 107/15. Il termine scuola-lavoro compare 14 volte, il termine educazione e istruzione solo 10. Sembra, dunque, che gli insegnanti debbano formarsi più che al fine di educare ed istruire, all'implementazione di tutte quelle strategie che mettano la scuola e il lavoro in un rapporto di stretta co-esistenza, l'una al servizio dell'altra. Scopo della formazione del docente dovrebbe quindi essere quello "di massimizzare il proprio impatto sul capitale professionale e sociale di tutta la scuola"¹⁴. Il rimando al capitale professionale e sociale, ma non alla formazione del cittadino, investe anche il linguaggio di questo documento, con un costante richiamo alla realizzazione del *portfolio*¹⁵ (termine che nasce per definire il materiale illustrativo per una campagna pubblicitaria o il curriculum artistico di qualcuno), ormai preso in prestito nel linguaggio scolastico e che qui si traduce nella campagna pubblicitaria del docente.

Accanto al *Piano pluriennale per la formazione dei docenti* possiamo brevemente soffermarci sul FIT, il nuovo sistema di formazione e reclutamento, delineato dal decreto legislativo n. 59/2017. Tale provvedimento prevede che gli aspiranti docenti della scuola secondaria di I e II grado debbano partecipare al concorso, superato il quale si accede ad un percorso triennale di formazione iniziale e di tirocinio. Inserito all'interno di un procedimento confuso e sospeso che coinvolge non solo chi ancora non possiede l'abilitazione, ma tutti quei docenti che ne sono in possesso e svolgono la loro professione nel precariato più assoluto da anni, molto di quanto contenuto all'interno del decreto legislativo è ancora un punto interrogativo in termini di attuazione. Questo complesso quadro di riferimento, che ha il pregio di voler creare un percorso formativo e di assunzione ben articolato, integrativo rispetto alla presenza degli aspetti più pedagogici e didattici della formazione, continua però a manifestare estrema confusione e mancanza di direzione politica e culturale. Tale riforma impone ai futuri docenti un percorso articolato e lungo, con molti punti di domanda

¹⁴ Miur, *Piano per la Formazione in servizio dei docenti 2016 – 2019*, 2016, p. 8. Per la versione integrale del piano: http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf (consultato in data 10/10/2018).

¹⁵ Dal vocabolario Treccani: Nel linguaggio comune, pubblicazione o inserto (in un quotidiano o periodico) di materiale espositivo, illustrativo e promozionale, elaborati allo scopo di lanciare un nuovo prodotto, di presentare una campagna pubblicitaria o una nuova attività. In fotografia e nelle arti grafiche in generale, il gruppo selezionato di opere che viene presentato al possibile committente da un professionista come esemplificazione del proprio stile e delle proprie capacità tecniche.

al suo interno e che, forse, così come è congegnato, mira a sconfiggere il precariato con la disoccupazione o a creare precariato nel precariato.

2.1. Un'identità docente tra vecchie e nuove suggestioni

All'interno di uno spazio di senso, a cui nei precedenti paragrafi si è cercato di dare forma, l'immagine della professionalità docente è disegnata per assomigliare a quella di un impiegato d'ufficio, che si collochi all'interno della struttura scuola/azienda e si faccia mero strumento di trasmissione di conoscenze e competenze, volte unicamente all'orientamento e all'inserimento lavorativo. Tale affermazione non vuole certamente negare l'importanza di un legame stretto tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro, bensì vuole porre l'attenzione sulla cornice all'interno della quale tale legame viene affermato¹⁶. Una scuola che vuole educare ed istruire alla libertà di espressione, alla democrazia e al pensiero critico non può volere insegnanti-impiegati e burocrati, ma insegnanti protagonisti, riflessivi e in grado di intessere relazioni efficaci per accompagnare il percorso di crescita di ogni studente.

Siamo entrati in pieno in quella che oggi viene chiamata società della conoscenza, nell'era della recessione economica e della cultura consumistica. La globalizzazione ha abbattuto qualsiasi tipo di frontiere, da quelle spaziali a quelle temporali, coinvolgendo e interconnettendo l'intero pianeta. La sfida della globalità è dunque sfida della complessità e richiede che la scuola e i suoi insegnanti si formino per affrontare la molteplicità e la diversità, in termini di informazioni e relazioni tra soggetti, strutture sociali, politiche, economiche o ambientali.

L'interconnessione globale pone ognuno di noi davanti ad una realtà che non può essere ancora a lungo evitata: i giovani e la società tutta sono chiamati a costruire uno sguardo planetario e interconnesso per la realizzazione di una cittadinanza terrestre¹⁷. Per riuscire ad elaborare un tale cambiamento di paradigma sono fondamentali due presupposti: il primo è la garanzia della formazione a tutti e per tutto l'arco della vita; il secondo è la capacità di uscire dagli specificismi e sviluppare uno sguardo che sappia essere ecologico. Il primo presup-

¹⁶ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

¹⁷ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

posto consente di portare avanti quella democraticità del sapere, che è sempre in pericolo e che può facilmente cadere nelle mani di pochi, elaborando un'egemonia non solo economica, ma di pensiero. Il secondo elemento sembra essere più un'enunciazione di principio che qualcosa di facilmente realizzabile, poiché implica la riformulazione dell'intero paradigma di pensiero e di approccio alla conoscenza¹⁸.

Tali prospettive ben si inseriscono nel discorso sulla formazione degli insegnanti, anche e soprattutto in riferimento alle nuove proposte formative, il cui merito è senz'altro quello di aver rimesso in luce la questione della formazione iniziale e continua. Le traiettorie formative adottate fino ad oggi possono essere non più adeguate a rispondere alla complessità della scuola, che chiede di ripensare l'insegnante come soggetto in grado di riflettere su se stesso e sulla società, di fare ricerca ed essere in grado di progettualità nuova nel campo dell'educazione e dell'istruzione.

Oggi sembra manchino gli spazi di riflessione, confronto e condivisione tra gli addetti ai lavori: gli insegnanti non sono in grado di auto-rappresentarsi innanzitutto come ricercatori e intellettuali e faticano a percepirsi come professionisti efficaci nella società. Nell'indagine TALIS 2013¹⁹, il 90,2% dei docenti nell'UE ha dichiarato di essere soddisfatto del proprio lavoro e il 90,1% di esserlo dell'ambiente scolastico in cui opera. Tuttavia, solo il 18,4% dei docenti ritiene che la professione sia particolarmente tenuta in considerazione dalla società. In particolare, dalla ricerca di una fondazione che ha condotto 16.000 interviste all'interno del rapporto Eurydice *La professione docente in Europa. Pratiche, percezioni e politiche*²⁰ del 2016 emerge che il 70% dei docenti intervistati individua tra le ragioni della sua insoddisfazione professionale la presunta mancanza di considerazione per la loro professione da parte della società. Pur essendo le due variabili (la soddisfazione per la propria professione e la considerazione della professione da parte della società), indipendenti, tale ultima considerazione sulla etero-percezione della professione resta un punto di interessante analisi, soprattutto in virtù della funzione sociale, etica e politica di

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ Per approfondimenti sul rapporto TALIS: http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf (consultato in data 10/10/2018).

²⁰ Per consultare il report integrale: <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/La-professione-docente-in-Europa.pdf> (consultato in data 10/10/2018).

cui gli insegnanti sono portatori. Tale compito non è né scontato né di semplice attuazione e rimanda a uno dei tre elementi che in questo contributo si è scelto di portare alla luce, come *habitus* imprescindibili della “nuova” identità docente: l’educazione come atto politico²¹.

Per sua natura intenzionale, l’educazione è agita attraverso orizzonti di senso e consapevolezza etica, fine ultimo di coloro che Gramsci definiva intellettuali impegnati²². Cogliere di nuovo questa fondamentale attitudine e forza dell’agire educativo sembra avere carattere di urgenza, laddove ci troviamo immersi in una società individualizzata e consumistica, prigioniera del qui e dell’ora, che lascia pochi spazi alla possibilità di sviluppare pensiero critico e creare coscienze trasformative. Il potere emancipativo, che lega i processi educativi alla società in tutti i suoi aspetti e manifestazioni, trova le sue radici in due filoni di studi in particolare: la pedagogia sociale e la pedagogia critica.

Facendo un breve riferimento a entrambi questi ambiti pedagogici, possiamo individuare nella pedagogia sociale l’intuizione della natura sempre sociale e storicamente determinata dei processi educativi, cogliendone la portata sociale, e politica²³. Essa parte da una considerazione ampia dell’educazione, recuperando tutti gli spazi all’interno della quale si genera e si manifesta, in tutte le sue forme. Accanto alla pedagogia sociale, un’ulteriore analisi pedagogica nasce e promuove il suo contributo all’interno di quella che viene denominata pedagogia critica, sviluppatasi fine anni Sessanta e inizio anni Settanta del Novecento. La pedagogia critica si fonda sul riconoscimento della natura storica e sociale dei processi educativi. Si interroga sullo scopo dell’educazione e sul suo ruolo all’interno delle dinamiche egemoniche e di potere, che promuovono il mantenimento di uno *status quo* o la realizzazione di un’azione trasformativa ed emancipativa. Giroux esprime in maniera molto chiara l’importanza del ruolo degli insegnanti come *Transformative Intellectuals*²⁴, ponendo in essere il forte legame tra la pedagogia e la politica per un ripensamento e una costruzione diversa del lavoro dell’insegnante: “Central to category of

²¹ M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

²² A. Gramsci, *I quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 2014; M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2018.

²³ M. Catarci, *Le forme sociali dell’educazione. Servizi, territori, società*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

²⁴ H. A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Westport, Preager, 1988, pp. 121-128.

transformative intellectual is the necessity of making the pedagogical more political and the political more pedagogical”²⁵. Una consapevolezza etico-politica, come la definisce Tarozzi, che investe gli insegnanti del loro ruolo di agenti di cambiamento, nel solco della cornice teorica della *social justice education*, pensata come “*approccio di natura politica, per svelare le ineguaglianze presenti nelle istituzioni, per criticare l’ordine sociale corrente e per abilitare (to empower) gli studenti al cambiamento e alla trasformazione*”²⁶.

La consapevolezza etico-politica dell’agire educativo è intrinsecamente legata ad un secondo aspetto, sulla base del quale tale consapevolezza trova le sue radici: la capacità riflessiva come strumento di analisi critica, rielaborazione e trasformazione. La riflessività docente, una riflessività consapevole, rende l’insegnante protagonista del suo ruolo di agente di cambiamento e diventa principio della sua azione educativa, di insegnamento e di ricerca²⁷. È la riflessione intorno al proprio agire educativo che rende tale azione significativa. Volendo utilizzare le parole di Dewey in *Come Pensiamo*: “Naturalmente l’educazione non si esaurisce nell’aspetto intellettuale: occorre formare attitudini di efficienza pratica, rafforzare e sviluppare disposizioni morali, coltivare capacità di apprezzamento estetico. Ma in queste cose ci deve essere almeno un elemento di significato consapevole e quindi di pensiero; altrimenti l’attività pratica si riduce al meccanismo della routine, la morale a qualcosa di cieco ed arbitrario, e l’apprezzamento estetico ad un capriccio sentimentale”²⁸. Il pensiero riflessivo sposta il centro dell’attenzione dalle procedure e dalle pratiche ai valori e ai significati, permettendo di compiere in alcuni casi quello che Freire definisce processo di coscientizzazione²⁹ e di trasformazione in senso

²⁵ *Ibidem*, p. 127.

²⁶ M. Tarozzi, *Dall’intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 53.

²⁷ L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009; D. A. Shon, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1999.

²⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 147.

²⁹ All’interno del discorso si è voluto prendere in prestito il concetto della coscientizzazione di Freire, il quale utilizza tale termine per indicare un momento che consente agli individui di riflettere criticamente sulla situazione nella quale si trovano e divenire soggetti storici, vale a dire attori consapevoli nella storia degli uomini e delle donne. Tale processo consiste in un’acquisizione collettiva di una posizione critica nel mondo che, a partire dall’analisi delle condizioni di vita, dia avvio a un processo di cambiamento (cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., Torino, Ega, 2002).

democratico della realtà sociale. Prendendo in prestito le riflessioni di Shon, “egli considera il confronto con coloro che condividono la professione docente un mezzo potente, capace di cambiare il proprio modo di fare, consuetudini operative, ma anche valori e principi di base, trasformando le fondamenta istituzionali della scuola, del sapere e sfidando la struttura prevalente della conoscenza”³⁰.

Il carattere sociale della riflessione fa capo ad un ultimo e fondamentale pilastro da erigere per la costruzione di un’identità docente, che sia pronta alle sfide dei nostri tempi: lo sviluppo di senso di comunità e appartenenza³¹. Una comunità educativa che possa dirsi tale è prima di tutto comunità di pensiero, che si nutre e si sviluppa dalla reciprocità dell’attività riflessiva, promuovendo scambio, dialogo, confronto e crescita³². Riuscire a rendere la scuola comunità è desiderio di molti e un obiettivo che si persegue da tempo, ma ancora oggi non sembra essersi sviluppato un senso di solidarietà forte. L’enorme quantità di richieste che la scuola e gli insegnanti sono chiamati a soddisfare non fa che alimentare una sorta di chiusura settoriale e individualistica, all’interno della quale risulta difficile chiedere aiuto, confrontarsi e sviluppare una responsabilità collettiva forte. La produzione di un senso comune di fare scuola e dell’essere docenti può nascere solo da una riflessione attenta della professione insegnante, che sia condivisa a più livelli e da più parti. Un corpo docente che possa muoversi insieme, all’interno di traiettorie condivise, attraverso tali prospettive di senso, sembra non fare capo ad un principio educativo comune e storicizzato; cercare di colmare la distanza tra pratiche e teorie, valori enunciati e realtà scolastica, bisogni vecchi e nuovi, sembra essere un necessario aspetto di riflessione e azione della pedagogia italiana e internazionale.

3. *La formazione interculturale come protagonista?*

Abbiamo fin qui delineato tre pilastri sui quali poter costruire un’identità docente da ripensare in una prospettiva dinamica e proces-

³⁰ M. C. Michelini, *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 76-77.

³¹ G. Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma, Anicia, 2011; H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Milano, Feltrinelli, 1999.

³² M. C. Michelini, *Op. cit.*

suale e non certo di staticità, così come la scuola che è cambiata e cambierà ancora, con estrema velocità. Oltre a quanto già detto, c'è un ulteriore elemento che può essere inserito all'interno del dibattito circa una nuova identità docente: l'approccio interculturale.

L'educazione interculturale è un concetto che nasce intorno agli anni '70, grazie al lavoro di Porcher e in seguito di Abdallah-Preteceille, i quali iniziarono a riflettere sul concetto di educazione interculturale, individuando in esso un approccio che concepisca l'educazione come apertura all'altro³³. Lo sviluppo di tale approccio, che si basa sul dialogo e lo scambio con l'alterità, nasce dalla necessità di rispondere alle esigenze che il fenomeno migratorio poneva davanti. A tal proposito diversi sono stati nel tempo i modelli e gli approcci volti a promuovere l'integrazione: la Gran Bretagna e la Francia, definiti "paesi di vecchia immigrazione", hanno scelto inizialmente di seguire approcci differenti da quello dell'intercultura. In particolare, la Gran Bretagna scelse un approccio definito multiculturalista dalla letteratura³⁴, mentre la Francia assimilazionista. In altri termini, in Gran Bretagna la prima risposta alla presenza della diversità nelle scuole fu di concedere la realizzazione di scuole separate, nelle quali ogni comunità potesse sviluppare la propria lingua e cultura, con un curriculum nazionale aperto; nel sistema educativo francese, invece, il fine ultimo era l'integrazione di tutti nel corpo sociale, con l'uniformizzazione dei valori morali, delle conoscenze, delle categorie intellettuali, nella prospettiva dell'uguaglianza, ma rinunciando alla specificità individuale e culturale di un data comunità. Entrambi questi modelli, nel tempo, hanno fatto emergere tutte le difficoltà di approcci estremamente orientati all'eccessiva separazione (la Gran Bretagna) o all'eccessiva omologazione (la Francia), permettendo a quei paesi definiti di "nuova immigrazione", come l'Italia, di poter apprendere dagli errori passati e sperimentare da subito un modello di integrazione che può essere definito interculturale.

Nonostante i corposi studi presentati sul tema dell'educazione interculturale, è sempre complicato definire in modo chiaro tale concetto, poiché tante sono state nel tempo le concezioni, le definizioni e le

³³ A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

³⁴ Per approfondimenti, cfr. F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, cit.; C. A. Grant, A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, New York, Routledge, 2011.

applicazioni in Europa e nel mondo³⁵. Possiamo, però, senz'altro tracciare il percorso dell'educazione interculturale in Italia grazie agli interventi di molti studiosi e alla cospicua produzione di documenti ministeriali e linee guida.

In Italia l'educazione interculturale nasce dai bisogni specifici dei bambini immigrati, ma ben presto perde i suoi connotati di educazione speciale per una categoria ristretta di studenti, e si sviluppa come nuovo approccio alla scuola. L'educazione interculturale, come traduzione in prassi della pedagogia interculturale, può essere compresa solo attraverso la riflessione teorica che intreccia studi di natura differente da quella più propriamente educativa.

La pedagogia interculturale si inserisce all'interno di traiettorie di studi delle diverse scienze sociali, comprendendo questioni che chiamano in causa la sociologia, l'antropologia culturale, l'economia, la filosofia politica, la psicologia e altro ancora. Il dibattito epistemologico sull'educazione interculturale, quindi, si arricchisce su diversi fronti, raccogliendo in sé istanze e riflessioni di ampio respiro, che prescindono dalla specificità del fenomeno migratorio per accogliere un più ampio concetto di diversità e di educazione. Molti studiosi che ne hanno approfondito diversi aspetti sono giunti oggi ad identificarlo come l'approccio più indicato ad affrontare le sfide del pluralismo culturale, del plurilinguismo, delle diversità intese nella loro accezione più ampia³⁶. Portera la definisce una vera e propria "rivoluzione copernicana"³⁷, e al suo interno individua quel cambio di paradigma di cui un mondo in continua trasformazione necessita, non solo per la scuola ma per l'intera società.

Accanto agli studi e le considerazioni di matrice più propriamente scientifica, dai primi anni '90 ad oggi, sono stati realizzati, senza eccessive interruzioni o ripensamenti, una grande quantità di linee guida, raccomandazioni e regolamentazioni relative all'inserimento dell'educazione

³⁵ C. A. Grant, A. Portera (Eds.), *Op. cit.*; M. Catarci, M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Surrey, Ashgate, 2015.

³⁶ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Bari, Laterza, 2002; M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando, 2011; M. Santerini, P. Reggio (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Milano, Unicopli, 2007; M. Tarozzi (a cura di), *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, Trento, Iprase, 2006.

³⁷ A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit.

interculturale nella scuola italiana. Quello che è ancora oggi un percorso tutto da costruire e realizzare nella quotidianità scolastica ha iniziato a muovere i suoi primi passi già nel 1990 con la prima circolare sull'educazione interculturale³⁸. Questo documento introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale, intesa come la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza: “L'educazione interculturale avvalorà il significato di democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone”.

Già più di venti anni fa l'intercultura viene individuata non come educazione speciale per stranieri, ma come un approccio che, sì, nasce in virtù della presenza di diversità culturali e linguistiche, ma che diviene pian piano un approccio alla conoscenza dell'altro e all'incontro con la diversità, intesa in tutte le sue forme.

Le linee guida e le normative sembrano in qualche modo essere andate di pari passo con l'evoluzione a livello scientifico del concetto di educazione interculturale, cogliendo le risposte e gli stimoli delle pratiche scolastiche e delle sperimentazioni, che tanto hanno contribuito a costruire una direzione di senso. Uno dei documenti che più di altri sembra interessante evidenziare è *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*³⁹, che ad un certo punto recita: “Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze”. Questo documento fa emergere chiaramente la necessità e la volontà di cambiare il paradigma della scuola e assumere la prospettiva interculturale come nuova identità e occasione di apertura e valorizzazione delle differenze, non solamente culturale o linguistica, ma di genere, status socio-economico, di provenienza. In sintesi una valorizzazione di tutti i soggetti in formazione.

L'educazione interculturale a più riprese si inserisce all'interno non solo dei filoni di studi della pedagogia generale e sociale, ma anche tra le normative e le raccomandazioni ministeriali, fino ad arrivare agli ultimi anni, con il documento del 2015 *Diversi da chi?*

³⁸ Si veda C.M. 22/7/1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*.

³⁹ Miur, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ottobre 2007.

Da questo ultimo documento emerge l'altro aspetto fondamentale per l'educazione interculturale: la formazione degli insegnanti e dei dirigenti e la condivisione sistemica di pratiche e significati: "Una buona scuola deve contare su insegnanti e dirigenti competenti e saper coinvolgere tutto il personale scolastico... Occorre dunque passare dal 'brusio' delle buone pratiche a una voce forte e condivisa, sviluppando una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo"⁴⁰. L'educazione interculturale, quindi, non come educazione speciale per studenti stranieri, ma come nuova cornice di senso attraverso la quale fare scuola e conoscere il mondo, realizzabile solo attraverso una formazione degli insegnanti e dei dirigenti sistemica e condivisa, non emergenziale ed estemporanea.

Dato il carattere transnazionale dell'intercultura, che nasce all'interno della cornice di riferimento della migrazione, della pluralità e dello scambio, essa è presente anche in alcuni documenti internazionali, che hanno cercato di definirne meglio i contorni, valorizzandone le potenzialità. Il *Libro Bianco per il Dialogo Interculturale*⁴¹ recita: "L'idea esposta è che l'approccio interculturale offre un modello di gestione della diversità culturale aperto sul futuro, proponendo una concezione basata sulla dignità umana di ogni persona".

Nel documento si assume il paradigma dell'intercultura come approccio alla relazione con l'altro, nel rispetto dei principi di democrazia e partecipazione, focalizzando l'attenzione sul dialogo come strumento di cambiamento. Un altro documento del Consiglio d'Europa, *Developing Intercultural Competence through Education*⁴², fa espreso riferimento alla costruzione e lo sviluppo della competenza interculturale nella scuola, cercando di ridare forza e costruire una guida più concreta e teoricamente fondata, che riprenda le riflessioni dei precedenti documenti, come il *Libro Bianco* precedentemente citato, o il documento *Living Together. Combining Diversity and Freedom in 21st Century Europe*⁴³, del 2011, dove gli educatori e le autorità edu-

⁴⁰ Miur, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *Diversi da chi?*, settembre 2015.

⁴¹ Per approfondimenti cfr. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Publication/White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf (consultato in data 10/10/2018).

⁴² Per approfondimenti cfr. <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> (consultato in data 10/10/2018).

⁴³ Per approfondimenti, cfr. *Living Together. Combining Diversity and Freedom in 21st Century Europe* - Report of the Group of Eminent Persons of the Council of

cative di tutti gli stati membri sono chiamate a sviluppare la competenza interculturale come elemento centrale dei programmi scolastici.

L'intercultura, attraverso questi documenti, sembra essere una scelta di campo forte da parte dell'Italia e dell'Europa, una modalità di interpretazione del mondo e di costruzione di una società votata al rispetto dei diritti umani, anche e soprattutto attraverso una trasformazione della realtà scolastica. Tale prospettiva interessa la formazione degli studenti e soprattutto degli insegnanti e dirigenti, che hanno l'importante compito di facilitare la creazione e lo sviluppo di un certo tipo di sensibilità e pensiero, che possa dirsi critico, libero e democratico.

Questo è un obiettivo che il sistema scolastico italiano si pone da diverso tempo, ma, come dimostrato da diverse ricerche⁴⁴, ancora oggi sembra difficile rendere strutturale l'attuazione dell'approccio interculturale, anche attraverso una capillare formazione in tal senso. L'intercultura è a un bivio: può restare una specificità educativa, una serie di enunciazioni di buoni principi, con delle positive sperimentazioni sul territorio italiano, oppure portare a riflettere in modo critico sui temi legati a questo discorso. Spesso il concetto di intercultura giunge ad una deriva culturalista o folkloristica, sottolineando più le differenze o similitudini culturali e approdando ad un "romanticismo culturale"⁴⁵, più che ad un incontro reale tra persone, in un'ottica di scambio e convivenza. Il pericolo è di approdare a una vuota retorica all'interno di discorsi puramente formali. Prendendo in prestito le parole di Tarozzi: "L'educazione interculturale è assunta in modo acritico, sempre universalmente caricata di un indiscusso valore positivo, mai messa in dubbio nei suoi assunti, che pure non sono neutri né sempre facilmente accettabili"⁴⁶.

Europe, 2011.

⁴⁴ Cfr. M. Tarozzi (a cura di), *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, cit.; Idem, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, FrancoAngeli, 2015; C. Allemann-Ghionda, *Intercultural Education in Schools*, Bruxelles, European Parliament, 2008.

⁴⁵ M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 1999.

⁴⁶ M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, cit., p. 43.

Interrogarsi sull'importanza della proposta interculturale in questo momento storico, sociale e politico è essenziale per non sciupare i passi importanti già compiuti nell'ottica di una "via interculturale". L'educazione interculturale nasce come proposta educativa, che deve essere colta e vissuta in tutta la sua radicalità, e quindi fondata su un approccio alla giustizia sociale, che sia la sua cornice di riferimento e premessa teorica. Il tema dell'equità e della giustizia sociale è ancora molto importante e attuale nella scuola e coinvolge tutti, stranieri e non. Parlare di intercultura significa parlare di rispetto delle diversità, di qualsiasi natura, di ricerca di uguaglianze nelle possibilità e di reciproco riconoscimento. Questo discorso sembra, però, avere poco senso all'interno di un panorama complesso in cui manca un reale raggiungimento dell'equità, elemento centrale per la piena realizzazione di qualsiasi tipo di percorso educativo e scolastico che possa dirsi pienamente democratico e rispettoso dell'altro⁴⁷.

In riferimento a ciò i dati raccolti dal rapporto del Miur del 2015-2016⁴⁸ disegnano un quadro ben preciso della situazione scolastica degli alunni con *background* migratorio in rapporto ai loro compagni di origine italiana, raccontando di una scuola italiana a due o forse anche a tre o quattro velocità, con grandi differenze su risultati scolastici tra alunni italiani e alunni stranieri. A livello nazionale, la percentuale degli studenti italiani in ritardo nella frequenza scolastica è di circa il 10,5% contro il 32,9% degli studenti stranieri. "Nei singoli ordini di scuola, la distanza a sfavore degli studenti stranieri nella percentuale dei ritardi è di 11 punti percentuali nella scuola primaria (1,8% contro 13,2%), di 29 punti percentuali nella secondaria di I grado (6,6% contro 35,4%) e di ben 59 punti percentuali nella secondaria di II grado"⁴⁹. Il rapporto Ismu-Miur dell'anno precedente, 2014-2015, fotografa ancora più in profondità la situazione della scuola italiana, facendo emergere elementi di criticità e di grandi discrepanze nei risultati scolastici, nei ritardi, nelle ripetenze o nelle scelte di scuola secondaria tra studenti italiani e stranieri e tra gli stessi italiani.

⁴⁷ *Ibidem.*

⁴⁸ http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf (consultato in data 10/10/018).

⁴⁹ Miur, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016*, Marzo 2017: http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf, p.44 (consultato in data 10/10/2018).

Un valore fondamentale in questa analisi è dato dall'indice di *status* socio-economico e culturale costruito dall'Invalsi e utilizzato per incrociare gli altri dati. Stando ai risultati presenti nel rapporto si possono fare due riflessioni: la prima è che a prescindere dalla cittadinanza o provenienza, chi possiede uno *status* socio-economico e culturale più basso tende a scegliere una scuola professionale, trovandosi spesso davanti ad una scelta quasi obbligata; la seconda è che gli studenti stranieri risultano avere un valore medio dell'indice di status socio-economico più basso dei coetanei italiani⁵⁰. Inoltre, le differenze sui ritardi scolastici e le ripetenze, seppur con lievi miglioramenti, risultano essere ancora un elemento di disuguaglianza strutturale, anche di tipo territoriale, che coinvolge gli stessi alunni italiani.

Partendo da tale prospettiva, all'interno di una cornice di senso che si connette al tema della giustizia sociale e della pedagogia critica, riprendere la questione della formazione degli insegnanti, con un riferimento forte all'intercultura, appare interessante, ma lo è ancor di più se vogliamo legarlo a quanto detto finora sulla formazione: i docenti hanno bisogno di riflessività, consapevolezza etico-politica e senso di comunità. Parlare di competenze interculturali senza parlare di queste altre competenze sembra pericoloso, perché priverebbe questa riflessione dell'importante occasione di recupero dei fondamenti pedagogici e dei valori, che, forse, oggi, vanno sbiadendosi.

4. *La ricerca*

Possiamo definire l'educazione interculturale riprendendo l'appello che è stato redatto da un gruppo di studiosi e inserito all'interno di una raccolta di interventi: "L'educazione interculturale è, in primo luogo, un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l'orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica Italiana. L'educazione interculturale non è un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, né da attuare solo in presenza di stranieri, ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e/o debba sentirsi straniera"⁵¹

⁵⁰ Per approfondire, cfr. Rapporto Ismu-Miur 2014-2015.

⁵¹ M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017, p. 617.

Tale definizione è quella che in questo contributo si sceglie di utilizzare al fine di riflettere sul senso della scuola di oggi e su quella idea di scuola che nel suo testo *Per un'idea di scuola* Baldacci cerca di ritrovare e definire⁵². La ricerca di un principio educativo nuovo, condiviso e storicizzato, così come ci insegnano Dewey e Gramsci, non può prescindere da una riflessione e una conseguente azione sulla scuola, che oggi più che mai sembra essersi eclissata nel suo ruolo di agenzia educativa, vittima di quell'incessante processo di aziendalizzazione. Farlo in una prospettiva interculturale, attraverso le riflessioni di molti studiosi, ma anche attraverso una ricerca empirica di ampio respiro può essere l'occasione per aprire nuove piste di riflessione, analisi e dibattito.

Partendo da tale assunto, la ricerca, di cui presenterò solamente i dati più pertinenti alla riflessione del presente contributo, nasce dallo studio relativo ai documenti e le ricerche precedentemente esaminate⁵³, ma non solo, partendo da una domanda di ricerca che può essere così riportata: “Come mai, a quasi 30 anni dalla prima comparsa nei documenti ministeriali l'educazione interculturale ancora oggi non è un modello educativo condiviso?”⁵⁴.

Per far fronte a tale questione sono state elaborate due ipotesi di lavoro: la prima riguarda la mancanza di una condivisione di significati intorno al concetto di educazione interculturale e la seconda fa riferimento all'assenza di una formazione organica sui temi interculturali per docenti e dirigenti. Al fine di studiare questi due aspetti è stato scelto di adottare una metodologia quali-quantitativa⁵⁵, che permettesse, da una parte, di poter esplorare le pratiche scolastiche, i significati sottesi ad esse e la formazione docente, e dall'altra di comprendere in profondità le diverse accezioni relative all'educazione interculturale e la sua reale attuazione.

⁵² M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

⁵³ Cfr. i documenti Ministeriali e Internazionali citati nel precedente paragrafo e i testi in bibliografia.

⁵⁴ C. Allemann-Ghionda, *Intercultural Education in Schools*, cit., estratto da: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL.CULT_ET\(2008\)405392_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL.CULT_ET(2008)405392_EN.pdf), 2008, (consultato in data 10/10/2018).; G. Favaro, M. Napoli (a cura di), *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

⁵⁵ L. Choen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, London, Routledge, 2011; V. L. Clark, J. W. Creswell (eds.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, California, Sage, 2014.

I risultati non possono essere generalizzabili, poiché non è stato possibile costruire un campione probabilistico⁵⁶. Si è scelto di utilizzare diversi strumenti di indagine: un questionario a risposta chiusa, la cui somministrazione ha coinvolto un campione di 712 tra docenti e dirigenti, che hanno partecipato ad un percorso di formazione nazionale relativo ai temi dell'educazione interculturale e le scuole multiculturali; 9 interviste in profondità ad esperti e testimoni privilegiati, ancora in fase di realizzazione, e 3 focus-group a docenti e dirigenti di diverse aree geografiche di Italia. I dati che presenterò in questo contributo sono relativi in particolare a quanto è emerso dall'analisi dei questionari. I docenti che hanno partecipato alla somministrazione del questionario provengono da ogni ordine e grado della scuola e molti svolgono il loro servizio all'interno di realtà scolastica con un'alta percentuale di alunni con *background* migratorio. La struttura del questionario comprende 7 sezioni:

- La percezione e gli atteggiamenti sul fenomeno migratorio
- I significati condivisi
- L'intercultura in classe
- L'intercultura nella scuola
- La formazione pregressa
- L'analisi dei bisogni
- I dati socio-anagrafici.

Il campione a cui si farà riferimento in questo lavoro è così composto: 10,5% sono dirigenti, il 16% sono insegnanti con funzione strumentale per il sostegno o l'intercultura, e il 73,5% sono insegnanti. La ripartizione all'interno degli ordini e gradi scolastici segue criteri obbligati, relativi al regolamento⁵⁷ per l'accesso al Master a cui hanno partecipato i rispondenti. In sintesi sono così ripartiti: il 5,2% CPIA, il 5,3% scuola dell'infanzia, il 31,9% scuola primaria, il 23,7% scuola secondaria di primo grado e il 33,9% scuola secondaria di secondo grado.

Dai dati raccolti emerge una prevalenza forte del genere femminile, che rappresenta l'87,6% del campione, e un'età media di 48 anni

⁵⁶ Cfr. P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, il Mulino, 2015².

⁵⁷ Il regolamento del Master presupponeva una presenza dei diversi ordini e gradi così rispettando un criterio di massima eterogeneità dei corsisti e una percentuale del 30% massimo dei dirigenti e 70% massimo di insegnanti.

circa, con solo il 16,8% inferiore ai 40 anni; entrambi questi dati confermano un andamento tipico del paese, in cui, dall'avvento dell'obbligo scolastico la professione docente caratteristicamente maschile, diventa femminile, e continua ad esserlo⁵⁸.

4.1. Prime evidenze empiriche

Per prima cosa, sembra interessante porre l'attenzione su due elementi: il tipo di formazione interculturale degli insegnanti e dei dirigenti, e una successiva analisi dei bisogni formativi. Al fine di recuperare quanto prima si è detto in tema di formazione, sui suoi contenuti e sul suo carattere di disorganicità, sembra possibile scorgere in questa parziale ricognizione un aspetto della natura della formazione, che di certo non si esaurisce qui, ma che può contribuire ulteriormente alla costruzione di un quadro così complesso. L'analisi dei dati è avvenuta attraverso il software SPSS⁵⁹.

Dalla Figura 1 si evince una eterogeneità rispetto alla natura della formazione interculturale di insegnanti e dirigenti, che evidenzia l'importanza ancora oggi della formazione esperienziale sul campo, che ha un valore assoluto di 506.

Questa tendenza, spesso, ma ancora non abbastanza, si accompagna a una formazione specifica sui temi, che, secondo altre analisi, nel 50% dei casi è una formazione specifica che non supera le 40 ore totali. Ultimo dato rilevante, a proposito della faticosa strada per l'affermazione dell'intercultura nella scuola, è la presenza di 93 casi in cui si afferma di non avere formazione specifica sul tema, pur essendo quella dell'intercultura una questione strutturale della scuola e della società italiana.

Interessante anche l'articolata proposta di formazione specifica, sia rispetto ai contenuti che rispetto agli enti che la forniscono. La figura 2 pone in evidenza la massiccia presenza del Privato Sociale come promotore di formazione specifica, che di pochissimo supera l'Università, seguita da vicino dal Miur e dagli Enti Locali. Questo dato

⁵⁸ G. Marrone (a cura di), *Maestre e maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola*, Roma, Conoscenza, 2012; <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/08/Gli-insegnanti-in-Europa-e-in-Italia-2.pdf> (consultato in data 10/10/018).

⁵⁹ I grafici che verranno presentati in calce riguardano risposte a domande che davano la possibilità di scegliere più modalità di risposta; pertanto nei grafici verranno riportati i valori assoluti, ossia il numero di volte in cui una modalità è stata selezionata.

racconta di una formazione specifica proveniente da fonti e risorse molto diverse fra loro, contribuendo all'offerta formativa in modo contrastante. Da un lato forse, tale realtà tende a costruire un quadro troppo frammentato e disomogeneo, rispetto ad una organicità di senso e direzione formativa; dall'altro, offre la possibilità di formarsi attraverso diverse istituzioni, che impegnano risorse differenti e promuovono esperienze e capacità molteplici, spesso tra loro complementari. Tale aspetto di diversità può divenire una ricchezza formativa, se l'offerta della formazione si attuasse in modo consapevole e condiviso, sulla base di linee guida e sulla costruzione e condivisione di teorie e prassi.

La figura 3, invece, offre una panoramica di quelli che sono i temi trattati all'interno dei suddetti corsi specifici. Anche qui emerge la grande varietà di proposte in ambito formativo, con un elemento che più di altri viene ripreso e sviluppato: la costruzione di laboratori di Italiano come L2, che viene indicato in 168 casi. Si tratta del tema maggiormente trattato nelle formazioni specifiche, segnale del continuo bisogno dei formatori o di chi si forma di approfondire il tema della lingua e del plurilinguismo. Accanto a questo aspetto, ne emergono altri due, tra loro molto vicini: le attività interculturali in classe e le strategie di accoglienza. Anche quest'ultima continua ad essere un elemento sempre presente nelle formazioni, pur essendoci un corpus quantitativo di materiale esistente a riguardo, frutto di esperienze dal basso e di condivisione con le istituzioni.

Accanto a questi tre elementi, maggiormente presenti nelle attività di formazione, ve ne sono altri per lo più assenti, che invece, a parere di chi scrive, potrebbero essere una chiave di svolta per le tante derive⁶⁰ culturali italiane. Si fa riferimento in particolare al tema della conoscenza del fenomeno migratorio, della comunicazione interculturale e della condizione socio-affettiva degli alunni con *background* migratorio, che si riscontrano in un basso numero di casi. Rispetto a tale questione, è possibile fare una riflessione: l'apprendimento della lingua e il processo di accoglienza, pur essendo due degli elementi di maggior attenzione normativa e di pratiche scolastiche degli ultimi anni, sono ancora i due aspetti che forse più spaventano e allarmano

⁶⁰ Si fa qui riferimento agli episodi in crescita di razzismo e bullismo a sfondo razzista, fuori e dentro le scuole, ma anche al preoccupante fenomeno della dispersione scolastica, che colpisce tutti, ma in particolare gli alunni con *background* migratorio.

gli operatori della scuola, ma sono anche gli aspetti dai quali si possono ottenere risultati maggiormente visibili in breve tempo. Al contrario, i temi che meno si riscontrano nei casi presi in esame dall'analisi hanno bisogno di uno sforzo formativo e di apprendimento più complesso, poiché chiedono sia al docente che al discente di mettersi in gioco, investendo tempo e cura nella relazione, aspetti che poco si conciliano con l'incessante *diktat* dei programmi scolastici e dei processi valutativi nazionali e internazionali. La considerazione conseguente tale riflessione è quindi relativa al bisogno, forse, di un investimento della proposta formativa in termini meno metodologico-didattici e più relazionali e di cura.

Dopo questa breve analisi esplorativa, si vuole approfondire il tema dei bisogni formativi legati alla questione della multiculturalità e della formazione interculturale. Anzitutto emerge un condiviso richiamo ad aspetti e bisogni formativi comuni. Tra tutti, i due più evidenti sono la formazione per una didattica interculturale e una formazione organica e condivisa sulle questioni interculturali per insegnanti e dirigenti. Anche da parte degli operatori della scuola emerge, quindi, la necessità di ritrovarsi come corpo che si muove insieme, promuovendo direzioni comuni e traiettorie di senso condivise da tutti. Sempre con riferimento ai bisogni, all'interno del questionario vengono presentate altre domande: una di queste è relativa alle competenze da sviluppare ritenute necessarie per affrontare le sfide della multiculturalità, la seconda è relativa ai temi più significativi che devono essere trattati in formazione. Interessante, rispetto alle competenze necessarie, risulta essere il primato degli aspetti relazionali e comunicativi rispetto a competenze più metodologiche e didattiche, che raccontano di insegnanti e dirigenti che si sentono maggiormente in grado di affrontare la pratica didattica e meno l'aspetto della relazione, in tutta la sua complessità.

Rispetto ai temi ritenuti più significativi per la formazione, ne emergono tre in particolare, in accordo anche ai bisogni espressi in precedenza: la didattica interculturale, i laboratori di L2 e le strategie di accoglienza. Tutti e tre questi aspetti erano già presenti tra i temi più trattati nella formazione. Questo bisogno manifesto, su temi già presenti nella maggior parte dei casi nella formazione, può far nascere tre considerazioni sulla questione: la prima è che queste sono tematiche molto complesse che hanno bisogno continuamente di essere riprese ed affrontate; la seconda è che il tipo di percorso formativo specifico

non è in grado di soddisfare il bisogno formativo; la terza, infine, è di prendere in esame entrambe le due considerazioni precedenti. La questione resta aperta a eventuali approfondimenti, forse di natura più qualitativa, che permetterebbero di comprendere maggiormente la questione, al fine di ripensare la formazione secondo criteri più accurati e aderenti alle richieste e ai bisogni.

Una parte del questionario, che si discosta dall'aspetto formativo e dei bisogni, intende indagare i significati condivisi rispetto al concetto di educazione interculturale, cercando di comprendere se vi è una reale corrispondenza fra orientamenti e pratiche educative. Anzitutto, si considera la domanda in cui si chiede ai rispondenti di scegliere fra tre opzioni una possibile definizione del concetto di educazione interculturale. Ognuna delle tre definizioni non è in assoluto corretta o errata, ma ciascuna contiene elementi peculiari. Due racchiudono al loro interno possibili derive, identificate nella letteratura come intercultura del "couscous" e intercultura della "compensazione"⁶¹; la terza, che può essere definita intercultura *tout court*, rappresenta la più vicina realizzazione dell'approccio interculturale a scuola.

Le percentuali emerse sono così distribuite: il 6,1% del campione predilige un approccio compensatorio, il 32,2% quello legato all'intercultura "couscous", e il 61,7% l'intercultura *tout court*. Per più della metà del campione l'intercultura si configura come "uno spazio di incontro e scambio... che mira a ridefinire i contenuti di apprendimento... e a valorizzare tutte le lingue e le culture presenti"⁶²; tuttavia, il restante 38,3% dei rispondenti pone l'accento su aspetti che evidenziano alcune concezioni distorte dell'educazione interculturale.

Da una parte, è presente l'aspetto più squisitamente "culturale", che con il 32,2% del campione evidenzia come l'idea di intercultura sia ancora molto legata alla diversità culturale, rischiando spesso di approdare a una deriva culturalista e folkloristica, perdendo i contenuti squisitamente più pedagogici ed universali dell'approccio interculturale. Dall'altra, anche se con una percentuale molto bassa, è presente un

⁶¹ Per ulteriore approfondimenti si vedano: D. Santarone, *Didattica e intercultura*, Roma, Armando, 2012 e R. De Luigi (a cura di), *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

⁶² La versione estesa della modalità esposta è qui riportata: *L'educazione interculturale mira a definire spazi di incontro tra alunni italiani e stranieri, attraverso un ripensamento dei contenuti di apprendimento e il contrasto di eventuali stereotipi e pregiudizi. La scuola dovrebbe promuovere la valorizzazione delle lingue e delle culture presenti al suo interno.*

6,1% del campione che vede nel recupero degli apprendimenti e nell'insegnamento della lingua italiana il fulcro dell'educazione interculturale, rischiando di percepire tale approccio come qualcosa di unicamente rivolto ad alunni con *background* migratorio, sempre e comunque bisognosi di azioni compensatorie dal punto di vista dell'apprendimento⁶³. Questo aspetto è ancora più sorprendente, anche se riguarda un piccolo numero di casi, se si pensa che il campione preso in considerazione raccoglie insegnanti e dirigenti che vivono in contesti multiculturali e posseggono in media una buona conoscenza sui temi legati all'intercultura e l'integrazione.

Per un ulteriore approfondimento, si è deciso di costruire un indice⁶⁴ capace di sintetizzare il livello di interculturalità delle pratiche scolastiche adottate dagli insegnanti. Successivamente si è osservato se vi erano delle differenze significative in termini di pratiche interculturali fra i sottogruppi del campione suddivisi in base ai tre orientamenti interculturali. Come si evince dalla figura 4, il punteggio medio del sottogruppo dell'intercultura *tout court* è significativamente più elevato rispetto alla media totale del campione. Per converso sia il punteggio medio del sottogruppo dell'intercultura compensatoria, sia quello del sottogruppo dell'intercultura del "couscous", è inferiore rispetto a quello del campione. Pertanto si pone in risalto il fatto che laddove è presente una concezione d'intercultura più aderente a quanto espresso dalle normative, linee guida ministeriali e letteratura scientifica, vi è anche una maggiore tendenza a sviluppare e utilizzare pratiche scolastiche effettivamente più interculturali. Questo fa intuire una tendenza, almeno per quanto riguarda questo aspetto, alla coerenza tra pensiero e prassi, enunciazioni di principio e pratiche scolastiche, valori espressi e comportamenti.

⁶³ A questo proposito sembra utile ricordare la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 che inserisce la diversa provenienza culturale e linguistica tra i BES. Tale cornice di riferimento sembra voler tendere ad una medicalizzazione della scuola, riducendo e semplificando la complessità della realtà attuale.

⁶⁴ L'indice di cui sopra è stato costruito per via additiva. La relativa domanda del questionario permetteva di poter selezionare più di una modalità di risposta e ad ognuna è stato attribuito un punteggio ponderato, assumendo un criterio di maggior aderenza alla traduzione in pratiche del concetto di educazione interculturale *tout court*.

5. *Conclusioni in movimento*

A conclusione di quanto detto finora, possono essere fatte alcune considerazioni, per quanto necessariamente provvisorie e parziali. La riflessione teorica circa la natura complessa dei bisogni della scuola e del mai facile compito a cui sono chiamati gli insegnanti e i dirigenti sembra emergere anche dalle stesse evidenze empiriche della ricerca. Si è scelto di cogliere un aspetto della scuola e della formazione docente che forse può risultare parziale, se non si coglie fino in fondo la portata ampia della proposta pedagogica dell'intercultura. Indagare oggi l'approccio interculturale significa cercare di fotografare la scuola in tutte le sue diverse manifestazioni, poiché la proposta interculturale abbraccia tutti e trascende le mura scolastiche per rivolgersi alla comunità intera.

Coglierne gli aspetti strutturalmente già presenti nella scuola è un primo passo per riflettere su quello, che ancora manca, e sulla natura di quel corto-circuito tra teoria e prassi, che spesso priva la scuola di una progettazione ad ampio raggio e una visione di sistema. I dati individuano una tendenza all'eterogeneità, sia dei contesti formativi che dei contenuti; tale elemento, che in un'ottica di organicità di pensiero culturale e politico può essere fonte di arricchimento e sviluppo di democrazia, in caso contrario, in assenza di chiarezza di intenti e di direzioni, può riflettere una debolezza strutturale e privare gli operatori della scuola del giusto supporto. La diversità in astratto, come valore assoluto, non è sempre auspicabile; se essa genera discriminazione e iniquità, se produce disuguaglianze e mancanza di pari opportunità, diventa un'arma potente nel perpetuarsi di ingiustizie e povertà. Allo stesso modo, una formazione qualitativamente troppo diversa e differenti idee e approcci all'intercultura, diventano fattori discriminanti nel qualificare una scuola che può dirsi inclusiva, democratica e aperta, o piuttosto segregante, iniqua e chiusa. Tali differenze possono incidere sugli aspetti della motivazione allo studio e sui risultati scolastici, determinando in parte la riuscita professionale e personale degli studenti, nonché, in senso più ampio, il loro posizionamento all'interno della società.

Ragionare su aspetti di così ampia portata ha senso, quindi, nella misura in cui si vuole comprendere le cause di una disuguaglianza radicata, che emerge come punta di un iceberg attraverso i risultati scolastici degli studenti o i dati sui Neet, ma che trova le sue radici pro-

fonde nella confusione di valori e principi educativi e nella differente qualità della formazione. La povertà educativa e culturale del nostro Paese, in costante aumento⁶⁵, deve essere una spinta per riflettere e riconoscere le difficoltà, al fine di lavorare per assottigliarle e raggiungere gli obiettivi a cui da sempre la scuola tende.

Bibliografia

- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, il Mulino, 2015²
- Dewey J., *Scuola e società*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1964
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, 2004²
- Fiorucci M., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando, 2011
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., Torino, Ega, 2002³
- Grant C. A., Portera A. (Eds.), *Intercultural and Multicultural education. Enhancing Global Interconnectedness*, New York, Routledge, 2011
- Morin E., *La testa ben fatta*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000
- Oullet F., *Le componenti della formazione interculturale*, in P. Reggio, M. Santerini (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 129-169
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2013

⁶⁵ Rapporto: *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save The Children, 2018: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf> (consultato in data 10/10/2018); C. Franzosi (a cura di), *Il fenomeno NEET tra i 25 e i 34 anni. Una inchiesta sociologica*, Isfol, 2015.

Figura 1. Tipo di Formazione interculturale

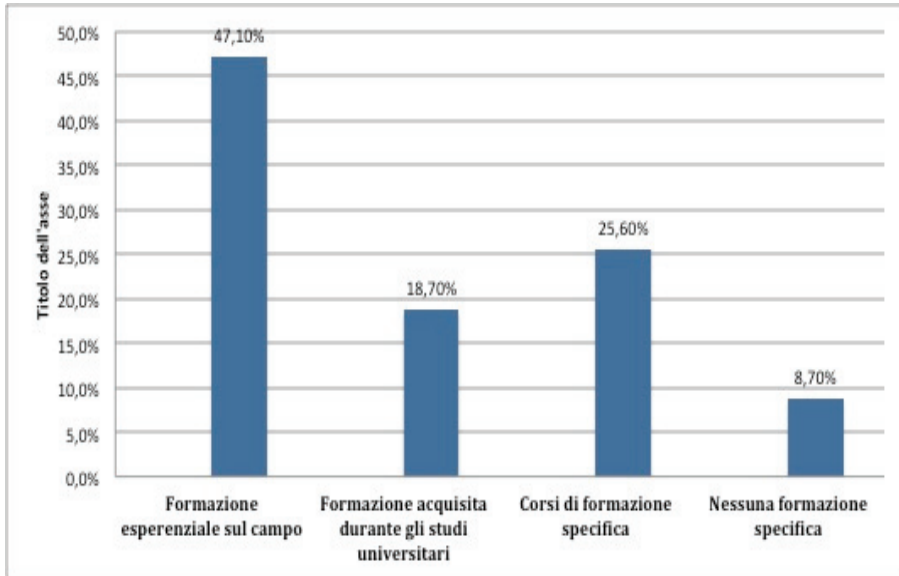


Figura 2. Soggetti erogatori di formazione interculturale

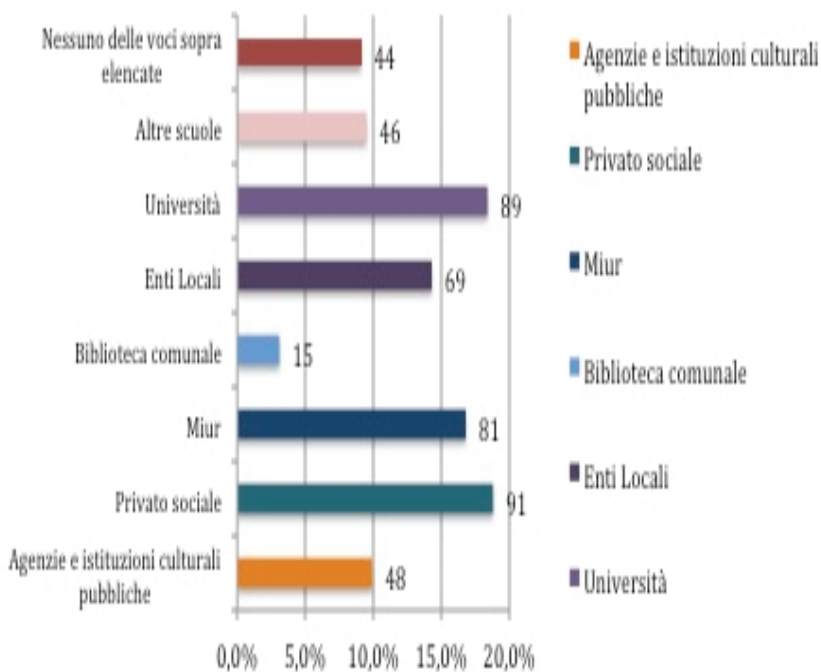


Figura 3. *Temî trattati nella formazione interculturale*

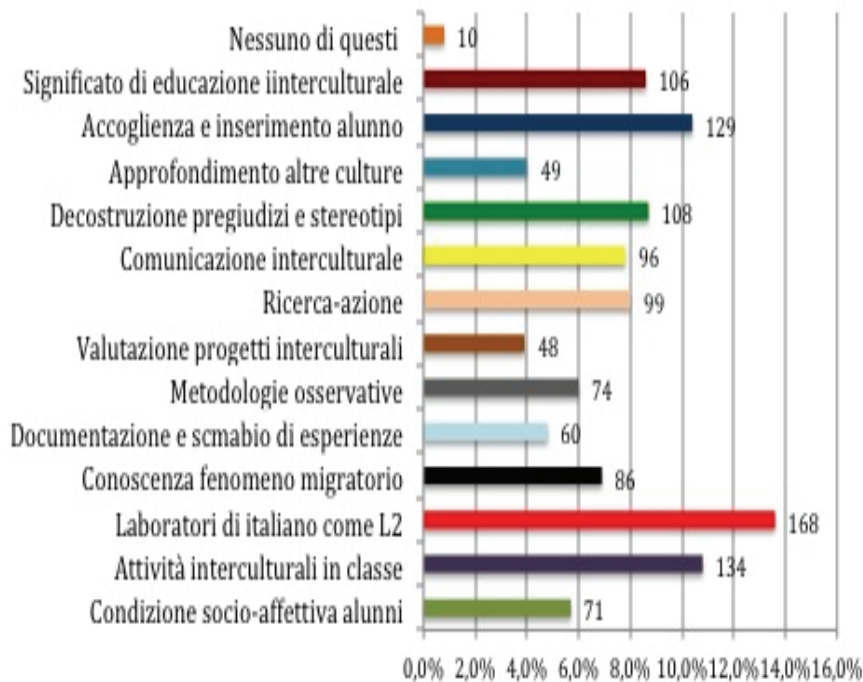


Figura 4. *Indice di interculturalità delle pratiche scolastiche e concezione dell'intercultura (ANOVA)*

Modi di concepire l'educazione interculturale	Media
Intercultura compensatoria	5,568
Intercultura Cous-cous	5,379
Intercultura "tout court"	6,347
Totale	5,981

P = 0,014

III.

Scuola ed educazione degli adulti

Educare a convivere. Una ricerca empirica nella scuola secondaria di primo grado

Valeria Rossini, Francesco Pizzolorusso,
Luciana Neglia, Serena Caramia¹

Al fine di conoscere le dinamiche relazionali alla base della convivenza scolastica, è stato svolto uno studio descrittivo di correlazione attraverso la somministrazione di un questionario a un campione di 2080 studenti e 119 docenti di nove scuole secondarie di primo grado pugliesi. Obiettivo principale della ricerca è stato identificare le tipologie di comportamenti di disturbo, con particolare attenzione all'indisciplina. I primi risultati sottolineano l'esigenza di un intervento pedagogico incentrato sulla presa in carico del disagio scolastico e sulla promozione di una "positive discipline".

In order to know the relational dynamics underlying school coexistence, a descriptive study of correlation was carried out through the administration of a questionnaire to a sample of 2080 students and 119 teachers from nine Apulian secondary schools. The main objective of the research was to identify the types of disturbing behaviors, with particular attention to the indiscipline. The first results highlight the need of a pedagogical intervention focused on the adolescent disaffection and on the promotion of a "positive discipline".

Parole chiave: convivenza, scuola, educazione, indisciplina, disciplina positiva

Keywords: coexistence, school, education, indiscipline, positive discipline

1. Difficili convivenze e facili dirompenze: oltre l'emergenza educativa

Negli ultimi anni, il tema della convivenza è divenuto sempre più centrale nella "cultura della scuola", intesa non come dimensione produttiva della scuola in atto, ma quale idea regolativa della scuola concreta, e in quanto tale assolutamente incisiva nel campo della riflessione pedagogica e delle politiche scolastiche².

¹ I contenuti del presente contributo sono stati concordati dagli autori; il primo paragrafo è comunque attribuibile a Valeria Rossini, il secondo a Francesco Pizzolorusso, il terzo a Serena Caramia e il quarto a Luciana Neglia.

² Cfr. G. Genovesi (a cura di), *Cultura pedagogica nella scuola dell'Italia contemporanea. Aspetti e problemi*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

La scuola, come luogo privilegiato di educazione e formazione, è chiamata a promuovere negli alunni le competenze fondamentali per vivere tra gli altri e partecipare alla costruzione di una società democratica e solidale.

Spesso, però, il contesto scolastico si trasforma in teatro di conflittualità e addirittura di violenza, con conseguenze anche gravi sulla relazione tra insegnanti e alunni e tra alunni, nonché sul grado di efficacia e di coesione del gruppo-classe³.

Nella letteratura pedagogica, le ricerche che hanno indagato il fenomeno della violenza in aula si sono soffermate essenzialmente sul *bullismo*, inteso come forma intenzionale e sistematica di prepotenza tra pari. Come noto, già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso Heinemann (1972) e Olweus (1973) iniziarono a parlare di *mobbing*, utilizzando un termine di derivazione etologica, per definire gli atti di persecuzione fisica o psichica ai danni di una o più vittime. Divenuto successivamente oggetto di numerose ricerche in Europa e nel mondo, oggi il bullismo sembra racchiudere un'ampia, e spesso indefinita, gamma di condotte di prevaricazione. Gli episodi di cronaca più recenti tratteggiano, infatti, uno scenario molto esteso di problematicità, non circoscritto al contesto scolastico o alle nuove generazioni. Il riferimento va ai comportamenti ostili e offensivi dei genitori verso i docenti, e viceversa, che si affiancano (e in qualche modo sono correlati) alle condotte problematiche degli alunni, richiedendo un'operazione di chiarificazione concettuale qui solo abbozzabile.

Nell'ottica della convivenza scolastica, i comportamenti aggressivi e violenti, perpetrati da minori o adulti, hanno importanti implicazioni educativo-didattiche, e anche medico-penali. L'aggressività e la violenza sono diventate modalità relazionali quasi *fisiologiche* nei contesti scolastici, cui in alcuni casi si finisce per assuefarsi, considerandole generalmente frutto di un'educazione non riuscita, quest'ultima a sua volta dipendente dal *background* familiare degli studenti, dalle diffuse forme di disagio e di deprivazione sociale, dell'influenza negativa dei media e delle tecnologie.

Per uscire da visioni demagogiche, catastrofistiche o superficiali del fenomeno, una prima operazione necessaria concerne il tratteggio dei confini e delle intersezioni tra i vari aspetti che lo compongono.

³ Cfr. G. D. Gottfredson *et alii*, *School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools*, in "Journal of Research in Crime and Delinquency", 42, 2005, pp. 412-444.

Diverse prospettive scientifico-disciplinari hanno, infatti, cercato di individuare le differenze e i rapporti tra aggressività e violenza, inquadrando dentro un'ottica evolutiva e sistemico-relazionale molto utile alla riflessione pedagogica. Peiró i Gregòri afferma ad esempio che, per evitare di enfatizzare la loro carica negativa, è preferibile inserire questa classe di fenomeni nel costrutto di *acometividad*, ossia attacco, che può essere ovviamente fisico, ma anche verbale (come nel caso delle provocazioni e del linguaggio offensivo).

Questa prospettiva mette in luce il processo degenerativo di una postura relazionale che può essere letta, semplicemente e inizialmente, come spinta decisionale utilizzata dal soggetto per affermarsi nei contesti di riferimento e affrontarne le eventuali difficoltà, e che in alcuni e specifici casi si trasforma in crudeltà. In questo senso, una prima forma di aggressività rimanda alla tendenza, inscritta nella filogenesi della specie umana e presente nel mondo animale, di difendere i propri interessi vitali evitando rischi per la sopravvivenza, mentre una seconda forma di aggressività ha a che fare con tutti i fenomeni che rimandano alla violenza⁴.

Leggere i comportamenti problematici in relazione al costrutto di aggressività non significa patologizzare o criminalizzare le azioni negative degli alunni, bensì inscrivere all'interno di una progettualità pedagogica che ha il coraggio di prendere in carico le tensioni e i conflitti interpersonali, senza banalizzarli né esasperarli.

Dal punto di vista etimologico, la parola aggressività deriva, infatti, dal latino *aggredior* e significa avvicinarsi o avvicinare. Originariamente, indicava dunque l'azione di accusare, intraprendere, assalire. Essa è formata dalla composizione delle due parole *ad* (moto a luogo) più *gredior*, che rimanda al verbo celtico indicante il "camminare, procedere per passi". Da *gredior* derivano poi tutte quelle parole che sottolineano l'andare, la vicinanza, l'entrare in contatto, come ad esempio: *in-gredior*, andare dentro; *pro-gredior*, andare avanti; *re-gredior*, andare indietro; e infine *ad-gredior*, andare verso.

In sostanza, la parola aggressività significa procedere, avanzare, raggiungere i propri scopi, il che non presuppone di per sé un agito tendente all'ostilità e alla sopraffazione.

⁴ Cfr. S. Peiró i Gregòri, *Indisciplina y violencia escolar*, Alicante, Instituto Alicantino de Cultura "J. Gil-Albert", 2005, pp. 12-17.

Come nel caso del potere⁵, il concetto indica quindi una qualità dell'azione che deve essere valutata in funzione delle intenzioni dichiarate e degli esiti raggiunti. Questi possono essere una diminuzione del potere dell'altro (visione collettivista del significato, presente nella componente semantica del termine), oppure il conseguimento di un risultato, quale il miglioramento personale senza privare gli altri del loro potere (visione individualista del significato, presente nella componente etimologica del termine)⁶.

Per chiarire meglio la questione, in un'accezione psicologica l'aggressività è quindi “la disposizione intenzionale, consapevole o inconsapevole, a un comportamento lesivo (o potenzialmente lesivo) sotto il profilo fisico e psicologico, diretto a persone o animali o a cose, tale da essere – salvo rari casi – avversato dalle persone o da animali che ne sono l'oggetto, e condotto al fine di difendere o preservare l'integrità fisica o psicologica di sé (o del proprio gruppo), o al fine di affermare la supremazia fisica o psicologica propria (o del proprio gruppo)”⁷.

Se non frenata da fattori normativi o culturali, l'aggressività può degenerare in violenza e in distruttività. L'etimo del lemma violenza richiama il latino *vis*, che significa forza, e conseguentemente definisce la pressione impetuosa che viene esercitata contro qualcuno o qualcosa in modo immotivato o sproporzionato. L'atto violento si manifesta intenzionalmente e persegue lo scopo di danneggiare l'altro, con conseguenze importanti sul suo percorso evolutivo e formativo.

Insieme alla violenza, un'altra forma degenerativa dell'aggressività è la distruttività. Questa parola, che deriva dal latino *destruere*, significa disfare ciò che è stato costruito, ossia fatto con struttura, o accumulato strato per strato, allo scopo di eliminarlo⁸.

⁵ Per approfondimenti, si veda V. Rossini, *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Milano, Guerini, 2015.

⁶ A. L. Spatuzzi, *Aggressività: sintesi dei contributi sviluppati dalla psicologia*, in <https://www.psiconline.it/area-professionale/ricerche-e-contributi/aggressivita-sintesi-dei-contributi-sviluppati-dalla-psicologia.html> (ultima consultazione: 9 ottobre 2018).

⁷ M. Fornaro, *Aggressività. I classici nella tradizione della psicologia sperimentale, della psicologia clinica e dell'etologia*, Milano, Centro Scientifico Editore, 2004, in *Ibidem*.

⁸ E. Fromm, *The Anatomy of Human Destructiveness*, New York-Chicago-San Francisco, Holt, Rinehart and Winston, 1973.

Approfondire le componenti aggressive delle relazioni interpersonali è utile ad affinare lo sguardo sulla valenza socio-educativa di tali dinamiche, che non riguardano singoli comportamenti o specifici vissuti, ma interessano globalmente il sistema scolastico nei suoi aspetti visibili e occulti che riguardano docenti e alunni.

Rispetto ai docenti, particolare importanza è assunta dalle loro competenze didattiche e socio-relazionali, che sono fondamentali per gestire gruppi-classe sempre più eterogenei e fare i conti con climi di classe a volte estremamente conflittuali.

Per quanto riguarda invece gli alunni, un ruolo decisivo è assunto dalle dinamiche negative tra pari, che possono essere legate a diversi fattori, quali gli squilibri di potere e la mancanza di abilità sociali all'interno del gruppo-classe, la tendenza all'isolamento e/o al rifiuto di qualche compagno, oltre che il disagio psicologico o veri e propri disturbi del comportamento.

L'analisi delle condizioni che ostacolano la convivenza a scuola va oltre la comprensione e la gestione dei *comportamenti problema*⁹, poiché riguarda condotte interpretabili quali ostacolo alla costruzione e all'esercizio di competenze di cittadinanza attiva, democratica e solidale.

In sostanza, si tratta di osservare da una diversa angolatura (non solo psicopedagogica, ma anche sociopolitica) un complesso di azioni che possono essere lette come forme di *asocialità*, ossia come negazione della completa possibilità di essere nella società. “Es un epifenómeno que combate la capacidad del estar con los demás, desvirtuando la sociabilidad implícita del sujeto”¹⁰.

Pertanto, iscriviamo i comportamenti contrari alla convivenza come manifestazioni di un disagio scolastico che è sia individuale sia sociale e cercheremo di affrontarne le implicazioni in una prospettiva preventivo-promozionale. Specificatamente, il nucleo focale dell'attenzione riguarda il gruppo-classe e i processi comunicativi e relazionali che lo interessano in quanto comunità sociale e di apprendimento.

Il nostro sistema di istruzione è strutturato, infatti, secondo un'impostazione che considera l'insieme degli alunni un *gruppo educativo*, ossia come una unità operativa e partecipativa caratterizzata da interdipendenza e condivisione. Gli insegnanti si rivolgono agli studenti

⁹ D. Ianes, S. Cramerotti, *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative*, Trento, Erickson, 2002.

¹⁰ S. Peiró i Gregori, *Indisciplina y violencia escolar*, cit., p. 18.

con modalità didattiche collettive, ad esempio prevedendo lezioni, compiti e verifiche nella maggioranza dei casi rivolti a tutti e uguali per tutti.

È sempre al gruppo, inteso nella sua globalità, che i docenti chiedono ordine, attenzione, ascolto, silenzio, in sostanza obbedienza. Tutto questo chiama in causa la relazione tra docente e alunno, nei suoi aspetti di asimmetria e di stile pedagogico, ma anche (e forse prima ancora) il gruppo stesso quale risorsa educativa. Ciò significa che la classe deve possedere alcune caratteristiche specifiche che ne valorizzino la funzione socializzante e formativa, ponendosi quale contesto nel quale ogni ragazzo possa apprendere modelli comportamentali e valori sociali indispensabili anche nella vita extrascolastica.

“El grupo de iguales se convierte en un factor de gran importancia para la educación de los adolescentes, no tanto y no sólo por la edad de tránsito hacia la juventud que éstos viven, sino porque son un grupo socialmente relevante y porque crean dentro de sí una microcultura, que elabora y sacraliza ciertos valores y normas de convivencia que son asumidas individualmente”¹¹.

Come sappiamo, però, a volte le microculture diffuse nel gruppo dei pari confliggono con il quadro istituzionale e assiologico del contesto scolastico, chiamato a confrontarsi con situazioni anche molto gravi di violazione delle norme sociali e giuridiche, dei diritti umani e dei valori essenziali della convivenza. Il riferimento va a quegli atti oggetto di segnalazione alle Autorità competenti per la loro rilevanza penale, come nei casi di violenza fisica, psicologica o sessuale, danneggiamento, vandalismo, furto, estorsione, spaccio di sostanze stupefacenti, violazione della riservatezza.

Tuttavia, non meno significative sono anche tutte quelle situazioni, seppure di minore gravità, che quotidianamente attentano il convivere pacifico in aula e che, a causa della loro sistematicità e persistenza, possono indurre stati di *burn out* negli insegnanti, favorire l'abbandono degli studi da parte degli alunni, nonché abbassare drasticamente la qualità della scuola.

La vita scolastica origina, infatti, processi relazionali che non si producono nel vuoto, bensì dentro una trama di relazioni interperso-

¹¹ R. Ortega Ruiz, *La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos/a*, in R. Ortega Ruiz y colaboradores, *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 1997, pp. 11-23, p. 17.

nali, nella quale sono da includersi l'ostilità, la competizione, la rivalità, e a volte, l'abuso di potere dei più forti socialmente verso i più deboli.

Particolarmente interessanti ai fini dello studio qui presentato sono i fenomeni di indisciplina e di disturbo. Nello specifico, l'indisciplina riguarda la trasgressione delle norme, la ribellione all'autorità e in sostanza i comportamenti di disturbo in aula che vanno contro il processo dell'insegnare. Essa si concretizza in atteggiamenti di insofferenza, rifiuto, molestia, provocazione che l'alunno mette in atto per ostacolare il lavoro del docente e creare un clima disordinato e caotico in aula (chiacchierare, alzarsi dal posto, ridacchiare, distrarsi, spostare o maneggiare oggetti, non svolgere il compito assegnato, interrompere il docente o i compagni, fare domande o richieste non pertinenti).

Nelle classi in cui i docenti e gli alunni sono impreparati a prevenire e gestire queste situazioni, il disturbo e l'indisciplina provocano un disagio che non consente appunto di costruire condizioni di benessere, impedendo ad adulti e ragazzi di stare bene insieme.

In lingua spagnola, il sostantivo che si utilizza per identificare quella forma di disagio educativo e scolastico che si manifesta con condotte problematiche che interferiscono con l'attività didattica e compromettono le relazioni all'interno del gruppo-classe è *disrupción* (dal latino *disruptio -onis*, giunto però allo spagnolo dall'inglese *disruption*). La parola si riferisce simbolicamente a ciò che produce un cambiamento importante o determinante, indipendentemente dai suoi effetti materiali o fisici¹².

Il verbo corrispondente a questa azione è *disrumpir*, che segue l'etimologia di *irrupir* e *interrumpir* (dal latino *irrupere* e *interrumpere*).

Prendere in prestito il lemma *disrupción* e inserirlo nella riflessione pedagogica sulla scuola può aiutare a interpretare in un'altra chiave i fenomeni dell'indisciplina e del disturbo, che tradizionalmente rimandano in italiano a interventi poco compatibili con il senso autentico dell'educare.

A seconda della cultura ideologica della persona, del suo stile pedagogico e della sua esperienza sociale, “la disciplina può essere sia

¹² L'aggettivo *dirompente* si riferisce a qualcosa che dirompe, che scoppia cioè violentemente, producendo la frantumazione del contenitore e lo sgretolamento dell'obiettivo colpito, in www.treccani.it/enciclopedia/dirompente/ (ultima consultazione: 8 ottobre 2018).

una forma punitiva di controllo, sia un modo per creare ordine dal disordine”¹³.

Oltre qualsiasi riferimento a tali condotte in termini di insubordinazione o di ribellione cui si reagisce in forme quasi militari, attraverso appunto i provvedimenti disciplinari, si tratta di capire come e perché si verificano questi fenomeni di *interruzione* del tempo scuola, soprattutto quando assumono il carattere della *dirompenza*.

“I profondi cambiamenti dell’assetto familiare, il difficile rapporto scuola-famiglia e la massiccia diffusione delle nuove tecnologie, che ha stravolto i modi e i tempi del quotidiano e soprattutto le dinamiche relazionali in ogni contesto di vita, possono essere ipotizzati come possibili cause del disagio riscontrato dagli insegnanti nella gestione del tempo scolastico dei ragazzi”¹⁴.

Come vedremo successivamente, senza dubbio i fattori appena richiamati hanno un peso rilevante nella propagazione e cronicizzazione dei problemi di convivenza.

Tuttavia, e forse proprio per questo, gli insegnanti possono e devono impegnarsi a sostenere dentro la classe un modo diverso di stare insieme, diverso *in primis* da quello che propongono alcuni modelli familiari e sociali. In un’epoca caratterizzata da analfabetismo emotivo e affettivo, impoverimento etico e morale, crollo dell’autorità e del senso civico, fiducia nella legalità e nella giustizia, la scuola può e deve restare roccaforte di una convivenza positiva basata sull’attenta gestione delle dinamiche di classe e di istituto¹⁵.

Alcuni provvedimenti sono stati già adottati dalle scuole anche su iniziativa del Ministero e in seguito a specifiche disposizioni legislative. Altre iniziative riguardano più strettamente il piano dell’intervento pedagogico, e seguono due direzioni fondamentali.

Da un lato, si tratta di contrastare il disagio scolastico attraverso la riduzione delle conflittualità tra pari e il rafforzamento dei processi inclusivi in aula. Dall’altro, appare importante promuovere nei docenti specifiche competenze di gestione della classe, che ad esempio coin-

¹³ P. Meazzini, *La disciplina positiva per una “buona scuola”*, Roma, Anicia, 2017, p. 7.

¹⁴ L. d’Alonzo, S. Maggiolini, E. Zanfroni, *Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti*, in “Form@re”, 3(13), 2013, pp. 4-16, p. 14.

¹⁵ Cfr. E. Buccoliero, M. Maggi, *Benessere a scuola. Disciplina e gestione della classe: come intervenire?*, in “Scuola Didattica”, Inserto n. 7, 15 novembre 2009, pp. 55-66.

volgano gli alunni nella condivisione delle regole, nel rispetto delle sanzioni e nell'esercizio della disciplina positiva.

2. Il disegno della ricerca: note metodologiche e prime risultanze

Lo studio qui descritto si inserisce in una indagine internazionale coordinata dall'Università di Alicante (ES), volta ad analizzare le caratteristiche delle condotte di indisciplina e violenza a scuola in una dimensione comparata.

Il gruppo di ricerca ha ritenuto importante chiedersi se esistono fattori quali sesso, età o classe frequentata che incidono in modo particolare sulle diverse condotte disfunzionali in classe, e se è possibile rilevare una differenza nella interpretazione dei diversi comportamenti violenti da parte di studenti e insegnanti.

L'attenzione alle relazioni tra tali comportamenti in classe non è stata concepita quale aspetto conclusivo di correlazione, quanto piuttosto come punto di partenza per la realizzazione di un percorso di riflessione con e per gli attori coinvolti, in particolare insegnanti, allievi e famiglie.

Successivamente alla formalizzazione dell'adesione alla ricerca, il gruppo di lavoro italiano ha proceduto alla fase di traduzione e adattamento del questionario intitolato "Estudio sobre la convivencia educacional", nella versione per alunni e per docenti. Lo strumento, completamente anonimo, vede la presenza di alcune domande preliminari di carattere informativo per permettere la conoscenza del sesso del rispondente, della classe frequentata dagli studenti (o in cui prestano servizio i docenti) e della tipologia di scuola (pubblica, privata o paritaria). Subito dopo la sezione informativa, a insegnanti e studenti viene chiesto di rispondere a 26 *items* costruiti con lo scopo di indagare con quale frequenza si verificano all'interno della classe o dell'edificio scolastico alcuni comportamenti.

L'intero questionario è stato costruito secondo una scala Likert a 5 passi (1 = mai, 2 = raramente, 3 = a volte, 4 = quasi sempre, 5 = sempre). Esso presenta delle sottoscale che pongono in evidenza le seguenti categorie di comportamenti disfunzionali in classe: discriminazione, dipendenza, disturbo in classe, assenteismo, indisciplina, violenza scolastica, cyberbullismo, violenza di genere e forme di prepotenza.

Nella parte finale, lo strumento comprende tre domande a risposta aperta relative all'esperienza personale in riferimento ad alcuni dei

comportamenti precedentemente citati. Questo aspetto non è attualmente oggetto del presente contributo, poiché ancora in fase di analisi.

La somministrazione del questionario, a seguito dell'autorizzazione da parte dei Dirigenti scolastici delle scuole secondarie di primo grado del territorio provinciale di Bari, Taranto e Barletta-Andria-Trani¹⁶, che hanno partecipato al nostro studio, è avvenuta direttamente all'interno delle classi di ogni istituto coinvolto. L'intero progetto di ricerca ha visto la partecipazione di 2080 studenti (1057 femmine e 1023 maschi) e 119 insegnanti (89 femmine e 30 maschi), per un totale di 2199 questionari compilati correttamente.

Il gruppo di studenti partecipanti alla ricerca vede una leggera deflessione verso gli studenti di classe terza (286 soggetti; 13,8 %) rispetto alle classi seconde (746 soggetti; 35,9 %) e prime (1048 soggetti; 50,4 %), questi ultimi in misura notevolmente maggiore rispetto agli altri. Il numero di soggetti rispondenti si differenzia anche in base alle diverse città coinvolte, soprattutto in virtù delle differenze demografiche e di possibilità di collaborazione.

In ragione di questi aspetti, che si sommano alla difficoltà relativa al processo di traduzione dalla lingua spagnola alla lingua italiana, che rappresenta uno dei limiti del nostro studio, risulta difficile giungere a una generalizzazione dei dati raccolti. Il perfezionamento del disegno di ricerca prevede, infatti, l'ampliamento del campione e il riadattamento del questionario al contesto italiano, al fine di permettere la validazione e la diffusione dello strumento sul territorio nazionale.

In ogni caso, ai fini della significatività dello studio, è stata effettuata l'analisi di affidabilità del questionario in lingua italiana.

Da un punto di vista statistico, lo strumento presenta un'affidabilità complessiva, rilevata attraverso l'analisi dell'Alpha di Cronbach, pari a 0,88. Confrontando i dati originali avvenuti attraverso il campione spagnolo, lo strumento originale possedeva un'affidabilità complessiva pari a 0,92.

In particolare, abbiamo anche verificato l'affidabilità della sottoscala di nostro interesse, ovvero quella relativa alla condotta di disturbo, che attraverso i tre *items*, indaga i comportamenti presenti in clas-

¹⁶ Hanno collaborato alla ricerca le seguenti scuole secondarie di primo grado, che ringraziamo: I. C. "R. Jannuzzi-M. Di Donna", Scuola Secondaria di Primo Grado "P. N. Vaccina", I. C. "G. Verdi-P. Cafaro" di Andria, I. C. "Antenore-Guaccero" di Palo del Colle, I.C. "Sylos" di Bitonto, I. C. "Amedeo di Savoia Aosta" di Martina Franca e I. C. "Sarnelli-De Donato-Rodari" di Polignano a Mare.

se: chiacchierare in classe con compagni e/o usare il cellulare; disturbare il docente (alzarsi, lanciare oggetti, fare rumore durante la lezione). I dati di affidabilità, la cui analisi è avvenuta attraverso il metodo della somma degli *items*, evidenziano un'affidabilità pari a 0,7 per le risposte date dagli studenti e a 0,79 per i questionari compilati dagli insegnanti.

Al fine di evidenziare la presenza di differenze significative all'interno dei vari sottogruppi, abbiamo effettuato un confronto tra le medie e un'analisi di correlazione per mostrare eventuali elementi di connessione tra le diverse aree indagate attraverso il questionario.

Per mezzo di un T Test per campioni indipendenti si è reso possibile il calcolo della differenza dei valori medi nelle risposte agli *items* relativi al disturbo in classe all'interno della categoria "genere del rispondente": per quanto riguarda i docenti, non sono emerse differenze statisticamente significative; mentre le risposte degli alunni hanno evidenziato come il fenomeno presenti un maggiore indice legato al genere femminile, rispetto a quello maschile (differenza tra le medie: 0,459; valore di significatività: 0,002; $p < 0,01$).

Attraverso un'analisi ANOVA univariata è stato possibile identificare anche una differenza significativa all'interno del parametro "classe frequentata dal rispondente".

Più nello specifico, attraverso la valutazione tramite *post hoc* è emersa una differenza fra i gruppi, a favore degli alunni frequentanti la classe terza (df: 2; F: 58,3; significatività: 0,000; $p < 0,01$).

Grazie all'analisi di correlazione bivariata è stato possibile, infine, mostrare le connessioni tra le diverse sottoscale del questionario. Tra gli aspetti maggiormente rilevanti, si evidenzia una correlazione positiva tra gli aspetti di "disturbo in classe" e quelli relativi alla "violenza scolastica" (Correlazione di Pearson: 0,420; Sign: 0,00; $p < 0,01$).

Gli *items* riguardanti quest'ultima categoria avevano come riferimento aspetti specifici quali aggressione e danneggiamento, offesa, utilizzo di comportamenti fisicamente violenti, insulti e offese verbali, utilizzo di appellativi spiacevoli, vandalismo o distruzione di materiale scolastico.

Un ulteriore elemento di correlazione è apparso quello tra "disturbo in classe" e "indisciplina" (Correlazione di Pearson: 0,332; Sign: 0,00; $p < 0,01$). Quest'ultima categoria faceva riferimento a comportamenti quali falsificazione di documenti scolastici (pagelle, note, ecc.) e furto di denaro o oggetti appartenenti ad altri compagni.

Dalle analisi delle risposte, emerge quindi una presenza significativa di comportamenti riconducibili a tre sottocategorie: disturbo in classe, indisciplina e violenza scolastica.

Rispetto alla prima categoria, il comportamento legato al disturbo in classe e all'utilizzo del cellulare durante la lezione ha prodotto risposte positive connesse con la presenza del fenomeno (40,1% "sempre", 24,3% "quasi sempre"). "In particolare, emergono percentuali molto alte rispetto ai comportamenti legati all'interruzione della lezione (34,7% "quasi sempre") e all'essere distratti mentre il docente è intento a spiegare la lezione (32,6% "quasi sempre")". Circa la categoria "indisciplina", risultano molto alte le percentuali di risposta connesse con il furto di oggetti appartenenti ad altri compagni (71,4% "quasi sempre").

Rispetto all'ultima sottocategoria ("violenza scolastica") risultano poco frequenti aspetti connessi alla distruzione di materiali o servizi della scuola e all'aggressione fisica all'interno degli spazi educativi (rispettivamente 75% e 41,9% "mai"), mentre risultano maggiormente presenti comportamenti quali insulti, offese verbali e uso di appellativi spiacevoli verso i compagni (58,8% "quasi sempre").

I risultati emersi si prestano a considerazioni plurali e complesse, che chiamano in causa differenti aspetti del contesto scolastico e sociale.

3. Possibili tracce interpretative: l'indisciplina come forma di disagio scolastico

Il fenomeno dell'indisciplina in classe può essere interpretato alla luce di diverse considerazioni. Tra le più diffuse, emerge il riferimento alla crisi dei valori e al crollo dell'autorità degli adulti, da cui discende una sorta di rassegnazione – se non di vera e propria legittimazione – nei confronti delle condotte negative adolescenziali. Altre interpretazioni associano invece tali condotte alla fenomenologia comportamentale dell'adolescenza, intesa quale periodo tormentato e conflittuale nel corso del quale la situazione esistenziale del soggetto è particolarmente critica, e naturalmente predisposta alla trasgressione. Di fatto, indipendentemente dall'eziologia dei comportamenti negativi che la caratterizzano, la presenza di condotte antisociali a scuola è sintomo di un disagio che potrà ripercuotersi sull'intero percorso educativo e sulla più ampia integrazione sociale del soggetto. Per questa ragione, la

loro comprensione richiede il superamento di un'analisi limitata ai singoli comportamenti, riconoscendo alla prevenzione l'importante funzione di riduzione del disadattamento e della devianza giovanile.

Il comportamento antisociale costituisce, nella maggioranza dei casi, un episodio transitorio. Per una minoranza, invece, può rappresentare la prima fase di un processo il cui esito è quello della stabilizzazione della devianza¹⁷. Tutte le volte che il disagio non viene riconosciuto e accolto, si trasforma in emarginazione, conflittualità, paura, odio, solitudine, povertà materiale e spirituale. Ed è indubbio che tutto questo sia terreno fertilissimo di coltura delle più svariate forme di devianza¹⁸.

Certamente, alcuni tratti della nostra società complessa inquinano la possibilità di convivere pacificamente e armoniosamente con pari e adulti. In un'epoca caratterizzata da anomia, incertezza, disorientamento, nichilismo e da un proclamato pluralismo che, a volte, rasenta l'eclettismo e il relativismo etico e culturale, è difficile ritrovarsi intorno a valori forti e condivisibili. Molti adolescenti preferiscono scegliere stili di vita ispirati a pseudo-valori quali la ricerca del consenso, dell'applauso, del successo in ogni campo.

In tal senso, la devianza può rappresentare una strategia per costruire e consolidare la propria identità tra i coetanei, e, in generale, nel proprio ambiente di vita. Paradossalmente, l'atto distruttivo può essere al contrario positivo, se considerato nella sua funzione socializzante, poiché permette all'adolescente di acquisire visibilità, di sentirsi accettato dai coetanei e, in certi casi, desiderabile.

Da questo punto di vista, allora, gli atti devianti non sono semplicemente il sintomo di una difficoltà di socializzazione, quanto piuttosto di una distorta volontà di affermazione individuale e sociale che trova nelle relazioni scolastiche un contenitore imprescindibile di rischi e opportunità educative. Nel contesto della classe i ragazzi trascorrono, infatti, molte ore insieme, e la condivisione del tempo scuola non è frutto di una scelta, ma è determinata da fattori del tutto estranei alla loro volontà¹⁹.

¹⁷ Cfr. S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano, *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Firenze, Giunti, 2007, p. 34.

¹⁸ Cfr. D. Resico, *Fenomenologie della devianza e paradigmi pedagogici*, in G. F. Ricci, D. Resico (a cura di), *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*, Milano, FrancoAngeli, 2010, p. 57.

¹⁹ Cfr. S. Costanzo, *I processi formativi: dolore, disagio, violenza*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 130.

Lo studio condotto ha rilevato la presenza, all'interno dei contesti scolastici presi in esame, di diverse forme di condotte antisociali, che vanno dalla violenza fisica e verbale, ad altre tipologie di condotte problematiche come l'assenteismo e l'indisciplina. Particolarmente frequenti risultano gli episodi di disturbo in classe: un numero elevato di adolescenti si diverte a disturbare il docente dicendo sciocchezze quando quest'ultimo spiega, lanciando oggetti, facendo rumore, ridendo o applaudendo.

Altri ancora si alzano continuamente dai propri banchi e restano in piedi per l'intera durata della lezione, provocando ripercussioni sulla qualità del sistema scolastico e prima ancora sui propri risultati accademici²⁰.

Ciò che colpisce molti insegnanti è l'incapacità degli alunni di considerare le conseguenze che le proprie azioni possono avere su se stessi e sugli altri. Sembra quasi che i ragazzi agiscano sulla base dell'impulsività del momento, senza riuscire ad assumere la prospettiva degli altri, restando prigionieri della contingenza e dell'immediatezza²¹.

Questa incapacità di rappresentarsi il vissuto altrui e di anticipare le conseguenze dei propri comportamenti costituisce un fattore di rischio rispetto allo sviluppo socio-relazionale.

I comportamenti problematici a scuola, andando anche contro le regole e le norme più generali della società, svolgono sicuramente una funzione trasgressiva; in particolare, essi vengono considerati un mezzo privilegiato per comunicare, in modo ben visibile e plateale, qualcosa di sé agli altri e per esprimere la propria posizione critica nei confronti dell'ordinamento istituzionale. Lo studente, soprattutto preadolescente e adolescente, vive un insanabile conflitto tra il bambino che era e l'adulto che ancora non è, e ha bisogno di confrontarsi con persone che siano già adulte da prendere come modello e a cui ispirarsi. Nello stesso tempo, necessita di spazi di autonomia per incidere in modo personale sulla realtà sociale, per uscire dall'anonimato e dal conformismo, per essere riconosciuto dai coetanei e dagli adulti significativi²².

²⁰ Cfr. R. Schiralli, *Capire gli alunni in difficoltà. Piccolo manuale per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2005, p. 25.

²¹ Cfr. F. R. Arciuli, *Le nuove forme di devianza minorile. Strumenti di tutela penale, civile e amministrativa*, Torino, Giappichelli, 2008, p. 18.

²² Cfr. C. Berrone, R. Renzi, M.A. Zanetti, *Il fenomeno del bullismo. Tra prevenzione ed educazione*, Roma, Magi Edizioni, 2009, p. 73.

Dai dati emersi dalla ricerca si evidenzia come risulti indispensabile intervenire in termini di prevenzione primaria nell'età preadolescenziale, prima che i comportamenti di aggressività si cronicizzino o sfocino in condotte devianti. "L'intervento preventivo si concretizza nel predisporre sul territorio le strutture e i servizi idonei a sostenere il processo di crescita del bambino e dell'adolescente sotto il profilo dell'educazione, dell'istruzione, della salute psicofisica e, parallelamente, nel favorire lo sviluppo del controllo sociale spontaneo, inteso come la rete di relazioni interpersonali che aiutano il ragazzo, nel contesto di appartenenza, a costruire la propria identità individuale e il proprio ruolo sociale"²³.

In particolare, occorre lavorare in termini di prevenzione primaria. Essa è rivolta a tutti i ragazzi indistintamente e consiste nelle politiche sociali per l'infanzia e l'adolescenza messe a punto dagli enti territoriali attraverso i servizi sociali ed educativi, i servizi sanitari ed i servizi scolastici, affiancati dal terzo settore. Attraverso uno stretto ed efficace lavoro di rete inter-istituzionale, è possibile contrastare la spirale del disagio adolescenziale, promuovendo percorsi educativi integrati a supporto del delicato compito educativo affidato alla scuola.

Con riferimento a quest'ultimo contesto, particolare cura deve essere prestata alle relazioni tra pari, che si sviluppano spesso qualche centimetro più in basso rispetto allo sguardo dei docenti.

4. Riflessioni pedagogiche e proposte di intervento: "teacher education" e "positive discipline"

La scuola non è solo luogo d'accesso al sapere, ma è anche spazio sociale in cui la persona si prepara a esercitare le sue competenze di cittadinanza e a conoscere le leggi del mondo, iniziando a fare esperienza di convivenza civile e partecipazione sociale nel microcosmo dell'aula. Il docente svolge un compito importante nel promuovere negli alunni la consapevolezza e il rispetto delle regole che fondano la vita scolastica. Non certo nelle vesti di "arbitro" nel campo della socialità scolastica, ma in quelle di "garante" di un funzionamento democratico che fa leva sulla responsabilizzazione degli studenti, il docente governa dinamiche relazionali che fungono da specchio di una

²³ M. Cavallo, *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, p. 115.

società che in ogni suo ambito accoglie elementi marginali e devianti²⁴.

Il gruppo classe è, infatti, una realtà educativa eterogenea la cui gestione spesso rappresenta una vera e propria sfida per la scuola. La presenza di alunni con comportamenti iperattivi, insofferenti alle regole, aggressivi e provocatori influenza fortemente il clima di classe e la qualità delle dinamiche relazionali del gruppo.

Tale condizione di “indisciplina”²⁵ ostacola fortemente il processo di apprendimento degli studenti e inoltre produce insicurezza professionale²⁶ nel docente, chiamato ad adottare strategie efficaci di gestione di tali situazioni negative.

Peraltro, le numerose ricerche sul senso di autoefficacia²⁷ del docente testimoniano che gli insegnanti che presentano un basso livello di autoefficacia incontrano maggiori difficoltà nella gestione degli alunni con comportamenti difficili²⁸.

Nella maggior parte dei casi, quando uno studente infrange una regola o adotta un comportamento sbagliato, l’insegnante ricorre a richiami e punizioni educative (come la nota, l’allontanamento dalla classe o l’espulsione). Secondo alcuni autori, tra cui Allendy²⁹, le punizioni incoraggiano l’indisciplina poiché possono rafforzare il comportamento negativo senza insegnare un comportamento positivo alternativo. Inoltre, il ricorso a questo tipo di interventi non produce migliori risultati scolastici, dato che alcuni studi dimostrano che nelle scuole con un alto tasso di sospensione non si riscontrano esiti accademici elevati³⁰.

²⁴ Cfr. B. Douet, *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF, 1987, pp. 13-14.

²⁵ Cfr. S. Peirò i Gregòri, *Convivencia en educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y latinoamericana*, Alicante, Universidad de Alicante, 2012, pp. 33-62.

²⁶ Report OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (ultima consultazione: 5 ottobre 2018).

²⁷ A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.

²⁸ Cfr. N. Gaudreau, É. Frenette, M. Loi Zedda, *Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe: Adattamento e validazione italiani*, in “Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva”, 4, 2017, pp. 391-405.

²⁹ R. Allendy, *Le chahut à l'école*, in “Revue française de psychanalyse”, (12) 1, 1948, pp. 5-25.

³⁰ Cfr. L. Denti, G. Guerin, *Positive Discipline*, in “Leadership”, 43, 2014, pp. 26-38.

Piuttosto, il compito del “buon” insegnante si concretizza nel canalizzare le risorse negative di questi ragazzi “difficili” in attività positive e produttive, al fine di far comprendere loro il valore delle proprie azioni e delle conseguenze che esse producono.

Di fatto, la gestione inefficace dei problemi di convivenza, come per esempio la reiterata richiesta dell’insegnante di un intervento d’autorità da parte del dirigente scolastico o il ricorso a supporti esterni, sancisce – agli occhi degli alunni – l’incapacità dell’adulto di mantenere o ripristinare un clima positivo in aula. Solo attraverso uno stile educativo democratico, il docente è in grado di regolare questa forma di disagio scolastico: un’educazione incoerente, eccessivamente rigida o troppo permissiva, può, infatti, solo accentuare la tendenza a disturbare in classe.

Alla luce di tali riflessioni e delle analisi empiriche condotte, è possibile allora richiamare alcune traiettorie di intervento pedagogico.

Facendo riferimento al modello del *Positive Discipline Parenting and Classroom Management*³¹, sviluppato da Jane Nelsen e Lynn Lott su ispirazione dei precedenti contributi di Alfred Adler e Rudolf Dreikurs³², è possibile recuperare spunti per un intervento pedagogico incentrato specificatamente sulla promozione di una “disciplina positiva” in aula³³.

L’idea che spinge la nostra progettualità pedagogica è che non ci sono alunni buoni o cattivi, e neppure classi buone o cattive, ma solo comportamenti buoni o cattivi. Attraverso una disciplina positiva che si fa prassi mediante una serie di tecniche diverse utilizzate in combinazione, infatti, un buon comportamento può essere insegnato e rafforzato, così come un cattivo comportamento può essere scoraggiato.

³¹ Il *Positive Discipline Parenting and Classroom Management* è un programma disciplinare usato dalle scuole e dalle famiglie che si concentra sui punti positivi di comportamento del bambino nell’infanzia e del ragazzo nell’adolescenza.

³² Alfred Adler (1870-1937) era uno psichiatra viennese immigrato negli Stati Uniti. Egli credeva che il comportamento non fosse guidato da eventi del passato, ma si muovesse verso un obiettivo di appartenenza e significato che è influenzato dalle decisioni che ogni individuo compie su se stesso, sugli altri e sul mondo. Rudolf Dreikurs (1897-1972), anche lui psichiatra viennese, era il direttore di uno dei centri di orientamento infantile di Vienna che usava i metodi di Adler nelle sue indagini su scuola e famiglia. Era un instancabile sostenitore di relazioni basate sul rispetto reciproco, sia in classe, sia a casa.

³³ J. Nelsen, H. Lynn Lott, S. Glenn, *Positive Discipline in the Classroom: Developing Mutual Respect, Cooperation, and Responsibility in Your Classroom*, Roseville, California, Prima Publishing, 2000.

In contrasto con la disciplina negativa che comporta reazioni violente e cariche di rabbia, la *Positive Discipline* utilizza invece un approccio autorevole e incoraggiante che fa leva sul *rinforzo positivo*, come complimentarsi per l'impegno e lo sforzo impiegato in una determinata attività e il *rinforzo negativo*, come, per esempio, ignorare le richieste fatte con insistenza e con un tono lamentoso.

L'obiettivo di questo approccio è stabilire limiti e regole ragionevoli, guidare gli studenti a rimanere entro questi limiti e ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni. In tale direzione, questa strategia risulta essere particolarmente utile sul versante del *classroom management*³⁴, poiché consente agli insegnanti di promuovere il senso di appartenenza negli studenti, preparandoli a vivere con successo e migliorando i loro risultati scolastici.

In particolare, questo approccio prevede un intervento specifico sulla promozione delle abilità sociali e di vita: attraverso i valori del rispetto per gli altri e della cooperazione è possibile incoraggiare l'uso costruttivo del potere personale, l'*empowerment* e l'autonomia³⁵.

Si tratta di percorsi parecchio efficaci anche longitudinalmente: alcune ricerche hanno, infatti, dimostrato che l'insegnamento delle abilità sociali agli studenti più giovani ha un effetto protettivo che dura per tutta la fase della adolescenza. Questo perché gli studenti a cui sono state insegnate le *social skills* hanno maggiori probabilità di avere successo a scuola e meno probabilità di adottare comportamenti problematici³⁶.

Per tali scopi, possono essere proposte numerose strategie di gestione della cattiva condotta, al fine di stabilizzare la relazione docente-alunni e alunni-alunni sul piano della condivisione di ruoli e spazi. Convivere in modo positivo a scuola, infatti, significa imparare a stare insieme in classe. In questa direzione, la convivenza diviene un "contenitore epistemologico ed euristico di percorsi di intervento che possano aiutare insegnanti e studenti, e tutti coloro che hanno a cuore la formazione scolastica, a prendere in carico le problematicità di uno stare insieme che spesso può letteralmente far male"³⁷.

³⁴ Cfr. V. Jones, L. Jones, *Comprehensive Classroom Management: Motivating and Managing Students*, Needham heights, MA, Allyn and Bacon, 2004.

³⁵ Cfr. J. Nelsen, *Positive Discipline*, New York, Ballantine Books, 2006.

³⁶ Cfr. V. Battistich, A. Horn, *The Relationship between Students' Sense of their School as a Community and their Involvement in Problem Behaviors*, in "American Journal of Public Health 87", 12, 1997, pp. 1997-2001.

³⁷ V. Rossini, *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 9.

In primis, è necessario sottolineare l'importanza non solo di creare regole chiare, ma di renderle giuste. Qualsiasi regola dovrebbe essere concordata e rispettata dalle parti. Nella *co-costruzione* di questo apparato di regole, il ragazzo si sente creatore e attuatore responsabile delle regole della convivenza; si sente motivato a seguire le regole perché ha partecipato al processo di co-costruzione di esse. Se gli studenti hanno una chiara comprensione delle regole definite in anticipo, vi saranno maggiori probabilità di seguirle e saranno più consapevoli delle conseguenze per i loro comportamenti.

A conferma di ciò, numerosi studi dimostrano che la percezione dello studente di far parte della comunità scolastica, di cui ne stabilisce le regole, diminuisce l'incidenza di comportamenti socialmente rischiosi e migliora le prestazioni scolastiche.

Nell'ottica di regolamentare lo stare con gli altri e alimentare il senso dell'etica e il desiderio del *con-essere* e *co-esistere*³⁸, è necessario allora promuovere la motivazione intrinseca che spinge gli studenti a stare in relazione e in interazione.

L'idea sarebbe quella di eliminare il più possibile il rinforzo positivo e quello negativo quali forme di motivazione estrinseca, in cui la motivazione deriva dal desiderio di evitare la punizione o ottenere una ricompensa. Così gli educandi imparano ad agire correttamente anche quando non ci sia alcuna ricompensa esterna o punizione per il comportamento³⁹. È necessario, dunque, un cambiamento che parta dall'interno piuttosto che una disciplina imposta dall'esterno. In questo caso si parla di *Conscious Discipline*⁴⁰, che coinvolge l'adulto prima, e il bambino/ragazzo dopo, in un processo di presa di consapevolezza del comportamento in determinate situazioni e di educazione a gestire conscientemente gli effetti delle proprie azioni.

“Imparare a convivere richiede, riepilogando, che si coltivino atteggiamenti di apertura, interesse positivo per le differenze e rispetto per le diversità, insegnando a risolvere le differenze in modo costrut-

³⁸ G. Elia, *La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione*, in S. Kanizsa, A. M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Milano, Pearson, 2017, pp. 131-146.

³⁹ Cfr. T. Malone, M. R. Lepper, *Making Learning Fun: a Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning*, in R. E. Snow, M. J. Farr, *Aptitude, Learning and Instruction: Conative and Affective Process Analyses*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pp. 223-253.

⁴⁰ *A New Approach to Discipline: What is Conscious Discipline?*, <http://www.getmecc.com/Conscious-Discipline.html> (ultima consultazione: 5 ottobre 2018).

tivo e passando dalle situazioni conflittuali a quelle riconciliatrici. Così si può raggiungere una ‘convivenza armonica’, come il direttore d’orchestra che raggiunge l’armonia con la disciplina a cui tutti si sottomettono, perché rispetta la peculiarità e la qualità di ogni strumento”⁴¹.

Questo discorso apre un ventaglio di questioni pedagogiche problematiche e ancora dibattute. Uno dei nodi della riflessione educativa riguarda la formazione iniziale e *in itinere* degli insegnanti, spesso ancora troppo poco consapevoli dell’importanza di un corretto approccio alle dinamiche sociali negative, alla conflittualità e all’indisciplina in aula.

Si tratta di puntare sulla formazione di docenti capaci di mantenere la disciplina, nel senso di controllare i comportamenti inopportuni ma, anche e soprattutto, di agire intenzionalmente dal punto di vista educativo per indurre al cambiamento di tali comportamenti⁴² e di regolare le strutture relazionali della classe attraverso un’educazione alla socialità che sia essa stessa spazio di convivenza.

⁴¹ G. Pérez Serrano, *Pedagogia sociale educazione sociale. Costruzione scientifica e intervento pratico*, Roma, Armando, 2010, p. 12.

⁴² L. d’Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze, 2012, p. 13.

Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti

Federico Zamengo

Nicolò Valenzano¹

Nel panorama italiano sono frequenti i casi in cui tanto la letteratura pedagogica quanto l'attenzione mediatica si sono soffermate nel sottolineare il conflitto tra le diverse figure adulte ed agenzie educative: in questo contesto è frequente il richiamo all'idea di comunità educante. Il contributo si propone di analizzare criticamente il concetto di comunità e, alla luce del dibattito degli anni Sessanta e Settanta, la sua relazione con la specificazione educante. Si indagheranno, traendo spunto da un'esperienza condotta in provincia di Cuneo, i criteri per cui una comunità educante/educativa può diventare una comunità pedagogica.

Looking at the Italian debate, educational literature and media attention often stress the clash between adults and educational agencies: in this context, the idea of a "learning society" has become one of the most debated category. This paper aims to critically analyze the concept of "community" and its relationship with educational issues, with special regard to the Sixties and Seventies debate. Drawing on an experience conducted in Cuneo's province, we will therefore investigate how a learning society can become an educational and reflexive community.

Parole chiave: comunità educativa, ordine educante, cité éducative, alleanza educativa, pratiche educative di comunità

Keywords: educational community, educating order, learning society, educational alliance, community educational practices

1. Il ritorno della comunità educante nel dibattito pubblico

Negli ultimi tempi, l'attenzione mediatica si è spesso concentrata sulle cronache di episodi di ordinaria violenza che vedono protagonisti (come vittime o colpevoli) i più giovani e che, di fatto, sembrano denunciare la fatica di educare propria di questo nostro passaggio storico. Molti sono gli esempi spiacevoli che possono essere facilmente riportati alla memoria: dagli episodi di violenza e/o irriverenza postati

¹ Per quanto il contributo sia il prodotto dell'analisi di entrambi gli autori, a Nicolò Valenzano va attribuita la stesura dei paragrafi 1, 2, 3 mentre a Federico Zamengo quella dei paragrafi 4, 5, 6.

sui *social*, che mostrano insegnanti inermi di fronte agli oltraggi di una classe, fino alle *baby gangs*, organizzate o improvvisate, che danno luogo a veri e propri linciaggi nei confronti dei coetanei, magari anche sconosciuti, per cause futili, per noia o per ragioni di supremazia in una determinata porzione del territorio. Per chi si occupa di educazione sarebbe erroneo derubricare come “ragazzate” certi comportamenti irrispettosi e violenti degli adolescenti di oggi, imputando ai processi di “vetrinizzazione” contemporanei l’eccessiva enfasi posta dai media agli episodi negativi². Ma se è vero che occorre non drammatizzare, è altrettanto pericoloso, sottostimare. La questione diviene ancor più cogente, quando, accanto a queste immagini, si affacciano sulla scena educativa anche i conflitti, gli scontri, talvolta anche fisici, che coinvolgono invece quelle figure adulte che sono responsabili dei processi di crescita delle giovani generazioni: insegnanti malmenati da genitori irritati, o, viceversa, genitori che si sentono accusati di non essere all’altezza del proprio compito educativo³. Scene analoghe possono essere registrate anche nell’ambito extrascolastico, soprattutto nel contesto degli sport giovanili⁴.

Quello che in questa sede ci preme approfondire, tuttavia, non è tanto la “diagnosi”, quanto soffermarci su quell’elemento che nel dibattito pubblico viene spesso chiamato in causa a seguito degli eventi appena descritti: la crisi della cosiddetta *comunità educante*. Questa denuncia ha senza dubbio a che fare con le trasformazioni socio-economiche e culturali avvenute negli ultimi decenni che hanno determinato un aumento dell’entropia in ambito pedagogico⁵: appare più complesso, rispetto al passato, governare e stabilire relazioni tra persone, luoghi, ed occasioni formative. In questo contesto, evidenziare che la *comunità educante* sia entrata in crisi può risultare senz’altro pertinente. Tuttavia, ad uno sguardo più approfondito, non sembra essere così chiaro cosa si intenda con questa locuzione: se questa formula non è mai “uscita” davvero dal gergo e dalle pratiche quotidiane, anche se più spesso declinata in termini professionali (l’*équipe* educa-

² V. Codeluppi, *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.

³ D. Simeone, *Rel-azioni. Educare e comunicare a scuola*, in A. M. Mariani (a cura di), *L’agire scolastico*, Brescia, La Scuola, 2017, pp. 241-262.

⁴ F. Benaglia, *Mio figlio è un fenomeno. Amorevoli disastri dei genitori nello sport giovanile*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2014.

⁵ S. Tramma, *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.

tiva), dal punto di vista dell'analisi teorica, la riflessione sul tema è stata, almeno in parte, assorbita dalle più ampie analisi riguardanti la “società della conoscenza” e i processi di *life wide-long learning*. Rispolverare l'indubbio valore pedagogico di questo costrutto per l'epoca contemporanea significa innanzitutto cercare di chiarire cosa si intenda per “comunità educante” e qualificarne le peculiarità perché lo *j'accuse* non resti imbrigliato né nella retorica delle buone intenzioni, né si rivolga nostalgicamente al ritorno ad un non meglio precisato passato.

Con l'obiettivo di promuovere un'istanza prospettica, risulta allora necessario indagare i contorni della cosiddetta “comunità educante” nei suoi tratti caratteristici: da un lato, attraverso l'interazione con il più ampio concetto di comunità, dall'altro, ricollegando le questioni odierne con quel dibattito attivo nel panorama italiano degli anni Sessanta-Settanta. Già queste operazioni preliminari mettono in luce un aspetto decisivo: per incoraggiare il recupero e il consolidamento della comunità educante ed educativa nella contemporaneità, è necessario restituire alle questioni pedagogiche una dimensione sociale e pubblica.

2. Il Giano bifronte della comunità

La polisemia che caratterizza il concetto di *comunità* rende il termine strutturalmente ambiguo. Può indicare, infatti, diverse forme di relazione sociale le cui caratteristiche possono anche risultare antiteti- che e difficilmente circoscrivibili sia a livello concettuale sia a livello empirico. Inoltre, nel corso del tempo il concetto ha abbandonato una dimensione puramente descrittiva, per caricarsi di un valore positivo o negativo a seconda dei modelli etico-politici di riferimento.

Nelle scienze sociali il termine è usato secondo due accezioni distinte che, per ragioni euristiche, possono essere poste agli estremi di un *continuum*: da un lato, secondo la tradizione romantica tedesca, la comunità definisce relazioni sociali poste alla base di collettività che coinvolgono l'individuo nella sua totalità; dall'altro lato, secondo la tradizione anglosassone, indica più specificatamente la comunità locale⁶.

⁶ P. Amerio, *L'evoluzione del concetto di comunità nella cultura occidentale*, in B. Zani, A. Palmonari (a cura di), *Manuale di psicologia di comunità*, Bologna, il Mulino, 1996, pp. 19-40; L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET, 2014,

Nella prima accezione la comunità si presenta come un'entità sociale, di natura sovraindividuale, in cui i legami tra gli individui sono molto stretti. In questa prospettiva, essa consente al singolo di superare le limitazioni della propria condizione umana e di realizzare scopi che trascendono le forze soggettive, andandosi a configurare come un collettivo che garantisce la vita e il perseguimento di un bene comune. Tra fine Ottocento e inizio Novecento, studiosi come Ferdinand Tönnies, Émile Durkheim, Georg Simmel e Max Weber, pur da prospettive teoriche e con accenti diversi, hanno segnalato come caratteristica della modernità il passaggio dalla comunità (*Gemeinschaft*) alla società (*Gesellschaft*), ovvero da forme di convivenza umana fondate su legami naturali e familiari, regolate da rapporti volontari e personali, a forme caratterizzate dalla convenzione e dalla razionalità anonima del mercato⁷.

In questo panorama, *Comunità e società* (1887) di Ferdinand Tönnies rappresenta indubbiamente un'opera centrale per qualsiasi percorso riflessivo sul tema, se non altro perché tematizza esplicitamente questa distinzione, offrendone una trattazione organica e compiuta⁸. Secondo il sociologo tedesco, nella comunità esisterebbe un legame naturale tra gli individui tale per cui la relazione è ascrittiva, cioè si riferisce ad una appartenenza che va al di là della scelta dei singoli, ma deriva dal contesto culturale e territoriale in cui essi sono nati. Nella società invece la relazione sociale viene scelta e si basa su una serie implicita o esplicita di contratti che mediano e governano gli scambi sociali. La prima è normalmente predominante nelle relazioni sociali primarie fondate sull'amicizia, la parentela, il vicinato, mentre la seconda è caratteristica delle relazioni sociali secondarie, fondate sullo scambio economico e sul calcolo razionale.

Questa concezione di comunità, caratterizzata da legami sociali "caldi" e armoniosi, induce inevitabilmente ad immaginari nostalgici, presentando almeno due aspetti problematici. In primo luogo, come è stato rilevato, si tratta più di una retroproiezione che di un vero e proprio "dato": un'interpretazione che mostrerebbe l'esigenza di bilancia-

pp. 143-146. Cfr. anche S. Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 43-45.

⁷ F. Fistetti, *Comunità*, Bologna, il Mulino, 2003, pp. 135-140.

⁸ Cfr. A. Vitale, *Sociologia della comunità*, Roma, Carocci, 2007, p. 9 e F. Tönnies, *Comunità e società*, Milano, Edizioni di Comunità, 1979.

re le derive mortificanti dell'individualismo tipico dell'età moderna⁹. In secondo luogo, Jean-Luc Nancy ha messo in guardia dalla tendenza a pensare il legame comunitario in termini fusionali-totalizzanti e da una concezione sostanzialistica della comunità in cui si identifica la forza di coesione della società in un "valore dato" come, ad esempio, il legame di sangue o l'appartenenza religiosa¹⁰. Piuttosto, per non cadere in meccanismi di identificazione fusionale e sostanzializzazione del legame, il filosofo francese si concentra sul significato della relazione come esposizione. In questa prospettiva l'elemento comune che tiene insieme la comunità è costituito dall'essere "esposti, presentati o offerti gli uni agli altri": come indica l'etimologia latina, la parola comunità fa riferimento al dono (*munus*), al primato della relazione, caratterizzandola così per la sua inclusività¹¹. In questi termini è possibile parlare di comunità elettive, ovvero scelte e non ascritte, laddove i membri sono legati dalla convinzione soggettiva dell'esistenza di qualche elemento che li accomuna, ma questo comune è posto come obiettivo e interesse da raggiungere, un "bene comune" da realizzare e non, di per sé, già dato.

Più sinteticamente, nella seconda accezione del termine comunità, tipica della ricerca sociale di area anglosassone, l'espressione indica la "comunità locale, cittadina, villaggio, suburbio" e in questo significato viene utilizzato anche in Italia laddove lo si connette al territorio e alle politiche sociali¹². In questa prospettiva, il legame comunitario è concepito come il tessuto connettivo, l'elemento intermedio tra l'individuo e la società e, pertanto, la condizione alla base della vita in comune¹³.

Anche nel dibattito nell'ambito della filosofia politica l'idea di comunità è controversa. Per alcune prospettive, l'attuale frammentazione

⁹ J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa*, Napoli, Cronopio, 2013.

¹⁰ *Ibidem*. Cfr. anche R. Esposito, *Immunitas*, Torino, Einaudi, 2002.

¹¹ J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa*, cit., p. 123. In questa direzione Roberto Esposito ha evidenziato la derivazione dal latino *munus* della parola comunità a indicare proprio il richiamo alla dedizione che forza il singolo a uscire da se stesso per esporsi all'altro (cfr. R. Esposito, *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Torino, Einaudi, 2006). Anche Caillé, a partire dal paradigma antropologico del dono, ha insistito su questo punto: cfr. A. Caillé, *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998, pp. 240-242.

¹² L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, cit., pp. 145, 146-148. Cfr., ad esempio, E. Allegri, *Il servizio sociale di comunità*, Roma, Carocci, 2015.

¹³ P. Amerio, *L'evoluzione del concetto di comunità nella cultura occidentale*, cit., p. 28; G. Dalle Fratte, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Roma, Armando, 1991, p. 22.

dei rapporti sociali trasmette un desiderio di comunità e la necessità di riscoprire forme meno strumentali di socializzazione. Per altre, invece, l'appello alla centralità delle comunità è visto con sospetto: una potenziale minaccia per la libertà delle persone che, se inserite in un contesto comunitario, potrebbero perdere la loro autonomia. Questa ambivalenza assiologica è profondamente radicata nella storia moderna del concetto di comunità e ha visto nel dibattito nordamericano tra *liberals* e *communitarians* degli anni Ottanta e Novanta un momento culminante, con una tematizzazione che è stata recuperata anche nella discussione successiva sul multiculturalismo¹⁴. Nella modernità occidentale il primato dell'autodeterminazione individuale ha gradualmente penetrato l'immaginario sociale, contribuendo così al declino delle vecchie relazioni comunitarie. Il liberalismo, privilegiando l'accezione di libertà negativa, ha sostenuto una concezione antropologica che si oppone in modo idiosincratico a tutte le forme di interferenza sociale, interpretate come intrusioni illegittime nella sfera della scelta privata. In questa misura, la prospettiva liberale ha codificato una stretta opposizione tra individuo e comunità. Questa contrapposizione è stata, però, anche espressa in senso diametralmente opposto: la comunità è in questo caso concepita come l'antidoto all'"egoismo razionale" che caratterizzerebbe l'idea di individuo della società occidentale¹⁵.

3. La comunità educante

Se ci si sposta su un versante più strettamente pedagogico, la declinazione della comunità intesa come "comunità educante" è stata oggetto di un intenso dibattito nazionale, attivo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso¹⁶; esso è stato suscitato all'interno del più ampio ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione, rispetti-

¹⁴ V. Pazé, *Il concetto di comunità nella filosofia politica contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2002. Sulla *querelle* cfr. almeno A. Ferrara (a cura di), *Comunitarismo e liberalismo*, Roma, Editori Riuniti, 1992 e, rispetto al dibattito sul multiculturalismo, E. Vitale, *Liberalismo e multiculturalismo. Una sfida per il pensiero democratico*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 3-17 e F. Fistetti, *Comunità*, Bologna, il Mulino, 2003, pp. 153-158.

¹⁵ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

¹⁶ Da un punto di vista pedagogico, il dibattito italiano matura in seno al confronto riguardante lo statuto epistemologico della pedagogia sociale. Cfr. in proposito V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa, ETS, 2001.

vamente con le istanze critiche della descolarizzazione e con l'affermarsi dei principi dell'educazione permanente¹⁷.

Per quel che in questa sede ci interessa rilevare, l'emblema di questo clima è certamente rappresentato dal Rapporto Faure (1972), esplicito nel definire il principio della *cit   educative*, secondo cui "tutti i gruppi, associazioni, sindacati, comunit   locali, corpi intermedi, devono assumersi la responsabilit   dell'educazione anzich   delegare i poteri ad una struttura unica, verticale e gerarchica, come corpo separato rispetto alla societ  "¹⁸.

Pur non negando il ruolo dell'istituzione scolastica (tesi dei descolarizzatori), nel documento internazionale viene per   riconosciuta l'ubiquit   dei processi educativi sia in termini temporali (l'intera esistenza) sia rispetto ai luoghi (non solo a scuola), orientando l'azione pedagogica verso la costruzione di una *polis educativa* consapevole e responsabile, promossa dalle diverse componenti sociali.

Un acuto osservatore dell'epoca come Bertin, nel commentare questa trasformazione sottolineava, in primo luogo, quanto l'idea di educazione permanente avesse come scopo quello di "consentire al singolo di svolgere pienamente le proprie possibilit   creative ... nel senso voluto da una societ   per la quale la *vitalit  * critica ed inventiva dei cittadini    condizione indispensabile del proprio sviluppo e progresso"¹⁹. In secondo luogo evidenziava quanto in questo processo si stabilisse una relazione reciproca e ricorsiva tra l'educazione integrale del soggetto (professionale, culturale, individuale e collettiva) e la comunit   di appartenenza, considerando questa come la condizione fondamentale "affinch   il cittadino possa intervenire nella vita della comunit   con un'azione a largo respiro, capace di incidere in profondit   sulle strutture che rendono difficoltoso il programma della comu-

¹⁷ P. Orefice, *La comunit   educativa: teoria e prassi*, Napoli, Ferraro, 1975, pp. 75-105; G. Genovesi, *Descolarizzazione, educazione permanente e scuole parallele*, in "Ricerche Pedagogiche", 32, 1974. Sul rapporto tra scuola e territorio, alla luce della scissione tra formazione e produzione, cfr. F. M. De Sanctis, *Educazione in et   adulta*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, pp. 105-108. In generale sul tema, pi   di recente, cfr., ad esempio: S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 2010, pp. 53-82; A. M. Mariani, *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa degli adulti*, Milano, Unicopli, 2014; E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identit   e sfide*, Milano, Unicopli, 2012.

¹⁸ E. Faure (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando, 1973, p. 265.

¹⁹ G. M. Bertin, *Educazione e alienazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 178, corsivo dell'autore.

nità medesima²⁰. In breve, una comunità che intende svilupparsi promuove la crescita delle proprie componenti (soggetti, associazioni...), da cui dipende l'ampliamento delle possibilità formative della comunità stessa: una trasformazione continua e reciproca, non un semplice adattamento-addestramento²¹.

Nel clima culturale e politico degli anni Sessanta e Settanta, superando le posizioni tese a sostenere che il semplice stare al mondo fosse fonte di educazione (“è la vita ad educare”)²², l'interesse pedagogico rispetto alla comunità educante si concentrava nell'indagare le azioni specifiche poste in essere da una società che intende porsi come “educante”. Il nodo centrale della questione coinvolgeva, in altri termini, la consapevolezza da parte della società delle proprie responsabilità educative nei confronti delle nuove generazioni: in un verso, per dare seguito alla già citata “vitalità critica ed inventiva” propria dell'educazione permanente, per l'altro, promuovendo la capacità stessa della società di trasformarsi intenzionalmente in un “soggetto educatore”²³.

All'interno di questo dibattito, la distinzione posta da Friedrich Schneider tra educazione funzionale e educazione intenzionale permetteva di chiarire meglio la questione: se la prima implicava processi di apprendimento spontanei, senza guida educativa, la seconda poneva al centro l'intervento educativo adulto progettato e intenzionale. La società educante non avrebbe dovuto poggarsi solamente su pratiche di educazione funzionale o occasionale, ma sarebbe stato opportuno che esplicitasse una propria educazione intenzionale²⁴.

²⁰ *Ibidem*. Seppur da una prospettiva diversa, anche Filippo Maria De Sanctis ha sottolineato come il realizzarsi della “società dell'educazione”, in cui l'educazione diviene “il valore primario e universale”, è condizione del realizzarsi del principio dell'educazione permanente (F. M. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, cit., p. 248).

²¹ Sul tema cfr. R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

²² Si tratta di quella che Filippo Maria De Sanctis ha definito “educazione permanente naturale in atto”. Cfr. in proposito di F. M. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, cit. e *L'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

²³ A. Agazzi, *La società come ordine educante*, in Aa.Vv., *Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI*, Brescia, La Scuola, 1965, p. 26.

²⁴ F. Schneider, *L'autoeducazione. Scienza e pratica*, tr. it., Brescia, La Scuola, 1956; M. Mencarelli, *L'educazione permanente, sviluppo dell'adulto e pedagogia della comunità educativa*, in C. Scurati (a cura di), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, Brescia, La Scuola, 1986, pp. 15-34. Sul tema cfr. anche R. Massa, *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977; Idem, *Educare*

Se nel dibattito pedagogico, l'idea di società come ordine educante divenne un principio regolativo, sviluppato in vari modi negli anni Settanta, dal Rapporto Faure al dibattito sul rapporto tra comunità locale e istituzioni scolastiche che in Italia ha dato esito ai cosiddetti Decreti Delegati del 1974²⁵, è pur vero che le sue concretizzazioni si rivolsero a un livello territoriale e si concentrarono sulla comunità locale²⁶.

In questa prospettiva, è lecito assegnare un ruolo centrale alla “comunità educante” come declinazione specifica della più aleatoria “società educante”²⁷. La società, infatti, si esprime “attraverso forme istituzionali e associative molteplici, vale a dire attraverso quelli che sono stati chiamati corpi intermedi”, intesi come quei gruppi sociali che vengono definiti unità base di una società²⁸. I corpi intermedi costituiscono le varie comunità: esse divengono l'elemento mediano tra individuo e società e, pertanto, sono caratterizzate sempre dalla loro dimensione locale e territoriale.

Alla luce di queste considerazioni, la già citata crisi della comunità educante, piuttosto che giocare sul terreno più ampio e sfuggente della società, pur riconoscendone gli impliciti condizionamenti, sembra piuttosto esprimersi a livello di “corpi intermedi”: da un lato, in merito

o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea, Milano, Unicopli, 1987.

²⁵ Sulla società educante come principio regolativo cfr. A. Agazzi, *La pedagogia sociale come teoria e prassi della “società educante”*, in V. Gaudiello, V. E. Aloia (a cura di), *Educazione. Dove. Atti del Congresso Internazionale: La società educante. Tesi a confronto sul futuro dell'educazione*, Napoli, Ferraro, 1979, p. 130; sul cosiddetto Rapporto Faure, E. Faure (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, cit. e G. Chiosso, *Dalla pedagogia della “società educante” al Rapporto Faure*, in “Pedagogia e vita”, n. 2, 1998, pp. 90-107; sul dibattito degli anni Sessanta e Settanta intorno a comunità territoriali e istituzioni scolastiche cfr. almeno L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962; Idem, *Scuola e comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1964; R. Laporta, *La comunità scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1963; P. Orefice, *La comunità educativa. Teoria e prassi*, Napoli, Ferraro, 1975; V. Gaudiello, V. E. Aloia (a cura di), *Educazione. Dove*, cit., che raccoglie gli Atti del Convegno internazionale del 1974; F. Frabboni, *Scuola e ambiente*, Milano, Mondadori 1980; Idem (a cura di), *Il sistema formativo integrato*, Teramo, EIT, 1989; F. De Bartolomeis, *Scuola e territorio*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.

²⁶ P. Orefice, *La comunità educativa*, cit., pp.147-196.

²⁷ *Op. cit.*, p. 135; G. Dalle Fratte, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, cit., p. 22.

²⁸ A. Agazzi, *La società come ordine educante*, cit., p. 26.

alla consapevolezza del proprio specifico ruolo pedagogico, dall'altro, sul piano delle reciproche relazioni.

4. *Quale comunità educante per l'epoca contemporanea?*

Dall'analisi fin qui condotta, emerge quanto l'invito contemporaneo volto a richiamare l'assunzione di responsabilità da parte delle *comunità educanti*, una volta sorpassato l'impeto e la retorica iniziali, sia tutt'altro che semplice da concretizzare. Una soluzione prospettata che può risultare più complessa dello stesso problema che intende risolvere o che, per lo meno, si propone di gestire. In che modo è possibile, allora, recuperare il costrutto di comunità educante per la prospettiva contemporanea?

Innanzitutto, nella polarizzazione tra le due tradizioni attraverso cui è possibile intendere il concetto di comunità, quella romantica-tedesca e quella anglosassone, è possibile rintracciare due caratteristiche fondamentali che possono rivelarsi utili per il nostro discorso. La prima riguarda caratteristiche strutturali: una comunità è tale quando costruisce un sistema di relazioni orientate dalla consapevolezza di un fine comune. Non sembra avere dubbi, in proposito, Dewey: "Ogni qualvolta le conseguenze di un'attività collettiva siano ritenute benefiche da ognuno dei partecipanti a quest'attività, e la consapevolezza dei benefici che se ne trarranno è tale da indurre a voler agire con energia, affinché questi benefici vengano ad esistere, proprio perché essi sono condivisi da tutti, vi è comunità"²⁹. Non è tanto, quindi, un aspetto "già dato" a costruire una comunità, piuttosto il riconoscimento di una strada da percorrere, verso un comune "fine in vista". La seconda è costituita, invece, dal riferimento territoriale: una comunità è un aggregato di persone accomunate da un medesimo territorio, che condividono spazi vitali e relazionali³⁰. In questa prospettiva, è necessaria

²⁹ J. Dewey, *Comunità e potere*, (1927), tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 117. Anche in *Etica*, opera del 1932, fa riferimento ad una concezione di comunità fondata sul "prendere parte" ad una rete di relazioni, "ad un gioco, ad una conversazione, ad un dramma, ad una vita familiare", piuttosto che pensarla a partire dalla condivisione di beni e di valori. Cfr. in proposito J. Dewey, J. Tufts, *Ethics*, New York, Holt & Company, 1947, p. 87.

³⁰ A fronte di questo richiamo territoriale, "fisico", resta aperta la questione in merito alle comunità virtuali. Secondo Tramma esse non costituiscono delle vere e proprie comunità poiché de-territorializzate; mentre su questo aspetto è molto più possibilista Rivoltella. Cfr. in proposito S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit.,

un'importante precisazione: se la comunità educante costituisce il contesto entro cui ha luogo il processo educativo, essa diviene *comunità educativa* laddove si considerano, invece, l'insieme dei soggetti, dei mezzi e degli strumenti che realizzano, nella pratica, l'intervento.

Inoltre, nel delineare il contorno di una possibile "comunità educante" contemporanea, la dialettica tra individuo e collettività deve essere conservata e riconosciuta come una tensione irrisolvibile, mantenendo una prospettiva aperta e capace di valorizzare entrambe le dimensioni. Da un lato accogliendo il primato dell'autodeterminazione individuale, sottolineando la centralità della persona senza che la comunità soffochi il singolo; dall'altro lato, in opposizione all'individualismo solipsistico che caratterizza certe derive della società contemporanea, recuperare l'idea di una comunità che sostiene la singola persona sia nella sua crescita personale che nel suo percorso di partecipazione allo sviluppo della collettività e di ricerca del bene comune.

Si tratta, in breve, di conservare un equilibrio critico e dinamico, costantemente esposto al rischio di una deriva nell'uno e nell'altro versante, e, proprio per questa ragione, da ricercare in ogni occasione di confronto.

In questa prospettiva, un filo rosso percorre e tiene insieme queste ultime osservazioni: il riconoscimento della dimensione pubblica e partecipata della comunità e, per quel che qui ci preme sottolineare, del discorso educativo. Un'intuizione questa che attraversa, non senza qualche variazione, anche l'opera di John Dewey³¹. Individuando in quella che definisce l'"eclisse del pubblico" un presagio preoccupante per la democrazia, il filosofo statunitense intravede nella tensione comunitaria una valenza prospettica, capace di arginare la tendenza alla standardizzazione della società a lui contemporanea³². Secondo Dewey, la possibilità di differenziazione può attecchire proprio nella promozione della comunità locale, in modo particolare attraverso due aspetti: la "riscoperta del pubblico", ovvero il coinvolgimento e la partecipazione attiva della collettività, riconoscendo che le questioni (anche quelle educative) non riguardano solo il singolo, ma anche il gruppo di cui è parte; il "metodo scientifico sociale sperimentale", ov-

2009 e P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.

³¹ Per una ricostruzione dettagliata si rinvia a L. Borghi, *Precorrimenti del concetto di comunità educante nella pedagogia del Novecento*, in V. Gaudiello, V. E. Aloia (a cura di), *Educazione: Dove*, cit., pp. 57-70.

³² J. Dewey, *Comunità e potere*, cit., pp. 87-112.

vero “una ricerca e una registrazione effettuate in maniera sistematica ed esauriente, ricorrendo all’uso dei mezzi migliori”³³, attraverso cui sviluppare un’“intelligenza diffusa” nella comunità stessa. Il recupero della dimensione comunitaria, nelle declinazioni appena evidenziate, implica dunque la centralità del locale nel contrastare la disgregazione interna dei sistemi democratici.

La complessa articolazione della pluralità di enti, istituzioni e organismi di cui si compone il sistema socio-educativo nell’epoca contemporanea, sembra manifestare preoccupanti rischi di frammentazione e disgregazione. Per cercare di rispondere alla crisi della comunità educante è necessario, allora, agire su più fronti, seppure il baricentro della questione si collochi a livello locale, impegnando innanzitutto ogni singolo contesto specifico (periferia, centro, quartiere o cittadina di provincia).

Passo decisivo, che può costituire tanto un mezzo quanto il fine della comunità educante stessa, consiste nel restituire al discorso educativo la sua dimensione pubblica, almeno secondo due accezioni: come coinvolgimento attivo dei diversi soggetti, enti ed organizzazioni di cui si compone la locale scena educativa; ma anche come capacità di mantenere vivo uno sguardo comune d’insieme, superando i comprensibili arroccamenti (“mio figlio”, o “sono solo un’insegnante, un allenatore”...). Questi due elementi invitano a declinare il principio generale in una direzione microeducativa, secondo un’interpretazione pedagogica dello sviluppo di comunità che sappia coltivare una dimensione sostanziale e non solo formale della democrazia.

La valorizzazione del pluralismo dei “corpi intermedi”, quali per esempio scuola, famiglia, associazioni, enti educativi extrascolastici, non passa attraverso il loro isolamento; questi, in altri termini, non possono operare all’insegna della chiusura, ma viceversa devono ricercare forme di collegamento pedagogico intersettoriale che, pur nella diversità degli obiettivi, dei metodi e dei motivi ispiratori propri di ciascuno, contribuiscano a costruire una “sensibilità pedagogica ed una coscienza educativa” condivisa³⁴. Si tratta, in altri termini, di su-

³³ J. Dewey, *Op. cit.*, p. 140. In particolare Dewey affronta “il problema del metodo” alle pp.145-170. Si badi che la comunità locale deweyana non è chiusa verso esterno, ma, proprio a fronte delle caratteristiche della società industriale che accorcia le distanze ed avvicina le persone, ciascuna comunità locale è in relazione alle altre. Si colloca a questo punto dell’analisi di Dewey, il tema noto del passaggio dalla Grande Società alla Grande Comunità.

³⁴ A. Agazzi, *La società come ordine educante*, cit., p. 25. Gino Dalle Fratte ha parlato di “pedagogia di comunità” intesa “come ‘struttura di regole e di criteri’ (di

perare la “chiusura della prospettiva educativa dentro le mura dell’istituzione scolastica” o dei rispettivi luoghi dell’educazione, e promuovere all’allargamento di responsabilità pedagogica all’intera comunità territoriale, nei confronti di quei soggetti che vi appartengono e a vario titolo svolgono compiti educativi³⁵. Il principio di coerenza, spesso oggi chiamato in causa, consiste proprio nel garantire armonia tra gli interventi dei vari enti, senza sacrificare la specificità dell’azione settoriale.

La coerenza, in questa prospettiva, non coincide con l’erogare o il ricevere un’educazione uniforme per tutti che rischierebbe di essere per nessuno, ma emerge dall’accettazione della dialettica dei diversi, dalla tolleranza del disaccordo e dall’impegno nella ricerca di elementi e principi condivisi. Più che risultare da un’omogeneità di contenuti, la coerenza si costruisce a partire da una consapevolezza pubblica, nell’accezione deweyana, e condivisa delle questioni educative.

Perché questo possa realizzarsi, può essere utile predisporre uno spazio di riflessione comune tra le diverse figure adulte impegnate nell’educazione delle giovani generazioni. Questo *setting* organizzato non intende livellare le differenze, né personali né professionali, ma piuttosto far emergere in termini riflessivi quelle ragioni che restano spesso implicite nelle pratiche educative. Un possibile tentativo in questa direzione è rappresentato dalla proposta della *Philosophy for Communities*, elaborata a partire dalla più nota *Philosophy for Children* di Lipman.

5. La comunità di ricerca come comunità educante

La *Philosophy for Children* (p4c), da cui la *Philosophy for Communities* deriva, è un progetto educativo ideato negli anni Settanta negli Stati Uniti da Matthew Lipman e Ann Sharp, che esalta un impianto di tipo dialogico, per affrontare questioni di natura filosofica

pertinenza, di congruenza e di coerenza) con cui la comunità può valutare il grado di corrispondenza dei progetti e dell’azione formativa di tutti i luoghi o centri comunitari che – in termini formali, funzionali o non istituzionali – operano nell’educativo o su di esso influiscono” (cfr. *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, cit., p. 94).

³⁵ P. Orefice, *Le stagioni dell’educazione permanente: dall’utopia della città educativa ai modelli territoriali di formazione*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *La formazione degli operatori locali. Un’esperienza di didattica territoriale*, Napoli, Loffredo, 1982, p. 7.

secondo una metodologia fondata sulla discussione e sulla valorizzazione dell'esperienza e della ricerca³⁶. La pratica, inizialmente implementata nella scuola primaria e poi in quella dell'infanzia, già nelle esperienze più mature del fondatore è stata attuata anche con gli adolescenti, seppur sempre in contesti scolastici. Secondo Lipman questo percorso avrebbe aiutato i bambini ad acquisire abilità di ragionamento e qualità morali necessarie alla vita in comune rendendoli “più ragionevoli e maggiormente in grado di esercitare una buona capacità di giudizio”³⁷.

Ogni incontro di p4c, dal punto di vista metodologico, segue una struttura predeterminata: inizialmente si legge, ad alta voce e a turno, un “testo-pretesto”, ossia un breve scritto in forma dialogica costruito in modo tale da rappresentare quelle abilità di pensiero che si auspica i partecipanti mettano in atto durante la sessione stessa; nella seconda fase i dialoganti pongono delle domande e propongono delle questioni a partire dal testo, ma non necessariamente sul testo; nella terza fase, con l'aiuto del facilitatore, si procede alla discussione vera e propria; ogni sessione si conclude con un momento autovalutativo e metariflessivo individuale e di gruppo. Colui che conduce il gruppo, il facilitatore, non ha il compito primario di trasmettere contenuti, ma si limita a sollecitare il dialogo facilitando l'emergere di temi e prospettive condivise dalla comunità. Questa figura svolge pertanto una funzione decisiva per orientare il gruppo nella sua ricerca: Lipman sostiene infatti che deve essere filosoficamente neutrale (*philosophical self-effacing*), poiché non è suo compito intervenire sui contenuti filosofici del dialogo, ma educativamente consapevole (*pedagogical strong*) perché nella gestione del gruppo esprime un'intenzionalità pedagogica³⁸. La facilitazione è dunque necessaria per garantire che il dialogo comunitario si mantenga distinto dalla semplice conversazione. La traslazione di questa pratica in un contesto diverso da quello in cui è stata sviluppata, ovvero “fuori scuola” e con soggetti diversi dai bambini, cioè gli adulti, implica senz'altro alcune differenze, senza però che il focus della

³⁶ M. Lipman, *Educare al pensiero*, tr. it., Milano, Vita e Pensiero, 2005; M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980; M. Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.

³⁷ M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, tr. it., Milano, Mimesis, 2018, p. 160.

³⁸ M. Lipman, *Philosophy Goes to School*, cit., p. 188.

proposta lipmaniana venga modificato: un'educazione al pensiero condiviso³⁹.

Il nucleo della proposta della p4c va ricercato, infatti, nel concetto di comunità di ricerca, che Lipman mutua da Peirce, il quale con l'espressione "*community of inquiry*" si riferiva ad un gruppo ideale di persone impegnate nello sviluppo di un metodo di ricerca scientifica autocorrettivo⁴⁰. Attraverso la mediazione di Dewey, Lipman approfondisce il concetto in chiave pedagogica e democratica, ricavandone così il modello della comunità di ricerca filosofica⁴¹. La comunità di ricerca (CdR) unisce il carattere comunitario tipico dell'affettività e della socialità a quello di ricerca proprio della logica, della razionalità e della individualità. In questa prospettiva, la CdR stimola dinamiche di gruppo tali da condurre la comunità ad assumere la relazione sociale come condizione delle matrici cognitive: coerentemente con la prospettiva vygotskijana, a cui Lipman fa esplicito riferimento, l'interspichico stimola e determina l'intrapsichico⁴². La comunità di ricerca si configura come un *setting* e una pratica che, intendendo favorire lo sviluppo di comunità inclusive, promuove la costruzione di una cornice entro cui coltivare competenze morali e democratiche. Rispetto a quanto sostenuto in precedenza, questa "tipologia" di comunità ha il pregio di creare un contesto in cui le interazioni sono fondate sul mutuo riconoscimento e sul rispetto dell'altro come persona (il ruolo della dimensione soggettiva), ma nello stesso tempo individua nel momento comunitario un *setting* decisivo per lo sviluppo di un'intelligenza diffusa (il ruolo della comunità). Grazie a questa tensione dia-

³⁹ Sul passaggio dalla *Philosophy for Children* alla *Philosophy for Community* cfr. ad esempio, A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofia e formazione. Pratiche di educazione del pensiero*, Napoli, Liguori, 2011; A. Volpone, *Pratica filosofica di comunità*, Napoli, Liguori, 2014. Ci permettiamo, inoltre, di rimandare a F. Zamengo, *Philosophy for Communities: riflessioni pedagogiche*, in "Lessico di Etica Pubblica", n. 1/2017, pp. 130-145.

⁴⁰ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 31; C.S. Pierce, *Il fissarsi della credenza*, in Idem, *Le leggi dell'ipotesi. Antologia dai Collected Papers*, Bompiani, Milano, 1984, pp. 85-101.

⁴¹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 30-31; J. Dewey, *Logica: Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1974; A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione* cit. Non ci soffermiamo, in questa sede, sull'attributo "filosofica" dell'espressione perché condurrebbe troppo lontano dai propositi del presente saggio.

⁴² M. Lipman, *Natasha: Vygotskian Dialogues*, New York, Teachers College Press, 1996; L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990.

lettica, la comunità di ricerca può configurarsi come un dispositivo democratico⁴³.

A fronte di questo quadro teorico, gli autori del presente contributo hanno condotto una ricerca-intervento nella provincia di Cuneo, che ha coinvolto in un ciclo di sedici incontri quindici adulti impegnati, a diverso titolo, nei processi educativi dei minori (educatori di professione, genitori, insegnanti, volontari)⁴⁴. I temi affrontati nelle sessioni sono stati esplicitamente di natura educativa e hanno riguardato, ad esempio, lo scambio intergenerazionale, i possibili conflitti tra le diverse agenzie educative, nonché le possibili relazioni positive. Se l'obiettivo della ricerca era volto verificare il ruolo di questa pratica nella costruzione del senso di comunità tra i membri di un'associazione del terzo settore, essa si è rivelata efficace per quanto riguarda la promozione di una postura pedagogica capace di interrogare i partecipanti, in modo critico e costruttivo, in merito alla propria esperienza quotidiana di "educatore".

L'emergere del disaccordo nella p4c delinea un'idea di comunità tutt'altro che irenica e lontana dall'interpretazione romantica, ma piuttosto aperta al conflitto e disposta a vedere in questo un ulteriore strumento di indagine ed approfondimento. Le dimensioni educative coltivate nella comunità di ricerca non sono infatti solo di natura cognitiva (aumentare le proprie conoscenze ed abilità), ma anche orientate al *caring*⁴⁵. Da un lato, concentrandosi sulla formazione di "una disposizione metacognitiva critica", permette quel decentramento cognitivo indi-

⁴³ M. Striano, *Philosophical Inquiry as a Practice for Social Development*, in "Childhood & Philosophy", n. 6, 2010, pp. 55-66; M. Santi, *Democracy and Inquiry. The Internalization of Collaborative Rules in a Community of Philosophical Discourse*, in D. Camhy (Ed.), *Philosophical Foundations of Innovative Learning*, Saint Augustin, Academia Verlag, 2007; sulla connessione tra rispetto e democrazia cfr. E. Galeotti, *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

⁴⁴ I dettagli della ricerca-intervento si trovano in F. Zamengo, N. Valenzano, *Disaccordo morale e differenza di genere. La Philosophy for Communities come pratica educativa di comunità*, in "Educational Reflective Practices", n. 1, 2018, pp. 165-178 e nei contributi contenuti nel volume R. Franzini Tibaldeo, G. Lingua (eds.), *Philosophy and Community Practices*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2017 che raccoglie gli interventi del gruppo di ricerca che ha lavorato intorno al progetto "Filosofia e pratica di comunità. Progetto di ricerca, formazione ed empowerment sociale", finanziato con il contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Torino (Italia), realizzato da un gruppo di ricerca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

⁴⁵ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 283-294.

spensabile per un'analisi approfondita delle ragioni degli interlocutori, per una problematizzazione del proprio punto di vista e, in termini generali, per un'educazione al rispetto per altre posizioni⁴⁶. Dall'altro lato, la dimensione *caring* del pensiero, che gli incontri chiamano in causa, svolge un ruolo decisivo nel "aver cura" delle ragioni del pensiero degli altri. In questi termini la comunità di ricerca si configura come un *setting* che non omologa, né soffoca. Il ruolo del singolo si coniuga con la dimensione inclusiva e la specificità di ciascuna figura adulta coinvolta (genitore, insegnante, allenatore...) non viene sacrificata.

Nello stesso tempo, la comunità di ricerca lipmaniana interviene nella costruzione di un'abitudine a pensare insieme. Questa caratteristica è emersa plasticamente nell'osservazione degli incontri realizzati e nello sviluppo delle dinamiche di interazione tra i partecipanti: nel corso del progetto è, infatti, aumentata la frequenza con cui si costruiva la propria posizione a partire dalle idee proposte dagli altri. Se nei primi incontri i partecipanti tendevano in prevalenza ad affermare la propria idea e a rivolgersi direttamente al facilitatore, negli ultimi, invece, è cresciuta l'abitudine degli interlocutori a manifestare le proprie idee a partire dall'intervento di un altro partecipante, lasciando la figura del facilitatore sullo sfondo⁴⁷. In questo caso, la CdR si è rivelata una comunità in grado di sostenere la costruzione condivisa di un abito riflessivo, indipendentemente dalla condivisione delle posizioni. La citata ricerca di coerenza, che dovrebbe caratterizzare qualunque comunità educante, si è espressa nei termini della graduale costituzione di una postura riflessiva fondamentale per approcciarsi alle pratiche educative stesse. In questa esperienza pilota, il dispositivo della comunità di ricerca ha consentito di passare dal piano esperienziale alla riflessione condivisa e democratica⁴⁸.

6. *Verso una comunità pedagogica*

Gli elementi evidenziati e ricostruiti dal dibattito teorico sul tema concorrono ad individuare la comunità educante come un luogo che

⁴⁶ L'espressione è di F. Cambi, *La "Philosophy for children" tra stile cognitivo e idea di cittadinanza*, in "Studi sulla Formazione", n. 1-2, 2009, p. 258.

⁴⁷ S. Racca, N. Valenzano, *Formulare buoni giudizi in presenza di altri: la Philosophy for Communities a MondoQui (Mondovi-Cn)*, in "Lessico di Etica Pubblica", n. 1, 2017, pp. 90-103.

⁴⁸ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003, pp. 25-45.

non solo è inevitabilmente implicato nella crescita delle giovani generazioni perché contesto di sviluppo, ma che necessita di interpretare la propria responsabilità educativa in modo consapevole. Se la comunità educante può declinarsi come educativa, ovvero come l'incontro e il confronto tra le pratiche implementate in uno specifico territorio, tuttavia, per rispondere all'attuale frammentazione contemporanea questo passaggio può non essere sufficiente. Dal nostro punto di vista, infatti, è necessario trasformare la comunità educante in una *comunità pedagogica* che, pur non essendo separabile dalle pratiche educative che realizza, si propone però di comprenderne l'assetto, le dinamiche, le ragioni e i criteri⁴⁹. La comunità di ricerca a cui abbiamo fatto cenno in precedenza può essere considerata una delle possibili proposte che consentono il passaggio dalla ricognizione e dal confronto in merito alle innumerevoli pratiche educative presenti su un determinato territorio (il livello della cultura educativa) alla riflessione condivisa sulle pratiche stesse (il livello della cultura pedagogica).

Così come la comunità educante non è "data", anche quella pedagogica deve essere costruita e intenzionalmente perseguita: in questo processo può svolgere un ruolo decisivo l'educatore, una figura che, operando negli interstizi del territorio e tra le diverse agenzie formative, può suscitare e dare inizio alla costruzione di legami riflessivi e di un comune clima culturale-pedagogico. Nello stesso tempo, anche la coerenza tra i corpi intermedi auspicata come caratteristica della comunità educante non può essere considerata un dato di fatto, ma oggetto di una ricerca dinamica e continua, ben consapevoli che si tratta di un equilibrio fragile: può essere perso quando sembrava raggiunto, o, viceversa, può originarsi in condizioni che parevano molto lontane da una possibile comprensione reciproca.

In sede conclusiva, ci sembra opportuno cercare di chiarire il significato del passaggio dalla comunità educante/educativa in direzione della comunità pedagogica, richiamando brevemente alcuni criteri orientativi che a nostro avviso permettono di esplicitare questo movimento, ovvero la distinzione tra dialogo e conversazione, il decentramento riflessivo, la ragionevolezza e, infine, la riflessione sui fini.

Dialogo e conversazione. Nella ricerca della coerenza la dimensione comunicativa è senz'altro di primaria importanza. Se nella conversazione prevale la dimensione del racconto personale disinteressato,

⁴⁹ R. Fornaca, *Quale pedagogia per l'extrascuolastico?*, in Aa.Vv., *La pedagogia tra scuola ed extrascuola*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1993, pp. 1-25.

ossia senza altro fine se non il raccontare stesso, comprese le eventuali *lamentationes*, nel dialogo prevale il filo logico che lega gli interventi nell'ottica di una ricerca collaborativa. In questi termini, la comunità educativa rischia di operare solo al livello dello scambio di sensazioni, pensieri e informazioni: i diversi adulti raccontano esperienze, vissuti e convinzioni riguardanti le proprie pratiche educative. Nella comunità pedagogica, invece, in un contesto di esplorazione reciproca, i partecipanti cercano di costruire prospettive riflessive e comuni con cui guardare all'esperienza. Non si tratta di omogeneizzare obiettivi e metodologie, né di costruire una prospettiva comune sulle pratiche educative, ma, in una logica di secondo livello, di costruire una modalità riflessiva condivisa sulle pratiche.

Decentramento riflessivo. Nella comunità pedagogica gli interlocutori assumono un'abitudine al decentramento riflessivo, ossia alla capacità di osservare le proprie convinzioni e i propri valori dall'esterno. Questa riflessione che si esercita sulle dimensioni implicite delle proprie convinzioni, rende il decentramento funzionale ad una maggiore tolleranza, insistendo più sulla complessa logica della comprensione, anziché seguendo la logica del "capro espiatorio". È questa una prospettiva che incoraggia la convivenza democratica e connota, pertanto, la comunità pedagogica come comunità democratica. Piuttosto che annullare il dissenso, dunque, nella comunità pedagogica i partecipanti, sforzandosi di assumere anche la prospettiva altrui, passano da un disaccordo di contenuto ad uno relativo alla giustificazione-comprensione. Si tratta, in altri termini, di pensare i propri pensieri in un'ottica di riflessione metacognitiva e nella direzione di condividere criticamente e costruttivamente la propria "pedagogia popolare"⁵⁰.

La *ragionevolezza*, intesa come l'abitudine a far emergere le ragioni sottostanti alle proprie azioni e alle proprie convinzioni, rappresenta una virtù prodromica al rispetto nei confronti delle diversità e un incentivo ad una continua negoziazione di significati. L'allenatore e l'insegnante che dialogano secondo il principio della ragionevolezza portano alla comunità i motivi che guidano le loro pratiche, non per restare nella discussione sul piano astratto delle idee e dei valori ma con un'attenzione alla situazione concreta, propria e altrui, che permette a questa riflessione condivisa di assumere un carattere prassico.

⁵⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., pp. 34-40; "pedagogia popolare" è espressione di Bruner, cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1997, p. 18.

Riflessione sui fini. Il dialogo inclusivo, fondato sul decentramento riflessivo e sulla ragionevolezza, qualifica la comunità pedagogica come un gruppo che assume i fini come oggetto di riflessione. Coerentemente con il modello della razionalità riflessiva, la comunità pedagogica non separa le considerazioni relative ai fini educativi da quelle concernenti i mezzi e le strategie per raggiungerli, che sono viceversa definiti in modo interattivo⁵¹. Le interazioni che avvengono tra genitori, educatori, allenatori e insegnanti, nella comunità pedagogica, sono quindi rivolte alla problematizzazione e alla ridefinizione condivisa dei fini, intesi come i principi a cui si ispirano i progetti educativi, e delle finalità educative, organizzatori di senso dei diversi interventi.

Ovviamente, i criteri appena evidenziati possono operare non solo nel dispositivo lipmaniano della comunità di ricerca: crediamo possano in qualche modo orientare anche altre pratiche che si pongano come obiettivo la costruzione di una comunità educante e pedagogica.

⁵¹ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993, p. 94.

IV.
Scuola e politica scolastica italiana

La scuola da comunità educativa a “ufficio formativo”: per un Preside elettivo, leader educativo

Riccardo Pagano

Nella scuola attuale che attraversa un periodo di grosso disorientamento, il Dirigente scolastico è spesso ancora chiamato Preside. Come mai? Si può rispondere: è l'abitudine, è la tradizione, è la pigrizia cognitiva e via dicendo. Ma è proprio così? Oppure la tradizione lunga a morire nasconde altro? E questo “altro” che cos'è? A queste domande il presente contributo intende rispondere riflettendo criticamente sulla scuola, sul suo ruolo, sulla sua funzione così com'è intesa, oggi, e come potrebbe essere, invece, vista e considerata in una prospettiva di vera comunità educante che non ha bisogno di dirigenti di ruolo, ma di Presidi, leader educativi, eletti dalla comunità scolastica tutta.

In the modern school, which is going through a period of great disorientation, the School Principal has been usually called Headmaster, even now. Why? You may answer that it is a habit, a tradition, it is cognitive laziness, and so on. But, is it so? Or does the die-hard tradition hide anything else? And what is it? This paper aims to answer these questions, thinking about school in a critical way, about its role, its functions as they are meant today, and about how school could be, instead, seen and considered in the perspective of a real educational community, which doesn't need any kind of “tenured” principals, but headmasters, educational leaders, elected by the whole school community.

Parole chiave: scuola, comunità, dirigente, preside, leader educativo

Keywords: school, community, school principal, headmaster, educational leader

È noto che il ruolo dirigenziale nella scuola, così com'è configurato attualmente nel Dirigente Scolastico (d'ora innanzi DS), è strettamente legato alla normativa sull'autonomia scolastica, inserita nella più ampia riforma della Pubblica Amministrazione¹.

L'Italia è giunta quasi per ultima in Europa a riconoscere l'autonomia alle istituzioni scolastiche e lo ha fatto con un percorso accidentato non solo sul piano legislativo, ma anche per una difficile presa

¹ Vedi Legge Delega n. 421/1992; articolo 3 del D.Lgs. n. 29/1993; il D.Lgs. 6 marzo 1998 n. 59, che disciplina la qualifica dirigenziale dei capi d'istituto delle istituzioni scolastiche autonome, i quali sono preposti alla dirigenza delle istituzioni scolastiche ed educative alle quali è stata attribuita autonomia ai sensi dell'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997 n. 59.

di coscienza da parte dell'opinione pubblica che ha inteso prevalentemente una autonomia gestionale più che didattico-educativa.

La Legge n. 59 del 1997, la cosiddetta legge Bassanini, all'articolo 21 conferisce alle istituzioni scolastiche, autonomia dal punto di vista organizzativo, didattico, amministrativo e finanziario. Queste quattro aree dell'autonomia sono strettamente intrecciate tra loro, perché è abbastanza evidente che l'organizzazione della singola scuola va di pari passo con il piano dell'offerta formativa, ed entrambe non possono non dipendere anche dall'amministrazione e dalla capacità finanziaria.

A sovrintendere tutto questo è il DS², al quale viene attribuito il potere di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane; in particolare il dirigente organizza l'attività scolastica, secondo criteri di efficienza ed efficacia formativa, ed è anche titolare delle relazioni sindacali. Come si vede, la figura del DS è assimilabile a quella di altri comparti della Pubblica Amministrazione, anche se, ovviamente, non si ignora da parte del Legislatore la specificità della istituzione scuola e dei suoi compiti educativi.

Ciò su cui intendiamo soffermare l'attenzione non è certamente la messa in discussione dell'autonomia, sempre, però, se intesa non semplicemente come una razionalizzazione dell'apparato amministrativo dello Stato, ma come occasione per riproporre la scuola come indispensabile per il rilancio democratico dell'Italia, mediante azioni educative mirate alla convivenza civile e allo sviluppo culturale³, bensì la figura estremamente burocratizzata del DS che, a nostro parere, contravviene all'idea di scuola come comunità educante.

1. Da Preside a Dirigente: un percorso discontinuo nella continuità

Il Preside nella scuola italiana è presente da subito dopo il processo unificativo. Se la Legge Casati considerava il Preside come un uomo dotato di prestigio scelto “fra le persone che per la loro autorità morale

² Vedi art. 3 del D.Lgs. n. 29/1993 e il D.Lgs. 6 marzo 1998 n. 59. Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione scolastica, quindi ne ha la rappresentanza legale, ed è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio offerto all'utenza.

³ Sull'esito poi della svolta autonomistica sarebbe necessario fare un'attenta riflessione per valutare la qualità della sua portata formativa. Per una prima idea: cfr. Aa. Vv., *I numeri da cambiare. Scuola, università e ricerca*, Genova, Associazione TREELLE e Fondazione Rocca, 2013.

e per la loro esperienza nel governo della gioventù e nell'insegnamento saranno riputate idonee a tali uffici” (art. 230), le norme ministeriali secondarie e le circolari successive lo trasformarono in burocrate affidandogli molteplici carichi amministrativi tra cui la conservazione dei registri, le relazioni disciplinari e didattiche, i rendiconti finanziari e via dicendo. Il Preside ben presto venne assumendo il ruolo di autorità statale, tant'è che doveva inoltrare al Ministero relazioni sulle “colpe” dei dipendenti anche senza avere “le prove della colpa”. È noto che gli insegnanti, non avendo alcuna libertà d'insegnamento (concessa solo successivamente ai professori universitari⁴), erano considerati alla stregua di tutti gli altri impiegati dello Stato e dovevano sottostare alle direttive del Preside, che era seriamente temuto perché sorvegliava sulle capacità didattiche dei docenti ed anche sulla loro vita privata.

Con la riforma Gentile particolare attenzione fu riservata alla definizione del ruolo e dei compiti dei Capi d'Istituto. Gentile se, da un lato, conservò ai Presidi e ai Direttori didattici il ruolo di espressione periferica del potere dello Stato, dunque riconoscendo loro un compito burocratico, dall'altro lato, aveva visto nel Preside anche un “uomo di cultura”, capace di animare la vita scolastica con iniziative tese a promuovere la formazione culturale degli insegnanti e a vivacizzare la vita scolastica. Durante tutto il ventennio fascista gli interventi normativi apportati dopo il 1923 e quelli, in particolare, avvenuti dopo il 1928, irrigidirono ulteriormente gli aspetti autoritari e centralistici della scuola italiana, ben al di là di quello che aveva fatto lo stesso Gentile. Il ruolo del Preside divenne ancor di più autoritario pur mantenendo la *leadership* culturale alla quale la riforma gentiliana aveva dato una notevole importanza.

Con l'avvento della Repubblica la figura del Preside non mutò molto perché le norme sull'istruzione mantennero una impalcatura centralistica, che incominciò a scricchiolare solo dopo la riforma della scuola media unica (Legge 1859/62), a seguito della quale ci fu una esplosione del numero degli studenti con bisogni formativi differenti.

La politica scolastica dei governi, tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, per rispondere al considerevole aumento del numero degli studenti e, quindi, per meglio governare la Scuola, moltiplicò le

⁴ F. Colao, *La Libertà di insegnamento e l'autonomia nell'università liberale: norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia (1848-1923)*, Padova, Giuffrè, 1995.

direzioni generali e gli uffici centrali e avviò un cauto decentramento di funzioni ai provveditorati, per lo più nel settore della gestione del personale.

Nel mentre le diverse sperimentazioni avvicinavano sempre di più la Scuola al territorio, il Preside permaneva nella sua funzione di Capo d'istituto anche se, e soprattutto, con compiti di coordinamento e direttivi, non dirigenziali.

La legislazione scolastica muta profondamente con l'art. 21, Legge 15 marzo 1997, n. 59 (Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed Enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa) e di seguito con il D.Lgs. n. 59, 6 marzo 1998 (Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'art. 21, comma 16, della Legge 15 marzo 1997, n. 59) che, in via transitoria, avviene con il DM del 5 agosto 1998 che prevedeva il passaggio da Preside a Dirigente dopo un corso di 300 ore e, in via definitiva con il disposto della CM n. 193 del 3 agosto 2000 (Dirigenza scolastica – preposizione dei capi di istituto alle istituzioni scolastiche dotate di autonomia e della personalità giuridica a norma dell'articolo 21 della Legge 15/3/1997, n. 59).

È stata poi la Legge 107/2015 (la Legge sulla Buona Scuola) che, nel tentativo di rilanciare l'autonomia delle istituzioni scolastiche, ha puntato molto su una riqualificazione professionale e operativa dei Dirigenti, la cui immagine era rimasta piuttosto sbiadita. Questa Legge ha dimostrato di andare nella direzione di un rafforzamento delle funzioni dirigenziali nella *governance* della scuola. Anche questa prospettiva, tuttavia, ha subito modificazioni in senso meno autocratico con le interferenze sindacali e politiche. Ciò nonostante, le scuole continuano ad essere dirette da un Dirigente e questo, a nostro parere, sembra un ossimoro per una scuola che voglia intendersi come comunità educante.

2. Da Dirigente a Preside elettivo

Come abbiamo visto, il ruolo e le funzioni del DS sono strettamente legate al processo autonomistico della scuola il quale, però, è tutt'oggi carico di molte contraddizioni. Di conseguenza, non poche sono le “ambiguità” che connotano la figura del DS.

Sempre in agguato sono le derive centralistiche, da un lato, e quelle assemblearistiche tardo sessantottine, dall'altro lato. In questo guado prendono piede per il DS le fughe nell'autoreferenzialità e nella gestione puramente amministrativa del quotidiano.

Non mancano, senza dubbio, i Dirigenti che sanno bene interpretare il ruolo di guida della comunità educativa, e questo perché hanno della Scuola l'idea che sia, appunto, una comunità educante. Pertanto, è anche a partire dal modo di intendere la scuola che dipende il ruolo del DS.

Allora il discorso, com'è facile intuire, si sposta sulla scuola e sulla sua collocazione costituzionale.

La difficoltà nella quale la Scuola svolge i suoi compiti fa sì che la crisi che ne consegue assuma valore istituzionale. Ciò ha delle conseguenze gravissime sul patto sociale che consegna alla Scuola il compito di aggregazione e di pari opportunità..

Ben venga, dunque, l'autonomia scolastica per rispondere alle esigenze di prossimità territoriale, per la ricostruzione del patto fiduciario tra cittadini e istituzioni e, nondimeno, per la riconsegna della scuola alla società civile. L'abbandono del modello ministeriale verticale in favore di quello orizzontale tra comunità scolastiche è un notevole passo in avanti verso una Scuola che voglia essere luogo veramente educativo. Nelle Nuove indicazioni del 2012, il testo così recitava: “In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria”; e ancora: “La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere la prospettiva locale, nazionale, europea e mondiale”.

Dunque, si ribadiva la centralità della Scuola come comunità e non come “ufficio” dove si erogano servizi ancorché educativi, o, per meglio dire, solo istruttivi, al più formativi.

L'autonomia, del resto, non è solo una questione giuridica; essa assume validità di patto con i cittadini per rendere flessibile l'offerta formativa per adeguarla ai bisogni specifici della comunità sulla quale la singola scuola insiste.

Diventa fondamentale pertanto la progettualità educativa che la scuola elabora.

Se questo è vero, allora, l'autonomia più che dall'art. 21, Legge n. 57/99, elevato poi a rango costituzionale dalla riforma del Titolo V del 2015, deriva direttamente dall'art. 33 della Costituzione ("L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento"). Questo passaggio è determinante non solo per capire chi deve essere il "dirigente", ma anche per delineare qual è la natura della struttura che deve dirigere.

Dunque: chi è il dirigente di una scuola autonoma, o meglio in regime di autonomia?

Com'è noto autonomia deriva da *auto-nomos*, ovvero che ha la capacità e facoltà di governarsi o reggersi da sé, con riferimento a stati o città, e anche a organi o a persone singole⁵. Questo concetto ha sicuramente richiami con l'indipendenza, ma non può ridursi ad essa.

Le scuole autonome infatti non sono indipendenti dallo Stato, esse godono, come dicevamo in precedenza, di capacità organizzativa, didattica, amministrativa e finanziaria propria, ma pur sempre all'interno dell'ordinamento statale. Il concetto di autonomia si lega, senza dubbio alcuno, a quello di libertà, e qui il richiamo all'art.33 della Costituzione è evidente.

L'idea di libertà, però, non è il libero arbitrio di cui non si deve rendere conto, è una libertà positiva, nel senso cioè di poter scegliere tra diverse opportunità al fine di ottenere il risultato più efficiente ed efficace per il bene comune.

La scuola dell'autonomia è la scuola della complessità, della capacità di autorganizzazione, di adattamento, del rispetto, dell'inclusività. È la Scuola fatta di persone, di relazioni, di valori, insomma è comunità.

Tra i massimi ispiratori della concezione della scuola come comunità vi è senza ombra di dubbio John Dewey, il quale nelle righe conclusive di *Democrazia ed educazione* (1916) così si esprime: "La scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola"⁶.

La parola comunità evoca valori quali l'accoglienza, la solidarietà, la sana competizione tra pari, non è certamente una parola burocratica e richiede partecipazione. La Legge Delega n. 477 del 30 luglio 1973 andava in questo senso e nel rispetto degli ordinamenti tendeva a co-

⁵ Vocabolario Treccani (www.treccani.it)

⁶ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* (1916), tr. it, Firenze, La Nuova Italia, 1970, p. 460.

struire una vita scolastica partecipativa. Questo senso è pienamente racchiuso nel DPR n. 416 del 31 maggio 1974 (*Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*) ed è rimasta nel Dlgs. n. 297 del 16 aprile 1994 (*Testo unico delle disposizioni vigenti in materia di istruzione*), nel quale l'art. 3 è proprio dedicato alla comunità scolastica. La collegialità, la partecipazione connesse all'autonomia hanno contribuito, di fatto, a far emergere la concezione del corpo docente come comunità, anziché come un insieme di solisti con caratteristiche che Elio Damiano identificava nell'individualismo, nell'isolazionismo e nella competitività⁷.

Delineato il contesto normativo maturato all'indomani degli anni della “contestazione” e poi proseguito in maniera ambigua e discontinua, viene da chiedersi: in una scuola intesa come comunità⁸ può esservi un dirigente di carriera che non appartiene più al ruolo insegnante? Oppure la comunità scolastica, in tutte le sue componenti, deve eleggere un dirigente, meglio sarebbe un Preside, *primus inter pares*, per puntare, attraverso di lui, ad una linea educativa, della quale dovrà farsi carico e dovrà rispondere alla comunità scolastica stessa e al territorio *tout court*?

A queste domande antinomiche tra loro, sulla scia di quanto osservato nell'art. 33 della Costituzione⁹ e ribadito nel testo dell'art. 1 del

⁷ Cfr. E. Damiano, *Funzione docente*, Brescia, La Scuola, 1976.

⁸ Cfr. L. Corradini, *Cittadinanza e costituzione*, Napoli, Tecnodid, 2009.

⁹ Circa gli articoli 33 e 34 della Costituzione è opportuno fare qualche considerazione. Concretamente, l'opera di promozione culturale si svolge garantendo: la libertà di insegnamento (art. 33, comma 1 Cost.); la presenza di scuole statali per tutti i tipi, ordini e gradi di istruzione (art. 33, comma 2 Cost.); il libero accesso all'istruzione scolastica, senza alcuna discriminazione (art. 34, comma 1 Cost.); l'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione dell'obbligo (art. 34, comma 2 Cost.); il riconoscimento del diritto allo studio anche a coloro che sono privi di mezzi, purché capaci e meritevoli, mediante borse di studio, assegni ed altre provvidenze da attribuirsi per concorso (art. 34, comma 3 Cost.); l'ammissione, per esami, ai vari gradi dell'istruzione scolastica e dell'abilitazione professionale (art. 33, comma 5 Cost.); la libera istituzione di scuole da parte di enti o privati (art. 33, comma 3 Cost.); la parificazione tra scuole private e statali; gli effetti legali e il riconoscimento professionale del titolo di studio (art. 33, comma 4 Cost.). Oltre che allo Stato in prima persona, i compiti sopra indicati potranno essere espletati anche da altri soggetti (Regioni, Province, Comuni, Comunità montane, Aziende/USL etc.). Per quanto attiene, invece, la libertà dell'arte e della scienza, l'articolo 33, 1° comma, della Costituzione sancisce: “L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento”. L'identificazione dei concetti di “arte” e di “scienza” è di enorme difficoltà, poiché qualsiasi oggetto può essere affrontato scientificamente e qualunque può essere il contenuto o il moti-

vo di una espressione artistica. Se per le manifestazioni scientifiche si può far riferimento al criterio del modo o del metodo con cui vengono sviluppate, ossia quello considerato tale in un determinato momento storico dall'opinione prevalente, non è possibile ricorrere a tale criterio per le manifestazioni artistiche. Qui si può solo far riferimento al fine estetico intrinseco che, pur non eliminando tutte le difficoltà, è l'unico che presenta sufficienti garanzie di non arbitrarietà ed oggettività. Saremo, quindi, in presenza di manifestazioni artistiche o scientifiche quando l'oggetto dell'attività abbia un fine estetico in sé o sia trattato con metodo scientifico. Da tale articolo si enucleano due distinti concetti: libertà nell'insegnamento con riferimento al profilo metodologico e contenutistico (c.d. autonomia didattica); libertà dell'insegnamento con riferimento all'ambito organizzativo e strutturale. Con riferimento alla prima accezione è condivisibile l'opinione di chi afferma che l'insegnamento consiste in qualunque manifestazione, anche isolata, del proprio pensiero che, riguardando l'arte e la scienza, abbia in sé forza tale da illuminare altri ambiti che riguardano lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Di ciò si trova conferma nel testo dell'art. 1 del D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 (*Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione valido per le scuole di ogni ordine e grado*) che sancisce: "La libertà d'insegnamento è intesa come *autonomia didattica* e come *libera espressione culturale del docente*... ed è diretta a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni". Restano escluse tutte le manifestazioni eminentemente propagandistiche di tesi o teorie che non ricevono alcuna garanzia costituzionale. Nell'area di garanzia della libertà di insegnamento non può essere compresa neanche l'espressione di convinzioni personali opinabili e arbitrarie, bensì solo l'esposizione di argomenti attuata con metodo scientifico. Proprio su questo punto, del resto, si basa la più ampia tutela di siffatta libertà rispetto a quella di manifestazione del pensiero. La libertà di insegnamento, in presenza di un'esplicita dichiarazione costituzionale, deve ritenersi totalmente libera e tutelata in maniera assolutamente svincolata, secondo alcuni autori, anche dall'unico limite esplicito posto dalla Costituzione alla libertà di manifestazione del pensiero: quello del buon costume. La dottrina dominante, invece, è di parere contrario e ritiene che l'insegnamento, in qualunque ambito venga esercitato, incontri quali limiti alla sua libera esplicazione il rispetto del *buon costume*, dell'*ordine pubblico*, della *pubblica incolumità*. Il Legislatore ha provveduto ad identificare quali ulteriori limiti alla libertà d'insegnamento il *rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola*, nonché il *rispetto della coscienza morale e civile degli alunni* (artt. 1-2 D.Lgs. 297/1994). Appare chiaro che l'espressione "*rispetto della coscienza morale e civile degli alunni*", pur nella sua vaghezza, va interpretata secondo una chiave di lettura che tenga conto della lettera dell'art. 2 Cost. ("La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità"). La libertà di insegnamento diventa, in altri termini, strumento attraverso il quale dare corpo alla libertà e ai diritti del discente: *diritto all'apprendimento*, *diritto alla continuità dell'azione educativa*, *diritto alla diversità*. Circa l'aspetto che riguarda la libera gestione dell'istruzione, dal punto di vista strutturale la libertà di insegnamento, enucleabile ex art. 33, 1° comma Cost., si connota e si qualifica come "libertà della scuola". In particolare, il secondo comma dell'art. 33 Cost., afferma che "la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali

D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 (*Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione valido per le scuole di ogni ordine e grado*) che sancisce: “La libertà d’insegnamento è intesa co-

per tutti gli ordini e gradi”. Allo Stato quindi compete, in via generale, *la predisposizione dei mezzi di istruzione* e la creazione delle norme generali in materia. Tuttavia, la gestione dell’istruzione non è riservata *soltanto allo Stato*: tanto è vero che l’articolo 33, comma 3, afferma che “enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione senza oneri per lo Stato”. Dunque, per quanto riguarda la creazione e la gestione dei mezzi di istruzione, *non vi è alcun monopolio statale*; al contrario la previsione costituzionale legittima un *sistema parallelo, libero nelle forme organizzative e nei contenuti*. Ciò discende evidentemente dal principio costituzionale della libertà di manifestazione del pensiero, e della libertà di iniziative dirette a realizzare la diffusione dello stesso, anche mediante l’insegnamento. Va tuttavia segnalato che il “parallelismo fra iniziativa pubblica e iniziativa privata” nella libera gestione dell’istruzione non comporta impegni di spesa da parte dello Stato: la scuola privata deve, infatti, costituirsi e gestirsi senza onere per lo Stato. Pur nella sua chiarezza, la previsione dell’art. 33, 3° comma Cost., è stata al centro di un lungo dibattito dottrinale e giurisprudenziale al fine di stabilire quale sia l’ambito del *non-intervento* statale, la sola istituzione della scuola privata o il suo funzionamento. In realtà, sembra legittimo affermare che la lettera del dettato costituzionale non esclude che lo Stato possa intervenire finanziando scuole o istituti in difficoltà (ciò anzi potrebbe giovare al mantenimento di un pluralismo della cultura), ovvero scuole private in luoghi in cui non esistono scuole statali. Non è invece libera, ma legata a precise valutazioni tecniche, la possibilità di parificare ed equiparare gli studi compiuti in istituti di istruzione privati a quelli compiuti presso scuole statali. Risulta dall’art. 33, 4° comma che la parità con le scuole statali è accordata alle scuole che la richiedono, in base a legge dello Stato che fissi “i diritti e gli obblighi” di queste. Ciò è evidentemente stabilito per il rispetto del principio di eguaglianza di cui all’art. 3 Cost.: in tal senso il costituente ha disposto che agli alunni delle scuole private sia assicurato un trattamento equipollente a quello degli alunni delle scuole statali. Circa la partecipazione democratica, i principi costituzionali in materia scolastica tracciano le linee portanti di una scuola che, qualunque ne sia la forma – pubblica o privata – si assume il compito di accompagnare lo studente nelle tappe fondamentali del suo percorso formativo per consentire, così, il pieno dispiegamento della sua personalità individuale e sociale. Più precisamente è da rilevare che la formazione scolastica non è certo fine a sé stessa, nella misura in cui mira a promuovere il perfetto ed armonioso integrarsi dell’individuo nella comunità sociale, tanto che può parlarsi di una *formazione integrale* della persona umana. Scuola e società conducono, perciò, un’*azione sinergica* in tal senso, interagendo a diversi livelli. È questo il senso della partecipazione democratica che, a partire dai decreti delegati del ’74 fino al *Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia scolastica* (D.Lgs. 297/94), viene introdotta come *strumento di interazione* volto a consentire il coinvolgimento delle forze sociali, delle comunità locali e degli interessati (studenti e genitori) ai problemi della scuola, e viceversa l’approfondimento dei problemi della società in funzione della formazione culturale e civile degli studenti.

me *autonomia didattica* e come *libera espressione culturale del docente...* ed è diretta a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni”.

In una scuola siffatta non sembra avere senso che il ruolo dirigenziale sia di carriera, e questo perché se occorre andare contro la burocratizzazione e il continuo adattamento al ribasso per ridare slancio alla Scuola, è necessario che la scuola si organizzi dandosi proprie linee guida formative che devono essere interpretate da un capo d’istituto *pro tempore* e con limite di mandato che sia piena espressione di quelle stesse linee.

Allora, è lecito chiedersi a questo punto: in quest’ottica, che caratteristiche dovrebbe avere un Dirigente/Preside eletto? Dovrebbe innanzitutto avere capacità di *leadership*, ovvero saper esercitare la propria influenza sugli altri affinché si perseguano obiettivi anche ambiziosi e innovativi. Il preside eletto deve essere un *leader*, deve essere cioè capace di far emergere e di elaborare e rielaborare la cultura di una unità scolastica.

Nel contesto specifico della scuola, dove i legami tra i diversi attori sono deboli, il compito della *leadership* potrà essere quello di saper coinvolgere e di sapere individuare le abilità e le capacità dei collaboratori. Il Preside deve essere in grado di saper innovare la cultura organizzativa della scuola e deve farlo con una partecipazione condivisa. Non ordini, circolari e quant’altro, ma dialogo, responsabilizzazione, orizzonti condivisi, obiettivi concordati.

Spesso della Scuola si è sentito parlare come di una “grande famiglia”. Niente di più errato!

Nella Scuola, il Preside eletto dai colleghi deve sapere ridistribuire i compiti a ciascuno ai quali poi corrispondono precise responsabilità. La costituzione dello *staff* di collaboratori è uno dei fattori determinanti per la realizzazione del programma che il Preside eletto ha presentato nella campagna elettorale.

Con lo *staff* il Preside deve continuamente cooperare, concertare, condividere il più possibile.

La *leadership* non si limita al livello organizzativo, coinvolge anche le prospettive educative e queste ultime sono le più complesse e difficili.

Se il Preside eletto si limitasse alle gestione formale, rischierebbe di ricadere nelle pieghe della Dirigenza così come la conosciamo oggi. Un approccio dirigenistico, ammantato di managerialità e con leggi con-

troverse, comporta un rischio alto di errori gestionali con ricadute sull'azione educativa molto pesanti¹⁰.

Se questo scenario è corrispondente a buona parte delle scuole italiane (la letteratura specialistica lo conferma), emerge ancora di più la necessità di un Preside eletto dal “corpo docente” e dal personale ATA (forse il corpo elettorale potrebbe essere arricchito con la rappresentanza dei genitori) che sappia, come dicevamo, esprimere una *leadership* per trasformare la scuola in una comunità di pratiche organizzate¹¹. Il *leader*, del resto, è tale perché il suo potere è riconosciuto e diviene autorevolezza.

Si ricorderà che, negli anni Settanta del Novecento, il Preside veniva etichettato come il “burbero benefico”, il “signore della scuola”, il “servo del potere” il “tutore della legge”, l’“innovatore rampante”, il “*primus inter pares*”, il burocrate “Arlecchino servitore di due padroni”¹². Tutte queste etichette mettevano bene in evidenza le contraddizioni di un ruolo non ben specificato. La mancanza di specificazione era ed è dovuta (anche oggi con il DS) alla incapacità di definire bene che cos'è la Scuola e come la si deve intendere.

3. Quale scuola per il Preside elettivo?

Ovviamente la proposta di un Preside elettivo non può prescindere dall'idea di scuola che si ha, dal suo ruolo, dai suoi compiti, dai suoi ordinamenti e via dicendo. Infatti, non si tratta di una semplice operazione di *maquillage*, ma chiama in causa un'identità che si vuol dare alla Scuola nella quale il Preside, non come dirigente, ma come *primus inter pares* svolge le funzioni *pro tempore* di capo d'istituto.

Ebbene, dai paragrafi precedenti è già abbastanza evidente che la scuola come apparato o come organizzazione pseudo-aziendale qui non interessa. La scuola alla quale facciamo riferimento, pienamente discendente dai principi enunciati nell'art. 33 della Costituzione su ri-

¹⁰ Luisa Ribolzi oltretutto fa notare che, in Italia, parlare di “potere” del dirigente nel costruire una scuola responsabile ed autonoma è veramente ridicolo a fronte della legislazione vigente (L. Ribolzi, *Funzioni, poteri e sistema di governance*, in A.a.Vv., *La dirigenza della scuola in Europa*, Genova, Associazione TREELLE, 2007).

¹¹ Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma, Carocci, 2007.

¹² C. Lacey, *Hightown Grammar. The School as a Social System*, Manchester, Manchester University Press, 1970.

chiamato, è luogo di relazioni interpersonali complesse, che si riconoscono, però, in un'unica finalità: il bene comune, appartenente ad ognuno di noi e che si preoccupi di coltivare un'educazione capace di rispettare gli obblighi sociali, civili e politici enunciati dalla nostra Carta costituzionale.

Sarebbe interessante ripercorrere le traiettorie istituzionali e storiche che hanno portato all'idea di scuola come Bene comune, ma qui non è il caso di immetterci su un cammino lungo e controverso. Ci limitiamo, pertanto, a riflettere sui fondamenti pedagogici perché ci sembrano quelli più attinenti al discorso che andiamo svolgendo.

Questi “fondamenti” inducono a critiche serrate nei confronti di una fenomenologia scolastica per alcuni aspetti raccapricciante.

La presunta autonomia (tale è nei fatti) ha, tra le altre cose, spinto ad un progettificio spesso curvato su tematiche legate a migliorare la socializzazione. *Nulla quaestio*, ma non si deve dimenticare qual è il compito primario della scuola: istruire e possibilmente educare¹³. Si è attenti alle competenze le più svariate, spesso a scapito delle conoscenze e del sapere. Sembra che competenze e sapere non possano andare di pari passo, ma così non è. Di fatto, si fa un grave torto se agli studenti di oggi non si forniscono le conoscenze adeguate; li si getta nel mondo adulto senza avere gli strumenti per capirlo e viverlo attivamente.

La scuola, si dice, deve preparare al lavoro; per tale motivo è un bene economico e, quindi, soggetto alle leggi di mercato e alle sue fluttuazioni. Se è così il Bene comune si disperde nei beni individuali e del profitto di ciascuno. La scuola prepara al lavoro, nella misura in cui costruisce personalità autonome, capaci di senso critico, e questo lo fa con le proprie armi, cioè con il sapere che trasmette. È attraverso la continua rielaborazione del sapere che le esperienze vissute non sono accettate passivamente, ma diventano “tesoro”¹⁴ da capitalizzare lungo tutta la vita.

Dato per acquisito che la scuola sia un bene comune¹⁵, anche se con interpretazioni molto differenti, c'è da rintracciare comunque una

¹³ C. Laneve (a cura di), *La scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?*, Roma, Carocci, 2010.

¹⁴ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, tr. it., Roma, Armando, 1997.

¹⁵ Cfr. Aa. Vv., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, XLVII Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2009.

pedagogia della scuola che sostanzialmente di fondamenti pedagogici ciò che è bene e ciò che è comune.

La letteratura sulla scuola è straripante, ma testi che affrontano in maniera specifica e organica la pedagogia della scuola sono effettivamente pochi, specie quelli di qualità scientifica. Tra questi annoveriamo un testo del 1997 del compianto Cesare Scurati.

Il pedagogista milanese esordiva nel suddetto testo ribadendo la fondamentale centralità della scuola per la costruzione della età moderna: “Nessuno si sentirebbe di negare che la scuola è, in sostanza, la protagonista della pedagogia dell’età moderna, ed è facile constatare che le maggiori espressioni del pensiero educativo, da Comenio in poi, vi si riferiscono come termine tipico e traente dalla loro attenzione”¹⁶.

Queste parole di Scurati devono far riflettere sulle ormai tante riforme scolastiche che si sono susseguite dal progetto Berlinguer in poi, senza che nessuna di esse abbia mai veramente colto il vero problema dell’essere e del fare scuola. Abbandonate le derive descolarizzanti e dato per scontato che della scuola non se ne può fare a meno (senza cadere ovviamente nello scuolacentrismo esasperato), non fosse altro perché garanzia di tenuta democratica delle società sviluppate, bisogna continuamente interrogarsi sul senso della scuola, della sua centralità nella vita delle persone e della loro crescita.

Ecco, appunto, una pedagogia della scuola, sì, ma quale? Per rintracciarla si dovrebbe fare uno sforzo storico e richiamare la lezione dei grandi pedagogisti di ieri e di oggi. Qui non c’è lo spazio per una simile ricostruzione e, forse, non è neanche necessaria perché, al di là delle scuole di pensiero, vi è, tuttavia, una pedagogia che fa da sostanza, per dirla con gli scolastici, al concetto stesso di scuola.

Come è sempre bene procedere metodologicamente quando si cerca la chiarezza concettuale, richiamare l’etimo delle parole consente di aprirsi al significato originario delle stesse. La parola scuola, come suggerisce il vocabolario Treccani, “deriva dal lat. *schōla* (dal gr. *scholē*), che in origine significava tempo libero (*otium* per i latini), piacevole uso delle proprie disposizioni intellettuali, indipendentemente da ogni bisogno o scopo pratico, e più tardi il luogo dove si attende allo studio, accezione quest’ultima nella quale è tuttora in uso”. La scuola, quindi, non è nata con intenti professionalizzanti. Si obietterà che era per la classi sociali elevate le quali non avevano bisogno di apprendere un mestiere. Questo è vero, ma è anche vero che non è

¹⁶ C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 5.

detto da nessuna parte che la scuola debba essere totalmente professionalizzante (le tanto sbandierate “competenze”) a tal punto da trascurare quell’aspetto disinteressato nei confronti dello studio che è veramente formativo.

Da questo assunto possono derivare i fondamenti pedagogici della scuola che, senza trascurare gli aspetti economici rivolti all’utile, riprendono antiche categorie passate di moda, ma estremamente significative: la scuola come luogo del vero, del bene, del bello.

Occorre che la scuola prima ancora di preparare *al e per* il lavoro, formi la persona.

La responsabilità della pedagogia e dei pedagogisti consiste proprio in questa opera di riattualizzazione di ciò che poi non è mai tramontato: la formazione della persona umana. Il prodotto della scuola, infatti, non è limitato all’abilità e alla competenza derivante da quell’abilità, bensì, per dirla con Gramsci, è la cultura. Il “prodotto scolastico” “Cultura, non è possedere un magazzino ben fornito di notizie, ma è la capacità che la nostra mente ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo, i nostri rapporti con gli altri uomini. Ha cultura chi ha coscienza di sé e del tutto, chi sente la relazione con tutti gli altri esseri... Basta vivere da uomini, cioè cercare di spiegare a se stessi il perché delle azioni proprie e altrui, tenere gli occhi aperti, curiosi su tutto e tutti, sforzarsi di capire; ogni giorno di più l’organismo di cui siamo parte, penetrare la vita con tutte le nostre forze di consapevolezza, di passione, di volontà; non addormentarsi, non impigrire mai; dare alla vita il suo giusto valore in modo da essere pronti, secondo le necessità, a difenderla o a sacrificarla. La cultura non ha altro significato”¹⁷.

Da queste parole di Gramsci ben si comprende che nelle laceranti discussioni sulle architetture di riforma, a cui assistiamo da anni, mai si è fatto riferimento a scelte educative di fondo che sostanzino le Riforme stesse. È così venuta a mancare una identità chiara della Scuola italiana, ed è per questo che essa non è stata in grado di rivitalizzare una democrazia spesso deficitaria. L’educazione ormai attestatasi sul falso criterio dell’“efficienza”, della “competenza”, della “*accountability*”, di queste parole magiche che dicono tutto e niente, è ridotta ad una funzione strumentale, tecnico-operativa che illude e disorienta.

In un bel saggio sulla “democrazia fragile”, Remo Bodei avverte che una politica e una democrazia ridotte a procedure non riescono a

¹⁷ A. Gramsci, *Socialismo e cultura*, in “Il Grido del popolo”, 29 gennaio 1916.

riempire e a promuovere il senso della vita, e la spoliticizzazione dei cittadini svuota la democrazia e spinge verso il rischio di un “dispotismo mite”¹⁸.

Parafrasando Bodei, possiamo sostenere la stessa cosa per la Scuola: essa, ridotta a procedure, non educa al senso della vita, non dà al soggetto la capacità di progettarsi, di proiettarsi nella vita come cittadino e come soggetto responsabile di sé, della propria autorealizzazione. L’educazione è una visione della vita, è valore fondativo che da *a priori* deve diventare *in re*, deve essere un *habitus* dell’educando che vuol diventare cittadino. L’educazione matura nella storia, nella cultura, nei territori; non è data una volta per tutte. È storicizzata, è attenta al segno dei tempi; tuttavia, non è, non è mai conformata su di essi e mantiene sempre una vena utopistica e rivoluzionaria. L’educazione è “coscienza storicizzata”, è vivere il proprio tempo con assunzione di responsabilità nei confronti del presente e del futuro.

Le “regioni ontologiche” della pedagogia della scuola trovano risposta anche nei punti nodali e strutturali delle discipline scolastiche, a patto, però, che di esse si sappia cogliere la natura, il modo come interrogano la realtà, come guardano oltre l’ovvio e si addentrano nel non detto. Avviandoci verso le conclusioni, possiamo affermare che la Scuola, oggi, deve far conoscere la realtà nelle sue ragioni profonde lungi dal perdersi troppo dietro l’effettuale, dietro un saper fare, in realtà di facciata, in cui si è smarrito il senso del saper essere.

Addirittura la scuola viene intesa come “comunità di pratiche” e l’“addirittura” non è riferito ai docenti come membri della comunità scolastica, ma ad essi come operatori e non come professionisti e intellettuali. Sì, la comunità scolastica, *scholé*, è luogo di comunanza, di scambio, di relazioni, di crescita di alunni e insegnanti, di crescita umana, però, e non solo o soltanto professionale e operativa.

4. e... infine

Ed eccoci giunti alla questione finale. Una scuola come quella delineata, nelle sue linee fondative generali, può avere un dirigente di ruolo burocrate o dovrebbe essere guidata e coordinata da un capo d’istituto che è la sintesi della *vis* educativa che una scuola, quella scuola

¹⁸ La relazione di R. Bodei è stata tenuta in occasione del Convegno dell’Istituto italiano di Scienze Umane, SUM, “Il destino della democrazia. Relativismo e universalizzazione”, Napoli, 21 maggio 2009.

vuole trasmettere e testimoniare. La persona del capo d'istituto eletto è scelta dal collegio e dagli altri membri della comunità perché di quella comunità è parte integrante, in quanto insegnante (non dobbiamo mai dimenticarlo) e in quanto espressione della volontà della comunità per la sua offerta formativa liberamente ispirata dall'art.33 della Costituzione, e avvalorata dalla legge sull'autonomia scolastica che così acquista il senso proprio dell'*auto-nomos*.

La scuola veramente libera, ovviamente nell'alveo costituzionale, non ha padroni, essa spesso è in crisi e questa crisi è “spiegata regolarmente con cambiamenti della società esterna che non trovano risposte adeguate da parte della scuola: sulla base di una rappresentazione che vede società e scuola esterne l'una all'altra. Quando invece la scuola è interna alla società, anzi è la società in una delle sue istituzioni e cambia ovviamente a modo suo, insieme alla società”¹⁹. Questi cambiamenti continui richiedono interpreti diversi, capi d'istituto diversi, che possono essere sostituiti quando se ne avverte il bisogno per il cambiamento. Con il DS di ruolo e burocrate tutto questo diventa molto difficile e questo nega il valore della scuola e della sua autonomia educativa.

¹⁹ E. Damiano, *Per un progetto di scuole. Prospettive multiple*, in Aa.Vv., *Per un progetto di scuola. Ordinamenti, istituzioni, Cultura*, XLVIII Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 17-18.

Riflessioni sull'odierno disastro educativo: tutta colpa della scuola?

Gemma Errico

Il presente contributo propone una riflessione sul ruolo della scuola, in un periodo di crisi che vede l'istituzione educativa vittima di attacchi, poiché ritenuta responsabile dell'innegabile deficit educativo. Quest'ultimo è imputabile solo alla scuola? È da questa domanda che il presente lavoro prende le mosse, osservando che oggi all'interno dell'istituzione scolastica non si volge più lo sguardo all'educazione. Attraverso una disamina dei concetti di autorità e di libertà, si tenta di trovare una risposta a un altro interrogativo ricorrente: i metodi antiautoritari hanno fallito? Si evidenzia come alla trasformazione dell'istituzione scolastica debba corrispondere la trasformazione tanto delle pratiche didattiche quanto di quelle relazionali.

This paper proposes a reflection on the role of the school, in a period of crisis in which we see the school victim of attacks, because it is considered responsible of the undeniable educational deficit. Is this disaster attributable only to the school? The paper starts from this question, observing that today within the educational institution we do not direct our gaze to education. Through an examination of the concepts of authority and freedom, this paper attempts to find an answer to an other recurring question: have the anti-authoritarian methods failed? This paper highlights that the transformation of school must correspond to the transformation both of educational practices and of relational practices.

Parole chiave: autorità, cura educativa, deficit educativo, pratiche didattiche, relazione educativa

Keywords: authority, educational care, educational deficiency, teaching practices, educational relation

1. Introduzione

Oggi la scuola sta attraversando un periodo di profonda crisi che la vede vittima di attacchi, di aspre critiche, poiché ritenuta responsabile del disastro educativo e formativo che si riflette, da un lato, nei tassi ancora troppo alti di dispersione scolastica, dall'altro, nel disorientamento dei nostri ragazzi, nella mancanza di disciplina, di rispetto per le persone e per le cose, per i propri compagni e per il ruolo dell'insegnante. Questa è la realtà che i tristi e allarmanti fatti di cronaca ci

consegnano quotidianamente, una realtà che vede il giovane studente protagonista di atti che vanno dal vandalismo al bullismo.

È innegabile un *deficit* educativo. Ma il fallimento è attribuibile solo ed esclusivamente alla scuola, ai docenti? Se non possiamo negare un *gap* educativo, non si può neppure negare che se all'interno della nostra scuola non si volge più lo sguardo all'educazione, è anche, forse soprattutto, a causa dell'incapacità dimostrata dai diversi governi succedutisi negli ultimi decenni di adattare la scuola alle esigenze della società in continua evoluzione.

La scuola oggi ha assunto le sembianze di un'azienda, la cui funzione non coincide più con quella connaturale alla scuola, ovvero con la funzione educativa, ma collima con una funzione di mera erogazione di servizi volta a soddisfare gli utenti, i clienti, ossia gli alunni. Il miglioramento della qualità della scuola, dell'istruzione, della didattica non si persegue con la finalità di accrescere le possibilità di successo di tutti gli allievi, ma con la finalità di accrescere la fama della scuola, di guadagnare iscritti e/o di non perderne¹.

Un altro aspetto importante da considerare, che contribuisce senz'altro a spiegare la totale mancanza di rispetto nei confronti dell'insegnante, è la percezione di quest'ultimo da parte degli adolescenti. La figura del docente è percepita dagli studenti come priva di prestigio, addirittura talvolta come simbolo del fallimento personale, come emblema di una scelta di ripiego; questo poiché l'insegnante nella società odierna, soprattutto in Italia, risulta bistrattato, e non soltanto sul piano economico. In passato il docente occupava una posizione privilegiata, godeva di un profondo rispetto da parte della società, dei genitori, quindi degli alunni, per via del riconoscimento della fondamentale importanza del ruolo sociale svolto, quale educatore, emancipatore, impegnato nella lotta all'analfabetismo e nella promozione della cultura. Cultura che insieme al docente aveva un altro peso, un altro valore, oggi non più riconosciuto come essenziale per la riuscita, per la realizzazione personale, per via dei cattivi e devianti modelli offerti ai giovani dalla società odierna, dove l'unità di misura del successo è il numero di *likes* ottenuti sui *social network*.

D'altronde, questa spasmodica ricerca di approvazione sociale, il forte disorientamento, che troppo spesso sfocia in violenza, possono

¹ Peraltro, a far riflettere sul ruolo dell'istituzione scolastica, sulla sua efficacia, sul suo primato quale agenzia educativa è il sempre più crescente numero di genitori che, nel nostro Paese, scelgono la via dell'educazione familiare (*home-schooling*).

essere spiegati con la totale mancanza di certezze, di punti di riferimento stabili, con l'impossibilità di volgere lo sguardo al futuro con la stessa serenità di coloro che nel '68, ad esempio, avevano tutto da conquistare lottando contro una società conservatrice e misoneista, improntata a criteri gerarchici e paternalistici. Oggi bisognerebbe lottare contro cosa, contro chi? Contro le errate e irresponsabili scelte politiche operate negli ultimi decenni? Contro una società che offre modelli negativi? Contro una scuola che non riesce a migliorare la società?

Hanno forse ragione coloro i quali rimpiangono la superata società autoritaria? Quel che è certo è che occorre arginare l'indisciplina dilagante nelle scuole ponendo un limite nel quale svolgere l'azione educativa, nel rispetto reciproco dei ruoli. E questo limite non può che essere posto dall'autorità, non può che sottendere un recupero dell'autorità, tanto degli insegnanti quanto dei genitori. È evidente, infatti, come il ruolo degli adulti sia entrato in crisi anche all'interno della famiglia. Non solo l'autorità degli insegnanti, ma anche quella dei genitori è stata svuotata, come dimostra la loro incapacità di esercitare la funzione di educatori con la giusta autorevolezza e responsabilità. Forse ha ragione l'autore di *Elogio della disciplina* quando afferma che “abbiamo disimparato l'arte di educare, le norme comuni sono andate perdute e si è diffusa la convinzione che i bambini cresceranno comunque, in un modo o nell'altro. Stiamo navigando senza bussola in un mare aperto”².

2. *Quale autorità va recuperata?*

Cerchiamo di affrontare il tema dell'autorità, che rappresenta il problema cogente e centrale dei rapporti tra generazioni. I metodi anti-autoritari, non direttivi, improntati a un massimo di libertà, promoventi una scuola liberale e democratica, hanno fallito? Tali metodi si sono affermati, com'è noto, nell'ambito del rinnovamento pedagogico, nel secolo del bambino, protagonista del processo educativo, come reazione alle strettoie dell'insegnamento tradizionale, dei metodi della scuola tradizionale, parolaia, libresca, dogmatica, dove vigeva una disciplina fondata sull'autorità incondizionata del maestro e sull'obbedienza degli allievi. Oggi sono in molti, vista la diffusa e preoccupante assenza di disciplina che impera nelle nostre scuole, ad agognare un

² B. Bueb, *Elogio della disciplina*, Milano, Rizzoli, 2007, pp. 11-12.

ritorno alla scuola del passato, alla scuola *ancién regime*. È davvero l'unica soluzione?

Non bisogna dimenticare che il bambino, così come l'adolescente, apprende soltanto ciò che comprende, e comprende solo se partecipa all'elaborazione del suo sapere. Così come bisogna tener presente che un agire educativo fondato sulla motivazione è senz'altro più efficace di un agire pedagogico che fa leva sulla paura e sulla punizione, anziché sull'attivazione delle risorse e delle potenzialità degli allievi. Ora, una didattica attiva sottende una certa libertà, che non va confusa con la totale anarchia: occorre educare i bambini alla pratica della libertà, ossia al riconoscimento dei loro doveri individuali e sociali.

Peraltro, i protagonisti dell'Educazione Nuova, tra cui R. Dottrens, non negano, anzi valorizzano, l'autorità, vista come autorevolezza e basata sulla superiorità soprattutto morale dell'educatore. Le pedagogie nuove intendono l'educazione principalmente come autogoverno, cioè come processo spontaneo che si realizza permettendo ai bambini di assumersi le proprie responsabilità. Il metodo dell'autogoverno permette allo studente di interiorizzare le norme e sviluppare la sua personalità mediando le esigenze personali con quelle del gruppo. Ciò si verifica, per esempio, nelle classi-comunità freinetiane, all'interno delle quali, la disciplina viene a fondarsi sull'interesse dell'allievo nel rispetto del gruppo-classe. Dunque, il recupero dell'*auctoritas*, al fine di tornare ad esercitare un'autentica funzione educativa, è possibile se l'autorità viene proposta agli allievi come collaborazione necessaria, come fattore necessario per il gruppo, il cui funzionamento esige ruoli finalizzati a un compito.

La parola autorità deriva dal latino *auctor*, che designa colui che fa nascere e dà inizio, l'autore, il creatore, e che, a sua volta, è riconducibile al verbo *augere*, che significa accrescere, aumentare. Avere autorità significa, quindi, possedere una superiorità che consente di agire sugli altri e, in educazione, di seguire e promuovere lo sviluppo armonico dell'essere. È bene ricordare che l'esercizio dell'autorità è normale nella misura in cui il soggetto a cui essa è rivolta comprende il senso delle sue responsabilità e possiede le capacità necessarie per farvi fronte. Non c'è niente di più disastroso di un capo che non ha autorità o che non sa farne buon uso. Bisogna, però, come avvisa Dottrens, distinguere nettamente tra autorità e costrizione. Un maestro dittatore, eccessivamente severo, non ha che un'autorità apparente; egli agisce unicamente per mezzo della costrizione, ottenendo la

disciplina più cattiva che ci sia, quella che porta alla dissimulazione e alla rivolta, anziché al rispetto nei confronti di colui che detiene il potere di direzione.

L'autorità è principalmente funzione del valore professionale e delle qualità inerenti al mestiere: precisione, conoscenza del compito da assolvere, organizzazione del lavoro, ordine e metodo, insegnamento adattato agli allievi, conoscenza approfondita dei bambini e del loro ambiente (familiare e sociale). Essa, secondo Dottrens (1960)³, dipende soprattutto da qualità personali: padronanza di sé, senso di responsabilità, perseveranza nello sforzo, desiderio di perfezionamento, amore per i bambini. L'acquisizione di questa "autorità-prestigio", opposta alla "autorità-costrizione", consente di dirigere una classe senza ricorrere a sanzioni, di instaurare dei buoni rapporti con gli allievi e di assicurare il progresso del lavoro scolastico.

Alla "autorità-costrizione" e alla "autorità-prestigio" corrispondono, spiega il pedagogista svizzero, due tipi di disciplina. La disciplina della prima si basa su questa convinzione: il bambino deve fare ciò che vuole l'adulto; a forza di obbedire, egli acquisirà delle abitudini che lo manterranno sulla strada del dovere. La disciplina che richiede la seconda, invece, non ha per scopo l'obbedienza, ma l'apprendimento della libertà: l'educatore dona una parte di responsabilità a ciascuno e toglie le costrizioni esteriori, non soltanto nell'esecuzione degli esercizi scolastici, ma anche nell'elaborazione del lavoro, per passare dal "faccio ciò che voglio" al "faccio ciò che devo e che sono capace di fare". La libertà autentica in educazione è il risultato del controllo interiore della ragione, ossia della disciplina interiore.

Kant accorda molta importanza all'obbedienza libera, quella che deriva, non dalla costrizione, ma dalla fiducia. Obbedienza libera che deve essere, però, riconosciuta come dovere. Nondimeno, per il filosofo di Königsberg, anche l'obbedienza derivante dalla costrizione è necessaria, "perché prepara il ragazzo a mettere in pratica le leggi che egli, nel futuro, come cittadino, deve rispettare anche se non gli sono gradite"⁴. Come osserva nelle sue lezioni di pedagogia, "il bambino deve sempre sentire la sua libertà in modo tale da non ostacolare l'altrui libertà: deve perciò sempre incontrare una resistenza"⁵. Ma, preci-

³ R. Dottrens, *Le problème de l'autorité*, in "Techniques de vie", n. 7, 1960, pp. 13-19.

⁴ I. Kant, *Pedagogia*, Milano, Luni Editrice, 2015, p. 88 (ed. or. 1803).

⁵ *Ibidem*, p. 64.

sa, “nulla è più nocivo di una disciplina avvilita e servile, per piegare la volontà del bambino”⁶.

Possiamo affermare senza tema di smentita che più delle regole, dei precetti e delle leggi, che il bambino non è in grado di decifrare, vale l’esempio di vita, poiché, come Seneca ha scritto in una delle sue *Lettere a Lucilio*, “gli uomini credono più ai loro occhi che alle loro orecchie, e inoltre perché lunga è la via dei precetti, corta e infallibile quella degli esempi”⁷.

Calzante l’esempio offerto dalla visione pedagogica di C. Freinet, il quale ritiene che la disciplina derivante dal partecipare a un’attività costruttiva rappresenti un mezzo adeguato per il raggiungimento dell’autocontrollo. La sua fonte si ravvisa nella natura stessa del lavoro cooperativo organizzato democraticamente, di cui tutti gli alunni si sentono responsabili. La preoccupazione della disciplina è, osserva l’educatore francese, inversamente proporzionale alla perfezione dell’organizzazione del lavoro, all’interesse dinamico e attivo degli alunni. La cooperazione costituisce un elemento fondamentale nella messa a punto delle tecniche didattiche freinetiane. Al di fuori dell’organizzazione cooperativa non solo non si spiegherebbero tali tecniche, che si giustificano soltanto in un contesto cooperativo, ma neppure sarebbe possibile la loro applicazione e il raggiungimento delle finalità educative che esse si propongono.

In Freinet si ritrovano le intuizioni e le idee di un apprendimento costruito dai ragazzi. Idee e intuizioni che nascono dalla scoperta del valore della cooperazione nella costruzione delle conoscenze. Ponendo a fondamento di ogni iniziativa didattica e organizzativa il valore della cooperazione, è possibile realizzare una scuola democratica che assicuri uguali opportunità di apprendimento e di relazione. Attraverso il gioco della dinamica del gruppo-classe, si verifica, da un lato, una trasformazione della relazione dei fanciulli con il sapere, poiché essi manifestano spirito di iniziativa nelle varie attività di apprendimento; dall’altro, una trasformazione della relazione con l’autorità, poiché gli alunni si assumono la responsabilità delle condizioni della vita di gruppo e del suo funzionamento. Nella classe cooperativa, i significati acquisiti diventano linguaggio del gruppo e conoscenza personale di ciascuno. Non dimentichiamoci, però, che soltanto in un

⁶ *Ibidem*.

⁷ Seneca, *Lettere morali a Lucilio*, I, 5, citato in A. Broccoli, *Educazione, democrazia e autorità*, Roma, Monolite Editrice, 2004, p. 160.

clima di accoglienza all'insegna del dialogo, dell'ascolto e del riconoscimento della cultura di ciascun bambino, questi sarà incoraggiato a manifestare le sue conoscenze e a metterle in comune con gli altri.

Probabilmente la scuola fallisce quando, soggiacendo agli imperativi della competenza e della competitività, non si preoccupa di far interiorizzare agli alunni lo spirito cooperativo. D'altronde, nella società e nell'economia della conoscenza, la scuola si configura come un'azienda competitiva all'interno di un mercato della formazione; la logica individualista della società la vuole come un luogo in cui a imperare non siano lo scambio reciproco, il dialogo e la discussione, ma la competitività (tanto tra insegnanti quanto tra alunni).

La scuola fallisce quando non si preoccupa di trovare la via per rendere gli alunni autonomi, ovvero in grado di assumersi le proprie responsabilità, in grado di acquisire consapevolezza di sé, in grado di pensare in maniera critica e autonoma; dovrebbe essere questo, in effetti, l'obiettivo supremo dell'educazione: l'autonomia intellettuale. In questo senso, andrebbero forse recuperate, riattivate in maniera critica, come osserva Massimo Baldacci, le lezioni di Freinet e di Freire, le cui pedagogie sono da considerarsi pedagogie dell'emancipazione, intese giustappunto come “conquista della capacità di pensare con la propria testa e di pensare a come il mondo vada trasformato insieme agli altri”⁸, nonché pedagogie del dialogo, luogo di incontro e di comprensione.

L'insegnante dovrebbe condurre gli allievi ad acquisire una buona capacità di giudizio, una certa fiducia in se stessi e la capacità di lavorare bene gli uni con gli altri. Tutte competenze che non si sviluppano certo in un regime di “trasmissione” a senso unico. Occorre aiutare l'allievo a capire in modo efficace e meno unilaterale; la comprensione deve essere promossa tramite la discussione e la collaborazione, incoraggiando a esprimere meglio le proprie idee per poter attuare un incontro con le menti di altri.

2.1. Autorità e libertà

Autorità e libertà costituiscono dei termini costanti nella riflessione pedagogica, ma mutevoli di significato in funzione delle concezioni generali della vita e delle condizioni socio-culturali e storiche. Quale,

⁸ M. Baldacci, *La pedagogia dei subalterni*, in “Cooperazione educativa”, vol. 67, n. 3, 2018, p. 59.

dunque, il significato di autorità educativa? E in che rapporto sta con la libertà?

Dal discorso condotto finora emerge che l'autorità in educazione deve servire all'esercizio del diritto della libertà dell'educando, deve mirare a educare alla libertà, non a controllare, a imporre dall'alto. In quest'ultimo caso, il volto che assumerebbe l'educazione sarebbe quello autoritario e coercitivo dell'imposizione. Detto altrimenti, l'autorità educativa deve mirare a rendere capace la persona della libera iniziativa, il cui risultato progressivo è il perfezionamento della personalità, fine supremo dell'educazione, non raggiungibile senza libertà, che è affermazione di intenzione, di un progetto di vita, espressione dell'iniziativa personale.

Ora, condizione della libertà e della stessa educazione è l'autorità. Caldeggiare la libertà nel campo dell'educazione non significa lasciar fare ai bambini sempre tutto ciò che desiderano; “un elemento di disciplina e di autorità deve esservi per forza: la misura di questo elemento, e la maniera in cui lo si debba esercitare, questo è il problema”⁹. Se è vero che l'educazione deve essere sempre affermazione ed esaltazione della vita e della libertà, è altresì vero che tale affermazione sottende ordine e disciplina, giacché “non si progredisce nella vita senza obbedire a delle ragioni superiori, senza la disciplina che impone non tanto delle rinunce, quanto delle elezioni e delle preferenze”¹⁰.

Solo in questo modo si giunge al piano dell'autonomia, dove la persona sceglie di osservare la legge collimante con la migliore forma di vita. La genesi della libertà coincide, d'altronde, con la genesi dell'autonomia, la cui conquista è graduale: a mano a mano che si afferma la personalità, cresce l'autonomia. Per raggiungere tale piano, naturalmente, il bambino ha bisogno di una guida, di un'autorità adeguata, senza la quale questi sarebbe privo di una direzione idonea verso le scelte propriamente educative. Ne deriva che l'esercizio dell'autorità è riconosciuto quale benefico in virtù dello stato di inferiorità del fanciullo, bisognoso di una guida, di una persona che più di lui sa e può. Di qui la disposizione all'obbedienza.

⁹ B. Russell, *Libertà e autorità nell'educazione*, in *Saggi scettici*, Milano, TEA, 1996, pp. 244-245 (ed. or. 1928).

¹⁰ M. Peretti, *Autorità e libertà nell'educazione contemporanea*, Brescia, Ed. La Scuola, 1975, p. 41.

Naturalmente, legando il concetto di autorità a quello di obbedienza, si associa spesso l'autorità all'esercizio del potere o della violenza. Tuttavia, come osserva saggiamente Hanna Arendt, “dove s'impiega la forza, l'autorità ha fallito”¹¹. L'autorità, specie quella educativa, è differente tanto dalla coercizione quanto dalla persuasione; non si concilia certamente con il dispotismo e la violenza. L'esercizio dispotico non fa altro che umiliare e incitare alla ribellione, ottenendo un'obbedienza meramente coatta. Va altresì ricordato che l'autorità poggia sulla maturità degli educatori: l'educando o il figlio obbedisce se riconosce la maturità dell'adulto quale superiorità, quale forza.

La libertà intesa quale affermazione della vita e della dignità personale viene a coincidere con l'obbedienza alla legge non quale norma dispotica, ma come fattore di incremento del bene personale. L'autorità educativa collima con il bene stesso dell'educando: “Obbedendo a essa, questi obbedisce alle norme che ordinano la formazione della sua personalità. L'educatore vale come se fosse la proiezione della migliore espressione di vita attuale e della fase adulta, pienamente autonoma, dell'educando;... si afferma come fattore della libertà di chi non è in grado di provvedervi da solo”¹². Dunque, l'autorità, necessaria per l'efficacia dell'educazione, è liberatrice allorché è in funzione della libertà; quando riconosce e salvaguarda i diritti della persona, quando mira alla formazione della personalità.

3. Il valore della cura in educazione: il processo educativo come pratica dell'aver cura

Ciò che andrebbe recuperata, a mio avviso, non è soltanto l'autorità-prestigio e la disciplina corrispondente sopra descritte, ma anche, e forse soprattutto, la dimensione della cura in educazione: quest'ultima dovrebbe farsi cura educativa, volta a promuovere nel soggetto la capacità di aver cura di sé, secondo l'insegnamento di Socrate, rendendo il soggetto in grado di decidere, assumendosi la responsabilità delle proprie scelte, provvedendo da sé al proprio benessere. Un'educazione non autoritaria, ma una prassi dialogica volta a condurre naturalmente all'autoeducazione, alla nascita del desiderio di prendersi cura di sé, di trovare se stesso.

¹¹ H. Arendt, *Che cos'è l'autorità?*, in *Tra passato e futuro*, Firenze, Vallecchi, 1970, p. 102 (ed. or. 1961).

¹² M. Peretti, *Op. cit.*, p. 43.

Come osserva lucidamente Luigina Mortari nel 2006, tra le parole chiave pedagogiche non rientra la cura, sebbene sia rilevante sul piano educativo. Tale termine risulta soppiantato da altre parole formanti l'attuale lessico pedagogico, quali: sviluppo delle competenze, apprendimento efficace, pianificazione didattica, crediti, debiti. Il criterio di valore non collima con la dimensione della cura educativa, della relazione educativa, ma con l'utile, che fa da corollario a una concezione dell'istituzione educativa come azienda, dove l'alunno diviene cliente. Il rischio è quello di perdere di vista la soggettività, la singolarità, l'unicità dell'allievo, nel quale bisogna vedere prima di tutto la persona. Assumere la cura come asse paradigmatico dell'agire formativo significa promuovere la realizzazione di un ambiente educativo favorevole, in grado di facilitare il fiorire dell'essere.

La cura, intesa come insieme delle modalità di relazione dell'individuo con il mondo nel quale vive, appartiene all'essere dell'uomo e alla sua natura relazionale; il bisogno dell'altro costituisce il fondamento dell'esperienza umana: ricevere cure fin dalla nascita permette il dischiudersi delle possibilità di vita. Perciò si parla di primarietà ontologica: l'essere umano ha bisogno di cura, ma anche di aver cura (degli altri e di sé). La cura rappresenta il fondamento esistenziale che consente a ogni singolo individuo di costruirsi come essere adulto responsabile e consapevole; in breve, permette la costituzione dell'identità adulta.

Quello della cura è un tema di matrice filosofico-pedagogica, collegato alla riflessione sull'educazione. Il paradigma della cura, da Socrate, il quale ravvisa nella cura il luogo stesso del fare educazione, a Platone, ha attraversato tutti i secoli fino ad Heidegger. Il concetto di cura viene tematizzato dal filosofo tedesco in *Essere e Tempo* (1927), dove, analizzando le categorie ontologiche dell'uomo (*Dasein*), interrogandosi sul senso dell'essere, sostiene che la cura è l'essere dell'esserci (l'essere nel mondo), è il luogo dove inizia il senso dell'esserci: "L'esserci, *ontologicamente* inteso, è cura"¹³. L'essere incompiuto non può divenire il suo essere proprio al di fuori della dimensione della cura: "La *perfectio* dell'uomo, il suo diventare ciò che può essere,... è un 'opera della cura'"¹⁴.

Heidegger distingue la "cura autentica" dalla "cura inautentica". Per "cura autentica" si intende quel modo di aver cura che "anticipa,

¹³ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Mondadori, 2016, p. 89 (ed. or. 1927).

¹⁴ *Ibidem*, p. 284.

liberando”, aiutando “a divenire consapevoli e liberi per la propria cura” . Si tratta di un “prendersi cura che non *salta* dentro, quanto piuttosto *avanti*, rispetto al poter essere esistente altrui, non per sottrargli la ‘cura’ ma, anzi, proprio per restituirla in quanto tale e per davvero. Questo prendersi cura... aiuta l’altro a diventare, *nella* sua cura, perspicuo a se stesso e libero per essa”¹⁵.

Per “cura inautentica” si intende, invece, quell’aver cura degli altri che corrisponde ad un “sostituire dominando”. Si tratta di un prendersi cura che può “sottrarre all’altro la cura e, nel pro-curare, *saltar* dentro al suo posto e in suo favore. Questo prendersi cura si incarica di procurare la bisogna dell’altro. Questi viene così spinto via dal suo posto, messo da parte, per rilevare a cose fatte il pro-curato e disporre come di cosa già pronta, risparmiandosene la fatica. Di un tale prendersi cura l’altro può diventare dipendente ed esserne dominato, anche se tale dominio può essere tacito e restare inavvertito a chi lo subisce”¹⁶.

Il concetto di cura quale *epimeleia heautou* o *cura sui*, risposta al desiderio di trascendenza, di conoscenza di sé, costituisce l’essenza dell’educare. Educare è entrare in relazione; significa educare ad aver cura di sé, dove aver cura di sé rimanda all’assumersi il compito di dare forma alla propria esistenza. Il concetto di educazione come pratica di cura che cerca di dare un compimento al divenire del soggetto e al proprio ha come riferimento teorico la concezione di Socrate dell’educare. Nell’*Apologia*, il filosofo greco ravvisa il primo compito dell’educatore nell’aver cura dei giovani, affinché essi apprendano ad aver cura di sé, ad aver cura della propria anima attraverso la ricerca della saggezza e della verità. La ragion d’essere dell’educazione è, dunque, coltivare nel soggetto la passione per la cura di sé, guidandolo nel cammino che conduce all’autonomia.

Nella relazione maestro-allievo di Socrate, si legge l’invito a prendersi cura degli altri solo dopo essersi presi cura di sé. In questa prospettiva, la cura è da intendersi come una pratica rivolta non soltanto agli altri, ma anche a se stessi. La cura di sé è una risposta alla responsabilità di dare forma al tempo della propria esperienza. Aver cura di sé significa lavorare a una continua trasformazione di sé; vuol dire cercare di conoscere se stessi (capacità e limiti), di pensare la propria esperienza, esaminando i propri modi d’essere nelle diverse situazioni. Per essere in grado di trasmettere la passione e la tecnica

¹⁵ *Ibidem*, p. 179.

¹⁶ *Ibidem*.

dell'aver cura di sé, l'educatore deve esercitarsi a lungo nella cura di sé, imparando a dare la migliore forma possibile alla propria vita.

La cura, quell'insieme di esperienze attraverso le quali acquisiamo un nostro modo di essere, una nostra forma, risulta intrinsecamente connessa alla formazione e all'educazione. Come osserva M. Mayeroff, nella sua opera *On caring* (1971), aver cura di una persona equivale ad aiutarla a crescere e ad attualizzare se stessa, a favorire il suo divenire più proprio, promuovendo il suo pieno benessere intellettuale, emozionale, spirituale e fisico. Sul piano teorico l'educare e il formare esigono la cura: si educa vigilando, spronando, “nutrendo”, orientando. Tutte azioni che si regolano sulla cura, “condizione di possibilità di ogni processo formativo ed educativo, che mai prenderebbe forma senza di essa”¹⁷.

Il compito che viene affidato alla cura pedagogica, “archetipo di ogni relazione”¹⁸, è quello di insegnare a dare una buona forma alla propria vita, è quello di tradurre l'informe, il disordine, “in forma, direzione e senso”¹⁹.

L'essere umano è incessantemente impegnato nel prendere e darsi forma. Continuamente alla ricerca di noi stessi, non possiamo che dipendere dalla cura, la cui essenza è relazionale. D'altronde, “nessun essere umano può sperare di creare da solo il proprio essere,... solo la cura che l'Altro gli rivolge può aiutarlo e guidarlo nel processo che lo porterà a nascere del tutto portando a compimento ciò che è già dentro di lui, ma in modo solo abbozzato”²⁰.

3.1. *La relazione, essenza della cura*

La relazione è un costitutivo dell'umano, in quanto condizione di realizzazione esistenziale del soggetto. È nella relazione, nell'interazione, che emerge il Sé, che non esiste mai isolatamente. Essere umani vuol dire essenzialmente essere in relazione²¹. Sulla relazione si fonda qualsiasi esperienza umana; in particolare, come osserva Piero Bertolini (1988), se l'esperienza educativa perdesse la sua con-

¹⁷ *Ibidem*, p. 171.

¹⁸ R. Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 31.

¹⁹ *Ibidem*, p. 82.

²⁰ *Ibidem*, p. 164.

²¹ G. Barrett-Lennard, *Relationship at the Centre*, London and Philadelphia, Whurr, 2005.

notazione relazionistica, perderebbe di conseguenza la sua valenza autenticamente pedagogica. La relazione interpersonale, costituisce, dunque, il fondamento dell'atto educativo. Al fine di creare un'autentica relazione di cura, occorre aver cura di ogni persona nella sua unicità, tenendo conto del suo profilo unico e singolare. Un aver cura guidato dal riguardo, dall'attenzione intensa e discreta, che facilita il costituirsi della soggettività, poiché lascia all'altro il tempo di essere, offrendogli spazi liberi e tempi non vincolanti, affinché possa sperimentare autonomamente la propria ricerca di sé.

Affinché la cura si iscriva in un orizzonte di significato (e non rimanga strumentale), occorre riconoscere e salvaguardare il valore dell'altro, ponendosi nella dimensione dell'ascolto attivo, che non rimanda a un semplice sentire, udire, ma a un'attenzione intensivamente raccolta sull'altro; un'attenzione aperta che richiede alla mente di attivare una postura allocentrica, disposizione ricettiva che si attualizza nella capacità di mettere tra parentesi il proprio sé, di fare un passo indietro, di fare vuoto; mossa cognitiva, quest'ultima, essenziale per attuare l'inizio del processo conoscitivo e comunicativo.

Assumere un atteggiamento ricettivo, assumersi l'impegno di non invadere l'altro, rimanda a quella che nell'ambito della filosofia husserliana è denominata sospensione del giudizio (*epoché*). Il termine *epoché*, composto delle parole greche *epi-* (su) e *échein* (tenere), rimanda a “tenere sopra”, “trattenere” e designa l'astensione del giudizio sulle cose e sui fatti del mondo, un porre tra parentesi il mondo, in modo da permettere ai fenomeni che giungono alla coscienza di essere considerati senza alcuna visione preconcreta; ci si pone come osservatori disinteressati, tesi non a valutare, ma a comprendere profondamente, ad avviare un processo di comunicazione autentica.

L'atteggiamento ricettivo prepara il terreno alla comprensione empatica, disposizione che maggiormente caratterizza l'educazione quale pratica dell'aver cura. Si tratta di una competenza relazionale, di una tecnica psicopedagogica necessaria per comprendere l'altro, la sua struttura, le sue caratteristiche, il suo sé autentico. L'empatia, dal greco *éν*, “in”, e *-πάθεια*, dalla radice *παθ-* del verbo *πάσχω*, “soffro” (a simiglianza del tedesco *Einführung*), rimanda alla capacità di avvertire l'altro nel nostro essere proprio, di cogliere e accogliere l'esperienza vissuta altrui, di anticipare in maniera intuitiva e immediata gli stati d'animo dell'altro, mantenendo la propria identità separata.

Nelle parole di Edith Stein (1917), nella relazione empatica, l'apertura all'altro non è mai fusione o identificazione (giacché se viene meno la distinzione fra due soggettività, viene meno anche la relazione conoscitiva), ma ascolto partecipe che preserva l'alterità dell'altro, la sua singolarità. Ascoltare, essenziale pratica di cura, poiché solo ascoltando è possibile comprendere i processi di elaborazione di significato dell'esperienza altrui, vuol dire saper fare spazio per l'altro dentro di sé, ossia accogliere. Si tratta di un ascolto autentico che consente di avvicinarsi con intensità emotiva e con discrezione all'altro, per permettergli di mostrarsi per quello che è.

In definitiva, come osserva M. Postic (1979), per cambiare la scuola, alla trasformazione istituzionale deve corrispondere la trasformazione della relazione educativa. Quest'ultima “si modifica solo quando l'insegnante..., guidato da una scelta filosofica, cambia atteggiamento nei riguardi del bambino, cercando di agire sul proprio comportamento”²². Detto altrimenti, alla trasformazione dell'istituzione scolastica deve corrispondere la modifica tanto delle pratiche educative, impartendo un insegnamento in linea con gli interessi reali e le motivazioni degli allievi, quanto delle pratiche relazionali, facendo dipendere l'autorità dalle relazioni interpersonali, collegandola agli scopi del gruppo-classe. Ciò si verifica allorché l'insegnante risulta impegnato in un processo di slancio verso l'altro e di ritorno su di sé, ovvero in un processo di riflessione su di sé, di cura di sé, finalizzato ad imparare a identificare le proprie motivazioni, ad analizzare le proprie reazioni nell'ambito dei rapporti con gli altri, ad acquisire consapevolezza del proprio ruolo.

Bibliografia

- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Firenze, Vallecchi, 1970 (ed. or. 1961)
 Barrett-Lennard G., *Relationship at the Centre*, London and Philadelphia, Whurr, 2005
 Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988
 Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, Clueb, 2006
 Broccoli A., *Educazione, democrazia e autorità. Paideia e politeia da Socrate a Platone*, Roma, Monolite Editrice, 2004
 Bueb B., *Elogio della disciplina*, Milano, Rizzoli, 2007

²² M. Postic, *La relazione educativa*, Roma, Editore Armando Armando, 1983, p. 197 (ed. or. 1979).

397 – *Riflessioni sull'odierno disastro educativo:
tutta colpa della scuola?*

Dottrens R., *Le problème de l'autorité*, in "Techniques de vie", n. 7, 1960, pp. 13-19

Errico G., *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia*, Roma, Anicia, 2016

Fadda R., *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016

Heidegger M., *Essere e tempo*, Milano, Mondadori, 2016 (ed. or. 1927)

Kant I., *Pedagogia*, Milano, Luni Editrice, 2015 (ed. or. 1803)

M. Mayeroff, *On caring*, New York, Harper & Row, 1971.

Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Torino, Bruno Mondadori, 2006.

Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2003

Peretti M., *Autorità e libertà nell'educazione contemporanea*, Brescia, Ed. La Scuola, 1975

Postic M., *La relazione educativa*, Roma, Editore Armando Armando, 1983, (ed. or. 1979)

Russell B., *Saggi scettici*, Milano, Tea, 1996 (ed. or. 1928)

Stein E., *Il problema dell'empatia*, Roma, Edizioni Studium, 1998 (ed. or. 1917)

Formare per innovare la scuola. Per una breve riflessione pedagogica sull'idea di formazione, ripartendo dalla Legge 107/2015

Pietro Manca

*“Si educa molto con quello che si dice,
ancor più con quel che si fa,
molto più con quel che si è”.*
(Ignazio di Antiochia)

L'approvazione della Legge 107/15, definita “Buona scuola”, ha concluso il ventennale percorso di riforma per l'autonomia del sistema scolastico italiano, iniziato nel 1997. In tale contesto normativo un posto rilevante è occupato dalla formazione del personale docente. La scuola della Repubblica che si rinnova guarda al passato per proiettarsi in modo competente nel futuro; la scuola dell'innovazione investe energie umane e finanziamenti economici per la formazione dei docenti. Il presente contributo vuole offrire una semplice riflessione di carattere pedagogico su alcuni aspetti che qualificano il percorso di formazione del personale docente.

The adoption of Law107/15, called “Buona scuola”, has ended the 20th anniversary of the reform process towards the autonomy of the Italian education system which started in 1997. In this legislative context the teacher training has a very important place. The Republican school renewing itself looks back at the past in order to look to the future in a competent way; the innovation school invests human energies and money in teacher training. This input offers a simple pedagogic comment about some aspects concerning the teacher training.

Parole chiave: formazione, innovazione, personale docente, competenze, didattica

Keywords: teacher training, innovation, teaching staff, skills, teaching

1. Formarsi per formare: essere docente oggi

Nell'attuale contesto socio-educativo, nel quale sembra sempre più imperante la necessità di una rilettura della “teoria della formazione continua”, il sistema di formazione nell'ambito dell'istruzione pubblica gioca un ruolo centrale¹, fra principi normativi e nuovi modelli

¹ “Il sistema formativo – comprendendo in esso sia il sottosistema scolastico della istruzione primaria e secondaria sia il sottosistema professionale della formazione terziaria e universitaria sia quello non formale delle formazione continua – è stato

pedagogici². “Considerando, poi, i fornitori-attori del servizio formativo – dalla cui preparazione professionale, valorizzazione delle competenze, mobilitazione delle intelligenze, coinvolgimento nelle decisioni, adattamento all’innovazione, dipende il vero miglioramento di qualità della formazione – le dinamiche del cambiamento in atto portano all’emergenza di due questioni principali. La prima attiene ai fornitori-attori tradizionali dei sistemi scolastici e formativi – insegnanti, formatori, dirigenti, amministratori – nei quali si manifesta una crescita dello stress e del disorientamento per una professione con scarsità di riconoscimenti sociali e di gratificazioni personali ed economiche... La qualità della formazione implica dunque che la ricerca pedagogica in tutte le sue dimensioni (didattica, empirica, sperimentale, osservativa, idiografica, tecnologica, valutativa, organizzativa) indichi percorsi decisionali per rispondere alle dinamiche del cambiamento”³.

Tali considerazioni di carattere prettamente pedagogico, sempre valide, ci sollecitano ad una riflessione sulla formazione del personale docente oggi⁴.

Essere insegnanti oggi vuol dire affrontare sfide educative significative, oltre che impegnarsi a testimoniare il valore pregnante della professione stessa in un contesto sociale ove esso è svalutato e spesso offuscato. Occorre ridare nuovo slancio alla figura del docente attraverso la definizione di azioni formative e piani professionali volti alla valorizzazione delle competenze professionali, umane e sociali⁵. Es-

investito in questo ultimo decennio, in tutti i paesi più sviluppati del mondo, da un cambiamento profondo, determinato dall’introduzione dei concetti, delle strategie e delle pratiche organizzative. In particolare il cambiamento sta modificando l’assetto strutturale-organizzativo così come gli strumenti euristico-funzionali dell’istruzione pubblica, chiamata a confrontarsi con la concorrenza del mercato (scuola private, formazione a distanza, ecc.) e con sistemi di valutazione nazionale e di comparazione internazionale” (L. Galliani, *La qualità come dinamica del cambiamento*, in L. Galliani (a cura di), *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Lecce, Pensa Multimedia, 1999, p. 9).

² Cfr. P. Manca, *Formazione: principi normativi e modelli pedagogici*, in “Studi e Ricerche”, Università degli Studi di Lecce, n. 3/4, gennaio-dicembre 1999.

³ L. Galliani, *La qualità come dinamica del cambiamento*, cit., pp. 11, 14.

⁴ Per approfondire l’idea si veda C. Lisimberti, *L’identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

⁵ “Una formazione concepita come antidoto ai rischi della persona nella società complessa, e nello stesso tempo come strumento per migliorare il livello di cultura, civiltà, relazionalità della società stessa, richiede un modo nuovo di investire, di progettare, di intraprendere” (R. Bortone, *Una formazione per la società complessa*, Lecce, Agorà Edizioni, 1998, p. 110).

sere insegnante nel tempo della post-modernità, infatti, non è solo svolgere un mestiere, o attendere semplicemente ad un compito assegnato con non poche implicazioni burocratiche, ma è soprattutto educare ai valori della vita ed istruire alla conoscenza⁶.

La professionalità del docente si gioca oggi nel saper governare il concetto dicotomico di conoscenza-competenza, unitamente alla gestione dei processi che ad esso attendono. Ed a tale processo definitorio prestano attenzione e forniscono le giuste evidenze i recenti documenti ministeriali che richiamano spesso i termini “*educare*”, “*peer*”, “*laboratorio*”, proprio per sottolineare come la formazione del docente passi soprattutto attraverso una componente squisitamente pedagogica⁷.

Come non riflettere, allora, sulle dinamiche instauratesi dall’emanazione della legge di riforma del sistema scolastico italiano (detta Buona scuola) in merito all’innovazione ed al cambiamento del perimetro entro il quale si va definendo il percorso di formazione del docente neoassunto e del piano di formazione del docente già di ruolo.

La legge 107/15 ha concluso il ventennale percorso di riforma per l’autonomia del sistema scolastico italiano, iniziato nel 1998. In tale contesto normativo un posto rilevante è occupato dalla formazione del personale docente. La scuola della Repubblica che si rinnova guarda al passato per proiettarsi in modo competente nel futuro; la scuola dell’innovazione investe energie umane e finanziamenti economici per la formazione dei docenti. Per poter rendere attualizzabile tale significativo aspetto, espresso nella norma, *la formazione* ha assunto il carattere di obbligatorietà: “*La formazione in servizio dei docenti di ruolo*

⁶ “Da quello che posso vedere gli insegnanti lavorano molto ma il loro lavoro non è granché considerato né dagli studenti né dalla società. Guadagnano una miseria se si pensa a tutto il lavoro che fanno a scuola e al loro ruolo fondamentale per la diffusione delle cultura... Lo considero un ottimo lavoro, per poter stabilire rapporti di amicizia con i giovani e aiutarli a formarsi la loro personalità. Ma per essere un buon insegnante occorre mantenere un difficile, forse impossibile, equilibrio tra la necessità di essere severi e quella di catturare l’attenzione degli studenti. Non fa per me: non mi piacerebbe passare la vita tra gli adolescenti e i loro problemi” (G. Giovannone, *Perché non sarò mai un insegnante*, Milano, Longanesi & C., 2005², pp. 76, 107).

⁷ “Nei processi formativi non è in gioco semplicemente la riproduzione di un modello o di una forma di vita trasmessa da una cultura che viene interiorizzata, ma al contrario la sua decostruzione e ricostruzione critica, rinnovante. La capacità costruttiva-creativa va sempre presupposta in ogni persona, sin da bambino” (A. Bergamo, *Identità reciprocani*, Roma, Città Nuova Editrice, 2016, pp. 438-439).

lo è obbligatoria, permanente e strutturale". L'idea di obbligatorietà formativa introduce inoltre, nel sistema scolastico italiano, una importante responsabilità istituzionale nel disporre un piano strategico generale, sia a livello ministeriale sia a livello di singola scuola.

Tra i rimandi significativi del processo di formazione degli insegnanti è da evidenziare, pure, il carattere innovativo del progetto formativo del personale neoassunto che non rappresenta solo il presente, ma forse soprattutto il futuro prossimo della scuola italiana⁸.

È necessario sottolineare come siano più di ventidue i commi dell'articolo 1 della legge 107/2015 che definiscono i criteri essenziali della costruzione identitaria del profilo professionale del docente italiano, rinnovato attraverso l'approccio a nuove metodologie didattiche, il confronto con professionalità di validi formatori, la sperimentazione innovativa attraverso la ricerca-azione e la conseguente disseminazione di *good practices* disciplinari.

Il triennio ormai concluso di applicazione della legge sulla "buona scuola" ha portato a non poche critiche da parte del personale docente e si prospetta una futura ristrutturazione/rimodulazione della stessa impalcatura centrale. In questo contesto di "revisione" dell'impianto normativo ha sicuramente una notevole rilevanza l'aspetto legato alla professionalità docente che dovrà sempre più interagire con i ruoli della dirigenza scolastica⁹. Pertanto, non è inopportuno affermare che il

⁸ "Negli ultimi decenni la voce 'formazione' è stata utilizzata, sovente, come sinonimo di 'aggiornamento'; ma sappiamo che essa richiama altri significati. Il suo utilizzo, se non accompagnato da altre parole che ne specificano il campo semantico, rischia di originare molte ambiguità. Nel linguaggio più diffuso, il termine si riferisce alla cosiddetta formazione professionale, che ha come 'oggetto' sia gli studenti sia i lavoratori adulti. Per 'formazione', comunque, nel linguaggio scolastico, ma sempre di tipo generalista, ci si riferisce alla complessità delle tipologie di intervento, per modalità, contenuti, tempi, risorse..., volte a migliorare la professionalità nel suo complesso" (M. Spinosi, *Repertorio 2018*, voce "Formazione insegnanti", Napoli, Tecnodid, 2018, p. 60).

⁹ "Ma è sul fronte della professionalità che si gioca il futuro delle riforme. Nessuna scuola può essere migliore dei suoi insegnanti. Il coinvolgimento è d'obbligo in decisioni che si presentano assai delicate e innovative. A partire dai docenti e dagli ambiti territoriali... per non parlare dell'attribuzione degli incentivi per il merito... Tra i diversi criteri ipotizzati... è possibile sperimentare modelli capaci di coniugare riconoscimenti individuali e salvaguardia del lavoro collaborativo. Anche le politiche per il merito vanno inserite in una strategia di *governance* in grado di valorizzare le diverse componenti della comunità scolastica" (G. Cerini, *Viaggiare informati nella scuola della riforma*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Una mappa per la ri-*

futuro della scuola pubblica italiana passa attraverso la formazione degli insegnanti.

Il presente intervento intende offrire una riflessione pedagogica, senza carattere di esaustività, degli aspetti più significativi del percorso di formazione del docente italiano oggi: dalla formazione in servizio alla formazione iniziale degli insegnanti neoassunti.

2. *Formare voce del verbo valorizzare: la giusta strategia*

Il successo formativo degli studenti si concretizza, anche, attraverso la professionalità e le elevate competenze espresse dai docenti. Quanto indicato nel comma 124 della legge di riforma (L. 107/15) pone le basi per la costruzione di un progetto definito delle azioni formative del personale docente in modo *strutturato, permanente ed obbligatorio*¹⁰, offrendo alla comunità scolastica la possibilità di esprimere al meglio le proprie potenzialità ed alla Nazione di ripartire dalla scuola¹¹. La centralità del sistema scolastico italiano riparte dai suoi insegnanti, dalla loro professionalità e dalla voglia di ri-mettersi in gioco, non più attraverso percorsi di aggiornamento da frequentare ma attraverso comunità di pratica da costruire ed esperire. Per poter fare questo occorre che il docente acquisisca l'*habitus* del ricercatore e lo associ allo stile del mentore¹², perché l'obbligo della formazione non "si traduca, quindi,... automaticamente in un numero di ore da svolgere ogni anno, ma nel rispetto del contenuto del piano"¹³ (PTOF,

forma. Viaggio tra i 212 commi della legge 107/2015, Napoli, Tecnodid Editrice, 2015, p. 10).

¹⁰ "Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche" (c. 124, art. 1, L. 13 luglio 2015, n. 107).

¹¹ "Le priorità nazionali sono inserite in una logica sistemica che considera il quadro di riferimento normativo e culturale in cui le azioni formative si collocano. ... L'obiettivo è la creazione di un sistema di sviluppo professionale continuo, un ambiente di apprendimento 'diffuso' qualificato da un insieme di differenti opportunità culturali per la formazione: corsi. Comunità di pratiche, proposte di ricerca didattica, esperienze associative, attività accademiche, riviste e pubblicazioni" (Miur, Nota 15 settembre 2016, n. 2915).

¹² Cfr. M. Castoldi *et alii*, *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

¹³ Miur, Nota 15 settembre 2016, n. 2915.

ndr.) triennale dell'offerta formativa a cui il Collegio dei docenti è chiamato a contribuire con proposte e supervisione della redazione¹⁴, così come previsto, tra l'altro, dal novellato articolo 3 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275.

Il compito dei docenti è, quindi, importante nella definizione delle strategie operative dei processi di apprendimento, della sperimentazione didattica e nella implementazione dei percorsi educativo-didattici degli studenti¹⁵. A ciò si aggiunge la sinergia richiesta al collegio dei docenti da attuare con il dirigente scolastico e con la componente genitoriale, in consiglio d'istituto rappresentata.

Per la formazione specifica, approfondita e coerente dei docenti il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato nell'ottobre del 2016 il Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 con la missione di “armonizzare le azioni formative che il singolo docente realizza individualmente nella propria comunità professionale e di ricerca, e nella comunità scolastica, unitamente ai piani formativi delle singole istituzioni scolastiche e con il contributo dei piani nazionali”.

Alle indicazioni sulle modalità di definizione degli obiettivi per la formazione del personale si aggiungono anche le relative risorse finanziarie, che nel corso del triennio indicato dal Piano, coprono la spesa totale della formazione in servizio.

¹⁴ “Il piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal consiglio d'istituto” (comma 4, art. 3, D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275).

¹⁵ “Le esperienze virtuose delle attività di ricerca/azione condotte dalle reti di scuole, che in questi anni hanno lavorato alla diffusione delle Indicazioni, testimoniano che la formazione tra pari, lo sviluppo condiviso di pratiche e culture generano proficui risultati e durevole cambiamento. Si auspica pertanto che venga incoraggiata, anche nella pianificazione delle reti di ambito, la formazione tra pari mediante unità formative di ricerca/azione che vedano il concorso di docenti di gradi di scuola diversi del primo ciclo e, eventualmente, anche del secondo. È necessario, inoltre, potenziare le occasioni di lavoro collaborativo (scambi, ‘prestiti professionali’, attività comuni, ecc.) all'interno delle istituzioni scolastiche; ciò, pur nella consapevolezza dei limiti posti dai diversi stati giuridici del personale e dai vincoli contrattuali” (Miur, *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 22 febbraio 2018, p. 18). Per una riflessione approfondita si veda G. Cerini *et alii*, *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle indicazioni nazionali per il curriculum alla didattica*, Napoli, Tecnodid-GiuntiScuola, 2018.

Come non riconoscere, pertanto, (nonostante le luci e le ombre sull'intero iter burocratico¹⁶) alla funzione docente un ruolo centrale e strategico nel sistema di istruzione italiano¹⁷? La sperimentazione in atto potrà sicuramente fornire un quadro più completo alla fine del terzo anno scolastico indicato dal piano; tuttavia anche la valutazione *in itinere* è importante per la costruzione di una valutazione sommativa, completa. È certo pure che i documenti di indirizzo sono giunti in porto in tempi non rapidissimi successivamente alla emanazione della legge di riforma.

Nell'indicare, in questo lavoro, gli aspetti che hanno segnato il percorso della legge sulla Buona scuola, non possiamo non citare l'incentivo economico offerto a tutti i docenti, assunti a tempo indeterminato, per l'adesione a percorsi di formazione coerenti con il Piano triennale delle proprie istituzioni scolastiche, ma organizzato da enti accreditati esterni all'amministrazione. Purtroppo i dati pubblicati, ad oggi, hanno dimostrato che la *Carta docente* è maggiormente utilizzata per l'acquisto di software e hardware anziché per la frequenza a percorsi formativi¹⁸.

¹⁶ Cfr. L. Biancato, *Luci ed ombre sulla formazione dei docenti*, in "EaS", 10, 2018.

¹⁷ "È cambiato piuttosto lo sfondo – costituito dalle principali novità introdotte in questi ultimi anni – ed è stata assegnata alla formazione dei docenti una valenza strategica che le conferisce un rilievo maggiore rispetto al passato... Un punto importante è quello di dover sempre fare i conti con le caratteristiche della professione docente: un professionista riflessivo, secondo la nuova epistemologia della pratica professionale, così come è stata teorizzata, nei primi anni novanta, da Donald Alan Schön. La dimensione metacognitiva è quella che più delle altre dovrebbe connotare l'operato dell'insegnante capace di riflettere continuamente e sistematicamente – da solo e con i suoi colleghi – sulle proprie pratiche didattiche. L'individuazione delle priorità formative, perciò, dovrebbe, scaturire da un percorso maturo di autovalutazione e non semplicemente dalla compilazione di un questionario di individuazione dei bisogni formativi così com'è finora troppo spesso in uso nelle scuole. Questo processo dovrebbe accompagnare – come per i docenti in anno di prova – anche la definizione di un proprio piano di sviluppo professionale. Questa idea-guida ci aiuta a collegare la formazione degli insegnanti alla crescita professionale individuale ed alla valorizzazione del personale docente che rappresenta uno dei compiti fondamentali del dirigente scolastico" (E. D'Orazio, *La formazione in servizio a prova di collegio*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), in "Voci della Scuola", 11, 2016, Napoli, Tecnodid, 2016, pp. 34, 37-38).

¹⁸ "La legge 107/2015 perciò, oltre ad aver innovato fortemente la formazione iniziale dei docenti neoassunti, ha reso la formazione in servizio di tutti i docenti nuovamente 'obbligatoria, permanente e strutturale', mettendo in campo diversi strumenti: carta elettronica del docente dell'importo di 500 euro per ogni anno scolastico; piano nazionale di formazione con iniziative nazionali promosse direttamen-

Arricchire il *curriculum* di conoscenze significative e dall'elevato valore formativo è necessario, infine, per l'accesso alla valorizzazione della funzione docente¹⁹ ed al riconoscimento del merito così come definito dal comma 127 della legge di riforma²⁰.

Avere riconosciuto il giusto *valore* del proprio percorso didattico/educativo dovrebbe poter essere per il docente un deterrente all'appiattimento. Il comitato di Valutazione che definisce i criteri per la valorizzazione dei docenti è (al 50%) espressione del corpo docente e pertanto può esprimere al meglio le esigenze e le aspettative legate al contesto scuola. È significativo formarsi per essere valorizzati; inoltre è facile intuire che ci si può *mettere in gioco*, cioè si è serenamente disposti ad essere valutati, solo se si possiedono conoscenze e qualificate competenze.

3. *Docente, perché? La formazione nell'anno di prova*

L'identità professionale del docente va costruendosi e definendosi con il passare degli anni; più le esperienze formative divengono performative, maggiore è la possibilità di definire un curriculum competente. L'esperienza quotidiana in aula, con i discenti, ed i rapporti professionali con gli *stakeholder* (che arricchiscono il bagaglio relazionale) deve essere completata con la formazione lungo tutto il corso della vita professionale. La teoria e la pratica costituiscono due binari sui quali viaggia la professione docente; ciascun binario è costruito con le conoscenze e le competenze acquisite.

te dal Miur, iniziative locali da gestire a livello di ambito. Questa pluralità di opportunità appare in linea teorica idonea a rispondere in modo integrato a diversi tipi di bisogni formativi: individuali di ciascun docente;... specifici delle singole istituzioni scolastiche... di sistema... Per quanto riguarda l'uso della carta da 500 euro alla fine di maggio, secondo alcuni dati diffusi nella scorsa primavera, risultano iscritti al servizio due docenti su tre e alla prima voce di spesa appariva l'acquisto di hardware (computer, tablet), seguita al secondo posto dall'acquisto di libri e al terzo di corsi di aggiornamento” (D. Cristanini, *La formazione in servizio tra carta elettronica e corsi di ambito*, in “Nuovo Gulliver News”, 190, 2017, p. 3).

¹⁹ Cfr. R. Bortone, *La valorizzazione dei docenti: un'operazione complessa*, in “Scuola e Amministrazione”, 12, 2015.

²⁰ “Il dirigente scolastico, sulla base dei criteri individuati dal comitato di valutazione dei docenti, istituito ai sensi dell'articolo 11 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come sostituito dal comma 129 del presente articolo, assegna annualmente al personale docente una somma del fondo di cui al comma 126 sulla base di motivata valutazione” (c. 127, art. 1, L. 13 luglio 2015, n. 107).

Il docente neoassunto ha la possibilità di esperire nuove strategie e nuovi percorsi formativi che andranno poi a completarsi nel corso della intera carriera professionale. Questo è un interessante obiettivo evidenziato dalla legge 107/2015. Dunque, formare per innovare.

Tra gli aspetti significativi del processo di formazione degli insegnanti, rimarco il carattere innovativo del progetto formativo del personale neoassunto (cfr. D.M. 850/2015). È rilevante richiamare, infatti, l'importanza di due aspetti previsti dalla norma: “*La durata minima del servizio utile nell'intero anno scolastico*” e lo “*svolgimento delle attività formative*”; ritengo innovativo prevedere il superamento dell'anno di prova non solo col raggiungimento minimo di 180 giorni (così come atteso fino all'anno scolastico 2014/2015), ma anche con l'espletamento “obbligatorio” delle prescritte attività formative.

Il docente assunto in ruolo, e perciò in formazione, deve prendere coscienza che la propria professionalità passa attraverso livelli elevati e significativi di formazione – ben tracciati anche nel Rapporto di Autovalutazione della propria scuola, contenente gli obiettivi strategici chiari per la valorizzazione delle professionalità – ma, soprattutto, evidenziati nel Contratto²¹. Innovazione e qualità formativa divengono caratteri definitivi essenziali per la scuola delle competenze²² discipli-

²¹ “Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola” (c.1, art. 27, Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca. Triennio 2016-2018, firmato il 19 aprile 2018).

²² “Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro”. Il documento afferma inoltre il diritto di ogni persona a un'assistenza tempestiva e su misura per migliorare le prospettive di occupazione o di attività autonoma, alla formazione e alla riqualificazione, al proseguimento dell'istruzione e a un sostegno per la ricerca di un impiego. Promuovere lo sviluppo delle competenze è uno degli obiettivi della prospettiva di uno spazio europeo dell'istruzione che possa ‘sfruttare a pieno le potenzialità rappresentate da istruzione e cultura quali forze propulsive per l'occupazione, la giustizia sociale e la cittadinanza attiva e mezzi per sperimentare l'identità europea in tutta la sua diversità’” (Consiglio Europeo, *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, p. 1).

nari e sociali, una scuola che riflette sulla dimensione pedagogica del percorso formativo ed è, quindi, una scuola di competenza²³.

Si è parlato sino a questo punto di centralità della formazione nel processo di definizione del profilo del docente, della importanza della formazione per l'intero arco della carriera, di ruolo fondamentale del docente nei processi di riforma della scuola e di competenza professionale. È opportuno, allora, domandarsi quale potrebbe essere il giusto profilo del docente, mediatore dell'innovazione, nel mondo scolastico. La risposta è rintracciabile nel comma 1 dell'articolo 4 del Decreto Ministeriale 850 del 2015 che definisce “obiettivi, modalità di valutazione e grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e prova”: “Il periodo di formazione e di prova è finalizzato specificamente a verificare la padronanza degli standard professionali da parte dei docenti neo-assunti con riferimento ai seguenti criteri: a. corretto possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti; b. corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali; c. osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente; d. partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi dalle stesse previsti”²⁴.

Tali criteri possono fungere da guida per la costruzione di una identità professionale ma anche da elementi che interrogano ogni docente sul proprio operato; ancora, non si può non pensare che questi *parametri* possano divenire una primordiale traccia di riflessione per la definizione di una scheda di valutazione per l'attribuzione del merito.

Il D.M. 850/15 ha aperto una nuova strada per la realizzazione di un valido percorso di formazione dei docenti neoassunti; la struttura da esso definita (con l'implementazione di laboratori formativi e la pratica del *peer to peer*) ha riscontrato nel triennio 2014/2015-2016/2017 un positivo esito che ha traghettato pratiche diffuse verso un modello generalizzato.

²³ Cfr. C. Petracca, *La costruzione del curricolo per competenze*, Teramo, Lisciani, 2015.

²⁴ Miur, D.M. del 27/10/2015, n. 850, “Obiettivi, modalità di valutazione e grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n. 107” (art. 1, c. 4).

Nel 2017/2018 il Miur ha voluto inserire due novità in tale impianto²⁵, delle quali si ritiene di dover richiamare qui soprattutto la seconda, indicata come attività di *visita nelle scuole innovative*:

“Una seconda novità si riferisce all’inserimento, per ora sperimentale, nel piano di formazione della possibilità di dedicare una parte del monte-ore a visite di studio da parte dei docenti neoassunti, a scuole caratterizzate da progetti con forti elementi di innovazione organizzativa e didattica, in grado di presentarsi come contesti operativi capaci di stimolare un atteggiamento di ricerca e miglioramento continui”.

Lo scambio di idee, il confronto sulle buone pratiche didattiche e le attività laboratoriali hanno avuto un valido risultato sui processi formativi degli insegnanti²⁶; questo modello normato potrà nel corso degli anni offrire ulteriori positivi risultati a favore della professionalità docente.

4. “Nessuno può insegnare ad insegnare”²⁷: *brevi considerazioni conclusive*

La riflessione sinora condotta ha visto, a più riprese, l’analisi della professionalità del docente, la centralità del suo ruolo educativo-di-

²⁵ Cfr. Miur, Circolare Ministeriale del 02/08/2017, n. 33989, “*Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Orientamenti preliminari per la progettazione delle attività formative per l’a.s. 2017-18*”. Si veda in particolare: “c) *Visite in scuole innovative*. Su base volontaria e senza alcun onere per l’Amministrazione, per un massimo di 2.000 docenti (distribuiti in base alla tabella in allegato A e scelti con criteri di rappresentatività) saranno organizzate, a cura degli USR, visite di singoli docenti neo-assunti o di piccoli gruppi, a scuole accoglienti che si caratterizzano per una consolidata propensione all’innovazione organizzativa e didattica, capaci di suscitare motivazioni, interesse, desiderio di impegnarsi in azioni di ricerca e di miglioramento. Per la scelta delle scuole da visitare, si potrà fare riferimento a scuole con progetti innovativi riconosciuti dagli USR, al fine di far conoscere ai neoassunti ulteriori contesti di applicazioni concrete di nuove metodologie didattiche e di innovazioni tecnologiche. A tal fine i criteri d’individuazione dei docenti neoassunti dovranno privilegiare i docenti neoassunti in servizio in scuole situate in aree a rischio o a forte processo di immigrazione, nonché caratterizzate da alto tasso di dispersione scolastica. Questa attività potrà avere la durata massima di due giornate di ‘full immersion’” nelle scuole accoglienti, ed è considerata sostitutiva del monte-ore dedicato ai laboratori formativi, per una durata massima di 6 ore nell’arco di ogni giornata”.

²⁶ Cfr. Miur, Nota 35085 del 02/08/2018, *Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Indicazioni per la progettazione delle attività formative per l’a.s. 2018-2019*.

²⁷ Cfr. M. Recalcati, *L’ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014, pp. 118-119.

dattico e soprattutto il richiamo al concetto di competenza ad esso legata. Nessun docente può dimenticare che nel proprio percorso formativo/didattico il tutto si gioca sul preminente rapporto costruttivo con i ragazzi ed i giovani, da preparare alla vita, oltre che all'uso di una buona dose di creatività pedagogica. La scuola è fatta di persone, di volti ed anche di emozioni²⁸. Condurre alla maturità umana e professionale, attraverso i binari della conoscenza e della competenza, coloro che rappresentano il futuro prossimo di una Nazione ha una grossa responsabilità in merito alle scelte didattiche e gli stili educativi da adottare²⁹; ecco perché anche sulle scelte per orientare il corso della propria professione, conoscenze e competenze giocano un ruolo centrale: l'agire pedagogico e l'agire didattico di un docente influenzano (o possono influenzare) la vita di molti studenti, i futuri cittadini, i futuri insegnanti³⁰, ed al tempo stesso accendere in essi un fuoco vero ed

²⁸ “Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento ha inoltre fatto sorgere un'altra esigenza: quella dell'alfabetizzazione emozionale. In altre parole, se le emozioni erano così importanti anche nella conoscenza, bisognava accertarsi che venisse conservata la consapevolezza. Ed ecco allora l'auspicio della nascita di una nuova materia di insegnamento o quanto meno l'esigenza di un orario scolastico in cui collocare l'educazione” (O. Mele, *Naturalizzare la conoscenza. L'apprendimento incarnato fra cognizioni ed emozioni*, in “Cooperazione Educativa”, 1, 2017, p. 79).

²⁹ “I veri insegnanti non sono quelli che ci hanno riempito la testa con un sapere già costituito, dunque già morto, ma quelli che vi hanno fatto dei buchi al fine di animare un nuovo desiderio di sapere. Sono quelli che hanno fatto nascere domande senza offrire risposte precostituite. È un processo che non riguarda solo l'allievo, ma l'essere del maestro stesso... Si può dire che ogni bravo insegnante non è tanto colui che sa, ma colui che, per usare una bella immagine del padre sopravvissuto celebrato da Cormac McCarthy in *La strada*, sa ‘portar il fuoco’. Non è qualcuno che istruisce raddrizzando la pianta storta, né qualcuno che sistematicamente trasferisce contenuti da un contenitore a un altro, secondo schemi o mappature cognitive più o meno raffinate, ma colui che sa portare e dare la parola, sa coltivare la possibilità di stare insieme, sa fare esistere la cultura come possibilità della Comunità, sa valorizzare le differenze, la singolarità, animando la curiosità di ciascuno senza però inseguire un'immagine di ‘allievo ideale’. Piuttosto, esalta i difetti, persino i sintomi, le storture di ciascuno dei suoi allievi, uno per uno. È, insomma, qualcuno che, innanzitutto, sa *amare chi impara*, il che significa che *sa amare la vite storta*... Non è solo la vita dell'allievo che acquista un senso e una possibilità, ma è anche quella dell'insegnante che si realizza nell'associare e non disgiungere la vita e il senso” (M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., pp. 112-114).

³⁰ “La sensazione più bella, e la più sconvolgente, di chi insegna, è proprio questa: il trovarsi al crocevia di tante, tantissime esistenze, e, per un attimo, cercare di indirizzarle. È una responsabilità pesante, da demiurgo; ma, a ben vedere, il mestiere dell'insegnante è anche questo: farsi carico, per un certo tempo, del destino delle persone... Quanto a me, so soltanto che la scuola mi ha dato anche molta felicità. E

una forte passione per la vita. A ciò deve mirare, anche, ogni riforma di sistema. Soprattutto quello scolastico. “I ragazzi non andrebbero mai considerati tutti insieme, ma sempre uno per uno. L’ho rivisto, questo fuoco vitale, come un tipico esempio di ciò che tanti professori realizzano ogni giorno nell’assoluto anonimato, dietro le quinte, al di fuori del cono di luce dei riflettori: è stato quando, camminando nei corridoi dell’istituto tecnico industriale, Nicola Cotugno, professore di tecnologia, mi ha presentato un suo studente. Uno di quelli che, se non avesse incrociato lui, forse l’unico adulto credibile della sua esistenza, chissà che fine avrebbe fatto. E naturalmente vale anche il contrario. Si sono guardati in faccia: un misto di padre e figlio, amico e fratello, maestro e allievo, storia trascorsa e futuro da inventare. Sì, nonostante tutto, ho detto a me stesso, è ancora questa la vera buona scuola”³¹.

Ogni insegnante ha un compito chiaro, semplice, importante e di grande valore, già iscritto nella etimologia della parola stessa: *lascia il segno*³². Migliorare la qualità e lo stile di insegnamento in aula fanno la differenza nel rapporto con gli studenti; fondamentale diviene – inoltre – l’impegno per l’oggi, ma anche in prospettiva futura, ad *insegnare* loro a *vivere*³³. Il docente diviene un *mentore* che sostiene, incoraggia, corregge e – soprattutto – guida lungo il cammino della vita quotidiana ed orienta all’interno del percorso di formazione; una figura importante di cui la scuola contemporanea ha molto bisogno, so-

non posso chiederle altro” (G. Pacchiano, *Perché ho fatto il prof*, in G. Giovannone, *Op. cit.*, pp. 151, 153).

³¹ E. Affinati, *Buoni maestri*, in “la Repubblica”, Robinson, 6, 8 gennaio 2017, p. 18.

³² Cfr. M. Muraglia, *La questione insegnante*, in G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli Editore, 2015², p. 227.

³³ “La riforma della conoscenza e del pensiero dipende dalla riforma dell’educazione, che dipende dalla riforma della conoscenza e del pensiero. La rigenerazione dell’educazione dipende dalla rigenerazione della comprensione, che dipende dalla rigenerazione dell’Eros, che dipende dalla rigenerazione delle relazioni umane, le quali dipendono dalla riforma dell’educazione. Tutte le riforme sono interdipendenti. Ciò può sembrare un circolo vizioso scoraggiante. Ciò deve costituire un circolo virtuoso che incoraggi la congiunzione dei due saper-vivere: - quello che aiuta a sbagliarsi meno...; - quello che aiuta a orientarsi nella nostra civiltà... Tutto ciò incoraggiando il grande circolo virtuoso, nella volontà di portare a compimento la missione storica del saper-vivere-pensare-agire nel ventunesimo secolo” (E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015, pp. 106-107).

prattutto per la sua abilità di mediatore tra *teoria e pratica*³⁴. Per essere maestro oggi, inoltre, si può ripartire riflettendo da ciò che un bravo insegnante non è: “E ricorro alle parole di Fernand Oury e ai suoi 3 rifiuti: ‘Quello della classe ordinata, autoritaria, in cui l’adulto corazzato, si protegge dai bambini’, quello ‘della classe chiassosa in cui i bambini disprezzano l’adulto’, e infine quello della ‘classe ammirevole in cui il maestro geniale conquista il suo uditorio... Ecco dunque che l’utopia comincia a delinearsi: rimanere con i piedi nel mondo e a partire da quello che c’è, insieme agli altri. L’utopia della scuola pubblica nata dalle ceneri dei tre rifiuti dove gli insegnanti non fanno né i despoti, né i clown e nemmeno i geni. Ma organizzano, curano i dettagli, distribuiscono responsabilità, vigilano sul rispetto delle decisioni prese, aprono e garantiscono spazi di mediazione, di parola, di ricerca, di espressione”³⁵. Si può affermare, pertanto, che l’insegnante svolge una importante *missione* che travalica la sua funzione, la sua specializzazione, la sua professione; l’insegnante, oggi, forma *teste ben fatte*³⁶, ma per poter fare ciò, deve investire tempo e passione per rinnovare/innovare la propria formazione, lungo tutto il corso della vita professionale.

³⁴ Cfr. P. Todeschini, P. Gardani, *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

³⁵ M. Pollano, *Un’utopia che sconfigge*, in “Cooperazione Educativa”, n. 1, febbraio 2017, Trento, Erikson, 2017, p. 27.

³⁶ “La missione suppone evidentemente la fede, in questo caso fede nella cultura e nelle possibilità della mente umana. La missione è dunque molto elevata e difficile, poiché suppone, nello stesso tempo, arte fiducia e amore. Ricapitoliamo i tratti essenziali della missione di insegnante: - fornire una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare, affrontare i problemi multidimensionali, globali e fondamentali; - preparare le menti a rispondere alle sfide che pone alla conoscenza umana la crescente complessità dei problemi;... - educare alla comprensione umana; ... - insegnare la cittadinanza terrestre, insegnando l’umanità nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali” (E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, pp. 106-107).

Memorie magistrali: riscoprire il Movimento di Cooperazione Educativa per una critica dell'innovazione

Antonio Sofia

Abbiamo intervistato diciotto insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa attivi dagli anni '60 in poi, per ricostruire la visione dell'Associazione affrontando alcuni temi: la pedagogia dell'ascolto, il libro di testo, l'organizzazione di spazio e tempo, la documentazione e la valutazione, le tecnologie, la scuola come laboratorio di democrazia. L'analisi dei racconti ha restituito i limiti del discorso sulla scuola attuale che ricodifica i riferimenti pedagogici delle loro esperienze, orientate alla costruzione della democrazia dopo il Fascismo, in modo funzionale alla conservazione di un eterno presente neoliberista.

We interviewed eighteen teachers who were active in the Movimento di Cooperazione Educativa, a teachers' independent association founded after the fall of the Italian Fascist dictatorship. We asked them about their practice of the pedagogy of the association: the "pedagogia dell'ascolto", the critic about school textbook, the organization of space and time, the use of documentation, evaluation, technology in didactics, the school as a laboratory for democracy. Their stories contribute to a critical perspective on the present discussion about school innovation in Italy.

Parole chiave: Movimento di Cooperazione Educativa, innovazione, storia orale, educazione e politica, sociologia dell'educazione

Keywords: Movimento di Cooperazione Educativa, innovation, oral history, education and politics, sociology of education

1. Dalla tipografia al montaggio

Il progetto *Memorie Magistrali*, all'interno della linea di ricerca "Valorizzazione del patrimonio storico" di INDIRE, propone percorsi di riflessione sul racconto della scuola italiana, una raccolta di documenti ereditati e offerti da chi è stato protagonista e testimone di una Storia cui ritornare con domande sempre rinnovate, mosse dalla tensione alla ricerca e dalla responsabilità nel presente e sul futuro.

Costituire un patrimonio di narrazioni non è solo un'azione dovuta, diretta a preservare dall'erosione del tempo i reperti fondativi di un

essere nazione e cultura, i tratti in cui riconoscersi, i presupposti del sentimento di qualsiasi appartenenza. Significa anche intessere una trama tra elementi concorrenti alla comprensione di ciò che abbiamo alle spalle.

Significa, inoltre, porre al plurale la memoria, perché si possa procedere dalle domande sul presente all'interpretazione delle ricorrenze, delle dissolvenze, delle rotture e delle trasformazioni mediante cui il presente è in relazione con il passato, remoto e recente.

Significa, infine, poter dare dimensione ai fenomeni, districare valore e senso dai coaguli di parole, offrire strumenti e opportunità per resistere al pregiudizio e per asseverare il limite del giudizio.

Da questa premessa si è sviluppato il percorso dedicato al Movimento di Cooperazione Educativa, documentato in sei video¹ di montaggio dai titoli:

C'è una scuola che sveglia

Libri di testo e no

Apparecchiare la scuola

Valutare con cura

Tecniche, tecnologie e pratiche di Movimento

Maldiscuola

Abbiamo voluto attingere a una delle esperienze collettive che ha coinvolto con estrema pervasività gli insegnanti italiani nella seconda metà del secolo scorso. Nei nuclei territoriali e poi nei gruppi nazionali, gli aderenti all'MCE si sono interrogati su come la scuola potesse rispondere ai bisogni di una società tumefatta nelle carni e nello spirito dalle due Guerre Mondiali e dal Fascismo, su come orientare bambini e giovani all'indagine e alla comprensione quali precondizioni per partecipare attivamente al cambiamento e sostenere i propri diritti². Il boom economico avrebbe lenito lo smarrimento e il benessere avrebbe addomesticato la vergogna: si riscrivevano le possibilità occupazionali, le istituzioni, le relazioni affettive; i riferimenti culturali dominanti erano posti in crisi in ossequio alle esigenze di una società meno rigida nelle intenzioni e più aperta ai desideri, rivelatasi

¹ Tutti i video sono visibili nella playlist su Youtube al link: [https:// go.o.gl/ZoRzUf](https://go.o.gl/ZoRzUf). Saranno inoltre pubblicati in una sezione apposita del sito istituzionale di INDIRE (<http://www.indire.it>).

² Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

poi solo più malleabile e sconnessa per l'inesorabile egemonia del capitalismo di fine Novecento³.

Sin dalla scelta di porsi in continuità con la proposta di Célestin ed Elise Freinet agli esordi della *Cooperativa della tipografia a scuola* nel 1951⁴, il Movimento ha individuato nella documentazione, nella condivisione e nell'interrogazione continua, le coordinate della ricerca applicata all'educazione, realizzando nel discorso sui metodi e nella pratica scolastica una salda connessione tra pensiero politico e intento pedagogico.

Obiettivo della scuola MCE era favorire la maturazione di un cittadino libero, quindi dotato di senso critico, cosciente dell'unicità del soggetto e della forza moltiplicativa dell'agire cooperativo, animato da un sentimento ecologico dello stare al mondo e nutrito dal sentimento della bellezza; un progetto, tuttavia, mai autoreferenziale o idealista, bensì concreto, radicato nell'esplorazione dei territori e delle storie. Il Movimento proponeva la costruzione della conoscenza come competenza fondamentale di cui dotare ogni bambino, prima risorsa per procedere verso la crescita e la realizzazione del sé.

Così, mutuando l'approccio all'indagine proposto ai bambini, già celebre nelle restituzioni di Albino Bernardini⁵, di Mario Lodi⁶, di Bruno Ciari⁷ e avanti nel tempo fino al più recente contributo di Franco Lorenzoni⁸, abbiamo provato a rivolgere alcune domande a diciotto insegnanti che hanno incontrato e animato l'MCE durante la loro carriera⁹. Abbiamo voluto ascoltarli¹⁰ per capire qualcosa in più del Mo-

³ Cfr. P. P. Pasolini, *Scritti corsari*, Milano, Garzanti, 1975; Idem, *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, 1976; M. Fischer, *Realismo capitalista*, Roma, Nero, 2018.

⁴ Cfr. R. Rizzi, *Pedagogia Popolare*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2017.

⁵ Cfr. A. Bernardini, *La scuola nemica*, Roma, Editori Riuniti, 1973; Idem, *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

⁶ Cfr. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi, 1973.

⁷ Cfr. B. Ciari, *Nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1972; Idem, *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1973; Idem, *I modi dell'insegnare*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

⁸ Cfr. F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande*, Palermo, Sellerio, 2014.

⁹ Si tratta dei seguenti insegnanti: - Isabella Albano nasce a Venezia nel 1954 e nel veneziano svolge tutta la sua attività scolastica. Insegna come maestra elementare dal 1973 al 1984. Ricopre l'incarico di Direttrice Didattica dal 1984. Dal 2003 al 2012 è Dirigente Scolastico in un liceo scientifico, dal 2013 al 2017 in un liceo artistico; -Tiziano Battaglia nasce a Cassino nel 1958. Dopo una prima esperienza come educatore negli asili nido, diventa maestro elementare nel 1983 in provincia di Venezia; - Annalisa Busato nasce nel 1948 e nel territorio veneziano svolge tutta la sua attività scolastica. Inizia a insegnare nel 1967 e, dopo due anni di supplenza, en-

tra di ruolo. Insegna come maestra elementare nel Circolo Didattico di Mortellago (Venezia) dal 1974 al pensionamento nel 2005. Pratica come psicopedagoga, dal 1991 al 1997, presso lo stesso Circolo Didattico; - Bruna Campolmi nasce a Firenze nel 1941. Pratica come maestra elementare tra Prato e Firenze, dal 1966 al 2001. - Domenico Canciani nasce a Portogruaro (Venezia) nel 1951. Lavora in fabbrica come operaio fino al 1976, anno in cui diventa maestro elementare in una scuola a tempo a Eraclea (Venezia). Dal 1984 al 2012 passa a insegnare nelle scuole medie materie letterarie sempre nel territorio veneziano; - Umberto Cattabini nasce a Firenze nel 1943. Pratica come maestro elementare a Firenze dal 1970 al 1983; - Giancarlo Cavinato nasce a Venezia nel 1948. Inizia a insegnare come maestro elementare nel 1967, entra di ruolo nella scuola primaria nel 1973. Nel 1984 diventa Direttore Didattico ad Eraclea (Venezia), mantiene questo incarico fino al 2013; - Maria Rosaria Di Santo nasce a Bomba (Chieti) nel 1950. Dal 1969 al 1973 insegna alla Scuola Popolare di Bomba. Entra in ruolo nel 1975 come maestra elementare e pratica fino al 1999; - Marta Fontana nasce a Napoli nel 1952, insegna inglese nella scuola media dal 1976 fino al 2001. Nel 2002 passa a insegnare nella scuola superiore dove rimane fino al 2013, anno della pensione; - Marisa Giunti nasce a Firenze nel 1943. Dal 1970 al 1982 insegna matematica e scienze nelle scuole medie dei Comuni di Firenze e Pontassieve. Dal 1982 al 2001 insegna presso la Scuola-città Pestalozzi; - Lando Landi nasce a Firenze nel 1931. Insegna come maestro elementare a Firenze presso la Scuola-città Pestalozzi dal 1959 al 1975; - Laura Lemmi nasce a Firenze nel 1950. Insegna come maestra di scuola elementare dal 1974 al 2010 nelle scuole del Comune di Firenze; - Leonardo Leonetti nasce nel 1948 ad Andria, inizia a lavorare a Napoli in una scuola elementare paritaria nel 1971 ed entra nella scuola elementare statale nel 1976. Passa poi alla scuola media come insegnante di lettere. Diventa Dirigente Scolastico nel 1985 e resta in servizio fino al 2011, anno della pensione; - Franco Lorenzoni nasce a Roma nel 1953. Inizia come maestro elementare nel 1976 in una scuola di Roma, alla Magliana, per poi proseguire, dal 1980, a Giove (Terni) in Umbria. In pensione dal 2018; - Salvatore Maugeri nasce a Catania nel 1944, comincia a lavorare come maestro di scuola elementare nel 1970 all'Istituto per ipovedenti di Firenze, dove rimane fino al 1979. Tra il 1980 e il 1990 accetta un incarico come insegnante di sostegno nelle scuole elementari dei comuni di Prato, Sesto Fiorentino, Bagno a Ripoli. Dal 1990 al 1993 ottiene un distacco al Comune di Firenze come psicopedagoga. Dal 1993 al 1995 rientra come maestro elementare alla scuola "Gaetana Agnesi" di Firenze; - Lena Mazzi nasce a Firenze nel 1951. Insegna come maestra elementare dal 1975 al 2016, nelle scuole primarie dei comuni di Firenze e Prato; - Chiara Puppini nasce nel 1945. Inizia a insegnare nel 1969 presso le scuole medie nel veneziano. Dal 1974 insegna italiano e storia all'Istituto Tecnico per Geometri "Giorgio Massari" di Mestre, dove resta fino alla recente pensione; - Nerina Vretenar nasce nel 1948, svolge supplenze brevi nelle scuole elementari dal 1966. Entra in ruolo come maestra elementare nel 1971 a Treviso. Nel 1983 si sposta poi a Moliano Veneto, sempre in provincia di Treviso, dove resta fino alla pensione nel 2007. Le interviste sono state realizzate da Veronica Forni, Pamela Giorgi, Antonio Sofia, Chiara Zanoccoli. La sceneggiatura e il montaggio dei video sono di Antonio Sofia. Sono stati intervistati: a Firenze, Bruna Campolmi, Umberto Cattabini, Maria Rosaria Di Santo, Marisa Giunti, Lando Landi, Laura Lemmi, Salvatore Maugeri, Lena Mazzi; a Napoli, Marta Fontana, Leonardo Leonetti; a Vene-

vimento di Cooperazione Educativa dalla loro esperienza¹¹ e l'abbiamo fatto con delle videoriprese che ci han permesso di guardare e riguardare le risposte ai nostri interrogativi. A seguito di ogni incontro nel gruppo di ricerca discutevamo di quanto raccolto, condividevamo le impressioni, sviluppavamo connessioni con le conversazioni precedenti e ricalibravamo le domande per gli appuntamenti successivi. Non abbiamo quindi somministrato un'intervista strutturata o semi-strutturata sempre uguale, bensì abbiamo provato ad assecondare un processo di continuo approfondimento¹² che, per la qualità del materiale registrato e per la natura organica delle riflessioni sviluppate nel Movimento, da una parte imponeva una continua messa a fuoco nella vastità dei temi sollecitati, dall'altra permetteva che a ogni interlocuzione ciascun tema trovasse nuova linfa per l'indagine.

Gli incontri si sono svolti nelle sedi di INDIRE a Firenze e Napoli, a Venezia presso la sede dell'MCE e in provincia di Terni alla Casa-Laboratorio di Cenci, senza la pretesa di procedere all'esaurimento delle questioni che sono pure emerse. Come i ricordi dei genitori, dei nonni, dei vicini di casa contribuivano a far familiarizzare i bambini "ricercatori" con la Storia attraverso le storie – storie di connessioni forti nelle famiglie, nelle comunità, negli eserciti, nelle fabbriche – così le biografie degli insegnanti che abbiamo incontrato, attivi in luoghi e tempi diversi o comuni nell'MCE, ci han consegnato l'idea di un'innovazione della scuola da cogliersi nelle innovazioni che ogni docente aveva sperimentato e condiviso nella comunità di cui sentiva di far parte.

Il passo successivo è stato quello di proseguire in continuità con la suggestione iniziale nel momento della restituzione: l'ispirazione è data dalla macchina tipografica, quella macchina che impegnava i bambini nella restituzione di quanto vedevano, ascoltavano, dicevano e facevano a scuola; quella macchina che era tanto pesante, secondo Ciari, da pretendere che l'uso coinvolgesse più bambini per volta, stimolando un'idea potente di collaborazione; la macchina che nella stampa elevava i testi dei bambini e approssimava i libri, così meno

zia, Isabella Albano, Tiziano Battaglia, Domenico Canciani, Giancarlo Cavinato, Annalisa Busato, Chiara Puppini, Nerina Vretenar; presso la Casa Laboratorio di Cenci (Amelia), Franco Lorenzoni.

¹⁰ Cfr. C. Bermanni, *Introduzione alla storia orale*, Roma, Odradek, 1999.

¹¹ Cfr. P. Jedlowski, *Storie comuni*, Milano, Bruno Mondadori, 2002; Idem, *Il sapere dell'esperienza*, Roma, Carocci, 2008.

¹² Cfr. L. Mortari, *Ricerzare e riflettere*, Roma, Carocci, 2012.

spaventosi e autoritari, da poterne discutere. Siamo in un'epoca in cui il rapporto con la memoria e la scrittura è stato totalmente sovvertito¹³: nel tempo in cui si parla di *economia della conoscenza*, i libri sono ridotti al superfluo, la natura digitale dell'informazione presenta volatilità tecniche che connotano tanto le imprevedibili e sorprendenti trasformazioni del dato quanto l'irriducibile influenza di algoritmi grigi a orientarne peso e diffusione¹⁴. Non occorre più, sembrerebbe, ridurre l'autorità del potere incarnato nel libro edito, operazione necessaria al tempo in cui la distanza dalla stampa e dalla comunicazione pubblica cristallizzava altrimenti ruoli sociali e discriminazioni di accesso. S'impongono, invece, sempre più l'assenza (se non il rifiuto) dell'autorevolezza, un dilagante impressionismo al servizio di parzialità funzionali, la suggestione del successo pubblico come garante certificatore¹⁵. Occorre riaffermare che l'autonomia di ricerca è connessa imprescindibilmente alla dichiarazione di un metodo d'indagine riconoscibile, ieri come oggi, anche nel campo educativo¹⁶. Pare urgente recuperare o ideare strumenti fondativi condivisi, impegnare risorse in una – al momento inimmaginabile – decontaminazione della verità dalle vacuità tautologiche della sua natura “più vera”, dalla più virulenta ostinazione al relativismo estemporaneo che nulla deve in più dell'enunciazione apodittica o di uno sproloquio su presunte evidenze.

In questo contesto, abbiamo individuato nel montaggio video una metafora della macchina tipografica e dal metodo globale, che l'MCE a lungo adottò per gli apprendimenti della letto-scrittura, abbiamo tratto ispirazione per la sceneggiatura del video. Il montaggio è, infatti, l'ultimo passo nell'analisi delle interlocuzioni registrate.

In primis la frase significante, l'intervista di ogni docente, è stata ricevuta e posta in relazione con le altre in un movimento di confronto, *ex post*, tra le voci intervenute.

Ogni intervista è stata poi segmentata, scomposta, per individuarne gli elementi costitutivi; quindi, si è progettato il posizionamento di

¹³ Cfr. R. Casati, *Contro il colonialismo digitale*, Bari, Laterza, 2014; D. Weinberger, *La stanza intelligente*, Torino, Codice, 2012.

¹⁴ Cfr. V. Campanelli, *Infowar*, Milano, Egea, 2013; E. Parisier, *Il filtro*, Milano, Il Saggiatore, 2012; T. Terranova, *Cultura network*, Roma, Manifestolibri, 2006.

¹⁵ Cfr. A. Keen, *Vertigine digitale*, tr. it., Milano, EGEA, 2013; G. Lovink, *L'abisso dei social media*, tr. it., Milano, Università Bocconi Editore, 2016; E. Morozov, *L'ingenuità nella rete*, tr. it., Torino, Codice, 2011.

¹⁶ Cfr. R. Laporta, *Per una didattica della secondaria superiore*, Firenze, La Nuova Italia, 1959; Idem, *La difficile scommessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

questi segmenti nella riflessione estesa e su temi longitudinali intorno a cui procedere per aggregazioni.

Al termine dell'analisi del discorso e della scomposizione è stata, infine, elaborata la ricomposizione al montaggio: i segmenti ricavati sono stati allineati in rinnovate costruzioni di senso sulla base delle coordinate acquisite dalle interviste e dalla ricca bibliografia dell'MCE, proponendo nel video una sorta di scrittura collettiva.

I partecipanti “interloquiscono” in differita tra loro attraverso l'*editing* e i sei video realizzati non sono materia grezza di supporto alla comunicazione, ma un'interpretazione al cuore della stessa indagine (interpretazione non mimetica, evidenziata anche da alcune scelte estetiche che rimarcano la natura tecnica dell'immagine *low-fi* e l'intervento produttivo nell'uso del bianco e nero). Le sintesi proposte nella seconda parte di questo articolo tirano le fila di quanto emerso, in coerenza a un'opzione metodologica per cui forma e sostanza siano dichiaratamente connesse. Si ricostruisce nella postproduzione video e nel testo la varietà di voci che nel soggetto collettivo diventa coralità; si evidenziano echi tra le esperienze, sfumature nelle argomentazioni, le declinazioni di un progetto di Movimento sostenuto da un'identità organizzativa chiara. L'identità dell'MCE risiede in principi a più riprese confermati nelle conversazioni: nella curiosità e nell'accoglienza; nella pedagogia dell'ascolto e nella didattica attiva; nella ricerca scientifica come base imprescindibile della pratica educativa; nella responsabilità politica dall'essere promotori di una scuola democratica; nell'innovazione come vitale interesse e desiderio di partecipazione alle vicende del mondo.

2. *I video delle interviste: content analysis e composizione*

Nei seguenti paragrafi sono sintetizzati i sei video realizzati analizzando, segmentando e componendo le interviste dei diciotto insegnanti MCE. Queste sintesi non sostituiscono la visione dei video, che sono disponibili online ai link in nota; esse si integrano con i video nella restituzione della ricerca, introducendo ed esplicitando il punto di vista maturato dallo studio dei contributi raccolti.

2.1. *C'è una scuola che sveglia*

Il primo video raccoglie riflessioni su cosa significa essere insegnante e sulla visione pedagogica maturata e proposta dall'MCE: ne è

emerso un quadro sfaccettato ma coerente, in cui testimonianze lontane nella geografia e nel tempo dell'esperienza si sono ricomposte senza fatica, con armonia.

“Noi ci incontravamo sempre in tutti i laboratori per adulti che facevamo in MCE una volta alla settimana. Io frequentavo il laboratorio di Matematica, il laboratorio di Antropologia... Li facevo tutti perché ero molto voglioso di imparare” – così Franco Lorenzoni racconta la sua preparazione all'insegnamento con il gruppo romano dell'MCE, negli anni '70.

Emergente e ricorrente nei racconti è la pratica dell'ascolto nella quotidianità scolastica: nell'ascolto trovano premesse l'inclusione e la formazione professionale, come valori della comunità educante. Concretamente, questa impostazione si realizza, per esempio, nella programmazione collegiale, nell'ascolto reciproco tra colleghi, come risultato di un'adesione autentica e diffusa ai principi del Movimento, al di là dall'appartenenza allo stesso.

“Allora c'era stata questa adesione al tempo pieno da parte soprattutto dei giovani insegnanti, e quindi lavoravamo moltissimo facendo programmazione insieme, anche programmazione a lungo termine, con aperture di classi” – rammenta Lena Mazzi.

L'ascolto, però, è soprattutto apertura, curiosità verso i bambini. Una scuola diversa è un movimento rivoluzionario che parte dall'individuo e dall'immagine che si ha del bambino (il riferimento condiviso da Lorenzoni è l'influenza di Alessandra Ginzburg). Si può costruire cultura incorporando il sapere e perché questo avvenga occorre partire da ciò che i bambini rivelano: laboratorio e scoperta, crescita nella comprensione dei fenomeni, delle storie, delle persone. La maturazione di un senso di cittadinanza democratica e l'appropriarsi di un approccio critico autonomo sono inscindibilmente connessi. La relazione educativa si compone di considerazione del contesto dell'allievo, di accoglienza e organizzazione, di alleanza con le famiglie; si fonda su pratiche che han cura della globalità del discente, corpo e mente, della situazione sociale in cui l'azione educativa si realizza, dei tempi e delle esigenze specifiche di ciascun allievo.

“Mi ricordo che all'epoca cercavo dei trafiletti sul giornale che fossero leggibili anche in classe, e ci coinvolse, su richiesta dei bambini, il problema delle morti bianche, perché erano bambini che avevano avuto parenti a cui, nel lavoro, erano successi dei guai” – è la testimonianza di Bruna Campolmi.

La giovinezza è una caratteristica del Movimento che ritorna nelle memorie: sono insegnanti accesi dall'intraprendenza quelli che mettono in discussione la tradizione e improntano all'ascolto e, quindi, al dialogo la loro azione pedagogica. Con la *Lettera a una professoressa* dei ragazzi di Barbiana, l'ispirazione di Don Milani ha destato in tanti il desiderio di cambiamento, di discontinuità con la scuola della tradizione del primo Novecento.

Così ricorda Nerina Vretenar la sua predisposizione all'incontro con l'MCE:

“Mi ero avvicinata al Movimento di Cooperazione Educativa attraverso i libri, prima, preparando i concorsi. Era uscita nel '67 la *Lettera a una professoressa* e quella credo che abbia cambiato la vita a molti. Anche a me ha cambiato la vita, il pensiero e i desideri rispetto al fare scuola. Avevo già in mente che si poteva, si doveva, sarebbe stato bello lavorare in modo diverso”.

Essere insegnanti è l'interpretazione alta di un'idea politica. La forza dei contenuti e la vitalità delle idee sono le premesse di una scuola protagonista nei territori, motore attivo della coesione sociale, non solo attraverso l'alfabetizzazione di base.

Con i decreti delegati del '74, afferma Laura Lemmi, “la scuola non era più qualcosa di separato dalla società ma era la società che entrava dentro alla scuola”.

L'acquisizione di un metodo scientifico nell'approccio alla conoscenza, la presa di coscienza dei diritti e dei doveri, l'ampiezza degli scenari in cui interpretare ciò che accade e la creatività nell'immaginare interconnessioni sono obiettivi condivisi e quotidiani dell'insegnante che opera sempre nella dimensione della ricerca educativa.

Leonardo Leonetti cita gli interrogativi dei suoi allievi di Pomiigliano d'Arco, in un percorso iniziato con la lettura di *Passaggio a Sud-Est* di Giorgio Moser: “Ma, qua, che succede intorno a noi? Com'è che noi viviamo il nostro tempo? A partire dalla scuola ma anche fuori dalla scuola... Ma noi che vogliamo fare? Ci limitiamo a conoscere o vogliamo pensare a fare qualcosa? Ecco che nacque tutto un percorso di ricerca finalizzato a provare a modificare il proprio contesto”.

Uscire dalla classe per esplorare, partire dai bisogni per progettare sono state le conseguenti pratiche di una scuola attiva, orgogliosamente responsabile di fondare la partecipazione dei cittadini a una società nuova, libera e democratica.

2.2. *Libri di testo e no*

“Di per sé il sapere non può essere qualcosa che è concentrato, preparato come un ricettario a cui io attingo perché ho da fare la storia, la geografia, eccetera. Noi volevamo sviluppare nei bambini un senso critico, un atteggiamento di ricerca, e per far questo avevamo bisogno di una pluralità di offerte, quindi di una pluralità di testi. C’era anche il libro di testo, però non ci bastava”.

Così Laura Lemmi introduce il secondo video, che affronta uno dei motivi di maggior impegno del Movimento, sin dagli esordi: la scuola ha bisogno di tanti libri, non di un solo libro di testo.

In classe un libro si può costruire insieme, scrivere insieme o scoprire nelle impressioni dei compagni lettori. L’insegnante insicuro può temere la pluralità – è il punto sollevato da Salvatore Maugeri – ma la pluralità è una risorsa fondamentale per capire la bellezza della democrazia e acquisire senso critico, resta imprescindibile nella costituzione dell’offerta formativa.

Avviare in classe una biblioteca di lavoro arricchisce lo spazio e il tempo scolastico di continue opportunità: inoltre, laddove sono proposte, sostiene Bruna Campolmi, le biblioteche crescono in modo sorprendente, nutrendosi dei contributi di tutti nel clima cooperativo.

Un libro di testo non è mai privo di implicazioni e parzialità: ciclostile e fotocopie han consentito la proposta di scelte alternative e auto-produzioni, che erano il risultato della continua formazione dell’insegnante ricercatore.

Si proponevano al Ministero strategie per ottimizzare le risorse a disposizione della scuola, senza danneggiare l’editoria: ne è un esempio l’opzione, illustrata da Umberto Cattabriga e già sperimentata all’estero, di far restituire annualmente i libri di testo al fine di riutilizzarli e destinare in questo modo la spesa alla biblioteca di lavoro. Oppure ci si arrangiava con soddisfazione nella pratica, come riporta Domenico Canciani: “Con il buono scuola si compravano dei libri per la biblioteca di classe. I ragazzi, i bambini erano invitati a lasciare poi a fine anno i libri a scuola, e quindi la biblioteca si arricchiva di anno in anno. E si facevano tante fotocopie, ma per gestire autonomamente la didattica e anche per non dare quest’impressione del libro di testo unico che cadenza l’apprendimento, che decide cosa sai. C’era un doppio livello di fatica, ma anche l’orgoglio di fare una didattica alternativa”.

Dai racconti dei docenti si ricostruisce, tuttavia, che dopo una prima fase di rottura più radicale, dovuta anche alla volontà di esecrare gli elementi fortemente reazionari persistenti nei libri di testo del primo dopoguerra, la quotidianità professionale è tornata ad avvalersi dei libri di testo. Probabilmente anche a seguito del dibattito sollevato dal Movimento, includendo nuovi approcci e maggiori aperture, i libri di testo sono migliorati. Lena Mazzi riporta come la produzione autonoma dei docenti richiedeva molto lavoro, che si sommava al sempre più complesso inquadramento burocratico della professione, all'esiguità delle risorse e alla volontà di non recedere dagli altri impegni della cooperazione educativa. I libri di testo, concepiti quindi con impostazione rinnovata, possono ancora essere utili all'allievo per sintetizzare i discorsi svolti nella classe, ma resta l'indicazione che, nell'ottica di una scuola attiva, non si dovrebbe delegare a essi la programmazione. Tiziano Battaglia, infatti, spiega: “Il bambino costruisce il linguaggio a partire anche da una testualità. Uno dei primi approcci che facciamo al libro è costruire dei libri con pieghe, con origami, con cartoncino, costruire dei libri bianchi dove loro raccontano le loro storie: semplicemente, come primo approccio alla letto-scrittura, ancora prima dell'uso del quaderno. In modo che loro non abbiano un'idea ‘dalla parola alla frase’, ma sia un approccio più naturale, legato a tecniche di vita”.

Raccontare è l'altra faccia della pratica dell'ascolto, raccontare a partire dalle esperienze, dai dubbi, dalle gioie e dalle inquietudini, per il docente e per gli allievi. Dall'ascolto e dal racconto, dunque, si generano le idee da sperimentare con metodo, costruendo strumenti, consultando documenti e testimoni, adoperando tecnologie. Così si capovolge la classe: l'insegnante accoglie le storie di bambini e ragazzi e offre loro le sue, apprende da loro e con loro, è “*primus inter pares*”, chiude la Lemmi, nella comunità che cresce.

2.3. *Apparecchiare la scuola*

Nel terzo video il confronto verte su come l'MCE ha proposto di innovare l'organizzazione dello spazio e del tempo scolastico.

“Nelle classi dove c'è un maestro MCE, la classe è abitata, è piena di materiali, è piena di colori, è piena di cose che fanno vedere la vita ricca di tutti i giorni a scuola” – dice Marisa Giunti.

La classe racconta la storia degli studenti: si sovverte la disposizione classica degli arredi in aula, altrimenti allestita a conferma di distanze che inficiano la relazione educativa; si sperimenta per mettere in discussione fissità prestabilite.

Isabella Albano non ha dubbi nel merito, anche in riferimento alla sua esperienza come direttrice didattica: “Non è la classe che si deve adattare allo spazio imposto, ma sono la classe, l’attività che richiedono una ristrutturazione dello spazio *ad hoc*”¹⁷.

Per insegnare occorre essere animati dalla curiosità per i materiali, per le strategie didattiche che possono rinnovare le potenzialità d’uso dello spazio classe e non solo. A volte gli edifici destinati alla scuola risultavano inadeguati e bisognava andar oltre quei limiti. Giancarlo Cavinato racconta della scuola in cui insegnava nelle vicinanze di Porto Marghera, una scuola che intercettava il disagio conseguente all’abbandono delle campagne per le fabbriche negli anni ’70, dopo il boom economico. Gli spazi angusti limitavano lo sforzo di un’organizzazione in classi parallele, resa già complessa dalle storie di deprivazione economica e sociale che la scuola accoglieva. “Avevamo organizzato nel garage di alcuni amici un dopo-scuola alternativo stile Barbiana, stile Don Milani, non potendo usufruire di altri spazi dentro la scuola; li facevamo ricerca, facevamo cartelloni, facevamo teatro”.

Lo spazio educativo è sempre in movimento, animato dalle discussioni, dai racconti, dalle attività, procede oltre le pareti della scuola stessa, si estende attraverso le collaborazioni con il territorio e si alimenta delle occasioni di confronto e formazione tra colleghi, possibilità che il Movimento offriva a livello locale e nazionale.

In una schematizzazione efficace di Umberto Cattabrinì si sintetizzano tre modalità dell’apprendimento a scuola, che può realizzarsi nell’apprendistato, nella lezione e nel laboratorio, modalità tutte ugualmente necessarie. Spostare i banchi in cerchio o sedersi in terra, appropriarsi creativamente degli arredi trasformando la cattedra in un tavolo di lavoro, introdurre in classe strumenti, materiali grezzi, carte geografiche, sono alcuni orientamenti basilari di una didattica che risolve i blocchi della tradizione autoritaria nel dinamismo della scuola viva. Architetture non funzionali richiedono creatività e pongono li-

¹⁷ N.d.R. Sono state apportate piccole modifiche al racconto orale per migliorarne la leggibilità, senza intervenire sul senso della dichiarazione. In originale: “Non è la classe che si deve adattare allo spazio imposto, ma la classe, l’attività che richiede una ristrutturazione dello spazio *ad hoc*”.

miti nel ridefinire gli spazi, ma anche i cambiamenti più piccoli (Freinet tolse la pedana che sollevava la cattedra) possono travolgere equilibri stantii.

Anche il tempo è una variabile su cui riflettere collettivamente per la progettazione, che richiede ricerca e vocazione al cambiamento. Lando Landi descrive la Scuola-città Pestalozzi, ancor oggi modello di eccellenza nell'organizzazione integrata del tempo e dello spazio educativi. Si può organizzare l'orario di tutta una scuola alternando attività da svolgere in classe, momenti dedicati al lavoro di gruppo, compresenze, assemblee collettive, laboratori interclasse. Dall'orario scolastico scandito per discipline si può passare alla programmazione per unità didattiche e aree multidisciplinari. I laboratori settimanali interclasse possono essere destinati al recupero degli allievi in difficoltà e giovare delle competenze specifiche degli insegnanti, come ribadisce Cattabrinì.

Muovere lo spazio vuol dire non irrigidire ruoli e relazioni, prendersi cura degli allievi, “apparecchiare lo spazio” per loro: Franco Lorenzoni adotta così la felice espressione della regista teatrale Chiara Guidi. Con riferimento alla pedagogia dello sfondo di Andrea Canevaro, Tiziano Battaglia illustra il valore dei riferimenti spaziali nella comprensione di una situazione relazionale, fondamentali perché ciascuno possa dire: “Qui sta succedendo qualcosa che in qualche modo mi riguarda e qua ci sono tutti gli strumenti, i materiali, gli oggetti che mi permettono di poter conquistare la mia autonomia”. La disposizione a isola ne è una felice declinazione: accentua il protagonismo e l'autonomia degli allievi in gruppo, mentre l'azione del docente si orienta all'osservazione e al supporto. La gestione del tempo si integra con l'uso attivo dello spazio, dunque: la presenza di ritualità quotidiane come il canto, la ricreazione come discontinuità che ravviva l'attenzione tramite possibilità di un impiego creativo del tempo, sono elementi che consentono all'allievo di prevedere ciò che gli succede, di aver consapevolezza e agire in una comunità.

Si può trascorrere la giornata scolastica all'aperto, nei giardini, nelle strade, o nei luoghi delle istituzioni, come sperimentato da Elena Puppini nei suoi anni d'insegnamento in un Istituto per Geometri, quando conduceva i suoi allievi all'esplorazione degli Archivi di Stato veneziani. O come ricordato da Maria Rosaria Di Santo, insegnante nel piccolo centro di Bomba in Abruzzo, che aveva adottato una didattica orientata alla scoperta del territorio: “Cercavo di portare i ra-

gazzi negli scavi archeologici, a visitare delle città, o anche a prendere consapevolezza delle origini del loro paese attraverso le interviste”.

Annalisa Busato non ha dubbi sul valore dirompente di una scuola aperta: “La rivoluzione consisteva nell’uscire dalla classe, invece di restare dentro. E ancora io penso che sia così. Infatti non è tanto se metti la penisola, se metti l’angoletto o se fai l’angolo del laboratorio: secondo me è nel momento in cui vai fuori... Andavamo negli atri, se non disturbavamo, si andava a leggere in giardino, a scrivere sopra gli scalini... E poi il contatto col quartiere. Un po’ più tardi cominciavano i Consigli Comunali dei ragazzi, la partecipazione per chiedere la modifica delle strade fuori scuola, per esser più sicuri... Se cominci a parlare, ad ascoltare i bambini, capisci che non puoi fare scuola in certe maniere”.

Si può sperimentare in classi parallele, in verticale o nelle pluriclassi. Il cambiamento passa per il confronto e il supporto tra gli insegnanti, colleghi d’istituto, in connessione con il territorio. La cooperazione può rinnovare l’entusiasmo e fornire spunti sempre nuovi per sperimentare strategie, pratiche, modelli organizzativi: una scuola che assolve il suo mandato sociale e politico è una scuola di cui poter essere felici, spiega Marisa Giunti, una scuola in cui si può resistere alla tentazione di arrendersi alla disillusione.

2.4. Valutare con cura

Il quarto video è dedicato al tema della valutazione. Annalisa Busato introduce il tema spiegando come la valutazione sia considerata necessaria dagli stessi allievi, nell’accezione del dare valore, dedicare attenzione.

Occorre però una distinzione tra i gradi di istruzione e la fa Domenico Canciani, insegnante che ha avuto esperienza completa del primo ciclo: negli anni di insegnamento alla primaria valutare significava avviare la costruzione di un profilo del discente, e quindi il voto numerico risultava inutile e pernicioso; alla secondaria inferiore, pur accettando di porre le basi di una riflessione sul livello degli apprendimenti disciplinari conseguiti anche attraverso il voto, l’impegno più faticoso era quello di limitare negli scrutini l’assegnazione di giudizi negativi troppo pesanti, che anticipavano alla “preadolescenza sconclusionata” le pressioni del percorso formativo successivo.

In termini generali il voto è di per sé considerato dagli insegnanti intervistati uno strumento poco efficace perché sono troppi gli aspetti di cui una valutazione formativa si deve curare, troppi per esser condensati in un numero: è necessaria la conoscenza delle storie personali degli studenti per comprenderne le necessità e le condizioni di vita; occorre resistere alle scorciatoie delle bocciature che sanzionano senza prospettare possibilità di recupero; si deve valutare tenendo presente il rischio di scadere nell'orientamento superficiale, perpetuante condizioni di disagio; si può adottare l'autovalutazione come risorsa principale per la costruzione dei profili.

La testimonianza di Marisa Giunti, insegnante della secondaria di primo grado a Rufina, in provincia di Firenze, evoca ancora il ricordo del priore di Barbiana: "Io avevo dei ragazzini che erano contadini figli di contadini che venivano da venticinque chilometri lontano in cima alla montagna e potevano essere gli alunni di don Milani. Quindi era chiaro che io non potevo trattarli in un modo da escluderli dal lavoro di tutti quanti. Dovevo fare in modo che anche loro si impegnassero, che lavorassero. E io dovevo valorizzare quello che facevano. E infatti c'erano i litigi per le bocciature, perché questi erano destinati alla bocciatura dal primo giorno di scuola". La valutazione, inoltre, secondo Giancarlo Cavinato deve facilitare la comunicazione con alunni e famiglie: richiede la sperimentazione di un dialogo pedagogico difficile che può, però, trovare utili riscontri nell'autovalutazione degli allievi e nella documentazione qualitativa dei percorsi.

Il rifiuto del voto, le resistenze manifestate anche dall'MCE, portarono verso la fine degli anni '70 alla sostituzione dei voti con i giudizi. Anche i giudizi rivelarono presto grossi limiti, quelli di una redazione che si contorceva tra il dire e non dire, divagava sui problemi celandoli nella ripetizione appena variata e nel lessico specialistico.

Marta Fontana chiosa: "Dal '78 c'erano i giudizi. Voi forse ve lo ricordate quando c'erano i giudizi: si dovevano scrivere tutte quelle diecimila parole per far capire se non aveva imparato o aveva imparato e così via. E per tanti anni abbiamo lavorato coi giudizi, che erano incomprensibili per i genitori. Per noi era un tormento e una tortura scrivere ciò che avevano appreso". Concorda Leonardo Leonetti: "Erano tutte cose che non dicevano niente. Nulla".

Le voci dei docenti convergono nettamente su un punto: valutare significa contrastare la competizione, facilitare la relazione educativa e l'emersione in segno positivo delle diversità. Franco Lorenzoni è

netto: il voto alla primaria è controproducente, mentre si deve valutare per dare valore. A questo proposito richiama ancora l'insegnamento di don Milani ("Non far parti uguali tra disuguali") e sottolinea l'importanza degli errori, che non vanno nascosti: "Non è che il maestro deve lasciar fare, non è questo; ma bisogna stare attenti che non sia mai un confronto tra bambini, e per questo il voto numerico non va bene... Un bambino sarà più bravo a fare una cosa o un'altra. Abbiamo bisogno di tante sensibilità diverse: perché valutarle, confrontarle?... Diverso è il discorso dell'attenzione agli errori... Io vieto l'uso del bianchetto... Se la scuola è un luogo dove nascondo gli errori, vuol dire che c'è qualcosa che non va, perché l'errore devo pensarlo come un'occasione per capire qualcosa di più. E questo lo fai se scindi la valutazione da questo inferno del dire che è andata male, è andata bene, qui è andato meglio, che poi è quello che mina il senso della scuola".

Negli ultimi due decenni, ricostruisce Umberto Cattabriga, l'individualizzazione, che ambiva a sostenere il diverso profilo di apprendimento di ciascuno per conseguire obiettivi comuni, ha subito la tensione politica verso la personalizzazione, che anticipa l'attribuzione di diversi obiettivi sulla base di talenti o attitudini predeterminati: è la ricaduta sulla scuola della traiettoria culturale che ha visto competizione, ottimizzazione e produttività affermarsi come valori egemoni e la solitudine imporsi come condizione globale. Anche per questo, in occasione della più recente reintroduzione del voto numerico alla scuola primaria, l'MCE ha promosso la campagna *Voti a perdere*, spiega Bruna Campolmi.

Isabella Albano sostiene che se lo studente non lavora al meglio è *in primis* per una carenza degli insegnanti; si rifiuta il voto numerico per ribadire l'importanza della metodologia didattica nell'apprendimento. Al centro di ogni considerazione deve essere il percorso del bambino, "che è in costante evoluzione", afferma Laura Lemmi.

Voti, giudizi, lettere, ancora voti: gli orizzonti politici si sono tradotti in continue riforme della valutazione. Secondo Leonetti, "si tenta di cambiare la scuola perché evidentemente controllare la scuola è la cosa che interessa di più a tutti: o controllarla per farla fare ciò che si vuole, o fare in modo che sia il meno possibile, che sia nulla, perché se la scuola poi non dà niente, di fatto vuol dire che il cervello funziona poco e, quindi, non si è più propensi a dire dei 'no' motivati".

Marta Fontana, insegnante di Lingua inglese, presenta in breve gli ultimi approdi della valutazione, che consistono nella certificazione delle competenze e nelle rubriche, strumenti che dovrebbero rendere più comprensibile e comunicabile quanto acquisito nel percorso di formazione. In fondo, però, suggerisce Tiziano Battaglia, resta costante per il docente l'esigenza di riesaminare quanto agisce al fine di operare in primo luogo su di sé, anche attraverso la scrittura clinica e la documentazione, le verifiche e l'osservazione. La valutazione è la possibilità che gli insegnanti hanno di interrogarsi per non restare inerti dinanzi alla complessità delle relazioni che devono costruire ed è, al contempo, desiderata dagli allievi come riscontro di un progetto di crescita personale, nel dialogo quotidiano. Se la valutazione è così agitata, assicura la Busato, non importa molto quale sia l'indicazione formale da assolvere.

2.5. Tecniche, tecnologie e pratiche di Movimento

Il quinto video tenta di restituire alcune tracce dell'innovazione didattica che l'MCE ha saputo proporre. Ciclostile, limografo, macchina tipografica, schede autocorrettive: le tecnologie e le tecniche possono coadiuvare la risposta ai bisogni formativi emergenti e fornire opportunità di sviluppare curiosità e passioni nelle pratiche. Sperimentare è riflettere anche sul linguaggio, sui significati della tecnologia e sugli inneschi che essa apporta nella relazione educativa.

“In particolare, il ciclostile – ricorda Umberto Cattabrine – è stata la fortuna di un bambino molto difficile. Gli abbiamo fatto la festa in terza classe quando è riuscito a fare la sua firma¹⁸. E lui curava... Guai a chi toccava il ciclostile! Perché lui lo teneva pulito, eccetera. Nessuna delle altre classi doveva venire a romperci le scatole sul ciclostile. Se dovevano stampare qualcosina gliela faceva lui, a mano. C'era la manovella. Aveva questa capacità di mettere insieme i colori che era unica, veramente. Mi dispiace non aver conservato nulla dei disegni che aveva fatto lui”.

Marisa Giunti, a proposito della realizzazione di uno schedario di schede autocorrettive per la scuola secondaria di primo grado, esterna un rimpianto simile: “Purtroppo sono tutti materiali che non abbiamo... Non avevamo l'orgoglio del lavoro che facevamo... Non ab-

¹⁸ N.d.R. In originale: “Gli abbiamo fatto la festa in terza classe ch  ha fatto la sua firma”.

biamo conservato questi materiali... Perché sarebbero stati interessanti. Questo la scuola non ce l'ha insegnato e noi non l'abbiamo imparato”.

Un primo focus, quindi, è sulla documentazione dei processi: la documentazione dell'apprendimento, inteso come esperienza di cui conservare memoria, realizzando un racconto cooperativo costante, composto di testi ma anche di artefatti, cartelloni, oggetti; la documentazione dei fenomeni osservati nelle attività in classe e fuori dalla classe, come fondamentale acquisizione di metodo. La documentazione, quindi, non è soltanto archiviazione o resoconto formale, bensì premessa di una creatività intesa come risorsa di sistema.

Nei racconti dei docenti emerge la molteplicità delle pratiche didattiche sperimentate. L'uso della fotografia sostiene il pensiero critico (“Secondo me la maestra sbaglia”, rammenta Bruna Campolmi con soddisfazione l'intervento di un suo allievo), attraverso la riflessione sull'immagine tecnica, il coinvolgimento in tutte le fasi della produzione, la disamina del punto di vista e dello stile. Il metodo globale – dalla frase viva alle parole calde, alle sillabe da ricombinare, spiega Domenico Canciani – intreccia la letto-scrittura con le storie di vita, ingrediente fondamentale nella costituzione del gruppo classe.

Così le descrive Canciani: “Poi si usava il registratore. Una delle attività più belle che ricordo era il quaderno delle storie di vita. La storia personale era un altro degli strumenti fondamentali. I bambini raccontavano delle storie personali a partire da alcuni stimoli che gli venivano forniti. Per esempio io gli dicevo: ‘Oggi raccontate la prima volta che mi sono sentito grande’. Loro raccontavano, si registravano, si raccoglievano in un quaderno e venivano fuori delle storie di vita...”.

Inoltre, dal racconto individuale discendeva la scoperta del concetto del Tempo storico. Isabella Albano sintetizza con efficacia: “Ho lavorato molto sulla storia del bambino e della bambina, come propeutica all'avvio alla Storia con la S maiuscola, anche rispetto alla percezione del tempo e all'individuazione dello spessore storico che è qualcosa che, appunto, permea tutte le attività umane”. La scoperta del concetto di Cultura avveniva, invece, attraverso gli schedari etnologici. Conferma Canciani: “Questi popoli avevano il vantaggio che era più facile per i bambini comprendere il nesso fra ambiente, organizzazione sociale, organizzazione produttiva e storia, mentre con la nostra società complessa era molto più complicato”.

Il Movimento nella sua storia ha fatto i conti con l'invecchiamento e l'aggiornamento degli strumenti e delle pratiche didattiche, nasce con la macchina tipografica e giunge all'adozione del computer e alle reti informatizzate di oggi. Si riafferma l'esigenza di un progetto che sia cornice di senso "per co-costruire cultura insieme" – dice Giancarlo Cavinato. L'approccio agli strumenti non è neutralizzato in modo ingenuo, ma in consapevole riferimento alla relazione educativa. Un esempio utile è quello della corrispondenza tra bambini e ragazzi di scuole lontane, una pratica sperimentata con successo dal Movimento e di cui si trova una splendida testimonianza ne *Il paese sbagliato* di Mario Lodi. La corrispondenza è stata adottata nell'insegnamento delle lingue straniere, ambito di ricerca di Marta Fontana: l'impatto della comunicazione digitale sulla corrispondenza ha richiesto studio e riprogettazioni, perché il cambiamento tecnologico apportato dall'e-mail, dalla messaggistica istantanea, non sovrastasse la visione pedagogica.

La continuità tra la tipografia alle origini del Movimento e le successive tecnologie si riconosce, quindi, nell'ideazione di strategie d'uso attivo per qualsiasi strumento venga a essere incluso nella progettazione didattica: i media audiovisivi possono essere integrati nel teatro delle ombre o nell'approfondimento scientifico; la Lavagna Interattiva Multimediale può diventare un cartellone collettivo da comporre in tempo reale; il laboratorio linguistico e il *digibook* possono liberare lo studio delle lingue dall'impostazione mnemonica priva di contesto.

Cambia la relazione educativa se a scuola si introducono nuovi strumenti? A questa domanda gli insegnanti rispondono ricorrendo a una disposizione uniforme: una didattica non rispettosa dei tempi dei discenti non è inclusiva né democratica.

Si suggerisce cautela nell'accelerare tentativi di conformare la scuola a quanto si diffonde con successo nella società, magari per inseguire l'attrattiva dell'intrattenimento a schermo, per lo più in ossequio al potente *trend-setting* del mercato. Si corre il rischio di agevolare, o addirittura radicalizzare l'impoverimento nella cura della motricità, della relazione fisica con l'ambiente e con gli altri, una progressiva carenza di sensibilità con cui poi l'intera comunità scolastica deve fare puntualmente i conti. Nessun rifiuto a priori per la tecnologia, dunque, laddove sin dalla fondazione dell'MCE se ne sono esplo- rate le potenzialità in ambito educativo, bensì un richiamo all'au-

tonomia del pensiero pedagogico: che resti curioso verso le scoperte e le invenzioni della contemporaneità, e sia pure critico, diretto a tutelare la crescita del bambino nella sua completezza.

Franco Lorenzoni così spiega il suo appello a procrastinare almeno fino al terzo anno della primaria l'uso dei dispositivi a schermo. Gli oggetti costruiti con le mani durante le attività, gli oggetti della memoria comune, le "cose belle", favoriscono l'immaginazione e le connessioni, consolidano la personalità in formazione e, quindi, possono favorire un contatto virtuoso anche con il digitale. L'approccio critico alle tecnologie e all'innovazione è premessa imprescindibile per la progettazione delle pratiche didattiche. Occorre ricercare e proporre il bisogno di un complesso equilibrio nell'approccio alla rete, allo schermo, alle informazioni: si propongono un'ecologia dei linguaggi e la scuola come controcanto della società anche in merito alla pervasività digitale. Tutti i bambini del mondo hanno diritto di correre senza cadere, di conoscere attraverso la totalità del corpo.

Tiziano Battaglia approva e rilancia con un'ulteriore apertura: la scuola vive anche e soprattutto fuori dall'aula, attraverso gli scambi e le esplorazioni del territorio, ma anche nel coinvolgimento dei genitori. Significa accogliere la pluralità delle famiglie, costruire un'alleanza nella comprensione dell'ambiente in cui cresce ogni allievo, lavorare perché le famiglie stesse maturino un senso di comunità. E non esclude che essa si realizzi anche mediante un uso avveduto dei *social network*.

In una rapida digressione sulla storia recente, Nerina Vretenar ha inquadrato nell'evoluzione del rapporto tra scuola e società una svolta di cui ha patito la collaborazione con le famiglie.

"Negli anni '70 e, in particolare, negli '80 c'era una società in fermento che cercava modi nuovi di trovare, mettere in piedi situazioni rispettose dei diritti. La scuola partecipava a questo. C'era molta richiesta alla scuola di costruire situazioni in cui fossero rispettati i diritti dei bambini e delle bambine, anche dei più deboli, c'era una sensibilità verso questo e una grande possibilità di lavorare insieme con i genitori avendo il loro appoggio. Con l'andar del tempo il clima culturale è cambiato: con gli anni 2000 e avanti, è diventato molto più difficile. La società liquida e frammentata ha spesso impedito di costruire queste alleanze virtuose che permettevano alla scuola di lavorare con serenità. E spesso bisognava mettere in campo una grande fatica per spiegare..., per far vedere com'era nell'interesse dei bambini che si

cercassero forme nuove e diverse da quelle che, magari, i genitori stessi avevano sperimentato o subito ai loro tempi”.

Resta una transizione storica non semplice da interpretare, ma soprattutto difficile da affrontare a scuola. Sorto in un'epoca in cui l'educazione aveva la priorità di mediare la coscienza dei diritti e doveri fondamentali nell'alfabetizzazione di massa, l'MCE si confronta con l'individualismo narcotizzato di una socialità compressa, deviata all'utilitarismo, minata dal proliferare continuo di steccati identitari. L'azione su un presente così lontano dai suoi esordi è resa possibile dai fondamenti stessi del Movimento: la sensibilità artistica, la cura dell'uomo nella sua interezza, la riflessione politica non sono mai state contrapposte all'inventiva della tecnica o alla meraviglia tecnologica. Oggi si ribadisce il dovere morale di denunciare le perniciose conseguenze della fruizione passiva di una qualsiasi operazione linguistica in cui si mimetizzi uno sbilanciamento di Potere: che essa consista della comunicazione verbale del docente autoritario o trascenda nell'estasi multimediale di uno schermo sfavillante.

Parafrasando la riflessione conclusiva di Leonardo Leonetti, la strada verso il futuro appare ancora quella della ricerca condivisa e della disposizione all'ascolto: una direzione destinata a preservare negli allievi il gusto per l'invenzione, per la creazione, il desiderio inappagabile di incidere sulla realtà del proprio tempo che può rivoluzionare la tecnologia stessa.

2.6. *Maldiscuola*

Nel sesto video gli insegnanti hanno risposto alla richiesta provocatoria di individuare i mali della scuola di ieri e di oggi.

Bruna Campolmi denuncia l'eccesso di selezione, una deriva connessa alla patologizzazione diffusa: “C'è una situazione a volte di delega dell'insegnante allo psichiatra, al neuropsichiatra, allo specialista, forse perché l'insegnante non ha quella sicurezza in sé delle sue didattiche... C'è un'ottica di cominciare a guardare prima il difetto del pregio, questo è un male che credo sia al di là dei tempi. Allora si guarda quello che manca e non quello che c'è. E finché guardo quello che manca, dove semino?”.

La progettazione dei percorsi e delle attività, se non è fondata sull'esplorazione delle storie dei bambini che compongono la classe, risulta poco interessante. “Intanto non si conoscono gli studenti, sono

solo dei numeri, dei nomi” – dice Lando Landi. L’insegnante che non coinvolge è destinato a fallire nella costruzione del sapere e della personalità degli educandi e così il suo lavoro tradisce l’obiettivo di fondare sulla scuola il valore della partecipazione, il senso di una cittadinanza democratica. Maria Rosaria Di Santo collega la riflessione sul presente ai problemi già emersi in passato a proposito dell’abbandono: “La motivazione dei ragazzi è alla base del Movimento di Cooperazione Educativa. Anche il costruire una comunità, cosa che, invece, nella scuola non si tende più a fare: la comunità nell’ambito della classe, ma anche la comunità come scuola¹⁹. Non tenendo conto della motivazione dei ragazzi e della cultura di cui ciascuno è portatore, molti ragazzi si perdono. Ecco, questo è il vizio di fondo: i ragazzi che perdi. Sarebbe quello che diceva Don Milani”.

Nerina Vretenar contribuisce all’analisi introducendo una prospettiva storica: dal secondo dopoguerra, fino agli anni ’80, la scuola e la società hanno vissuto un periodo di forte alleanza nel tentativo di cambiare radicalmente un sistema educativo trasmissivo e discriminante, in virtù di un consenso diffuso che si traduceva nella partecipazione e negli investimenti delle istituzioni; è seguita, però, una lunga fase in cui ricerca e dialogo nella scuola e con la scuola sono stati svalutati dalla politica. Ha prevalso la concezione di una scuola di stampo “tecnicistico, più controllabile”, tesa a isolare i tentativi di non allineamento; sono state addomesticate l’inclusione e la promozione dell’autonomia nell’ottica di un funzionalismo che disarmasse la critica rivolta al Potere. “Tutto è precipitato ulteriormente con la Buona Scuola... Questa tendenza si è consolidata e la scuola lì ha virato verso la richiesta agli insegnanti di prestazioni individuali in competizione quasi, non di favorire la collegialità... Cooperazione significa che le risorse individuali vengono messe a disposizione e diventano risorse dell’Istituzione; che se restano risorse individuali servono a poco” – conclude la Vretenar.

In questa scuola che condanna o nega la difficoltà, che rimuove l’importanza del corpo e dello stare insieme, che elide il bisogno del docente di interrogarsi sul proprio essere e agire, secondo Franco Lorenzoni, tutti patiscono la fatica senza scoperta: “Se vado la mattina a scuola pensando che devo imparare qualcosa allora sono attento, sono

¹⁹ N.d.R. In originale: “Anche il costruire una comunità, cosa che, invece, nella scuola non si tende più: sia la comunità nell’ambito della classe, ma anche la comunità come scuola”.

vivo, altrimenti... Ciò che uccide la scuola è la routine stupida, perché poi la routine può essere anche molto interessante, la ritualità. Però c'è una routine ripetitiva che annoia prima di tutto l'insegnante e naturalmente anche i ragazzi. Questo è il nemico della scuola”.

Umberto Cattabriga individua nella formazione dei docenti una importante criticità: “Se la formazione è ancora fatta più per le cattedre che per gli studenti, credo che non avremo un grande successo. La nostra scuola elementare risente, ha sempre risentito la società nelle sue parti negative e solamente gruppi molto ristretti hanno cercato di uscire da qui. Ma non è la colpa degli insegnanti, questo vorrei fosse chiaro: è che l'organizzazione della nostra scuola in questo contesto sociale, salvo quel periodo degli anni '70, non è riuscita più a ritrovare una dimensione di felicità del fare scuola”.

Salvatore Maugeri gli fa eco: la formazione iniziale risulta troppo teorica, quella *in itinere* priva di affondo autovalutativo. “Per formarsi bisognerebbe sformarsi, cioè la formazione può avere effetto soltanto se tu metti in discussione le certezze che hai” – afferma Maugeri – “L'aggiornamento è sui contenuti: tu puoi aggiornare certi contenuti che sono necessari e indispensabili sulle varie discipline. Mentre la formazione è una cosa che deve andare molto nel profondo, deve essere capace di cambiare il tuo modo di fare scuola”.

Superare la separazione sociale, la distanza generazionale per attivare una relazione educativa autentica, rinunciare a forme dogmatiche di erudizione e ascoltare gli allievi, sono rimasti capisaldi nel lavoro dell'insegnante MCE. Tuttavia, nella prospettiva di Annalisa Busato, la crisi della scuola pare dettata da un cambiamento culturale, antropologico, profondo, per cui l'estetica del successo orienta o annulla il bisogno di formazione: “Si è visto un grande cambiamento nel modo di allevare i bambini, nel modo di volerli autonomi, o forse di non tenerci più di tanto a renderli autonomi. Questo è stato un grande male, ma non è il male della scuola: è un male di cui ha sofferto la scuola”.

D'altro canto, spiega Tiziano Battaglia, la struttura organizzativa della scuola si è involuta in meccanismi complicati, proponendo ai docenti incarichi e formalismi che spaventano e muovono alla rinuncia, anche a seguito delle continue riforme imposte dall'alto, succedutesi senza il tempo necessario a sedimentare le sperimentazioni e di-radando le occasioni di confronto tra colleghi. Come già notato rispetto alla transizione nei valori culturali egemoni, anche a questo scioglimento corrisponde una prospettiva analitica. Domenico Canciani

affronta il tema con decisione: “Il dirigente manager non è stata una buona cosa, perché oggi questo pensiero economico dominante ha cancellato qualsiasi opportunità di tipo pedagogico, educativo, relazionale, umano,... e ha riempito la scuola di riunioni, carte, documenti, mail, tutte cose che debbono essere obbligatoriamente fatte e che appesantiscono quella libertà, quella spontaneità, quella creatività che ci vuole in questo mestiere. Perché se uno lavora coi bambini un po’ di speranza la deve avere, non gli può dire: ‘È già tutto fatto, voi dovete seguire il copione’. Questo non è educare. L’educare è anche che loro possano inventare la loro vita, creare il copione del loro personaggio, tirar fuori le loro possibilità. E questo, con il pensiero economico dominante e unico, è terribile”. Si rilancia la possibilità altrove sperimentata del “ruolo unico docente” dalla primaria alla secondaria inferiore, con l’obiettivo di garantire continuità nella crescita e nell’educazione.

Vi sono segni leggibili dell’involuzione del sistema scolastico: Marisa Giunti li riconosce nella rinuncia al tempo pieno e nella svalutazione degli organi collegiali. Negli anni ’70 era emersa l’aspirazione a portare al tempo pieno tutte le scuole, investendo nella qualità e nella cooperazione educativa. “Purtroppo questa cosa si è andata perdendo, per cui abbiamo mille modelli di scuola. Invece bisognava andare verso la scuola a tempo pieno per tutti... L’altra cosa è il collegio e il Consiglio di classe che non funzionano²⁰. Anche qui siamo andati ad accorpare le scuole, per cui ci sono dei Collegi che sono di duecento persone. Ma come si fa? È il contrario di quello che serve. Ci vogliono gruppi di persone che si conoscono, che collaborano, che lavorano insieme, che imparano a collaborare insieme. Ma si impara facendo, non si può imparare non facendo”.

Giancarlo Cavinato sottolinea come la successione delle riforme ha prodotto settorializzazione eccessiva e individualismi mentre, al contempo, venivano tagliate in modo significativo le risorse destinate all’Istruzione scolastica. Sono state depauperate la collegialità e la stessa attuazione dell’autonomia, sì ridotta a responsabilità amministrativa o a ottemperanza alle periodiche indicazioni della politica, funzionali al conseguimento di premialità e riconoscimenti. “L’MCE ha molto cercato di lavorare contro la settorializzazione, per la trasversalità, per l’interrezza dei soggetti, per i saperi interrelati, interdipen-

²⁰ N.d.R. In originale: “L’altra cosa è il collegio e il Consiglio di classe che funzionano”.

denti... Attualmente, la situazione della scuola è di grande confusione e di grande incoerenza. Si sono moltiplicati, decuplicati i modelli diversi, gli stili diversi. Non c'è la possibilità, non c'è il tempo, né lo spazio, né la voglia di andare a una discussione, a una condivisione, a una progettazione comune. È tutto molto ristretto, compartimentato, e soprattutto è la settorializzazione quella che preoccupa, il fatto che ognuno non veda più in là del proprio specifico... Nella scuola elementare è stato particolarmente dirompente. Anche nella scuola media con la riduzione dell'orario di alcune discipline portanti. Ma in particolare nella scuola elementare, dove la compresenza è venuta meno, dove la collegialità, la condivisione è venuta meno, dove il tempo e gli spazi di coordinamento sono dedicati a tutt'altro, alla compilazione dei registri elettronici e ad altre cose. Quindi, c'è questa scomposizione in cui ognuno fa per sé. Questo mi sembra il male maggiore. E mi pare che la Buona Scuola, la Legge 107, non faccia che incentivare puntando molto sul merito e non sulla condivisione, sulla collegialità, sulla co-costruzione di progetti e di percorsi”.

Isabella Albano ha scelto di anticipare il pensionamento dalla dirigenza scolastica per evitare la “iattura” della Buona Scuola, manifestando così la sua disapprovazione: la valutazione dell'operato dei docenti secondo criteri arbitrariamente elaborati da un nucleo interno, mina la progettualità comune e instilla sfiducia nell'autovalutazione.

All'interno dell'ultima riforma è anche l'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro. Elena Puppini, insegnante alla secondaria superiore, non giudica in modo negativo l'alternanza; ritiene, però, che essa realizzerebbe un valore se prevedesse “investimenti di energie e soldi”, le risorse necessarie a fornire una remunerazione minima per gli studenti.

Il confronto sui mali della scuola si completa con due considerazioni sull'essere insegnante. Laura Lemmi, che incontra a Scienze della Formazione i giovani insegnanti, sostiene vi sia un equivoco nell'interpretare l'insegnamento come una professione puramente tecnica: insegnare non può essere un lavoro come gli altri, richiede passione di imparare, la curiosità e interessi personali sempre vivi, non direttamente spendibili nella scuola ma concorrenti all'arricchimento della persona.

Bruna Campolmi, infine, affronta con amarezza la difficoltà degli insegnanti precarizzati e divisi nel contrastare i cambiamenti strutturali recenti: sono cambiamenti che possono avvincere la relazione e-

educativa e l'azione pedagogica in costrizioni implicite o esplicite, incompatibili con la libertà che è, invece, bisogno e condizione dell'essere umano e del fare scuola. “La libertà non ce la possiamo far togliere”, è la sua conclusione.

3. *Conclusioni*

Per non subire la vigente agenda, fittissima e ansiogena, di *innovazioni* da introdurre nella pratica educativa, postulate con sommaria determinazione dalle istituzioni a governo del sistema scolastico e adottate talvolta con devozione fideistica da operatori più realisti del re, è possibile recuperare le memorie di chi ha anticipato l'esigenza di una scuola in discontinuità col passato, quando cambiare significava costruire le basi della democrazia nell'Italia liberata dal regime fascista.

Con questo focus sono stati intervistati diciotto insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa che hanno operato nei diversi ordini di scuola dagli anni '60 in poi. Sono i protagonisti di un periodo in cui la ricerca educativa era ispirazione diffusa tra i giovani docenti che “speravano di cambiare il mondo” – dice Lorenzoni nel primo video, ambizione politica e culturale a premessa di vivaci e creative interpretazioni della quotidianità scolastica.

L'MCE nasce nel 1951 come Cooperativa della tipografia a scuola, in ricevimento di quanto già proposto in Francia dalla Pedagogia Popolare di Célestin Freinet. Per quanto sembri un'epoca distante, è sufficiente la lettura di Bernardini, Ciari, Laporta, Lodi tra i più noti, per riscontrare stupefacenti corrispondenze con l'attuale dibattito intorno all'*innovazione* della scuola, ricorrenze confermate nelle interviste realizzate. Temi di confronto e sperimentazione sono stati, per esempio: la centralità dell'allievo e l'accoglienza a scuola di bambini e bambine cresciuti in ambienti deprivati e in culture differenti; il superamento dell'approccio trasmissivo nell'insegnamento e il contrasto alla violenza nell'ambiente scolastico; la riflessione sul rapporto tra la scuola e il lavoro, la consapevolezza dei diritti e dei doveri del cittadino; la necessità di acquisire una prospettiva critica dinanzi ai prodotti della comunicazione e di dotarsi di un metodo nell'osservazione della realtà.

Sono tracce che trovano indubbia eco nella retorica corrente, con una sostanziale differenza: l'essenza diacronica del tempo sembra esser stata rimossa e con essa la condizione ontologica del cambia-

mento. Giunta la *fine della Storia*²¹ alla caduta dei regimi comunisti, si è imposta una circolarità autoreferenziale, un'azione di riforma continua che nega in continuazione se stessa. E questa rimozione incide su temi e parole: il valore politico dell'impresa di allora è annullato dal marketing della novità incombente sulla scuola di oggi. L'innovazione si svuota di significato, così endogena al pensiero dominante. Si ricodificano parole chiave come autonomia, formazione e valutazione nella direzione dell'isolamento e della competizione, di un primato della sfera economica. Ne consegue una scuola incapace di porre in discussione squilibri sociali e culturali, funzionali al funzionamento della società-mercato di impronta neoliberista.

Non si può negare la dimensione dell'innovazione. De Landsheere ne dà una definizione laica e condivisibile: “Innovazione: ogni cambiamento apportato intenzionalmente e sistematicamente a un sistema educativo, per riesaminare gli obiettivi di tale sistema o per raggiungere meglio o in maniera più stabile gli obiettivi già assegnati.

L'innovazione educativa ha per oggetto: 1. la struttura scolastica (numero di anni studi, insegnamento polivalente o no...); 2. il curriculum, i programmi... (compresa la definizione degli obiettivi); 3. la pratica didattica (metodologie, strumenti, procedure di valutazione, ecc.)”²².

L'innovazione in campo educativo, dunque, richiede intenzionalità e sistematicità, una visione e un quadro coerente che la rappresenti²³. L'insistenza attuale nel dibattito pubblico sulla scuola pone, invece, l'innovazione su un piano puramente sincronico d'immanenza, come partenogenesi inesplicabile del Potere: persistente, puntiforme, paradossalmente autosufficiente a se stessa nei frammenti frattali in cui la si deve acquisire o acquistare. Sono innovazioni, dunque, connotative del sistema scolastico nella trattazione neoliberista, che rinnega il divenire storico e sancisce precarietà croniche, per cui l'unico lenitivo possibile è l'assimilazione di prodotti come prassi, sgorgate dall'oggi per l'oggi permanente di cui si realizza esperienza.

La prospettiva storica può essere una risorsa primaria a cui attingere per un esercizio di critica dell'innovazione: essa restituisce all'innovazione il suo mutare, il divenire che si dispiega continuo nel-

²¹ Cfr. F. Fukuyama, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 1992.

²² G. P. De Landshere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1979, p.150.

²³ Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

lo scorrere del tempo. Così si può ribadire che la centralità dell'al-lievo, l'inclusione e il contrasto alla dispersione, l'adozione delle tec-nologie, la gestione degli spazi, la didattica per competenze, la comu-nicazione tra la scuola e il mondo del lavoro, la scuola come presidio del metodo scientifico e come centro civico, erano pulsazioni al cuore di un dibattito acceso, vivace, profondo già diversi decenni fa.

E molte questioni sollevate allora han partorito progettualità cari-che sì di intenzionalità e sistematicità che solo una radicale frattura accorsa sulla fine del secolo scorso ha potuto obliterare: la “fase suc-cessiva”, inaugurata dalla vulgata morte delle ideologie, è stata quella dell'asservimento di ogni decisione sulla scuola all'orizzonte fisso del presente, un orizzonte di crisi senza fine in cui la scuola si può pensare solo in funzione di qualcos'altro.

In questo scenario è fondamentale riscoprire i contributi dell'MCE e degli altri soggetti che analogamente hanno agito nella scuola nel secondo dopoguerra: voci animate dalla consapevolezza politica, dalla scelta etica di investire nell'istruzione e nella relazione educativa per fondare una società democratica. La democrazia allora era l'innova-zione cui il cambiamento s'ispirava: la si percepiva come riferimento di un processo, obiettivo e mezzo al contempo per modellare il Paese liberato dal fascismo affinché il fascismo non fosse più possibile. Se l'innovazione oggi pare consumarsi in una circolarità stantia è forse perché la democrazia a un certo punto ha smesso di attenere all'essere per sé, alla coscienza in divenire, e ha cominciato ad essere in sé, cosa data e inerte. Con tutti i rischi che questo può comportare.

Collaboratori

A questo numero, oltre al Direttore ed altri componenti della Redazione della Rivista, hanno collaborato:

Serena Caramia, dottoressa magistrale in “Scienze pedagogiche” presso l’Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, svolge la professione di coordinatrice pedagogica.

Donatella Donato, laureata in Pedagogia e Psicologia dell’infanzia, è docente di scuola primaria in Italia. Attualmente è dottoranda in *Educación* presso la Facultad di Filosofía y Ciencias de la Educación dell’Università di València, dove ha scelto come ambito di specializzazione la Pedagogia sociale.

Gemma Errico, laureata in Scienze dell’educazione e della formazione e in Pedagogia e Scienze dell’educazione e della formazione presso l’Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, è dottoressa di ricerca in Scienze dell’educazione. Borsista postdoc dal 2014, è docente a contratto presso l’Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”. Tra i suoi lavori pubblicati di recente, oltre vari articoli, la monografia *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia*, Roma, Anicia, 2016.

Concetta La Rocca, ricercatrice presso l’Università degli Studi di Roma Tre, dove insegna “Strategie Educative e Nuovi Processi Comunicativi”, “Comunicazione di Rete” e “Organizzazione Didattica e Processi valutativi”. Tra le sue recenti pubblicazioni: *ePortfolio: l’uso di ambienti online per favorire l’orientamento in itinere nel percorso universitario*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, 2015 e, con R. Capobianco, *L’apprendimento insegnato. Valutazione per l’apprendimento vs valutazione dell’apprendimento*, in “Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies”, 2016.

Anna Grazia Lopez, professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Foggia, dove coordina il Corso di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione. Ha pubblicato numerosi articoli e saggi sul ruolo della donna nella scienza tra i quali ricordiamo: *Scienza, genere, educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015; *Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia*, in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2016; (a cura di), *Decostruire l’immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, ETS, 2017.

Elisa Maia, dottoressa di ricerca in *Human Sciences*, si occupa di Sistema Formativo Integrato e politiche educative, partecipazione giovanile e educazione alla

cittadinanza. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Pescara: le rappresentazioni e le pratiche della partecipazione giovanile. La città laboratorio di cittadinanza*, in S. Polenghi, D. De Salvo (a cura di), *Summer School Siped 2018. Per una giovane ricerca pedagogica. Book of Abstract*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018.

Pietro Manca, docente di Materie Letterarie nella scuola secondaria. Socio della Società di Storia Patria per la Puglia e della SPES, si occupa di storia dell'educazione, di problemi pedagogici e di didattica. Tra le sue pubblicazioni recenti: *“Con la Storia nella Storia”*. *Laboratorio didattico per la realizzazione di un annullo postale speciale*, in G. Caramuscio, L. Montonato, *Ripensare la Grande Guerra. Idee per rinarrare un conflitto obliato*, Lecce, Edizioni Grifo, 2016; *“La Grande Guerra nella scuola secondaria di I grado: una proposta didattica. Pei compagni morti la vigilia di Natale: Salettuol, fronte del Piave, 1917”*, in *“Il Veltro”*, Roma, LX, 4-6, 2016.

Luciana Neglia, dottoranda in “Scienze delle Relazioni Umane” presso l'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, svolge il suo progetto di ricerca sul tema della leadership infantile. Ha pubblicato *Educare alla cittadinanza nella scuola dell'infanzia*, nel volume di V. Rossini, *Convivere a scuola: atmosfere pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2018

Katia Occhetti, psicologa, perfezionata in Neuropsicologia clinica, in particolare dell'età evolutiva e dell'invecchiamento. Formata in *training* autogeno, è applicatrice autorizzata del metodo Feuerstein.

Jole Orsenigo, ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna “Pedagogia della famiglia” e “Pedagogia dell'adolescenza”. Socia fondatrice del “Centro Studi Riccardo Massa”, è responsabile del suo archivio. Si è occupata di studiare la struttura dell'accadere formativo e, in particolare, il suo compimento, lo spazio quale oggetto pedagogico e la tematica del desiderio. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Chi ha paura delle regole?*, Milano, FrancoAngeli, 2017 e *Famiglia. Una lettura pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Riccardo Pagano, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Il pensiero pedagogico di A. Gramsci*, Milano, Monduzzi editoriale, 2013; *Manuale di pedagogia. Temi, e ambiti di ricerca e prassi educativa*, Napoli, EdISES, 2013; *Educazione e interpretazione*, nuova edizione riveduta e ampliata, Brescia, La Scuola, 2018.

Manuela Palma, ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna “Metodologia della Formazione”. È socia del “Centro Studi Riccardo Massa”. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Il dispositivo pedagogico*, Milano, FrancoAngeli, 2016; *Soggetti al potere formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2016; (a cura di) *Consulenza pedagogica e Clinica della Formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Cristina Palmieri, professoressa associata in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Svolge attività di ricerca e consulenza sui temi della cura e del disagio educativo, nonché della metodologia del lavoro educativo. È socia fondatrice del “Centro Studi Riccardo Massa”. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Un’esperienza di cui aver cura*, Milano, FrancoAngeli, 2011; (a cura di) *Crisi sociale e disagio educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2012; *Dentro il lavoro educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Claudio Pignalberi, dottore di ricerca in “Teoria e Ricerca Educativa e Sociale Applicata” presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Roma Tre, è attualmente assegnista di ricerca. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di lavoro*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017; *Costruire “bene comune” nella didattica universitaria. Il ruolo degli apprendimenti per la costruzione di una “visione condivisa” in rete*, in “Metis”, 2017.

Francesco Pizzolorusso, dottore magistrale in “Psicologia Scolastica e di Comunità” presso l’Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Valeria Rossini, ricercatrice confermata in Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”. Si occupa di infanzia e famiglia e svolge attività di consulenza e formazione sui temi dell’apprendimento dell’inclusione scolastica. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Convivere a scuola: atmosfere pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2018

Ángel San Martín, docente di “Didattica e organizzazione scolastica” alla Facoltà di Filosofia y Ciencias de la Educación dell’Università di València, si occupa di organizzazione scolastica e tecnologie in ambito educativo, con particolare attenzione all’alfabetizzazione ed alla cittadinanza digitali ed alle innovazioni curriculari. Coordina il CRIE, ossia Grupo de Investigación Curriculum, Recursos e Instituciones Educativas.

Nicola Siciliani de Cumis, già professore ordinario di Pedagogia generale all’Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, è autore di numerose ricerche sulla cultura filosofica, pedagogica e didattica dell’Ottocento e del Novecento, in cui spiccano gli interessi per il pensiero di Dewey, i lavori di Labriola e la pedagogia di Makarenko. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Una scienza in carne e ossa: Makarenko nella Casa Caridi e altre storie di ordinaria inclusione 2015-2016*, Napoli, Guida, 2017; *Buongiorno, Università*, Chieti, Solfanelli editore, 2018.

Antonio Sofia, laureato in Lettere Moderne, ricercatore a Firenze presso l’INDIRE. Si occupa di *internet studies*, tecnologie dell’informazione e della comunicazione, sociologia dell’educazione. Tra le sue pubblicazioni: *Facebook&co.: un dispositivo narrativo sintetico a comprimere l’immaginario*, in “Im@go. A Journal of the Social Imaginary”, 2017; *E poi fece irruzione il cielo*, Viterbo, Augh Edizioni, 2017.

Lisa Stillo, dottoranda in “Teoria e Ricerca educativa e sociale” presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Roma Tre, si occupa dei temi relativi alla pedagogia interculturale e sociale, con particolare riferimento alla formazione degli insegnanti. Collabora con le attività di ricerca del Centro di ricerca sull’educazione interculturale e la formazione allo sviluppo.

Orietta Vacchelli, dottoressa di ricerca, insegnante nella scuola primaria e pedagogista clinica, si occupa principalmente di “Pedagogia della sostenibilità”, disciplina di cui è docente a contratto presso l’Università Cattolica di Milano. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Educazione allo sviluppo sostenibile. Orientamento, governance e politiche nello scenario dell’Unione Europea*, Lecce, PensaMultimedia, 2015 e *Pedagogia dell’ambiente: sostenibilità, ricerca e formazione nel contesto dell’Unione Europea*, Lecce, PensaMultimedia, 2017.

Nicolò Valenzano, dottorando in Filosofia presso il “Consorzio Filosofia del Nord-Ovest (FINO)”, Università degli Studi di Torino. Le sue più recenti pubblicazioni riguardano la Philosophy for Community quale proposta di educazione tra adulti e la formazione informale tra docenti: *L’educazione alla cittadinanza democratica e la Philosophy for Community in contesti interculturali*, in “Biblioteca della libertà”, 2017; *La formazione informale tra docenti. Comunità di pratiche, conoscenze tacite e conversazione*, in “Formazione e Insegnamento”, 2017.

Federico Zamengo, ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’educazione dell’Università degli Studi di Torino. Tra le sue più recenti pubblicazioni *I ragazzi del Millennio. Una ricerca sulle attività extrascolastiche a Torino*, Bologna, il Mulino, 2015; *Per lettera. Educazione e scrittura epistolare*, Milano, Unicopli, 2018.

In ricordo di Giuseppe Mari

Mentre il presente numero della Rivista stava per essere licenziato, è giunta la notizia della prematura e improvvisa dipartita del collega Giuseppe Mari, docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Cattolica di Milano.

Il Direttore e la Redazione tutta di "Ricerche Pedagogiche", colpiti da questo triste ed inatteso evento, formulano alla famiglia ed ai colleghi della Cattolica i sensi della loro viva partecipazione.

SOMMARIO

Anno LII, n. 208-209

Luglio – Dicembre 2018

Presentazione del numero speciale

"Il ruolo della scuola oggi tra istruzione e formazione" 5

I. Scuola e extrascuola in un sistema formativo integrato

– *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, di Giovanni Genovesi 11

– *Scuola e socializzazione: un problema aperto e spinoso*, di Luciana Bellatalla 40

– *Scuola, teoria e pratica dell'indagine*, di Nicola Siciliani de Cumis 55

– *La cambiante relación entre escuela y entorno escolar: un espacio en construcción para el empoderamiento*, di Donatella Donato, Ángel San Martín 68

– *Ripensare la scuola a partire dalla valorizzazione dell'umano*, di Anna Grazia Lopez 90

– *Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio*, di Concetta La Rocca 107

– *Cosmopoli, giovani, educazione, futuro. Una scuola dai molti possibili destini*, di Angelo Luppi 128

– *Povert  educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide*, di Elisa Maia 153

– *La pedagogia della mediazione alla scuola dell'infanzia: due tipologie di interventi psicoeducativi*, di Katia Occhetti 172

– *La scuola come esperienza di desiderio: saperi e incontri per la vita*, di Jole Orsenigo 206

– *La scuola oggi tra sviluppo umano e cultura della sostenibilit *, di Orietta Vacchelli 233

II. Ruolo degli insegnanti

– *Il lavoro di gruppo tra insegnanti: condizioni facilitanti e ostacoli alla diffusione di una cultura collaborativa nella scuola*, di Manuela Palma, Cristina Palmieri 249

– *Il docente neoassunto come artigiano. La costruzione di "ambienti di pratiche di significato" a partire dalla riflessione, dalle capabilities e l'empowerment*, di Claudio Pignalberi 276

– *Quale insegnante per la scuola di oggi? Linee di ricerca in una prospettiva interculturale*, di Lisa Stillo 293

III. Scuola ed educazione degli adulti

– *Educare a convivere. Una ricerca empirica nella scuola secondaria di primo grado*, di Valeria Rossini, Luciana Neglia, Francesco Pizzolorusso, Serena Caramia 325

– *Pratiche di comunit  educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, di Federico Zamengo, Nicol  Valenzano 345

IV. Scuola e politica scolastica italiana

– *La scuola da comunit  educativa a "ufficio formativo": per un Preside elettivo, leader educativo*, di Riccardo Pagano 367

– *Riflessioni sull'odierno disastro formativo: tutta colpa della scuola?*, di Gemma Errico 383

– *Formare per innovare la scuola. Per una breve riflessione pedagogica sull'idea di formazione, ripartendo dalla Legge 107/2015*, di Pietro Manca 39

– *Memorie magistrali: riscoprire il Movimento della Cooperazione Educativa per una critica dell'innovazione*, di Antonio Sofia 412

Collaboratori 440

In ricordo di Giuseppe Mari 444