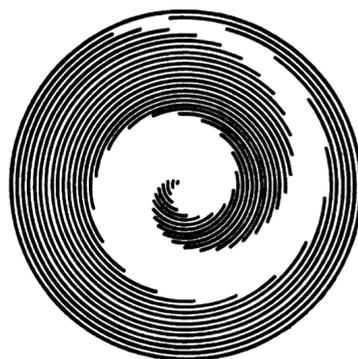


2018

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



**APRILE
GIUGNO
2018**

207

ea
ANICIA

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

SOMMARIO
Anno LII, n. 207, Aprile – Giugno 2018

Call for Papers per il numero doppio 208-209/2018	5
 Articoli	
– <i>Cinquant’anni fa il Sessantotto: riflessioni sugli aspetti educativi</i> , di Giovanni Genovesi	8
– <i>Literatura infantil y emociones: una aproximación a las estructuras narrativas</i> , di Mireia Canals Botines	37
– <i>La polemica università-clero sulla libertà d’insegnamento: Edgar Quinet e Jules Michelet (1830-1850)</i> , di Antonia Criscenti	45
– <i>Una scuola chiamata vita. L’educazione adulta in Paulo Freire tra rischio e sforzo fantastico</i> , di Elena Marescotti	62
– <i>Una rilettura educativa dei videogame violenti tra potenziamento dell’apprendimento e nuovo romanzo di formazione</i> , di Martina De Castro, Giancarlo Giumini, Martina Marsano, Umberto Zona, Fabio Bocci	77
– <i>Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell’Alternanza Scuola-Lavoro</i> , di Concetta Tino	95
– <i>Una riflessione sull’evoluzione storica della didattica della lingua italiana nella scuola secondaria di primo grado</i> , di Michele Loré	128
– <i>Apprendimento situato e progettazione didattica per competenze</i> , di Vincenzo Bonazza	142

Note

– *Educare alle competenze o formare il pensiero (critico)?
Trasmissione culturale e formazione*, di Antonia Criscenti 162

Notizie, recensioni e segnalazioni 171

La SPECIES a convegno: ricerca educativa e globalizzazione: Losanna 15 e 16 marzo 2018 (L. Bellatalla); M. Bacigalupi, P. Fossati, *Dal ludimagister al maestro elementare. Le scuole in Liguria tra Antico Regime e Unità d'Italia*, Milano, Unicopli, 2016 (N. Sistoli Paoli); A. Barbano, *Troppi diritti. L'Italia tradita dalla libertà*, Milano, Mondadori, 2018 (A. Luppi); T. Garton Ash, *La libertà di parola. Dieci principi per un mondo connesso*, Milano, Garzanti, 2017 (A. Luppi); F. Sani, *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*, Brescia, La Scuola, 2017 (L. Bellatalla).

ErrePi

I-XVIII

Editoriale: Perché la scuola sia “donna di province e non bordello”, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** *I Pensieri* di Marco Aurelio (121-180), di *G. Genovesi*, p. IV – **Le parole dell' educazione:** *Compagno*, di *G. Genovesi*, p. VII; *Silenzio*, di *G. Genovesi*, p. VIII – **Ex libris:** *Famiglia e costruzione dell'identità*, di *G. Genovesi*, p. IX; *Il dialogo e l'altro*, di *G. Genovesi*, p. X; *La felicità dei numeri?*, di *L. Bellatalla*, p. XI – **Res iconica:** *Il giornalista è un maestro?*, di *L. Bellatalla*, p. XIII; – **Res tecnologica:** *Un convegno sulla scuola digitale a Brescia*, di *A. Luppi*, p. XIIV; – **Nugae:** *Sussulti di fine legislatura ovvero quando la legge incontra l'educazione*, di *L. Bellatalla*, p. XVI – **Alfabeticamente annotando**, di *G. Genovesi*, p. XVIII.

In ricordo di due amici:

Angelo Semeraro e Giuseppe Acone 186

Norme per i collaboratori 188

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, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.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 di Referee: 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, primo dell’annata 2018, è stato pubblicato online il 21 giugno 2018.

Call for Papers
per il numero doppio **208-209/2018**

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

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 distinguere 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 intende dare una qualche argomentata risposta con l'aiuto di coloro che, studiosi dell'intricato e intrigante processo educativo, vorranno partecipare alla riflessione sul tema proposto.

Pertanto, "Ricerche Pedagogiche", con la presente Call for Papers, invita ricercatori e studiosi a prendere in considerazione un tema 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.

Attendiamo, pertanto, saggi sui seguenti temi:

- Scuola come luogo privilegiato dell'educazione;
- Scuola e politica scolastica italiana;
- Educazione e formazione professionale;
- Enti locali e formazione professionale;
- Sistema formativo integrato;
- Scuola e educazione degli adulti;
- Ruolo degli insegnanti;
- Scuola e nuove tecnologie;
- Rapporto tra scuola ed extrascuola.

Sollecitiamo, pertanto, l'invio 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 ad inviare un loro abstract inerente uno degli ambiti tematici suggeriti o con essi coerente.

Gli interessati devono inviare la loro proposta a: **giovanni.genovesi@unife.it**; **luciana.bellatalla@unife.it**; **elena.marescotti@unife.it**, allegando un file, in formato Word, ove siano indicati:

- titolo dell'articolo proposto;
- cinque parole chiave;
- un abstract di 500 parole;
- il nome e cognome del proponente;
- l'indirizzo e-mail per le comunicazioni;
- l'eventuale affiliazione ad università o altro ente di ricerca.

La scadenza per la presentazione degli abstract è fissata al giorno 1 settembre 2018.

La redazione della Rivista procederà alla valutazione delle proposte pervenute e ne comunicherà gli esiti ai proponenti entro il giorno **10 settembre 2018**.

Gli autori delle proposte accettate dovranno inviare l'articolo completo entro il 15 ottobre 2018.

Cinquant'anni fa il Sessantotto: riflessioni sugli aspetti educativi

Giovanni Genovesi

L'articolo mira a individuare la carica educativa del movimento studentesco, e quindi acculturato, del '68 che emerge dal suo cuore utopico, frainteso quanto si vuole e, sostanzialmente, rinnegato, ma che portò, specie nel suo periodo iniziale di riformismo illuministico, a seminare un ventaglio di diritti civili fino ad allora del tutto sconosciuti. Non solo, esso insegnò, proprio con le sue sconfitte, la necessità di trovare un metodo non solo per immaginare i fini ma soprattutto per perseguirli senza nessuna violenza, ma anche, sia pure indirettamente, di una scuola per tutti che insegnasse a usarlo.

The article aims at identifying the educational role of the students, and therefore learned people, movement in 1968 as it emerges from its utopian heart, generally misunderstood and, substantially, disowned. Nevertheless, it which led, especially in the beginnings with a sort Enlightenment reformist trend, to sow a range of civil rights hitherto completely unknown. Moreover, it taught, precisely just with its defeats, the need to find a method not only to imagine the ends but above all to pursue them without any violence, and also, even if indirectly, a school for all able to teach such a method.

Parole chiave: educazione, movimento studentesco, Italia, società, '68

Keywords: education, student movement, Italy, society, '68

1. Il Sessantotto: un movimento che viene da lontano

In queste pagine faccio un *excursus* storico sul Sessantotto, su cui, peraltro, non manca una strabordante bibliografia, per cercare di coglierne lo spirito e quale sia stata la sua importanza sociale, nonostante le sue lacune. Al movimento del Sessantotto mancò soprattutto la capacità di approfondire quel concetto di utopia che lo aveva trascinato all'azione. Un concetto che, si può dire, lo aveva colto all'improvviso e lo trascinò come l'onda che viene da lontano trascina chi è più aperto all'inedito, al cambiamento e più fisicamente attrezzato come i giovani, specie i giovani più colti o desiderosi di esserlo. Furono loro i primi a sentire i segni dei tempi da lungo incubati, magari senza capire fino in fondo il loro senso, racchiuso spesso in metafore fasciose co-

me il mitologico canto delle sirene. L'onda arrivò all'improvviso come i temporali d'estate, ma vagava da tempo per il mare sociale che, inesorabilmente, l'aveva alimentata. Come diceva Seneca, non è mai l'ultima goccia che fa traboccare il vaso, ma quelle che sono venute prima. La massima è perfetta per una definizione icastica del Sessantotto. In effetti, l'anno 1968 è stato scelto per denominare la prima rivoluzione, o almeno il tentativo di un certo peso, dalla fine della seconda guerra mondiale, di chiamare in causa, anche in questo caso, sia pure con varia incisività, tutto il mondo. La massima ci vuol dire che questa rivoluzione è il risultato di un'onda lunga, che prende forma dagli inizi della lunghissima e non facile stagione dell'egemonia democristiana all'insegna del motto *mota quietare, quieta non movēre* e continua ancora oggi con un futuro di non breve durata, seppure non senza soluzione di continuità.

Ma è opportuno chiarire meglio cosa è da intendere per rivoluzione quando si parla del Sessantotto. Indubbiamente, se per rivoluzione s'intende un evento o un insieme di eventi più o meno progettati¹, ma, comunque, sempre violenti attraverso i quali una o più classi sociali instaurano un nuovo ordine politico e istituzionale, come per esempio, avvenne con la Rivoluzione francese e con la Rivoluzione russa, la qualifica di rivoluzionario non è da applicare al Sessantotto. Quest'ultimo, sebbene fosse coinvolto anche in manifestazioni violente, non instaurò nessun nuovo ordine politico e istituzionale. Tuttavia è inne-

¹ Come disse il sociologo Guido Viale, che fu leader della contestazione degli studenti torinesi di Palazzo Campana nel '68, in un'intervista con il giornalista Marino Sinibaldi del 23 novembre 2007: "Noi non abbiamo fatto il '68, ma... ci è capitato addosso; nessuno di noi, cioè, pensava di fare non dico il '68, ma neanche qualcosa che gli somigliasse. Naturalmente, abbiamo seguito un po' la corrente, ma quello che accadde non è stato il frutto di un progetto. Non pensavamo di fare la rivoluzione, appunto perché la rivoluzione è frutto di un progetto, di un programma. Quelli che sono stati coinvolti – mi riferisco soprattutto alla prima ondata del '68, cioè a quella che nacque nelle università, per estendersi poi alle scuole e alle fabbriche – non agirono assolutamente secondo un piano preciso... L'università, poi la scuola, le piazze e le fabbriche si sono trasformate nel '68 in un luogo di confronto e quindi di vita collettiva, e questo ha coinvolto profondamente tutti quelli che hanno partecipato al movimento" (G. Viale, *Il '68. Contro l'Università e il Sessantotto tra rivoluzione e restaurazione*, Bergamo, Edizioni Interno, 2018, pp. 297-298, *passim*). Sono giudizi più volte ripresi e che confermano come inizialmente il movimento studentesco "era essenzialmente spontaneo e mancava di un qualunque programma strutturato" (cfr. C. Duggan, *Breve storia d'Italia*, tr. it., Milano, Piemme, 1998, p. 321). Ma fu anche il suo periodo migliore e più incisivo.

gabibile che rivoluzionò, nel senso che sconvolse, nel bene e nel male, la mentalità con cui fino ad allora si guardavano le cose: la famiglia, l'autorità, lo Stato e le sue istituzioni, i comportamenti dei soggetti, i loro discorsi, le loro *mises*, il loro corpo, il sesso, il lavoro, il cibo, il tempo libero, i prodotti più disparati della cultura, i mezzi e le tecniche per produrli, la politica, l'educazione; insomma, tutto ciò che circonda il soggetto e con cui quest'ultimo non può fare meno di confrontarsi, avvertendolo con il fascino del nuovo. Si tratta di una mentalità che dà spazi sempre più larghi alla libertà, e quindi ai vari diritti che permettono a tutti i soggetti di affermare se stessi o, almeno, di cercare di farlo forti della capacità di interpretazione del mondo. Tutto ciò porta a dire che è difficile non chiamare rivoluzionario il Sessantotto, i cui “moti studenteschi... hanno attraversato il pianeta e ne hanno cambiato il futuro in un tempo così ristretto che si addensa intorno a quell'anno da molti considerato ancora oggi fatidico”².

Ebbene, una simile mentalità, che si nutre anche di continue metafore per rappresentare visivamente ciò che non c'è e destinata a livello di generazioni a durare nella ricerca di idee senza tempo, è una conquista intellettuale più grande dell'instaurazione di un nuovo Stato, perché essa, seme perenne di società in continua evoluzione verso il meglio, va sempre oltre e senza bisogno di ricorrere alla violenza. E questo, perché con il '68 furono sollevati problemi del tutto inediti e tentativi di soluzione che colsero di sorpresa e furono rifiutati senza appello da una classe politica poco attenta e impreparata a farsi carico di gestirli, vedendoli come inopportuna provocazione³.

Certo, la nuova arma bisognava via via saperla gestire con cura e con una preparazione culturale in netta contraddizione con l'enfasi e l'impetuosità giovanili che pensavano che il mezzo, di per sé, fosse

² G. Viale, *Introduzione a G. Viale, Il '68. Contro l'Università e il Sessantotto tra rivoluzione e restaurazione*, cit., p. 7.

³ Sul valore educativo della provocazione cfr. G. Genovesi, *Educazione come... Provocazione. Il carburante dell'educazione*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione come... Metafore e concetti educativi*, Milano, Prometheus, 2014. D'altronde, il valore educativo del Sessantotto sta proprio nelle provocazioni che lo caratterizzano e nell'utopia da cui nascevano. Cfr. anche P. Pombeni, *Cosa resta del '68?*, Bologna, il Mulino, 2018, cui rimando anche per le vicende del periodo. Cfr. ancora dello stesso Pombeni l'articolo su “il Mulino”, n. 1, 2018, *Il Sessantotto tra storia e retorica* e poi G. Formigoni, *Dal Sessantotto a Moro*, in “il Mulino”, n. 2, 2018; L. Sciolla, *Gli effetti culturali del Sessantotto*, in *Ibidem* e i due fascicoli *Il Sessantotto*, usciti nel maggio 2018 a cura de “L'Espresso”.

una parola magica, un “sesamo apriti” per spalancare la grotta della realizzazione dei propri desideri. Tra di essi c'è di tutto, perché vogliono cambiare tutto⁴. Come scrive Marta Boneschi, vogliono “rad-drizzare i torti e rendere perfetto il modo, con piglio energico e con fiduciosa illusione, entrambi risorse tipiche della giovinezza. Quasi non passa giorno senza... (che si dedichino) a colpire un bersaglio: i padroni sfruttatori, il consumismo, l'imperialismo, la socialdemocrazia e il revisionismo, i professori autoritari e l'informazione reticente della radio, della televisione e dei giornali borghesi”⁵. Ovviamente, nessun problema sarà risolto. Fu l'errore più grave aver considerato l'utopia come una parola magica e non come una guida ideale per procedere in un cammino impervio e bisognoso di studio. Questa consapevolezza non ci fu, ma ciò non significa che non fu la stimolazione alla ricerca dell'inedito, una sorta di forte spinta, carica di potenziale creatività e di provocazione come i tafani socratici che scuotono il cavallo-città fino a farlo imbizzarrire. In effetti, tutti i partiti, di governo e di opposizione, finirono per abbandonare il movimento del Sessantotto, anche quelli della sinistra e dei radicali che pur con diversi tempi e forme avevano cercato inutilmente di cavalcarlo⁶. Si trattava d'un insieme di strategie e tattiche sociali che si dimostravano sempre un passo, se non di più, avanti a quelle dei partiti tradizionali. Ben presto questa distanza divenne incolmabile e le richieste sessantottine furono ritenute sempre meno politicamente perseguibili, non foss'altro perché ispirate a quel motto apparentemente inconciliabile con il fare politico tradizionale: *L'imagination au pouvoir!* Sì, era l'enunciazione enfatica, ma affascinante, di un viaggio utopico ricco di voglia di dare al mondo un fascio di diritti da sempre trascurati e che sono la vita stessa di chi vive e muore in una società che vuol dirsi civile. Questo viaggio utopi-

⁴ Nella *Ballata di Mirafiori*, della primavera del '69, quando ormai il movimento operaio ha preso la meglio sugli aspetti primigeni della contestazione studentesca, si dichiara apertamente l'obiettivo del movimento: *Tutta Torino proletaria /alle violenze della questura/risponde unita senza paura/la lotta dura vogliam far./ E no ai burocrati e no ai padroni /cosa vogliamo? Vogliamo tutto/Lotta Continua a Mirafiori/ e il comunismo trionferà!* (Il testo integrale della *Ballata di Mirafiori* l'ho ripreso da G. Viale, *Il '68. Contro l'Università e il Sessantotto tra rivoluzione e restaurazione*, cit., p. 194).

⁵ M. Boneschi, *La grande illusione. I nostri anni Sessanta*, Milano, Mondadori, 1996, pp. 337-338.

⁶ L. Castellina, *Dall'ortodossia del partito all'eresia del Movimento*, in “Micro-mega”, n. 1 del 25/1/2018.

co, che fu la bussola, apparsa spesso come impazzita agli occhi dei benpensanti, dei rivolgimenti del Sessantotto gettò il seme in modo assolutamente provocatorio nella società d'allora. Una provocazione che finì per choccare la stessa sinistra che avrebbe dovuto essere in grado, o almeno sforzarsi, di cogliere i segni del tempo, non foss'altro per aiutare a gestirne la fruttificazione.

Insomma, il Sessantotto, ossia i rivolgimenti che esplosero in maniera dirompente in tutto il mondo in quell'anno che, non a caso, fu preso come intitolazione di quell'onda di eventi che si protrasse per almeno dieci anni, mise in moto una serie di richieste civili di grandissimo rilievo che furono del tutto disattese dall'*establishment*, pur facendo finta di prenderle in considerazione con il metodo enunciato dal principe di Salinas: dare a intendere di cambiare tutto perché tutto resti come prima. Significava che chi aveva il potere di cambiare veramente non solo non fece nulla al riguardo, ma operò fittiziamente aspettando che il fuoco ritornasse tutto sotto la cenere o si estinguesse.

Si trattò di un attendismo calcolato per dare tempo ai rivoltosi sessantottini di bruciarsi da soli, in forza della loro focosità giovanile e della loro evidente inesperienza culturale e politica che li portava a pensare che tutto ciò che desideravano fosse immediatamente realizzabile. L'onda del '68 è caratterizzata da varie fasi, ma credo che due emergano con forza: **a)** la fase che io chiamo colta, che coincide con il cosiddetto "anno degli studenti" (inverno 1968-1969), ossia la fase delle origini nettamente intellettuali e riformiste, ha i suoi prodromi nei primi anni '60 e ha sommovimenti all'inizio per buona parte nelle scuole secondarie superiori. In effetti, come ricorda Paolo Pombeni, "la rivolta degli studenti universitari si appuntò, almeno agli inizi, sulla critica al sistema di istruzione. Negli atenei occupati fiorirono i 'contro corsi' e i 'seminari autogestiti'", in opposizione ad "un insegnamento che appariva troppo manualistico e arretrato"⁷. Ovviamente, si tratta di una fase di buoni propositi, ma non certo priva di eccessi e di confusione, facendo di tutti i docenti di ogni erba un fascio, dimenticando che non pochi di loro erano anche intellettuali "di punta" che tenevano corsi sulle correnti d'avanguardia che alimentavano la cultu-

⁷ S. Pombeni, *Che cosa resta del '68...*, cit., p. 19.

ra del tempo come la fenomenologia, l'esistenzialismo, i temi della scuola di Francoforte⁸.

b) la fase violenta, che cominciò con la fusione con il movimento operaio e ne continuò l'*escalation*, non senza un uso strumentale e ideologico della cultura, fino all'assassinio di Aldo Moro, nel maggio 1978, da parte della Brigate rosse. In questa fase, la presenza e la partecipazione delle scuole secondarie furono sempre più snobbate fino a scomparire. La dimensione educativa, dopo un primo guizzo, peraltro illusorio circa l'attenzione alla scuola, con il diritto allo studio, lingue e trova altri modi di reagire, sia pure impostati su una linea di sopravvivenza non sempre proficua, spregiatrice com'era dell'autorità, e quindi delle necessarie guide per crescere, e delle conoscenze che si ritenevano superate e trasmesse con metodi ritenuti del tutto obsoleti.

Non si può certo negare che le critiche fossero in parte centrate e la furbesca accidia della burocrazia ministeriale insieme alla pigrizia mentale di una parte non proprio minoritaria della classe docente⁹ fossero una delle concause sia della contestazione violenta del movimento studentesco, sia dell'indebolimento di tutta la struttura culturale del sistema formativo. Venuti meno il significato della discussione e qualsiasi aspetto dialettico che l'animasse, non restava che cavalcare

⁸ Tanto per fare un esempio basti leggere i titoli dei corsi, dalla fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta, di professori delle Facoltà umanistiche dell'Università di Padova, uno degli atenei tra i più scottanti. Al riguardo cfr. G. Berti, *Il mutamento culturale nelle Facoltà umanistiche tra gli ultimi anni Sessanta e gli anni Settanta*, in: A. Lazzaretto, G. Simone (a cura di), *Dall'Università di élite all'Università di massa. L'Ateneo di Padova dal secondo dopoguerra alla contestazione sessantottesca*, Padova, University Press, 2017, pp. 171-184. Inoltre, di tutto interesse è anche la lettera di un professore illuminato e capace di "uno slancio etico e politico" come Giovanni Luigi Pellizzi, ordinario di diritto commerciale all'Università Cattolica, di cui si può leggere il testo nel volume di uno tra i principali leader del Sessantotto, M. Capanna, *Lettera a mio figlio sul Sessantotto*, Milano, Baldini & Castoldi Dalai, 2005, pp. 30-31.

⁹ Penso sia ai docenti della scuola di ogni ordine e grado, troppo spesso adagiata – come, del resto, sempre accade – sulla non volontà di pungolare il cervello, che è refrattario a ogni stimolo a cercare nuovi sbocchi a vecchi problemi. Ma non mancano anche esempi di chiarissimi professori che riducono il loro operato didattico ad una semplice routine o a comportamenti autoritaristici. Si veda, al riguardo, quanto riporta Mario Capanna, nostalgico quanto si vuole, ma custode di alcuni ricordi interessanti, riferendosi all'Università Cattolica di Milano e facendo nome e cognome e grado accademico di docenti che si dimostrarono refrattari ad ogni stimolo innovativo e con comportamenti stizzosi e dichiarazioni assurde circa le modalità di fare lezione (*Lettera a mio figlio sul Sessantotto*, cit., p. 27).

lo sbocco alla violenza. Ecco che, distrutti i canoni del vecchio sistema formativo, senza nessun rimpianto, non se ne poteva trovare di nuovi, perché la violenza non è altro che levatrice del nulla.

Una volta che “le tensioni in fabbrica... e quelle delle aule universitarie diventeranno una sola cosa... la grande massa d’urto costituita da operai e studenti sfocerà nella rivoluzione proletaria”¹⁰.

2. *Il paradosso e il tradimento del Sessantotto*

Ciò successe anche perché il Sessantotto non riuscì mai a fare chiarezza, soprattutto con se stesso, su cosa fosse e quale fosse il ruolo dell’utopia. Non si trattava di incapacità d’intendere, ma soprattutto di non trovare il tempo né la volontà di approfondire il problema: movimento di origini colte, ma che sostituiva il metodo con l’immaginazione. Fu il grande paradosso del Sessantotto che aveva la spinta di un sogno utopico senza capire che un simile sogno è tale perché postula la sua irrealizzabilità. L’utopia è un metodo, un’idea regolativa del comportamento per il viaggio che si intende compiere, non la volontà e l’immaginazione che indicano come un dovere morale di arrivare a realizzarlo ad ogni costo¹¹. Questo fu il male oscuro che, per le ragioni più varie, oltre a quelle enunciate, condannava il movimento a un’impossibile riuscita di ciò che desiderava, senza contare che esso aveva in se stesso i germi del tradimento della sua stessa rivoluzione.

Non foss’altro che il movimento, studentesco prima e studentesco-operaio subito dopo, fu incapace di mettere a punto un efficiente armamentario intellettuale per difendersi dalle accuse avanzate dalla reazione alla loro rivoluzione culturale, considerata nient’altro che un insieme di atteggiamenti di resistenza, velleitarismi e ideologie¹². D’altronde, le assemblee, le occupazioni con la presenza mista e prolungata di ragazze e ragazzi erano, indubbiamente, eventi che, se incoraggiavano a parlare e a godere del piacere di sentirsi insieme, magari facendo l’amore, sperimentando una libertà dai vincoli familiari del

¹⁰ M. Boneschi, *La grande illusione...*, cit., pp. 340-341.

¹¹ Per il rapporto tra educazione e l’*Utopia* di Moro, rimando agli atti della giornata di studio *Educazione e politica a 500 anni dall’Utopia di Thomas More* (Pisa, 6 dicembre 2016), pubblicati nel Dossier del numero 5/2017 della rivista online SPES, sul sito della Società di Politica, Educazione e Storia (www.spes.cloud).

¹² Cfr. M. Cacciari, *Un Sessantotto di classe*, in “Micromega”, n. 2 del 2018.

tutto inusitata¹³, non erano certo i più consoni a studiare, ma a far crescere la voglia dell'azione, sicuri, ingenuamente, di essere capiti nelle ragioni che li spingevano. Ragioni che a loro apparivano sempre più come tali – anche perché discusse sempre più in forme ideologiche che di analisi intellettuale.

Il tradimento, in effetti, fu l'inevitabile risultato della mancanza di riflessione culturale e politica del movimento, o almeno dei suoi capi, e della precisa e cocciuta volontà del potere istituzionale, che, nelle sue varie forme e in tempi diversi, tenne il movimento con il fiato sul collo, con tutti i mezzi, dalla menzogna alla falsa accondiscendenza, nell'attesa che lo sconvolgimento passasse, all'opposizione violenta.

Nonostante questi errori in buona fede, ma inevitabili da parte di chi voleva raggiungere gli scopi che il Movimento aveva, a poco a poco, messo a punto con maggior precisione, e nonostante chi intendeva astutamente e magari anche violentemente soffocare il tutto, addirittura farlo dimenticare come se non fosse mai accaduto, il Sessantotto lasciò un segno indelebile che non sarà più possibile cancellare. E questo anche perché fu un'effettiva rivoluzione, non foss'altro per i problemi che, per quanto anche prima ci fossero, non erano mai stati posti sul tappeto, evitando, almeno nei primi tempi di stampo riformista, qualsiasi forma di violenza, se non per difendersi dagli attacchi della polizia. Ma ben presto gli scontri divennero frequenti, basti pensare a Valle Giulia il 1° marzo del 1968, che Pasolini stigmatizzò severamente per la violenta reazione degli studenti contro i poliziotti¹⁴. Ma,

¹³ Scrive S. Lanaro: “Nelle storie personali dei militanti... l'estraneità alla famiglia d'origine è spesso un presupposto naturale dell'impegno e insieme la scelta fondativa di una nuova anagrafe sociale e culturale” e subito dopo riporta, rifacendosi a Luisa Passerini (*Autoritratto di gruppo*, Firenze, Giunti, 1988, p. 46), una dichiarazione di una studentessa, Fiorina Farinelli, “La più bella scritta sui muri delle mie facoltà, me la ricordo in maniera nettissima, di tutte quelle che c'erano: ‘Voglio essere orfano’. L'ho condivisa, l'ho fotografata, mi sono portata il manifesto a casa, era quella che mi piaceva di più...” (*L'anno dei miracoli*, in S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. Dalla fine della guerra agli anni Novanta*, Padova, Marsilio, 1993, p. 345). È da notare, comunque, che durante la seconda fase “molti, moltissimi ‘sessantottini’ anonimi”... ritornano a casa, rientrano nella normalità, ristabiliscono un rapporto con la famiglia e con il lavoro” (*ibidem*, p. 353).

¹⁴ Pasolini, nel giugno del '68, pubblica su “Nuovi argomenti” una poesia, scritta sugli scontri di Valle Giulia del 1° marzo, contro gli studenti che fanno finta di non capire o non capiscono di essere privilegiati rispetto ai poveri poliziotti con cui fanno a botte. Ne riporto i versi iniziali: “*Mi dispiace. La polemica contro /il Pci andava fatta nella prima metà /del decennio passato. Siete in ritardo, cari. /Non ha*

certo, s'intensificarono e furono più cattivi in quella che ho chiamato la seconda fase del Movimento studentesco.

Il fatto che sia stata ritenuta da qualcuno una rivoluzione fallita, è un giudizio affrettato e, con il senno di poi, non può altro che essere definito poco cautelato. Certo, se guardiamo ciò che il Sessantotto concretamente ottenne bisogna dire che non fu pressoché nulla, ma fu immensa la consapevolezza che attecchì, in maniera diretta e indiretta, di lottare per avere un mondo migliore, più libero in quanto più ricco di diritti civili, e guadagnati con rivendicazioni sindacali, referendum, scioperi mirati, tutti mezzi legali e accettati in uno Stato democratico.

Addormentata da più di vent'anni di fascismo e da altri vent'anni di sonnolenza indotta dal regime democristiano e con il pericolo che il "miracolo economico" contribuisse a rendere un falso risveglio nell'incipiente capitalismo, i venti del Sessantotto portarono aria nuova, più socialmente respirabile da uomini e donne che cominciarono ad avere la volontà di studiare e, quindi, di avere scuole, di lavorare e lottare per un mondo sempre migliore. Se non è educazione questa, allora mi si deve spiegare che cosa essa sia.

Questo è il merito del Sessantotto, merito che diviene più grande perché, è indubbio, è riuscito non solo a scuotere il Paese da un torpore sociale mortificante ma anche a dare una consapevolezza cresciuta con il tempo e che è stata alla base della lotta e del successo dei diritti civili conquistati e che lo sarà per quelli che verranno.

Insomma, per usare una metafora platonica, il Sessantotto non solo sfamò l'affamato regalandogli un pesce, ma gli insegnò a pescare per sfamarlo per tutta la vita. E questa si chiama educazione! Anche se fosse solo questo ciò che resta del Sessantotto sarebbe pur sempre una grande eredità.

Non si deve dimenticare che spesso il giudizio sul Sessantotto è sorretto da immagini che sono state ritenute choccati perché erano frutto di richieste ritenute insolite e prevaricanti l'ordine costituito, ma

*nessuna importanza se allora non eravate ancora nati: (peggio per voi./ Adesso i giornalisti di tutto il mondo (compresi quelli delle televisioni)/vi leccano (come ancora si dice nel linguaggio goliardico) il culo. Io no, cari./ Avete facce di figli di papà. /Vi odio come odio i vostri papà. /Buona razza non mente. /Avete lo stesso occhio cattivo. /Siete pavidì, incerti, disperati /(benissimo!) ma sapete anche come essere /prepotenti, ricattatori, sicuri e sfacciati: /prerogative piccolo-borghesi, cari". (P. P. Pasolini, *Il PCI ai giovani!!*, in *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, a cura di W. Siti e S. De Laude, Milano, Mondadori, 1999, vol. I, p. 1440).*

che però, finché si parla della contestazione studentesca sessantottina, non arriverà mai a usare la violenza fisica.

“Ne fa fede – scrive Luciana Bellatalla parlando della situazione pisana – la non-violenza, con la quale la contestazione prese il suo avvio, limitandosi a qualche intemperanza verbale”¹⁵.

3. *Un ricordo*

Ricordo che, nell'inizio della primavera del '68, io, ancora assistente incaricato, avrei dovuto fare una lezione-seminario in un'aula dotata di un pianoforte nel Palazzo centrale dell'università di Parma. Dei giovani, non miei studenti, avevano occupato l'aula e stavano strimpellando a turno il piano e discutevano tranquillamente tra di loro. Dichiarando chi ero, feci notare che avrei dovuto tenere una lezione-seminario in quell'ora e in quell'aula secondo la logistica messa a punto dalla segreteria della nostra Facoltà e chiesi loro di permettermi di svolgerla. Mi risposero che non erano miei studenti, ma di giurisprudenza, e l'aula a loro serviva per discutere, parlare, ascoltare e... suonare il piano. Non avendo altri spazi si erano insediati nell'aula che avevano trovato vuota, soggiungendo, con fermezza quasi ironica, che avrebbero preferito restarvi. Chiesi se si trattava di problemi di cui avrebbero potuto parlare anche con me. Mi risposero che preferivano parlarne tra di loro e poi, caso mai, con un docente “vero e proprio” come mi dissero esplicitamente. Insomma, non vollero parlare con me, come del resto non volevano parlare, se non per spaventarli, con docenti ben più autorevoli che un semi-docente come allora era considerato nell'Accademia un assistente non ancora strutturato. Visto anche che i miei studenti del seminario, precedentemente intimoriti – come poi seppi –, non erano venuti, non mi restò che salutarli.

Nella stessa primavera del 1969, nell'Ateneo di Parma, il Movimento studentesco, costituito da forze della sinistra, laiche e cattoliche, dopo avere cercato un inutile confronto con le autorità accademiche, radicalizzò la protesta occupando il Palazzo centrale di lì a po-

¹⁵ L. Bellatalla, *La pedagogia in Italia negli anni della contestazione*, in E. Cattarsi, N. Filograsso, A. Giallongo (a cura di), *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della “guerra fredda” (1948-1989)*, Trieste, Edizioni Goliardiche, 1999, p. 260. Ma cfr. anche, tra le testimonianze per le varie Università – in tal caso, Padova – L. Carlassare, *In cattedra dalla parte degli studenti*, in “Micromega”, n. 2, del 25/1/2018.

co. Ma non erano ancora i tempi della violenza fisica che non tardò a manifestarsi con la fusione con il Movimento operaio.

Casomai furono polizia e carabinieri a usare la forza sugli studenti per farli sgombrare, almeno in due occasioni, a Parma, in una delle quali si era verificata l'intromissione di soggetti estremisti di destra, dal Palazzo centrale dell'Ateneo¹⁶.

Più volte mi trovai, poi, nelle molteplici assemblee studentesche, punteggiate da larghi strati di studenti in eskimo, che si tennero in aule ben più vaste e rappresentative, come quella dei Filosofi, e piene anche di noi giovani ricercatori di tutte le Facoltà. A parte alcuni che si erano presi la briga di fare, come si potrebbe dire, da minacciosi buttafuori con l'incarico di sorvegliare e impedire ogni intolleranza come fischi e urla o rumori con sbattuta sui sedili, non ricordo che mai, perlomeno a Parma, vi siano stati atti di violenza nei confronti di altri compagni e tantomeno di docenti¹⁷. Durante il 1968, a Parma come in altre Università italiane, a parte le più o meno numerose occupazioni, ciò che regnava era la voglia di parlare nelle assemblee.

Ha ragione Luisa Passerini: "L'idea non è affatto quella di impadronirsi del potere, ma di costituire spazi di libera espressione e comunicazione, che consentano di diventare soggetti di decisione e di azione...e naturalmente spazi politici all'interno dell'organizzazione del sapere e subito dopo in punti nevralgici del sociale, come i rapporti tra le classi lavoratrici e gli strati intellettualizzati della società"¹⁸. Tutti

¹⁶ Le occupazioni si andarono intensificando in tutte le Università italiane e la reazione delle istituzioni fu particolarmente dura, ma gli scontri con le forze dell'ordine cominciarono a verificarsi quando il Movimento studentesco si fuse con quello operaio che riuscì a curarne l'azione secondo strategie marxiste-leniniste, ritenute politicamente più efficienti a raggiungere i risultati. Per la situazione a Parma è interessante vedere anche la sintetica e puntuale scheda inserita nel saggio di P. Genovesi, *L'università di Parma tra '800 e '900*, in *Storia di Parma*, vol. VIII, MUP, in corso di stampa.

¹⁷ Ma il fuoco covava sotto la cenere di un riformismo che sarà costretto a venir meno come si manifestò già all'Università di Milano l'11 marzo 1969 con il sequestro, da parte di Mario Capanna e compagni, del professor Pietro Trimarchi, ordinario di diritto. E le cose si complicarono sempre più in senso violento quando studenti e operai si trovarono uniti nella lotta (Cfr. M. Brambilla, *Dieci anni di illusioni. Storia del Sessantotto*, Milano, Rizzoli, 1994, p. 87).

¹⁸ L. Passerini, *Il '68 nella storia dei processi di comunicazione intersoggettiva*, in "Annale 4 della Fondazione Luigi Micheletti", *Il Sessantotto: l'evento e la storia*, a cura di Pier Paolo Poggio, premessa di Luigi Micheletti, prefazione di Giovanni Pesce, Brescia, 1990, XIV, pp. 447. L'Annale presenta tutti saggi di notevole inte-

erano ansiosi di ascoltare, parlare e confrontarsi e avanzare richieste anche irragionevoli come il ventotto politico o più moderate come spazi di controllo sugli esami e sulle loro modalità di svolgimento, chiedendo e ottenendo, con maggiore o minor resistenza, esami di gruppo con due studenti come sorveglianti. Mai, comunque, furono raggiunte le vie di fatto contro docenti che si dimostravano meno arrendevoli o che rifiutavano simili richieste assurde da “controcultura”¹⁹. Semmai, contro di essi, il movimento si limitava a scrivere sui muri dei bagni, dei corridoi e delle aule appellativi, accanto al nome, come “fascista”, “immondo barone”, “servo del padrone” e via dicendo. Era, comunque, una voglia insopprimibile di dire la loro sia con scritte offensive di tono politico, sia in *dazebao*, articolati, spesso logorroici e confusi, sia con fogli effimeri, senza nessuna pretesa estetica, stampati alla svelta con macchine ciclostili e diffusi in città nelle zone vicine al Palazzo centrale, nelle scuole secondarie ancora, ma, purtroppo, non ancora per molto, bacino di amicizie e di proseliti.

Certo, gli anni che incubarono il Sessantotto e gli anni che seguirono non furono di tutta calma sociale e privi anche di scomposte agitazioni.

Tuttavia il metodo della violenza nel Movimento prese la mano solo quando coloro che ne tenevano viva la carica illuminista e l'idea riformista non riuscirono più a tenerne le redini; anche se ancora per qualche tempo della seconda fase resistevano le assemblee con più aggiornati tecniche di comunicazione: “Dal *dazebao* (il manifesto vergato con il pennarello a spirito in caratteri cubitali, specialmente utile per l'informazione in spazi chiusi) al *samizdat* (la lettera a ciclostile, spedita o recapitata a mano a un numero ristretto di destinatari), dalla veglia notturna (spesso ravvivata da fiaccolate e prediletta dai giovani

resse, fra cui mi limito a segnalare due più attinenti allo scopo di queste note: L. Balbo, *La famiglia e la sua mutazione: le tappe del dibattito in Italia*; S. Mobiglia, *La scuola: l'onda lunga della contestazione*.

¹⁹ Basta dare una scorsa agli eventi del Movimento per l'anno '68, riportati in sintesi nella cronologia che M. Brambilla mette in calce al saggio citato, pp. 236-238. La cosiddetta “controcultura” fu uno degli aspetti spuri dell'ingenuità del primo Sessantotto in cui coloro meno impegnati e meno desiderosi di cultura – e non erano pochi – sostenevano che “lo studio non fosse connotato come apprendimento, nel rapporto discente-docente, ma come critica, sul fondamento della convinzione di essere in grado di criticare senza dover prima apprendere” (A. Lepre, *Storia degli Italiani nel Novecento. Chi siamo, da dove veniamo*, Milano, Mondadori, 2003, p. 298).

cattolici), al *sit-in* (lo stazionamento inattivo in zone dense di traffico o davanti ad ambasciate, ministeri, questure, edifici pubblici di varia natura)²⁰.

4. *Le radici colte del Sessantotto*

Ebbene, questo squarcio è sufficiente per capire che gli studenti dell'Università furono i primi da noi a far proprio lo spirito del Sessantotto e, soprattutto, ebbero modo di metterlo in azione. Non è casuale, del resto, che tutto, a prescindere dalle prime avvisaglie negli ultimi anni delle scuole superiori, abbia avuto inizio dalle università. In effetti, scrive Andrea Camilleri, “esse sono lo spazio del sapere, dove i giovani studiano e dove si formano gli intellettuali. Eppure i giovani si formano anche nei licei. La ragione per cui il Sessantotto iniziò nelle università risiede principalmente nel fatto che queste sono un simbolo, in primo luogo un centro di cultura, dove la cultura si pratica. Il Sessantotto non nasce operaio, nasce in un modo completamente diverso ed è proprio questa la diversità²¹ che alimentava in me grandi speranze ma anche molte incertezze sull'assoluta quanto considerata certezza della realizzazione delle richieste avanzate. Del resto, il Sessantotto, anche quando si estese, ben presto, al mondo delle fabbriche, mantenne la volontà di apparire un movimento colto. In effetti, come ricorda Luciana Castellina, “non è un caso (che) nacque sul finire degli anni Sessanta, periodo di crescita culturale, in cui venne in contatto con la sociologia americana, con quella inglese, con le posizioni della New Left in Inghilterra, con la scuola di Francoforte, con tutta l'analisi del neocapitalismo, del consumismo, eccetera. Non fu affatto un'esplosione repentina, ma un movimento che nacque da una lunga maturazione²². Maturazione di eventi più che di persone, che furono prese del tutto alla sprovvista, come ovviamente i giovani che però sembrarono riuscire a cogliere prima di tutti il “vento sociale” che stava profondamente cambiando. Era, del resto, una maturazione cui avevano contribuito almeno tre fattori che toccavano più da vicino proprio i giovani studenti e così sintetizzabili: a) innanzitutto la dinamicità di una cultura socio-politica del tutto inedita che caratterizza

²⁰ S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana...*, cit., p. 353.

²¹ A. Camilleri, *Del Sessantotto e altre eresie*, in “Micromega”, n. 1, 25/01/2018.

²² L. Castellina, *Dall'ortodossia del partito...*, cit.

la società italiana già dal cosiddetto “miracolo economico” e dalla sua più animata e vivace sprovincializzazione che investe *in primis* l'Università proprio in forza della necessità di una razionalizzazione; b) in seconda istanza, quegli intellettuali, uomini e donne di scuola e di università, scrittori, giornalisti, poeti, politici attenti e sensibili a mettere sul tappeto e ad approfondire, ciascuno secondo il suo settore professionale e disciplinare, aspetti dei nuovi corsi culturali e l'impatto con il nostro contesto sociale; c) infine gli stessi studenti più interessati a imparare e a fare, con l'intenzione di cogliere occasioni per crescere intellettualmente e cercare di far crescere altri per il miglioramento del mondo che ci circonda.

Sia pure con modalità diverse ciascuno di questi settori era caratterizzato da un impegno intellettuale di conoscere e di far conoscere, un impegno che Guido Viale chiama, per il suo gruppo di studenti, culturale, proprio per sottolineare la forte volontà di partecipare e di imparare, di capire, di sapere, analizzare e confrontarsi²³. Io, lo chiamerei, ricerca di impostare un'azione educativa che, peraltro, è evidente in tutti e tre settori. Ognuno di questi, nelle loro necessarie interazioni, si riferisce a tutti i loro componenti che partecipavano o cercavano di farlo secondo due principali modalità: **a)** entrare appieno nella mischia, come un leader o un predicatore, sia pure in modo diverso per l'età, il ruolo sociale, la professione, le mire politiche e il carattere costruitosi; **b)** darsi ad un esame ermeneutico più attento e più meditato possibile degli aspetti della nuova cultura per offrirla ai suoi ascoltatori, lettori di qualsiasi professione essi fossero.

Certo è che, in ogni caso, si trattava di assumersi un ruolo di maestro, un ruolo che, simbolicamente era attribuito all'Università. Fu, dunque, dagli opifici della cultura per eccellenza che fu promossa la grande stagione delle lotte per i diritti civili che cominciò ad incidere proprio quando il Movimento si estese nel settore degli operai metalmeccanici, in particolare della FIAT di Torino che, ben presto, fu battezzata la “capitale del Sessantotto”. La richiesta martellante al diritto allo studio prese le mosse esprimendo la necessità di una scuola più attenta ai bisogni degli studenti come portatori di idee da far esprimere ed ascoltare per improntare un nuovo modo di insegnare che desse una

²³ G. Viale, *Intervista...*, cit., p. 303. Ma è indubbio, come ammette lo stesso Viale, che i gruppi erano caratterizzati da troppa occasionalità negli incontri e nella fruizione dei libri (*ibidem*, p. 304).

risposta ai problemi della società contribuendo a formare una coscienza nuova. Di conseguenza, si mise con forza in luce la necessità di una riforma dell'Università improntata ad una sua democratizzazione e alla volontà di affrontare le questioni sociali e politiche del momento.

5. *Il Sessantotto e i diritti civili*

Ma la maggiore incisività in questo settore si verificò a partire da quando il *Manifesto* organizzò nel 1970, alla FIAT, un convegno sulla scuola, con l'obiettivo preciso di spostare dall'Università alla scuola il problema del diritto allo studio. Ma il *Manifesto* s'incentrò su questo aspetto della scuola secondo l'ideologia marxista-leninista²⁴ che toccava l'aspetto più scottante per coloro che non avevano potuto e non potevano più frequentarla. Nacque, così, il "fronte" delle 150 ore, una battaglia che mirava alla possibilità per i lavoratori di poter usufruire, appunto, di 150 ore retribuite di permesso dal lavoro per ottenere un titolo di studio. La lotta per l'acquisizione del diritto delle 150 ore mi parve da subito un aspetto di tutto interesse, anche se mi stupì la grossa contraddizione della sinistra marxista-leninista che, dispregiatrice dell'istituzione scolastica²⁵, promuoveva con forza la possibilità di darne accesso alla classe operaia scarsamente o per nulla alfabetizzata.

²⁴ Sul rapporto Movimento studentesco e marxismo-leninismo è utile vedere il saggio di un dirigente marxista-leninista del Movimento studentesco dell'Università statale di Milano, S. Toscano, *A partire dal 1968. Politica e movimento di massa*, Milano, G. Mazzotta, 1978.

²⁵ Cfr. *Manifesto per un movimento politico contro la scuola: tesi contro la scuola*, Salerno, Centro di iniziativa comunista de Il Manifesto, 1970 e il saggio di Rossana Rossanda, *L'anno degli studenti*, Bari, De Donato, 1968. Ma è da vedere anche *Le Tesi della Sapienza* di Pisa (redatte dagli studenti che occupavano la sede universitaria di Pisa), in "il Mulino", n. 4/5, 1967. Comunque, negli scritti degli studenti pisani, già dal 1967 compariva l'idea di fondere il movimento studentesco con il movimento operaio, anche se l'idea di fondo era riformista, idea che scomparve del tutto nei fogli del gruppo di "Potere Operaio" e poi di "Lotta continua" e de "Il Manifesto". Ma non mancava, comunque, anche da altre parti l'auspicio a unirsi con gli operai, come per esempio all'Università di Torino dove Luigi Bobbio, studente preminente nel Movimento studentesco torinese, scriveva: "L'azione degli studenti non ha alcun significato se l'organizzazione politica del movimento operaio non è in grado di riceverne le esperienze e di unificarle in una strategia rivoluzionaria" (L. Bobbio, *Le lotte nell'Università. L'esempio di Torino*, in "Quaderni piacentini", n.30, 1967). Purtroppo, l'ideale riformista parve ben presto ai capi del Movimento

A questo punto mi pare doveroso rimarcare che proprio dalla presa del timone del Movimento da parte dell'ala operaista se ne accentuò la pesante curvatura ideologica marxista-leninista, “che insegue ancora il fantasma della rivoluzione comunista del '17, e, con gli occhi rivolti all'indietro, pretende di interpretare il presente”²⁶. All'apparente certezza che l'utopia e l'ideologia sono solo falsa coscienza, è da far risalire la disattenzione che il Movimento ebbe nei confronti della scuola e che impedì, comunque, un approfondimento degli ideali utopici che *in primis* ne erano stati la colonna portante e che resteranno i semi socialmente più prolifici. Sono questi, assieme alla forte repressione del sistema che riesce a stemperare la protesta studentesca, i segni più decisi del declino del Movimento studentesco: “L'incapacità – o l'obbiettivo impossibilità – di legare le lotte studentesche alle lotte operaie...; l'ideologico *revival* leninista...”²⁷ e, in forte misura, l'incapacità di capire e di approfondire il discorso sull'utopia per farne, come già detto, un'idea regolativa dell'impegno riformista. Comunque, il problema del diritto allo studio, nelle sue sfaccettature, fu il primo che attirò la mia attenzione di giovane studioso sui problemi della scuola e dell'educazione. Ma il Movimento ne innescò molti e soprattutto mise in moto la capacità di avvertire aspetti della società fino allora trascurati con cura ossessiva. Penso a diritti civili come quelli al divorzio e all'aborto, il diritto al lavoro e all'istituzione dei sindacati per ogni categoria di lavoratori come, ad esempio, i metalmeccanici, la polizia e la scuola, con il compito preciso di difenderne i diritti e acquistarne dei nuovi. Voglio insistere nell'indicazione di altri diritti le cui bandiere furono sventolate per rivendicarne l'acquisizione subito o insi-

perdente di fronte, come ha osservato Guido Crainz, all'illusione che unire il Movimento studentesco e quello operaio avrebbe creato “le condizioni di un processo rivoluzionario in Occidente che era ormai estraneo all'orizzonte politico della sinistra tradizionale” (G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003, p. 243). Così, continua Crainz, “fu il modello riformistico in quanto tale a perdere fascino, capacità di attrazione e di mobilitazione: ad apparire perdente ed ‘irrealistico’, e al tempo stesso incapace di trasformare le modalità precedenti della politica” (*Ibidem*, p. 30). Alla fine del 1968 il tema della violenza è il dominatore. La sua canzone più popolare è *La violenza* (cfr. R. Lumley, *Dal '68 agli anni di piombo. Studenti e operai nella crisi italiana*, tr. it., Firenze, Giunti, 1998, p. 81).

²⁶ S. Colarizi, *Storia del Novecento italiano. Cent'anni di entusiasmo, di paure, di speranza*, Milano, Rizzoli, 2000, p. 399.

²⁷ G. Statera, *Storia di una utopia. Ascesa e declino dei movimenti studenteschi europei*, Milano, Rizzoli, 1973, p. 201.

stendo perché il fuoco del Sessantotto non si spegnesse mai, tramandandolo alle varie generazioni finché fosse sentito come una spinta a condurre una battaglia dura ma pacifica per il miglioramento della civile esistenza. Mi riferisco al diritto all'obiezione di coscienza, al diritto delle persone considerate "matte" di essere curate, nel quadro di un servizio sanitario nazionale, senza ricorrere all'isolamento e a ignominiose pratiche di violenza, al diritto all'informazione frutto di una comunicazione libera e indipendente, fino al recente diritto circa le unioni civili e quello di redigere un testamento biologico, così come quello dello *jus soli* la cui legge è ancora da approvare ed è certo, purtroppo, da dimenticare ora che, dopo le elezioni del 4 marzo scorso, non è stato possibile formare un governo in tempi brevi e, comunque, si è in larga parte dovuto rinunciare a ideali utopici. Non intendo dire che tutti quei diritti, legalmente riconosciuti o in attesa di esserlo, sopra ricordati siano il frutto diretto della contestazione sessantottesca e delle lotte, sostanzialmente infruttuose, che riuscì ad avviare. E questo per almeno due motivi: innanzitutto, molti di quei diritti non erano assolutamente presenti alla mente dei giovani contestatori di quegli anni; secondo, l'ondata di violenza che travolse il riformismo colto dei primi tempi travolse anche la possibilità di agire in maniera produttiva, scatenando, per contro, una tetragona reazione sociale e istituzionale. Ciò che ci resta della contestazione sessantottesca è il grande insegnamento alla sfida, per allargare gli spazi dei diritti civili e di libertà.

6. *La struttura educativa del Sessantotto*

Tutta questa attività prese il via, anche se con l'andare del tempo non mancarono distorcimenti e impedimenti da parte di gruppi politici con la complicità della stessa sinistra ufficiale, dal vento del Sessantotto che soffia ancora e che è sperabile continui a farsi sentire, meglio se gestito con quella maggiore razionalizzazione già accennata, senza la quale, guidato dallo spirito folle e capriccioso "dell'immaginazione al potere", nulla potrà succedere.

Il Sessantotto durò, da noi, molto più lungo che negli altri Stati europei ed extraeuropei; praticamente fino al crescendo dell'attività terroristica delle Brigate rosse. Ma il vero Sessantotto studentesco, con forte impegno riformatore fu attivo solo fino alla fine del 1969. Tuttavia, è indubbio che ebbe un *revival* in piena regola con le occupazioni delle università, le assemblee, insomma con tutti i crismi sessantottini.

Ma l'aspetto più significativo della continuità del Sessantotto è dato dal fatto che, al di là di deviazioni fasciste, come l'attentato di Piazza Fontana a Milano del 12 dicembre del 1969 e della piega negazionista e terroristica marxista-leninista delle Brigate rosse, i semi sparsi, non senza incertezze e contraddizioni, nella sua prima fase, colta, illuministica e pacifista, politicamente non violenta e con ideali emancipativi restarono, alla radice, sempre presenti, sia pure con alterne fortune, nei momenti positivamente decisivi del nostro Paese. Infatti, è certo che il Sessantotto, nel suo momento di maggior fortuna, ebbe una forte potenzialità educativa, destinata a restare e che espresse, sia pure indirettamente, perché spesso senza una precisa consapevolezza, su un ventaglio di una molteplicità di problemi sociali di grandissima portata. Basti pensare all'impegno per l'emancipazione delle donne, dei disabili, degli analfabeti e semianalfabeti, dei comportamenti sessuali²⁸, dell'uso della parola a livelli sempre più alti e centrali, intendendo l'educazione non come una semplice azione di recupero culturale ma come l'espressione più avanzata e matura del concetto stesso di educazione: l'educazione degli adulti, il punto di fuga di qualsiasi attività educativa. Un impegno, insomma, che si rivolgeva innanzitutto a un riscatto degli emarginati e a un appello agli intellettuali perché aprissero le porte delle loro torri d'avorio e diventassero più umili, più uomini nel senso etimologico del termine, perché veri intellettuali organici²⁹, per dirla con Gramsci. In un simile contesto, il concetto di scuola diventa, così sembrava, il postulato necessario della contestazione, al punto che il sistema formativo, nei suoi vari gradi, fino all'università, fu costantemente all'attenzione del movimento sessan-

²⁸ Bello, e che sa cogliere nel segno, questo brano di Nicola Piovani: “Di certo, la rivoluzione più riuscita e più tangibile di quel grande subbuglio mondiale fu quella dei costumi comportamentali fra studenti e studentesse, fra uomini e donne. Noi maschi venivamo quasi tutti da una cultura sessuale da parrocchia, da caserma, da barbiere – con tanto di calendarietti erotici profumati di talco. Eravamo stati allevati nel mito dell'illibatezza femminile, della superiorità maschile, del maschio puttaniere, della donna-madonna-moglie-mamma, del matrimonio eterno” (*L'euforia civile di un anno che cambiò la mia vita*, in “Micromega”, n. 1, del 25/1/2018). Nel secondo volume di “Micromega” dello stesso anno si veda anche l'intervento di Piera degli Esposti, *Un anno di festosa sonorità*.

²⁹ Si pensi, in specie tra i tanti, a intellettuali come Silvano Agosti, Marco Bellocchio, Camilla Cederna. Dario Fo, Sergio Moravia, Pier Paolo Pasolini, Eugenio Scalfari. Per una panoramica sul Sessantotto, cfr. A. Longo, G. Monti, *Le voci del '68. I luoghi, i fatti, i protagonisti, le parole e le idee*, Roma, Editori Riuniti, 2008.

tottino. Era un aspetto, senza dubbio, molto intrigante, seppure sempre più avvertissi con disagio le modalità delle proteste. Purtroppo, l'euforia di rinnovamento culturale non per caduta ma per consapevole e inedita "rivoluzione" che il Sessantotto aveva innescato in me, come in tanti altri giovani studiosi, alla fine del Sessantanove venne meno anche per posizioni violente sempre più prevaricatrici che s'infiltrarono nel movimento. Tuttavia, sono ancora convinto – o mi illudo di esserlo, il che è la stessa cosa – che, come gli ideali della Rivoluzione francese non si spensero con Napoleone, così lo spirito del Sessantotto, sia pure barricadero e politicamente ingenuo nelle sue origini colte, resterà e i tentativi di migliorare la vita civile di una società potranno avere un qualche successo se avranno la forza di fare dei diritti civili la bandiera per la libertà di tutti gli individui.

7. *Il disorientamento della scuola*

È anche vero, però, che, prendendo in esame la situazione formativa del tempo, se la spinta ideale all'innovazione contribuì alla nascita del Movimento di cooperazione educativa e alla pubblicazione di libri provocatori come *Lettera a una professoressa* (1967) di don Milani sul fare scuola a Barbiana e alle esperienze educative inedite e progressive di un Ciari a Certaldo, don Zeno Saltini a Nomadelfia, Danilo Dolci a Partinico, ecc., che pongono le basi di cambiamenti di grandissimo interesse, la contestazione studentesca del Sessantotto e degli anni successivi non seppe trarne motivo di allargare il discorso al problema di concepire la scuola e l'educazione per superare un approccio caotico dal punto di vista metodologico. Ma la ragione principale dell'emarginazione della scuola e dell'educazione è anche dovuta al fatto che sia i responsabili della politica scolastica furono sempre contro qualsiasi rinnovamento, sia che "la pedagogia accademica fu pressoché assente da questi fermenti e, laddove si mostrò più coraggiosa e incisiva nelle analisi e nelle proposte, venne, come sempre, sistematicamente inascoltata dalle sfere ministeriali"³⁰. È necessario ag-

³⁰ G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010 (terza edizione), p. 192. Bisogna riconoscere che il Sessantotto non ha avuto grande fortuna come argomento di studio degli storici dell'educazione. Aspetto questo rilevato già acutamente da L. Bellatalla qualche anno fa: "Quando si parla di pedagogia italiana negli anni della contestazione, ci troviamo dinanzi ad un capitolo della storia dell'educazione italiana in gran parte da scrivere". E l'autrice lan-

giungere che tutta la Pedagogia con le sue tematiche più forti, quali la scuola e l'educazione sono e continueranno per non pochi anni a essere emarginati. Certo, della scuola se ne parla, ma, osserva Luciana Bellatalla, come un "frutto di un distorto sistema socio-economico e di una congiunta distorsione intellettuale... ai danni delle classi sociali destinate all'alienazione sociale tramite un lavoro servile"³¹.

Paradossalmente, il Sessantotto, che aveva dato il via a un Movimento che, come si è detto, postulava, di principio, sia pure inconsapevolmente, l'attenzione più accurata alla ristrutturazione del sistema formativo come motore propulsore di tutto il Movimento stesso, non solo non sa come metterlo in moto, ma nelle sue propaggini violente finisce per disprezzarlo. Ne consegue, inevitabilmente, che il sistema formativo, nel suo insieme, e senza neppure troppi sforzi, è di nuovo fagocitato dal potere costituito. Così, "per molti aspetti, il sistema scolastico italiano subisce un profondo disorientamento, una vera e propria perdita d'identità che, invece di spingere i responsabili della nostra politica scolastica a cogliere l'occasione per impiantare una seria ricerca per una nuova struttura di scuola razionalmente più difendibile e socialmente più efficiente, li convince a reagire 'con la collaudata tattica del riflusso'"³². Al tempo stesso, l'insieme delle due posizioni, la trascuratezza del Movimento per la scuola e per l'educazione, se non come fonte di soggetti politici, e l'immobilismo soddisfatto del potere istituzionale nei confronti di una scuola che appare refrattaria, non sollecita certo gli insegnanti a farsi carico di un approfondimento degli ideali del Movimento, al di là di alcune sue interpretazioni prevaricanti. In definitiva, la scuola italiana, elementare e media, primaria e secondaria, che fu investita, si può dire, solo marginalmente, dalla poderosa ma caotica ondata del Sessantotto per la netta separazione tra gli ideali che la supportavano e i mezzi per poterne attuare il perse-

ciava una sfida, quella di "tracciare quelle aree problematiche (specie le testimonianze di volantini, verbali dei consigli dei docenti, i testi degli atti delle assemblee studentesche) sulle quali poco o nulla si è detto e dalle quali... potrebbe emergere un quadro interessante non solo di una sorta di pedagogia del '68, ma anche della nostra 'scuola possibile' e delle nostre tendenze culturali" (L. Bellatalla, *La pedagogia in Italia negli anni della contestazione*, in E. Catarsi, N. Filograsso, A. Giallongo (a cura di), *Educazione e pedagogia in Italia...*, cit., pp. 257).

³¹ L. Bellatalla, *La protesta degli studenti nel 1968: opportunità o scacco per la scienza dell'educazione?*, in G. Genovesi (a cura di), *Attivismo e Pedagogia. Ripensando l'Educazione nuova*, Parma, Edizioni di "Ricerche Pedagogiche", 2004, p. 26.

³² *Ibidem*.

guimento, ne uscì con più ammaccature. In effetti, se non mancarono affermazioni innovative sul modo di intendere il ruolo della scuola unica e estesa a tutti con tempi il più possibile lunghi e con una didattica attenta agli interessi degli allievi e in stretto aggancio al territorio di operatività, queste furono appannaggio di “alcune élites, politicizzate e limitate nei loro effetti ad una ristretta fascia di insegnanti sperimentatori, (che) non hanno mancato di segnare il passo e addirittura di essere risucchiate”³³. E non mancarono neppure richieste degli studenti medi, che erano state fatte “in forme spontanee e autonome, parallelamente, ma talora anche prima, forse sotto la spinta di una vita scolastica oscillante tra l’innovazione dovuta all’impegno ed alla buona volontà di singoli docenti ed un immobilismo, coniugato con un autoritarismo strutturale, oramai intollerabile per i giovani”³⁴. Richieste, però, che finirono col vivere all’ombra del Movimento universitario senza lasciare grande traccia di sé, quando, invece, avrebbero, forse, favorito quella necessaria attenzione che non fu loro concessa.

8. *Le ragioni di uno smacco*

La scuola, dunque, e l’Università³⁵ – quest’ultima, come si suol dire, più nell’occhio del ciclone – restarono al palo e se ne possono individuare in sintesi le ragioni.

³³ G. Genovesi, *I professori*, in T. Tomasi, G. Genovesi, C. Catarsi, D. Ragazzini, G. Lombardi, *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, p. 75.

³⁴ L. Bellatalla, *La pedagogia in Italia negli anni della contestazione*, in E. Catarsi, N. Filograsso, A. Giallongo (a cura di), *Educazione e pedagogia in Italia...*, cit., p. 256.

³⁵ Non è qui il caso di entrare nei dettagli sulle vicende dell’Università in quel torno di tempo, perché gli obiettivi di queste note sono di ricordare le luci e le ombre del Sessantotto. Mi limito, pertanto, a riportare un brano che mi è parso significativo scritto in un mio saggio il cui cap. VI è dedicato a “Il riformismo universitario negli anni ’70 e ’80: “L’Università, alla fine degli anni ’60, grazie anche “all’immobilismo governativo” e al “conservatorismo di gran parte della classe docente” (G. M. Bertin, *L’idea di Università e tendenze riformatrici*, in *Conferenza della Facoltà di Magistero dell’Università di Bologna (19-20 giugno 1978)*, Bologna, Pàtron, 1979, p. 29) si presenta con un notevole aggravio di tutte le sue magagne tradizionali. Irrisolto il problema dei fini – il raccordo tra formazione generale e formazione professionale (del resto, ancora oggi, 2018, del tutto in alto mare) – e addirittura aggravato con il progressivo snaturamento degli atenei a luogo di parcheggio e di controllo giovanile che contribuisce ad emarginare sempre più l’aspetto didattico, l’Università

1. Nonostante il terremoto sessantottino scatenato dal Movimento studentesco universitario, quest'ultimo non riuscì a valorizzare la contestazione degli studenti secondari che si erano dimostrati più attivi, visto che erano "partiti" anche prima e ciò fu una concausa della mancata attenzione alla scuola da parte del Movimento, come già ricordato.

2. Proprio l'aver praticamente ignorato del tutto le richieste degli studenti medi, richieste di chi ancora vive la vita della scuola e ancora sperava che si potesse migliorare, contribuì a portare il Movimento ad accettarne "politicamente" la morte.

3. Il Movimento studentesco fu ben presto attratto dalla fusione con il Movimento operaio che portò come detto alla prevalenza dell'ideologia marxista-leninista che era sulla linea di una "descolarizzazione" e di un lotta ben più dura di quella della parola.

4. Gli insegnanti, che pure avevano visto con favore il Movimento studentesco e, in specie, i professori della secondaria anche della sinistra comunista, ritirarono il loro appoggio dopo la posizione di contestazione violenta assunta dal Movimento studentesco-operaio.

5. Gran parte degli insegnanti, specie della scuola di base, si erano convinti che il vero rinnovamento della funzionalità e del ruolo educativo della scuola stesse nel movimento attivistico. Già affermatosi dal decennio precedente continuò, con non pochi fraintendimenti e distorsioni negli anni successivi che ne misero in forse la sopravvivenza³⁶, con autori come Bruner presentato, astutamente, alternativo a Dewey³⁷, o come don Milani con il suo attacco alla scuola letto in un'interpretazione marxista che, in definitiva, grazie anche alla "pro-

scricchiola vistosamente nella condotta gestionale messa in discussione dagli stessi studenti e poi, sulla loro scia, dai sindacati e dai partiti che scorgono negli studenti nuovi soggetti politici da coltivare e "utilizzare"... La contestazione del '68 rende visibile a tutti la crisi dell'Università italiana e la necessità di riordinarla secondo criteri innovativi sia dal punto di vista di una gestione più democratica e comunque meno autoritaria, sia del punto di vista di una maggiore attenzione ai problemi della didattica. Il movimento del '68 segna la fine della vecchia Università, anche se certamente non è in grado di dar vita alla nuova. Il terremoto politico che esso provoca finisce per rafforzare la tattica del pronto intervento senza riuscire a impiantare una cultura di razionale programmazione"(G. Genovesi, *Schola infelix. Le ragioni di una sconfitta*, Roma, SEAM, 1999, pp. 162-163, *passim*).

³⁶ Cfr. F. Alfieri, *Il mestiere di maestro*, Milano, Emme Edizioni, 1974.

³⁷ Cfr. L. Bellatalla, *Pedagogia deweyana e pedagogia contemporanea negli studi italiani*, in "Cultura e Scuola", n. 79, 1981.

paganda” del Movimento, fu l’ermeneutica dominante di tali insegnanti.

6. Questi ultimi finirono “per indulgere a pratiche didattiche, non bene assimilate tecnicamente e non sempre sorrette ... da una fondata concezione dell’educazione, quali il lavoro di gruppo, l’esame di gruppo o la valutazione collettiva; l’interesse per la contemporaneità e la cronaca entrò in classe per soddisfare le richieste degli studenti, convinti che i programmi fossero obsoleti perché incentrati sulla cultura del passato; le bocciature divennero rarissime”³⁸.

7. E tutto questo senza dimenticare che la gran parte dei docenti, confusi perché senza punti di riferimento, o fecero finta di adeguarsi all’andazzo o si appellarono tristemente, ma caparbiamente, alla neutralità del sapere o si ritirarono in se stessi, nel loro guscio, come le chioccioline in attesa di tempi migliori.

8. La nociva illusione che il problema educativo della scuola e del significato e il ruolo dell’educazione e della Pedagogia potesse essere risolto esclusivamente attraverso la politica e la tecnologia della didattica. Due aspetti necessari, ma non certo sufficienti per mettere a punto un progetto che avesse il fine di contribuire a fondare una Scienza dell’educazione. Una riduzione semplicistica della politica, della didattica e dell’educazione pensata per risolvere i problemi atavici della scuola fece sì che la pioggia torrentizia del ’68 vi passasse sopra come l’acqua sui vetri. Poteva essere un inizio interessante, ma non era sorretto da una precisa volontà di capire cosa fosse il concetto di educazione e di scuola nella sua stretta relazione con la politica.

9. La macroscopica presenza della scuola e della sua funzionalità nell’universo formativo e la spinta che pareva cambiare verso alla sua scarsa efficienza e, più che altro, la tenesse tranquilla e il più lontano possibile dalle contestazioni, rese “più facile l’illusione, che finì per trascinare *oborto collo* anche i più scettici (degli insegnanti), che per cambiare e migliorare la scuola si dovesse partire proprio dalla scuola stessa e dal modo di farla, a prescindere dal mettere a punto una teoria dell’educazione e, quindi, della stessa scuola... Si arrivò, dunque, a pensare che la fattività della scuola e nella scuola fosse essa stessa la teorizzazione educativa più evidente e di maggior prestigio e convincimento... (Nasce così) l’abbaglio che l’attivismo non solo sia il modo

³⁸ L. Bellatalla, *La protesta degli studenti...*, cit., p. 29.

più avanzato di fare scuola, ma addirittura di mettere a punto una Pedagogia 'rivoluzionaria'³⁹.

10. La pedagogia accademica e quella "ministeriale" furono incapaci, sia pure per ragioni e interessi differenti, di cogliere l'occasione della contestazione. Così, la prima la ignorò sia per supponenza, sia per una predominante e inestirpabile visione conservatrice del mondo, sia per incapacità di comprenderla, sia, infine, perché "a tutt'altre faccende affaccendata" meno che alla scuola. La seconda la osteggiò con una ferma convinzione che la tattica dell'attendismo o l'intervento violento avrebbero risolto la situazione.

9. Insegnanti colpevoli, ma fino a un certo punto

L'inchiesta, condotta da Antonio Cobalti e Marcello Dei, rilevò che se "ci sono stati cambiamenti, anche sensibili, essi, comunque, non sono stati tali da rovesciare l'orientamento politico generale piuttosto conservatore degli insegnanti"⁴⁰. In un saggio del 1977, a circa dieci anni dal movimento del Sessantotto, si legge che buona parte degli insegnanti "ha ristretto la protesta al mugugno, alla disaffezione, all'asenteismo, alla trasandatezza delle prestazioni, all'insurrezione corporativa (quasi sempre nel tempo degli scrutini finali), (dimostrando) di essere stati dunque le prime vittime della loro cattiva preparazione"⁴¹. Tuttavia, credo più ipotizzabile che un simile stato di cose fosse il risultato di varie e convergenti forze negative – e non solo quella troppo spesso scorrettamente generalizzata dell'abborracciata cultura generale e professionale degli insegnanti. A mio avviso, è sempre valido e, *a fortiori*, più allora che oggi, quanto scriveva Francesco De Bartolomeis nel 1976: "La scuola non è conservatrice (o reazionaria) perché gli insegnanti sono conservatori (o reazionari). I caratteri negativi appartengono innanzitutto alla scuola come istituzione, al punto che in

³⁹ G. Genovesi, *Venticinque anni di ricerca educativa accademica. Immagini della Pedagogia in Italia dal 1945 al 1970*, in Idem (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008), II Università e ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 28-29, *passim*. Per un concetto di Scienza dell'educazione, che subì, senza dubbio, un arresto in quel torno di tempo cfr. G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXI, n. 1, gennaio-giugno 2018.

⁴⁰ A. Cobalti, M. Dei, *Insegnanti e cambiamento*, in "Scuola e città", n. 12, 1977 e n. 1, 1978.

⁴¹ T. Savi, *Scuola sistema zero e una speranza*, Marsilio, Padova, 1977, p. 53.

essa anche insegnanti preparati e progressisti stentano a fare, in quanto singoli, un lavoro nuovo di una qualche rilevanza. Il problema della formazione degli insegnanti va collegato al problema ben più complesso ed ampio del mutamento della scuola e della creazione e del rinnovamento di servizi che sono indispensabili alla scuola⁴². Ma che la scuola non cambiasse più di tanto era sempre stato un fine preciso dei nostri governi fin dall'Unità. Si tratta di forze che l'egemonia politica del Paese aveva da sempre coltivato, per avere una scuola e anche un'Università le più sorde possibili a qualsiasi richiamo di “incantevoli e malvagie sirene”. Meglio, come insegna Ulisse, legare saldamente, scuola e Università all'albero maestro perché non mutassero mai o, almeno, il meno possibile e nel più lungo tempo possibile. L'idea guida di un simile atteggiamento gattopardesco, come dicevo all'inizio di queste note, è sempre stata *mota quietare, quieta non movēre*. E circa il Sessantotto, in gran parte, lo Stato l'ebbe vinta, ma i semi che il Sessantotto gettò si infiltrarono e, sia pur in tempi diversi, sono fioriti e fioriranno ancora. Per anni, il seme del Sessantotto, per le più varie ragioni che qui sono state per larghe linee ricordate, restò sepolto o sostanzialmente coltivato come in una nicchia da gruppi ristretti di docenti “che finiscono per sostenersi solo per un'accentuata carica emotiva e scarsamente dialettica, senza confronto cioè con gli altri colleghi⁴³”, così che non sortì effetti positivi, ma addirittura pericolosi per le frustrazioni, per le coperture all'incompetenza e per bloccare con tenacia, sia pure in buona fede, inedite vie per una ricerca epistemologica sull'educazione e sulla scuola.

Questi cenni ci danno le pennellate più significative per dare un quadro della scuola in tutti i suoi gradi, sia pure con qualche differenza, di come essa reagiva all'ondata del Sessantotto: sostanzialmente scoraggiata e scavando buche per poi riempirle, tra scorata illusione o per far passare il tempo. Cenni che ci fanno intravedere uno scollamento, come dicevo, tra insegnanti e studenti, specie ovviamente del grado superiore, e il Movimento studentesco-operaista che non tenne conto né di insegnanti né di studenti. In definitiva, da quanto finora detto sulla scuola investita dall'ondata del Sessantotto, essa si dimostrò disponibile, almeno tra coloro che, insegnanti e studenti,

⁴² F. De Bartolomeis, *La professionalità sociale dell'insegnante*, Milano, Feltrinelli, 1976, pp. 22-23.

⁴³ G. Genovesi, *I professori...*, cit., p. 75.

erano propensi ad uno stretto legame tra scuola e politica. Ma l'ipotesi di un tale legame o fu prevaricato, in un modo o nell'altro, dalla massiccia presenza dell'ideologia marxista-leninista o fu decisamente negato perché a scuola non si fa politica, perché proprio nel tempio della scuola si rifugia e si coltiva la neutralità del sapere! Pertanto, al di là di qualsiasi bricolage che in quegli anni prese vita – si fa per dire – nella pratica didattica, la scuola non attinse nessun miglioramento. In effetti, un miglioramento era attecchito in quegli uomini e in quelle donne, insegnanti o studenti, che operavano con impegno e con intelligenza nella scuola: l'aver saputo attingere la consapevolezza di aver vissuto la forza dell'utopia come spinta, sia pure difficile e fortemente osteggiata, a perseguire la realizzazione dei diritti civili.

10. Conclusioni

Come emerge da quanto detto, l'impresa di rinnovare la scuola, peraltro colpevolmente snobbata, e tanto meno l'Università, da parte del Movimento studentesco e, ben presto, operaista si mostrò, per le carenze ricordate, praticamente impossibile. Il passaggio alla violenza, per un Movimento che trovava la sua forza nella denuncia dei mali sociali alla luce dei propri ideali utopici lo pose in contrasto netto, di principio, con se stesso, ne peggiorò i risultati che la reazione istituzionale trovò facilmente il modo di ingabbiare. E questo anche perché fu aiutata da un assedio di circostanze, come direbbe Manzoni, che possono essere così individuate e ricapitolate: **a)** la rivolta stessa cominciò, già verso la fine del 1968, ad essere manovrata da elementi esterni che, infiltrandovisi, riuscirono, di fatto, a rendere vincente la proposta di perseguire il fine con la violenza; **b)** l'oggettiva difficoltà che una “elaborazione culturale non regge al ricambio della popolazione studentesca”⁴⁴; **c)** il prendere posto nel Movimento dell'uso della violenza sul metodo dell'elaborazione culturale rafforza il consenso di gran parte della società, alle contromisure dell'autorità; **d)** gli ideali che animavano il Movimento teso a allargare la sfera dei diritti civili e, quindi, la fruibilità delle zone di libertà in tempi politicamente avversi, allontanò i sostenitori che giudicarono il tutto solo una moda. Insomma, al Sessantotto, al di là di operazioni nostalgiche, interessanti

⁴⁴ L. Benevolo, *La laurea dell'obbligo*, i “Giornalibri”, Bari, Laterza, 1979, p. 67.

ma pur sempre patetiche, bisogna riconoscere che aveva in sé almeno due contraddizioni interne che lo condannarono alla debolezza operativa. Ma le due contraddizioni risalgono entrambe all'incapacità di approfondire il concetto di utopia che fu recepito nella sua accezione più superficiale, ossia come una sorta di sogno che, se fortemente creduto, è possibile ed è un dovere morale realizzarlo ad ogni costo e prima possibile, magari anche con la violenza.

Da una simile concezione, del tutto inadeguata a concepire l'utopia come un'idea regolativa delle azioni umane, una bussola del comportamento per perseguire un ideale e non per realizzarlo – *contraddictio in terminis* – consegue la seconda contraddizione che spinge a fare della violenza il metodo principale della contestazione, emarginando, così, qualsiasi dimensione educativa che è l'anima stessa dell'utopia. Se si può dire, con Marco Boato, che il Sessantotto “è stato veramente una tappa fondamentale della nostra storia, una svolta decisiva”⁴⁵, non è certo perché imboccò la via della violenza come mezzo decisivo per la rivoluzione⁴⁶, abbandonando, sia pure non senza contrasti e incertezze, le origini riformiste e colte, le uniche che fanno del Sessantotto studentesco un *annus mirabilis* che ha lasciato un'impronta perenne perché insegnava un avvenire migliore per tutti. La torva e ottusa reazione istituzionale, priva di utopia, ma non di menzogne e ricatti, che non risparmiavano studenti, insegnanti, operatori di scuola di qualsiasi ordine e grado, intellettuali e istituzioni ritenute da sacrificare come (sia pure inutilmente) assurde baronie accademiche per dare l'idea di un possibile cambiamento che avrebbe permesso di lasciare tutto come prima, non cercava una vita sociale migliore, più ricca di diritti civili e, quindi, di libertà, ma solo il mantenimento dello *status quo*. Per far questo si serviva, specie per gli interventi di forza, anche di giovani che avrebbero avuto più bisogno di cultura che di ordini perentori e civilmente assurdi. I contestatori del Sessantotto che, tralignando dalle ragioni delle origini, finirono per usare la violenza sui tutori dell'or-

⁴⁵ M. Boato, *Il '68 è morto: viva il '68! Prima del '68: le origini del movimento studentesco e della nuova sinistra dopo il '68: abbiamo “sbagliato tutto”...?*, Verona, Bertani, 1979, p. 17.

⁴⁶ Del resto Boato reclamava un “movimento studentesco... *direttamente politico* per la sua carica antagonista e per la sua strategia tendenzialmente rivoluzionaria, il quale, quindi si è necessariamente proiettato anche fuori della scuola, cercando un collegamento di massa con le lotte della classe operaia e di tutti gli strati sociali subordinati” (*ibidem*, p. 359).

dine e fecero il grande torto di dimenticare che essi, come studenti, erano, comunque, dei privilegiati⁴⁷ e di non aver imparato che l'educazione, unica forma di possibile miglioramento della società civile, non accetta mai la violenza che azzera il dialogo, anima dell'educazione stessa⁴⁸. Pertanto, il difetto peggiore del Sessantotto è di non aver capito che la violenza non poteva in nessun modo perseguire l'utopia, ossia gli ideali che lo avevano fatto nascere come un meraviglioso vento della rinascita sociale. Il Sessantotto prese una via che non lo distingueva più dai suoi avversari. Abbandonando i suoi ideali, imboccò la via degli anni di piombo. Ma non era più Movimento studentesco. Del Sessantotto, della contestazione che prese le mosse da "*L'imagination au pouvoir*", resteranno, sempre e comunque, come ho rimarcato più volte nel corso di questo lavoro, i segni di una forte volontà, carica anche di un'altrettanto forte illusione⁴⁹, che spingeva quei giovani ad ottenere, tutto e il prima possibile. Del resto, pur tra le forme che il Sessantotto prese nel mondo, Hannah Arendt indica un comune denominatore sociale... (che) sembra fuori discussione, ma è anche vero che psicologicamente questa generazione sembra dappertutto caratterizzata dal semplice coraggio, da una sorprendente volontà di agire e da una non meno sorprendente fiducia nella possibilità di cambiamento⁵⁰. E questa dimensione, lo si è visto, costituiva il *punctum dolens*. Ma cosa questa generazione giudicava prioritario? A prescindere dai casi personali, il Sessantotto insegnò a lottare per i diritti civili, tutti quelli possibili e immaginabili: il diritto al dialogo, il diritto allo studio, il diritto di essere guidato democraticamente nell'imparare, il diritto alla parola e il diritto al lavoro, il diritto ad un comportamento sessuale liberatorio, il diritto della parità alle donne, il diritto alla non discriminazione di etnia, di religione, di sesso, di ceto, ecc. Ebbene, più che i diritti civili ricordati, ciò che conta è quanto il Sessantotto, sia pure anche inconsapevolmente, ci ha lasciato: la volontà di credere, con una grande valorizzazione della forza intellettuale.

⁴⁷ Si veda la nota 14.

⁴⁸ Cfr. G. Genovesi, *Il dialogo, essenza dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 171, 2009.

⁴⁹ Cfr. G. Genovesi, *Educazione come... Illusione. Illusione e costruzione del mondo*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione come... Metafore e concetti educativi*, cit.

⁵⁰ H. Arendt, *Politica e menzogna*, con un saggio di P. Flores d'Arcais, *L'esistenzialismo libertario di Hannah Arendt*, Milano, Sugarco, 1985, p. 179.

le dell'illusione, di sostenere sempre l'estendersi dei diritti civili come forme tangibili di allargamento delle zone di libertà e di aiuto e protezione per chi intende esercitarli.

Literatura infantil y emociones: una aproximación a las estructuras narrativas

Mireia Canals Botines

Le strutture narrative della letteratura per l'infanzia sono diverse dalla narrazione per gli adulti e, questa differenza, si riscontra anche nello sviluppo delle strutture narrative del film. In questo articolo, attraverso l'analisi di tre opere che si concentrano sulle emozioni di base, analizzeremo la pianificazione (Planting), l'Ironia Drammatica e il Cambiamento vissuto dal personaggio principale. Il nostro intento è quello di fornire alcune tecniche per lo sviluppo di strutture narrative proprie delle storie per bambini e, allo stesso tempo, spiegare come le emozioni possano essere introdotte in questi contesti.

The narrative structures of children's literature are different from the narrative for the adults and, this difference, is also found in the development of the narrative structures of the film. In this article, through the analysis of three works that focus on basic emotions, we will analyse the Planting, the Dramatic irony and the Change in the Main Character. Our intent is to provide some techniques for the development of narrative structures for children's stories and, at the same time, to explain how emotions can be introduced in these contexts.

Parole chiave: letteratura per l'infanzia, strutture narrative, emozioni, planting, ironia drammatica

Keywords: children's literature, narrative structures, emotions, planting, dramatic irony

1. Introducción

Las principales aportaciones de la literatura para las emociones de los niños son de diferente naturaleza, pero todas coinciden en el aporte sumatorio de la experiencia literaria.

No obstante, las ventajas son principalmente cuatro: provee experiencias variadas a nivel emocional en el niño, creando circuitos cerebrales preparados para la empatía; amplía la visión del niño hacia el interior de la conducta humana, y se le hace conocedor de ésta; le ofrece estrategias que le ayudan a desarrollar sus relaciones interpersonales con otros niños; y finalmente, y no menos importante, fortalece el aprendizaje de su lenguaje emocional¹.

¹ I. Ghosn, *Emotional Intelligence Through Literature*, Paper presented at the an-

Por otra parte, las ilustraciones juegan un papel complementario y a la vez primordial en la comprensión del texto narrativo. Tal y como afirma Dallari², la labor de la ilustración de un libro ilustrado es no subordinar sino complementar la palabra escrita y, en especial para los niños, parece tener un rol más importante que las palabras.

De esta manera, surgen los cuentos que basan su argumento en una emoción y éste, junto a unas actividades para trabajar después de la lectura, ayudan a desarrollar las emociones del niño.

Estos cuentos tienen como objetivo principal proveer a los padres y a los educadores de una nueva herramienta para guiar, modelar y realizar una inmersión en las emociones de los niños. Tienden a ser cuentos orientados a las etapas de preescolar y primer ciclo de educación primaria.

En esta edad, la prevención colectiva es muy importante y muy recomendable en las escuelas, aunque también juega un papel primordial a nivel individual en casa. En las escuelas ya se trabajan los cinco pilares de prevención, que incluyen algunas emociones primarias que los niños deben aprender de pequeños: reconocimiento de emociones y sentimientos; aprender a expresar las emociones; aprender a tener autocontrol; hacer amigos y ser responsable. Estos cinco pilares se fundamentan en varias premisas: prevenir conductas disruptivas; enseñar el desarrollo emocional y afectivo de la persona, y hacer crecer las competencias sociales y personales (Unitat de Psicopatologia per a l'Infància i l'Adolescència, UAB)³.

2. La estructura narrativa del cuento

Los cuentos están estructurados alrededor de una historia. Silvia Adela Kohan describe el proceso de estructuración de los cuentos para niños como operaciones narrativas ligadas a las discursivas. Ella es de la opinión que la fantasía es clave en el discurso infantil⁴. Además, el

nual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, New York (1999), pp. 4-6.

² M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Trento, Erickson, 2012, pp. 51.

³ <http://www.uab.cat/web/la-investigacion/grupos-1345653871464.html#PD>, consultado el 29 de abril de 2018.

⁴ Dice literalmente la escritora: “Las operaciones narrativas están ligadas a las discursivas. De hecho, verás que se puede llegar a los mismos resultados por distintos caminos. Pero todos te serán útiles para intervenir con éxito en el territorio

protagonista puede ser un niño o bien una niña, para jugar con la identificación de género del lector. Así pues, el o la protagonista se ve inmerso en algún tipo de aventura para reconocer, aprender y poner en práctica todo aquello que le cause algún impedimento para vivir en paz la emoción en cuestión. Al final de la historia, se pueden realizar algunas actividades, que servirán de colofón para el aprendizaje e interiorización de la emoción tratada en el cuento. Estas actividades están diseñadas para que el lector pueda entender y expresar la emoción que ha sido explicada en el cuento. Asimismo, estas actividades están planteadas para que los niños aprendan a medir la emoción en cuestión, y poder de esta forma solucionar el problema surgido en la historia.

Las estructuras que frecuentemente se leen a los niños tienden a asemejarse a la estructura clásica aristotélica. Esto es, una estructura que se compone de tres actos muy diferentes entre sí cada uno de los cuales contiene una información específica para que el cuento se desarrolle ordenadamente. El primer acto presenta al protagonista, su vida y el objetivo que tiene. El segundo acto, que tiende a ser el más largo, llena la historia de obstáculos que el protagonista irá superando para conseguir, en el tercer acto, solucionar el conflicto latente que impide, desde el inicio del cuento, que el protagonista consiga su objetivo.

No obstante, la estructura clásica es demasiado extensa para desarrollarse en un cuento infantil. Por una parte, no hay tiempo suficiente para que se sucedan las complicaciones que el protagonista debe ir superando a lo largo de la historia. Por otro, y debido a esta situación, la historia que acaba surgiendo es insustancial, no contiene suspense ni emoción alguna. El ejemplo de Indiana Jones⁵ es clarificador al respecto: Indiana Jones es un joven profesor que enseña en la universidad y tiene una vida tranquila y rutinaria. Dos personas lo visitan y le proponen ir en busca del arca perdida y él

de la fantasía. La palabra fantasía viene del griego *Phantasia*, que significa: “Facultad mental para imaginarse cosas inexistentes y proceso mediante el cual se reproducen con imágenes los objetos del entorno”. Es tan importante para fabricar un barco como para escribir un cuento, pues ambos requieren ser planificados por anticipado” (S. A. Kohan, *Escribir para niños. Todas las claves para escribir lo que los niños quieren leer*, Barcelona, Alba, 2003, p. 92).

⁵ G. Katz, W. Huyick., *Indiana Jones and the Temple of Doom*, Directed by S. Spielberg, Hollywood, Paramount Pictures and Lucas Film, 1984.

accede gustosamente. Hace las maletas y se marcha con ellos. Indiana lee e interpreta un mapa que le muestra dónde se encuentra el arca perdida. Llega al sitio indicado, desentierra el arca, regresa a su hogar y a su vida universitaria. Y se termina la historia. Ésta es una historia insustancial. Para reforzarla, necesitamos técnicas que aporten sustancia a la historia y cuando, al final de la narración el lector revise mentalmente la historia, vuelva a hojear las ilustraciones, pueda tener una sensación de que la historia contiene significado, es un relato con sustancia, es decir, es una historia con un inicio, un desarrollo y un final completo. Planteamos dos: el *Planting* y la *Ironía Dramática*.

El *Planting* es la técnica de recuperación de un elemento de la historia que se ha ofrecido al lector/espectador previamente. Un ejemplo en la literatura infantil es *La nube gris*⁶. La segunda técnica es la *Ironía Dramática*, donde el autor y el lector/espectador tienen el ciento por ciento de la información de la trama pero existe al menos un personaje que no tiene información, y éste es la víctima de la ironía dramática de la historia. Superman⁷ es un caso claro de ironía dramática: los espectadores y el autor saben que Clark Kent es Superman, pero existen muchos personajes en la historia que lo desconocen y que consecuentemente son las víctimas de la ironía dramática. Un ejemplo en la literatura infantil de *Ironía Dramática* es *La superheroína supersónica*⁸.

Otra estructura que resuelve correctamente el formato del cuento infantil es la llamada *Cambio en el personaje principal*. En esta estructura el protagonista tiene un problema inicial que se presenta en la introducción de la historia.

Después de repetidas ocasiones en las que el protagonista pasa por la misma situación con el mismo problema sin resolver, el propio protagonista cambia la rutina y de manera natural el personaje supera el problema inicial.

En esta estructura una inversión clara se realiza en la caracterización del protagonista, que el lector ha de tener muy clara para poder así observar y aceptar de forma creíble el cambio posterior para

⁶ M. Canals Botines, *La nube gris*, Barcelona, Salvatella, 2011.

⁷ R. Benton, D. Newman, L. Newman, M. Puzo, *Superman: The Movie*, Directed by R. Donner, Dovemead Films, Londres, 1978.

⁸ M. Canals Botines, *La superheroína supersónica*, Barcelona, Salvatella, 2011.

así poder resolver el problema inicial. Un ejemplo en la literatura infantil es *Pensar las cosas*⁹.

3. *Análisis del Planting, la Ironía Dramática y del Cambio en el personaje principal*

En *La nube gris*, Ana y Javier, los protagonistas, están jugando en casa cuando Ana decide escabullirse con su perro Flip e ir a pintar con una tiza en el asfalto de una calle de pueblo poco transitada. El tiempo pasa, Ana se distrae y cuando su hermano Javier la reclama desde el balcón porque es la hora de la cena, Ana se da cuenta que su perro Flip ha desaparecido. El *Planting* sucede justo en el momento en el que Ana está dibujando con la tiza y su perro Flip desaparece¹⁰. En paralelo, una pequeña e imaginaria nube gris aparece encima de la cabeza de Ana, expresando así su emoción de preocupación. Esta nube acompañará a Ana a lo largo de la historia, aunque no se mezclará con la estructura del cuento para que sea más efectiva sino que simplemente desaparecerá cuando el problema de la pérdida de Flipa se haya resuelto. De esta manera, resolveremos la emoción y podremos trabajarla posteriormente con actividades de desarrollo e identificación. El *Planting* inicial se recuperará también al final de la historia. Ana, y su familia, buscarán a Flip por los prados, las calles, incluso en el bosque. Inicialmente no lo encontrarán. Ana, con su nube gris, irá expresando su preocupación y al final del cuento, cuando Ana y Javier se sientan en la acera donde el día antes estuvieron Ana y Flip dibujando con la tiza, Flip de repente aparecerá¹¹ y consecuentemente, la nube gris de Ana desaparecerá. Así pues, el *Planting* nos ofrece la sensación de un mejor acabado de la historia y un refuerzo de las emociones a través de la conexión entre sentimientos.

En *La superheroína supersónica* Ana, la protagonista, se despierta cada noche porque tiene pesadillas, y va a buscar a su madre. La despierta y su madre la encuentra llorando. La segunda noche, su madre la prepara para el sueño y la reta a que pregunte al monstruo cómo se llama, mientras afirma que los monstruos no existen. Pero Ana vuelve a despertarse, tiene miedo y llora. Va junto a la cama de

⁹ M. Canals Botines, *Pensar las cosas*, Barcelona, Salvatella, 2014.

¹⁰ *La nube gris*, cit., pp. 6-7.

¹¹ *Op. cit.*, pp. 30-31.

sus padres y duerme nuevamente con su madre, que la protege y la tranquiliza. La tercera noche del cuento, las dos protagonistas hablan del miedo, la emoción que se trabaja en la historia. La madre de Ana le plantea a la pequeña el reto de pensar en la persona más fuerte que conozca y que le ponga un nombre. Ana crea la “superheroína supersónica”, y se la describe a su madre, en especial unas alas rojas con las que puede volar. A la mañana siguiente Ana ha soñado que su superheroína supersónica ha ganado al monstruo de la noche y va corriendo a ver a su madre a su habitación. En la habitación, la madre, el autor y los lectores vemos como la madre está cerrando la puerta del armario donde están colgadas unas alas rojas en una percha¹².

Ésta es la *Ironía Dramática* del cuento junto con un comentario inocente de Ana respecto al enorme parecido entre su superheroína y su madre¹³.

En *Pensar las cosas* la caracterización es muy importante. Javier, el protagonista es un niño impulsivo. Un día se levanta por la mañana, se viste y se marcha a jugar sin desayunar. Su padre le llama desde la escalera y le advierte que todavía no ha desayunado, pero él ya se ha marchado. Vuelve en seguida, porque hace frío y todavía no hay más niños jugando, porque están desayunando¹⁴.

El segundo día se sucede como el primero, todavía hace más frío y también vuelve en seguida, pero esta vez sus padres ya están desayunando con su hermana Ana¹⁵. La tercera mañana, cuando Javier vuelve a casa descubre que la cocina ha desaparecido.

Este es el momento en que el suceso inesperado aparece¹⁶. Nadie percibe este cambio excepto el protagonista que descubre que la cocina ha desaparecido y no puede desayunar. Este suceso inesperado requiere un cambio por parte de Javier quien finalmente aprende que ha de desayunar primero y luego bajar a la calle a jugar con sus amigos¹⁷.

¹² *La superheroína supersónica*, cit., pp. 30-31.

¹³ *Op. cit.*, p. 29.

¹⁴ *La nube gris*, cit., pp. 6-7.

¹⁵ *Op. cit.*, pp. 14-15.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 18.

¹⁷ *Op. cit.*, pp. 26-27.

4. Conclusiones

Como hemos podido analizar en las estructuras de cuento infantil anteriormente citadas, la estructura clásica para las narraciones no funciona para narraciones cortas en la literatura infantil porque genera historias insustanciales, a las que les falta el suspense y la explicación clarificada del objetivo del protagonista. En estas historias infantiles, donde se trabajan las emociones básicas de los niños, el objetivo principal es que éstos aprendan y sepan localizar y expresar dichas emociones, y a la vez, la fantasía pueda acompañarlos en el aprendizaje. Así pues, la estructura clásica en los cuentos puede utilizarse si va acompañada de ciertas modificaciones, es decir, con la ayuda de técnicas narrativas adecuadas al desarrollo de la narración. En estos casos, el *Planting* y la *Ironía Dramática* modifican el efecto insustancial por el efecto contrario. En el tercer caso de estudio, el *Cambio en el personaje principal*, el protagonista ha de hacer un cambio en su quehacer natural para reconducir la trama y resolver el problema que descubre a partir de un suceso inesperado. En este caso, la historia se centra en la evolución del personaje más que en la historia propiamente.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el drama sirve para comunicar valores a través de las emociones, para probar la emociones. Los cuentos para niños necesitan estructuras narrativas específicas que se sirvan de técnicas concretas: el *Planting* y la *Ironía Dramática*. Otras técnicas más usuales utilizadas son la repetición y la ficción, que graba de manera más normalizada la emoción en el niño. Las actividades de revisión del cuento son útiles para fijar, medir y resolver los problemas causados por un malentendido de la emoción en cuestión.

Bibliografía

- Aguiar e Silva V. M., *Teoría de la literatura*, Barcelona, Gredos, 1993.
Anderson Imbert E., *Teoría y técnica del cuento*, Barcelona, Ariel, 1992.
Benton R., Newman D., Newman L., Puzo M., *Superman: The Movie*, Directed by Richard Donner, Dovemead Films, Londres, 1978.
Bettelheim B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 2012.
Canals Botines M., *La nube gris*, Barcelona, Salvatella, 2011.

Eadem, *La superheroína supersónica*, Barcelona, Salvatella, 2011.

Eadem, *Pensar las cosas*, Barcelona, Salvatella, 2014.

Dallari M., *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Trento, Erickson, 2012.

Fonzi A., Negro Sancipriano E., *La magia delle parole: alla scoperta della metafora*, Einaudi, Torino, 1975.

Ghosn I., *Emotional Intelligence Through Literature*, Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, New York 1999, pp. 4-6.

Katz G., Huyick W., *Indiana Jones and the Temple of Doom*, Directed by Steven Spielberg, Hollywood, Paramount Pictures and Lucas Film, 1984.

Kohan S. A., *Escribir para niños. Todas las claves para escribir lo que los niños quieren leer*, Barcelona, Alba, 2003.

Lavandier Y., *La dramaturgia. Los mecanismos del relato: Cine, teatro, ópera, radio, television, comic*, Pamplona, SA Eiunsa, Ediciones internacionales universitarias, 2003.

Macià J., *Models estructurals per a l'escriptura de guions de curtmetratge* Doctoral thesis. University of Barcelona, Barcelona, 2014, consultado el 29 de abril de 2018 en http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283806/JMV_TESI.pdf?sequence=1

Mc Kee R., *El Guió: substància, estructura, estil i els principis de l'escriptura de guions*, Barcelona, Alba, 2012.

Nikolajeva M., Scott C., *How Picturebooks work*, Routledge, New York-London, 2006.

Olsson E., *Tragèdia i teoria del drama*. Barcelona, Edicions Quaderns Crema, 1985.

Truby J., *The anatomy of Story: 22 steps to becoming a master storyteller*, New York, Faber and Faber, 2007.

Wellek R., Austin W., *Teoría literaria*, Madrid, Gredos, 2009.

Zipes J., *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*, New York, Routledge, 2001.

La polemica università-clero sulla libertà d'insegnamento: Edgar Quinet e Jules Michelet (1830-1850)

Antonia Criscenti

La polemica sulla libertà d'insegnamento, avviata da Edgar Quinet e da Jules Michelet, vede contrapposte le ragioni di chi sostiene essenziale alla democrazia la laicità, in senso più antigesuitico che anticristiano, e di chi, invece, propone il ritorno all'egemonia dottrinale dei gesuiti. Ricostruire le fasi del dibattito sull'istruzione pubblica, in Francia tra il 1830 ed il 1850, può essere interessante anche per confrontare l'andamento del processo di laicizzazione dell'istruzione, grazie a quel forte "vento di scienza" positivista, che aveva attraversato l'Europa e posto, anche in Italia, premesse (qui abortite) per la trasformazione dell'idea pedagogica in azione sociale e via politica.

The controversy on the freedom of teaching, started with Edgar Quinet and Jules Michelet, sees as opposing the reasons for those who consider a secular attitude necessary for the life of democracy, in a more anti-Jesuitical sense than anti-Christian, and of those who, instead, propose the return to the doctrinal hegemony of the Jesuits. Reconstructing the phases of the debate on public education that took place in France between 1830 and 1850, is interesting to understand the progress of the process of secularization of education, thanks to that strong positivist "wind of science" that, across Europe, has placed, even in Italy, the premises (here aborted) for the transformation of the pedagogical idea into social action and politics.

Parole chiave: scuola pubblica, libertà d'insegnamento, educazione laica, università, Francia

Keywords: public school, freedom of teaching, secular education, university, France

1. *Premessa*

L'interesse particolare che lega la nostra attenzione¹ alla situazione culturale francese risale all'ipotesi secondo la quale il percorso di lai-

¹ Il nostro sistematico interesse si palesa in particolare nelle pubblicazioni che dagli anni Ottanta segnano un percorso di ricerca di cui l'esito più pertinente, in questa sede, è quello su Condorcet: cfr. A. Criscenti Grassi, *Gli idéologues e il dibattito sulla pubblica istruzione nella Francia rivoluzionaria (1789-1799)*, Roma, Gangemi, 1990; Eadem, *Istruzione ed educazione negli scritti giovanili di Condorcet (1773-1782)*, Cosenza, Pellegrini, 1996; Eadem, *Condorcet écrivain pour sa fille (Mars 1794). Breve saggio su educazione morale e infanzia*, in H. Cavallera (a cura

cizzazione della cultura e dell'insegnamento, in un paese come l'Italia, sede del papato cattolico, dello Stato pontificio, abbia avuto una “deriva” rispetto a un corso che definirei “naturale” e relativamente lineare. Mi riferisco a quel processo di scientificizzazione delle scienze umane² e della pedagogia, sbocco culturale che vede a fine Ottocento espandersi in tutta Europa, Italia compresa, il movimento positivista³, diretto erede della temperie delle *lumières*. Invero, compromesso com'è, quel movimento non si modifica, non tenta aggiustamenti, ma s'interrompe drasticamente. Croce ne aveva offerto un quadro decadente; purtuttavia, i vari suoi esponenti, da Siciliani ad Ardigò, a De Dominicis ad Angiulli, Gabelli, Tommasi, Villari, Fornelli – tutti anticipati dall'*idéologue* italiano Gian Domenico Romagnosi⁴ –, avevano tentato strade importanti per la costruzione della pedagogia scientifica o di una nuova scienza dell'educazione, il cui presupposto e segno avrebbe dovuto essere lo scardinamento dell'ipoteca dogmatica, a favore di una visione laica, aperta, critica, dei processi educativi e della riflessione teorica su di essi.

Il Risorgimento italiano, movimento articolato e complesso che prepara e culmina nel processo di unificazione italiana del 1861⁵, di sicuro ha innescato processi diversificati, anche contrastanti fra loro, di revisione dei modelli pedagogici e delle prassi educative; alle rivendicazioni sociali, infatti, sostenute dalla cultura dei lumi, si sovrapponevano e affiancavano le richieste indipendentiste e nazionaliste, che intrecciavano temi e obiettivi, fino a confonderli. Ma, la

di), *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé Cavallera*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017; *Eadem, Condorcet. Istruzione, potere, libertà nei Mémoires sur l'instruction publique*, in “Spazio Filosofico”, 10, 2014.

² Si veda il recente volume: M. A. D'Arcangeli, A. Sanzo (a cura di), *Le “Scienze umane” in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

⁴ Cfr. S. Cambareri, *Positivismo e pedagogia in Italia fra '800 e '900. Romagnosi, Cattaneo, Tommasi, Ardigò, Gabelli*, Catania, CUECM, 1988.

⁵ Sui riflessi che il processo di unificazione italiana produce in campo educativo e scolastico, rimando al volume F. Cambi, G. Trebisacce (a cura di), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, Pisa, ETS, 2012. Qualche passaggio di questa riflessione rinvia ai saggi di R. Fornaca, *Unità d'Italia e impegno educativo e pedagogico*, *ivi*, pp. 23-25; G. Genovesi, *L'Italia senza gli Italiani: una nazione precaria perché priva di scuola*, *ivi*, pp. 87-96; F. Cambi, *Per i 150 anni dell'Italia unita: tra educazione e pedagogia. Questioni di metodo e di struttura*, *ivi*, pp. 33-47; H. A. Cavallera, *La fondazione della coscienza nazionale nel positivismo e nel neorealismo italiano*, *ivi*, pp. 49-74.

prevalenza del nazionalismo sulle posizioni democratiche radicalizzò, esaltandola, l'esigenza di una cultura *chiusa nei dogmi*, anziché *aperta alla critica*. Così, infatti, scrive Remo Fornaca:

L'insorgente nazionalismo prevalse sulle posizioni socialiste e democratiche; e fu proprio il radicalismo nazionalista che con il fascismo portò alla riforma Gentile (1923), alle chiusure culturali rispetto al positivismo, alla pedagogia scientifica (Montessori), alla politica scolastica democratica (Salvemini, Gobetti) e marxista (Labriola, Gramsci). Un'unità nazionalistica che produsse leggi eversive, totalitarismo, indottrinamento, guerre⁶.

Ecco perché interessa capire cosa sia successo di diverso in Francia, in particolare, a seguito di un dibattito che segna, irreversibilmente credo, la natura stessa della pedagogia, dell'educazione, dell'istruzione, dell'insegnamento e la configurazione della scuola e dei programmi scolastici. Una breve delineazione delle teorizzazioni pedagogiche entro il quadro di fine Ottocento italiano, comparato con gli esiti che in Francia ebbe il dibattito/polemica Università-Clero, innescata in modo determinante da Edgar Quinet e Jules Michelet sulla laicità nell'insegnamento, renderà forse più chiara la ragione dei ritardi italiani sulla delineazione di un apparato epistemologico robusto per la nostra pedagogia.

Nel corso del Settecento, la ricerca scientifica si era resa sempre più autonoma dalla religione, ma era stato il positivismo ottocentesco ad assolutizzare il valore della conoscenza scientifica, contrapponendola alla religione rivelata. Le nuove teorie scientifiche, in particolare l'evoluzionismo elaborato da Darwin, offrivano spiegazioni del mondo in termini esclusivamente scientifici, rifiutando la pretesa della religione tradizionale di dettare verità che solo la scienza positiva poteva raggiungere.

Le Costituzioni emanate dai rivoluzionari americani (1787) e francesi (1791) avevano sancito definitivamente il principio della libertà di fede e della neutralità dello Stato nei confronti delle confessioni religiose. I valori laici, come l'autonomia della ragione critica e il libero confronto delle idee improntato alla tolleranza, si affermavano lentamente e faticosamente nei secoli successivi, diventando elementi essenziali delle democrazie liberali del mondo occidentale.

⁶ R. Fornaca, *Unità d'Italia e impegno educativo e pedagogico*, cit., p. 24. Cfr. anche G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010, in particolare *La scuola nell'Italia unita*, pp. 69-121.

Laicità dello Stato e laicità della scuola e dell'istruzione sono temi che attraversano, fra molte pieghe anche violente, tutto l'Ottocento francese, nell'alternarsi di monarchie, repubbliche, imperi, e hanno come matrice la Rivoluzione Francese. Per tale ragione, i professori Edgar Quinet e Jules Michelet, negli anni centrali della ripristinata monarchia orleanista del 1830, tra il '42 e il '43, pubblicano i loro volumi sullo studio critico della Rivoluzione, oggetto di dibattito critico anche delle loro lezioni universitarie⁷.

L'interrogativo, qui, riguarda le ragioni che hanno reso, in Italia, difficile, ambiguo, tardivo l'affermarsi del costume laico e a-confessionale nel sistema sociale che stava strutturando il nuovo Stato-Nazione, col supporto di una corrispondente laicità educativa (con i distinguo e i limiti che questa impostazione può comportare), che vede, invece, piena applicazione in Francia. Penetra, quello spirito laico, nelle coscienze del popolo francese, di tutto il popolo, anche di quello cattolico. È qui, dunque, che si coglie il *vulnus* e/o la *vis* (dipende dalla prospettiva) della diffidenza con cui nell'immaginario culturale e sociale italiano si affronta il tema della laicità, in particolare in educazione. E poiché sosteniamo le ragioni di un'educazione quale processo storico, sociale, di relazione, siamo spinti a cercare nella genesi della proposta politica dell'istruzione e nelle sue "variabili intervenienti", ancora storiche e sociali, la causa di tale diffusa e incontrastata cultura anti-laica⁸. Con ciò, volendo superare il motto-emblema della Rivoluzione, secondo cui "l'educazione che può tutto", può, quindi, "rigenerare" l'uomo.

2. La monarchia orleanista e il lascito rivoluzionario

Analizzando i fatti storici nel loro intreccio reciproco di economia, politica, cultura, cercheremo di selezionare quegli eventi che realizza-

⁷ E. Quinet, *La Révolution*, Paris 1865, ried. con prefazione di C. Lefort, Paris, Belin, 1987; tr. it., *La Rivoluzione*, 2 voll., Torino, Einaudi, 1974. J. Michelet, *Histoire de la Révolution Française*, 2 voll., Paris, La Pléiade, 1952; tr. it., *Storia della Rivoluzione Francese*, Milano, Rizzoli, 1955-56.

⁸ Fra i molti, indichiamo alcuni saggi, esito di un ampio dibattito: P. Flores d'Arcais, *Laicità tout court, laicità debole, laicità tradita*, pp. 49-59; F. Gregoratto, *J. Dewey. Lezioni cinesi*, pp. 97-128; A. Honneth, *Scuola pubblica e democrazia: un tema filosofico cruciale*, pp. 151-170; V. Peillon, *La morale laica come materia scolastica*, pp. 171-177; A. d'Orsi, *Una scuola per la democrazia*, pp. 178-184. Tutti i testi si trovano in "MicroMega", 1, 2013, *Democrazia e religione*.

no, oppure impediscono, agevolano, oppure contrastano l'affermarsi dello spirito laico in Francia e in Italia.

Ecco, in Francia, negli anni centrali dell'Ottocento, fra il 1830 e il 1850, si innesca un'aspra polemica università-clero sostenuta, diffusa e dibattuta da Quinet e Michelet attraverso lezioni, dibattiti pubblici, libri, manifesti. Entrambi, in tempi e modi lievemente diversi, saranno allontanati dalle proprie Università (nel 1845 Quinet, nel 1848 Michelet), interrompendone l'insegnamento.

Anticlericali e antigesuiti, i due studiosi furono critici degli esiti della Rivoluzione, che pure consideravano storicamente palinogenetica, perché ritenevano che essa avesse combattuto il binomio monarchia/chiesa, lanciando la *libertà di culto* contro la Chiesa e la *libertà civica* contro la monarchia, senza tuttavia provocare l'insorgere di quella necessaria coscienza collettiva, trasversale alle classi sociali, per la condivisione degli ideali rivoluzionari.

Ecco, alla Rivoluzione dell'89 è mancato quello spirito educativo nazionale che, invece, in Italia ha generato l'assorbimento delle diversità delle classi nell'unico spirito nazionale (l'*Assoluto*), e che la pedagogia gentiliana ha sistematizzato, rielaborando culturalmente settant'anni circa di costruzione identitaria.

È abbastanza evidente, per poco che ci si addentri nell'ambito della cultura francese, la caratterizzazione che tesse una sorta di *fil laïque* legando, e reciprocamente rinviandoli, Rousseau-Condorcet-Comte-Buisson-Durkheim, e costruendo un ponte tra '700 e '900, attraversato da quella visione laica che va sviluppandosi, erompendo nell'ambito della società, delle relazioni, dell'educazione, dell'istruzione.

Lo spirito scientifico si dispiega in tutti i saperi e spinge verso l'indagine e la scoperta e sostituisce la supina e gretta credenza; viene superata la logica della sottomissione ai poteri costituiti – in politica, nella cultura, in educazione, in economia – e si va costruendo, attraverso la distinzione e il giudizio (dal suo etimo greco, il verbo *krinein* rende il “giudicare” il fulcro del concetto, utilizzato anche da Kant), la capacità autonoma di scelta: consapevole, *critica*, appunto.

Modello culturale, o *Weltanschauung* che si dica, la scientificità si accompagna alla laicità, quale ampio orizzonte etico-culturale, e introduce nel dibattito sull'educazione esigenze di revisione critica dei suoi fondamenti, della sua organizzazione, nelle strutture, nelle istituzioni.

3. *Laicità oggi: un rapido sguardo alle differenze fra Italia e Francia*

Prima di entrare nel merito della trattazione specifica, serve sintetizzare genesi e sviluppo del termine-concetto di laicità, su cui i due Paesi, Italia e Francia, fanno oggi gravare le proprie decisioni politiche e culturali, fino a coinvolgere, spesso, organismi internazionali, quale la Corte Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDU), per dirimere controversie che si pongono entro il perimetro delle libertà di nascita liberal-borghese, di matrice illuminista-rivoluzionaria: della conservazione dell'essere fisico, di pensiero, di stampa, di religione, di associazione, di costume, ecc.

Vediamo.

“Laicità” significa riconoscere la legittimità dell'espressione del pensiero altrui, senza prevaricazioni, senza pretese dogmatiche. Attribuito allo Stato, il termine “laico” definisce la reciproca autonomia della struttura di potere politico e della struttura di potere religioso. L'etimologia del termine suggerisce il riferimento alla cultura ellenica che indica in *Laos*, “laico”, colui che non esercita alcun ufficio, usato per distinguere il popolo dai suoi capi; durante il Medioevo, “laico” è il semplice fedele, colui che non fa parte del clero; a partire dal Settecento, “laico” rappresenta il civile, in opposizione ad ecclesiastico, o estraneo alle cose sacre.

La laicità dello Stato origina dal Settecento francese rivoluzionario e illuminista, con l'affermazione dello Stato liberale, separato dalle istituzioni religiose. Questo ha comportato: *l'autonomia dello Stato* rispetto ad ogni sistema religioso/apparato ecclesiastico; *l'aconfessionalità e neutralità* dell'ordinamento/autonomia del cittadino in materia religiosa; la *temporalità*, relativa all'organizzazione istituzionale, alla storia, alla cultura di ciascuno Stato.

Una breve comparazione tra Italia e Francia nella realizzazione dell'abito sociale laico rende evidenti alcuni aspetti che dalla forma si radicano nella sostanza della vita comunitaria e delle sue norme, che la regolano nei rapporti tra le parti sociali e il potere.

La laicità francese impone la separazione dello Stato dalla religione; la Costituzione del 1958 all'art.1 recita: “*La Francia è una Repubblica indivisibile, laica, democratica e sociale*”. La religione è, così, un fatto privato, di coscienza. La Costituzione si assicura, dunque, che non ci siano ambiguità rispetto a tale principio, caposaldo della Repubblica francese, promulgando negli anni leggi sempre più specifi-

che: Legge 9/12/1905 – “Separazione delle Chiese dallo Stato” - art.1 “*La Repubblica assicura la libertà di coscienza*”. Legge 228/2004 “*È vietato nelle scuole, nei collegi e nei licei pubblici portare segni o abiti mediante i quali gli allievi manifestino in modo ostensibile un'appartenenza religiosa*”. La legge 11 ottobre 2010 proibisce l'occultamento del volto negli spazi pubblici.

Il principio di laicità in Italia non è contenuto in un preciso articolo della Costituzione, ma è stato ricavato in via ermeneutica dalla Corte Costituzionale dagli artt. 2, 3, 7, 8, 19, 20 Cost.: art. 7, co. 1, Cost.: “*Lo Stato e la Chiesa Cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani*”; art. 8, co. 1, Cost.: “*Tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti alla legge*”. In tal modo, il principio supremo della laicità dello Stato rappresenta uno dei profili della forma di Stato, delineata nella Carta costituzionale della Repubblica.

Tale principio di laicità, quale emerge dagli articoli 2, 3, 7, 8, 19, 20 della Costituzione, implica “non indifferenza” dello Stato dinanzi alle religioni e impegno dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione, ed è principio supremo dell'ordinamento costituzionale e parametro per vagliare la legittimità delle leggi costituzionali e di revisione costituzionale. Così, più da vicino, si scorge un'importante connotazione “discrezionale”, si potrebbe dire, in Italia, “assoluta”, in Francia. Infatti, la laicità italiana comporta la semplice *distinzione* – senza separazione – tra Stato e Chiesa, ovvero, non esclude il ruolo pubblico della/e Chiesa/e; e la libertà religiosa diventa un impegno dello Stato (orientamento). La laicità francese implica e definisce la *separazione* tra gli ordini, o tra questioni civili e questioni religiose; valorizza l'indipendenza della società civile e politica da ogni forma di condizionamento o ingerenza da parte della Chiesa.

Il principio di laicità dello Stato è una diretta conseguenza dell'affermazione del costituzionalismo liberale e si collega strettamente a una tutela più forte della libertà di religione. La laicità dello Stato, infatti, trae origine dai processi di secolarizzazione e comporta, da un lato, una netta separazione tra la sfera politica e la sfera religiosa e, dall'altro, il definitivo abbandono del cosiddetto giurisdizionalismo (di cui era espressione il principio “*cuius regio, eius et religio*”)⁹.

⁹ G. Calogero, *Il principio del laicismo (1-2-3)*, in “Notizie Radicali”, 3-4-5, maggio 2005; in <http://www.radicali.it/newsletter/view.php?id=33817&numero=505&title>; consultato 07.10.2013.

La laicità dello Stato può avere due diverse esplicitazioni, potendo consistere o in una rigida separazione tra lo Stato e le confessioni religiose (ad esempio, negli U.S.A. o in Francia) o in un *favor* o comunque in una protezione esplicita della pratica religiosa, purché senza discriminazioni tra le diverse confessioni religiose (tale è il caso, ad esempio, dell'Italia). Mentre la prima prospettiva ha, come conseguenza, l'assoggettamento di tutte le confessioni religiose a una disciplina di diritto comune, la seconda ha come effetto il ricorso a istituti di natura convenzionale (concordati, intese ecc.) per la disciplina dei rapporti tra lo Stato e le confessioni religiose.

4. *La polemica Università-clero: quadro generale*

In Francia, tra il 1830 e il 1848, il ripristino della Monarchia aveva, non solo, sconvolto le conquiste repubblicane, ma, soprattutto, compromesso gli equilibri fra Monarchia, Repubblica, Chiesa cattolica.

Abbandonata, con il governo Guizot¹⁰, l'idea di una scuola come diritto per tutti, e dell'istruzione come premessa di libertà, clero e gesuiti riprendono il sopravvento e si riappropriano dell'istruzione, sostenuti dall'intero arco politico, per motivi diversi ma convergenti, negando uguaglianza di opportunità, nel ritenere la scuola primaria una base comune a tutti, ma la secondaria una *chance* solo per le *élites*. Le stesse Università perdono il *corpus* scientifico dottrinario e diventano svuotate di quel potere laico e dei contenuti della ricerca libera di cui Napoleone Bonaparte le aveva investite.

In tale quadro, si presentano essenziali al dibattito le figure di Quinet e Michelet, coetanei, letterato l'uno, storico l'altro, repubblicani convinti, professori universitari, propugnatori del ripristino dell'insegnamento laico nelle scuole della Francia.

L'atteggiamento degli uomini del '48, ispirati al socialismo utopico di Saint-Simon e di Fourier, è lo stesso che aveva animato i *philoso-*

¹⁰ F. Guizot (1787-1874), professore di storia moderna alla Sorbona dal 1812, è eletto deputato nel 1830, dopo la "rivoluzione di luglio" e successivamente ministro degli interni (1830), ministro dell'istruzione (1832-33 e 1835-37), ambasciatore a Londra (1840), ministro degli esteri (1840-47) e primo ministro (1847-48); Guizot si impone negli anni Quaranta come il principale esponente del liberalismo moderato e fautore della politica del "giusto mezzo". Cfr. P. Rosanvallon, *Guizot*, in F. Furet, M. Ozouf, *Dizionario critico della Rivoluzione Francese*, tr. it., Milano, Sonzogno, Bompiani, 1988, *Interpreti storici*, cap. V, pp. 881-887.

phes della Grande Rivoluzione: potrebbe definirsi *pan-pedagogico*, per il ruolo che anch'essi assegnano all'educazione, considerata "forza motrice della società"¹¹.

Fra tutti i modelli sulla battaglia per la laicità in educazione, spicca quello della controversia Università-Clero. Tale serrata lotta si incentrò sulla richiesta da parte cattolica, della libertà d'insegnamento, contro il mantenimento del monopolio universitario e sulla resistenza della borghesia liberale fautrice del sistema creato da Napoleone.

Le due parti avverse erano rappresentate dai cattolici e dai liberali, dunque, difensori, questi ultimi, dello statalismo. La polemica accende tutti i francesi e, nello scontro fra le opposte ideologie riguardanti l'educazione delle classi borghesi, si inserisce ed emerge, significativa, la posizione, pur differente e non sovrapponibile, di due fra i più importanti esponenti della cultura universitaria, appunto, Michelet e Quinet. Essi sostengono un'estensione indefinita a tutte le classi della nazione dei risultati della cultura moderna, in quanto premessa dell'unità nazionale e consolidamento della società francese post-rivoluzionaria¹². A seguito del primo progetto di Villemain sull'istruzione secondaria (1841)¹³, la polemica sulla libertà d'insegnamento si accese acutissima fra universitari e cattolici: i primi, per essere fautori del diritto dello stato sull'educazione, i secondi, perché sostenitori del diritto delle famiglie ad impartire un'educazione religiosa ai propri figli, contro l'atteggiamento a-confessionale dello Stato. In Francia, come in Italia del resto, la polemica resta dura; serve chiedersi perché tanta importanza, quale era la posta in gioco? Quale funzione si assegnava alla scuola, nel quadro della vita sociale? Quale il contenuto ed il fine che si voleva imprimere alla scuola?

La posta in gioco era alta per entrambi gli schieramenti, e si trattava di una scommessa politica ed economica, prima, e più, che pedagogica¹⁴. Per i liberali si trattava di educare i giovani della borghesia – futura classe dirigente – all'assimilazione dei principi già consolidati

¹¹ Cfr. R. Pozzi, *Scuola e società nel dibattito sull'istruzione pubblica in Francia (1830-1850)*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. XV.

¹² *Op. cit.*, p. 34.

¹³ Abel-François Villemain (Parigi, 1790–Parigi, 1870) è stato uno scrittore e politico francese. Il suo nome è legato alla brillante carriera professionale e politica: professore in Sorbona, Accademico di Francia, pari di Francia, due volte ministro dell'Istruzione pubblica.

¹⁴ *Scuola e società nel dibattito sull'istruzione pubblica in Francia (1830-1850)*, cit., pp. 42-43.

nelle istituzioni politiche; per questo, l'istruzione secondaria doveva tenere lontani gli eccessi e le concorrenze pericolose, rimanendo nelle mani laiche dell'Università, istituzione che si manteneva ancora efficace strumento politico, concepito da Napoleone Bonaparte; questa sorta di monopolio andava mantenuto ad oltranza, anche a costo di mettere a rischio le pratiche liberali.

Per i cattolici, per ragioni opposte, la concorrenza avrebbe giocato a favore, perché le forti e organizzatissime congregazioni religiose avrebbero avuto la meglio in un regime di libertà di scelta, e ciò avrebbe consentito di impadronirsi della direzione politica delle classi medie. In un sistema rappresentativo censitario, la classe media infatti costituiva il paese legale, il peso della sua decisione sarebbe stato determinante ai fini delle tendenze politiche. La Francia aveva ormai assunto il proprio orientamento, che era politico più che culturale: l'istruzione per tutti doveva avere un impianto di classificazione degli interessi, per cui alle classi popolari sarebbe bastata l'istruzione elementare, alle classi colte, la secondaria, l'unica a preludere all'accesso ai posti di potere ("La classe media non rappresenta la società intera ma quella parte di società che costituisce l'elemento vitale", Guizot, 1836)¹⁵.

Da parte dello Stato, consegnare ai cattolici l'istruzione primaria voleva dire assicurarsi la scuola secondaria, settore vitale, per i propri disegni di potere. Sicché, *l'istruzione popolare* voleva dire *istruzione di base* e non superiore, voleva dire esclusione delle masse dall'elevazione culturale e sociale, voleva dire aver assicurato nelle mani della borghesia (orleanista) il futuro della Francia. Bisogna, allora, capire quali contenuti l'istruzione secondaria intendeva offrire; e quali fossero le differenze su cui puntavano i due opposti schieramenti, per argomentare e orientare, da una parte, i liberali, dall'altra, i cattolici.

Secondo il professor Victor Cousin (eclettico di ispirazione hegeliana), l'insegnamento adatto ai giovani borghesi è la filosofia; questo insegnamento crea unità di intelligenze, quindi, unità civile. Tale filosofia spiritualista non contrasta con la fede, ma per costituire un insegnamento nazionale, deve mantenersi indipendente dai dogmi delle religioni positive; diversamente, non coinvolgerebbe tutti i giovani, ma solo quelli cattolici. Secondo la visione dei liberali, l'educazione delle

¹⁵ A. Coco, *François Guizot*, Napoli, Guida, 1983, in particolare *La struttura del potere e l'analisi doctrinaire*, cap. 2, pp. 61-90.

classi borghesi consente il consolidamento e la stabilità delle istituzioni politiche e civili della Francia. I cattolici respingono questa sorta di aggiustamento e di compromesso, perché di fatto ridurrebbe a funzione subordinata la religione cattolica, ritenuta buona per i bisogni spirituali delle masse incolte, ma insufficiente per la ragione dei giovani colti. I cattolici chiedono, pertanto, che sia istituito l'insegnamento della religione cattolica come qualsiasi altra dottrina, per fortificarsi ed espandere. Nasce in questa metà degli anni '40 l'alleanza cattolico-conservatori, a contrastare la proposta cousiniana della teoria eclettica, che riserva la filosofia alle *élites* e assegna la religione al popolo¹⁶.

5. Le posizioni di Edgar Quinet e Jules Michelet sull'educazione laica e la polemica sui due fronti: liberal-borghese e cattolico

Entro questo quadro, va inserita la battaglia condotta da Michelet e da Quinet per il consolidamento della laicità educativa, che non doveva adombrare 'strappi' rispetto alla Rivoluzione, ai suoi ideali, ai suoi obiettivi, ai contenuti, non doveva cedere alle lusinghe del potere, ma concentrare l'attenzione sul vero compito dell'educazione, che intreccia, nella storia della Rivoluzione, l'idea (che diverrà *mito*) di "rigenerazione" degli uomini, della Francia, delle sue istituzioni.

I corsi di Michelet e di Quinet al *College de France* negli anni della polemica università-clero sono incentrati sullo stesso tema che infuoca le due fazioni politiche: Michelet insegna dal 1838 "*Storia e morale*", Quinet, dal 1842, "*Letteratura del Mezzogiorno*". I due sono amici ed hanno intenti e passioni politico-culturali che li tengono vicini anche nella cattiva sorte (saranno, l'uno, interdetto nel '46 e poi esiliato, l'altro, sospeso dall'insegnamento universitario nel '48). Tra il 1843 e il 1847 la loro attività accademica e pubblicistica si colloca nel quadro della *querelle* sulla libertà d'insegnamento. C'è qualcosa nelle proposte dei due a favore di un "insegnamento nazionale" che trascende il quadro ideologico del dibattito università-clero; infatti, il contenuto che essi assegnano all'insegnamento statale è nuovo: una *libera e franca* adesione ai principi della civiltà moderna, rappresentati dalla religione della Rivoluzione. La destinazione dell'insegnamento statale, poi, è assolutamente lontano dalle gabbie in cui era stato in-

¹⁶ *Scuola e società nel dibattito sull'istruzione pubblica in Francia (1830-1850)*, cit., pp. 62-64.

trappolato dalle proposte degli orleanisti. Con un termine inventato dal giovane Renan, Michelet e Quinet designano con “*religionificazione*” della rivoluzione francese, quel processo di acculturazione delle masse che serve a interiorizzare i principi, le regole, gli obiettivi della rivoluzione, e cerca le vie per raggiungere l’intelligenza del popolo, elaborando una “*fede laica*”¹⁷, basata sui principi della civiltà moderna.

Queste posizioni “ultra-moderne” spaventano i liberali, pur sostenitori dell’insegnamento di Stato, prima e più che gli avversari cattolici. Quinet, lettore di Vico, e, si presume, anche conoscitore di Romagnosi, ritiene che attraverso lo studio delle religioni dei vari paesi, si possano comprendere la politica, le istituzioni, l’arte, le lettere, ecc. Così, nell’opera *I Gesuiti*¹⁸ del 1843, egli argomenta come nei metodi gesuitici si scorga una tendenza eterna dello spirito umano, quale si è incarnata nella religione romana degli ultimi secoli, a far prevalere la lettera sulla vita, l’apparenza sulla realtà, determinando il progressivo svuotamento di significato del cattolicesimo stesso, rimasto simbolo di un dio che è passato altrove. In *Cristianesimo e Rivoluzione fran-*

¹⁷ Fu Ferdinand Buisson il teorizzatore della *Fede laica*; rappresentante di una folta schiera di intellettuali repubblicani, lavorò per una scuola completamente laicizzata e pubblicò nel 1913 il volume *La foi laïque*. Ordinario di Pedagogia alla Sorbona, maestro di Émile Durkheim, vi insegnò fino al 1902, anno in cui fu eletto al Senato della Repubblica francese, abbandonando quella cattedra che sarà occupata da Durkheim. Il titolo del volume *La foi laïque* riporta un programma preciso di un’educazione razionale, i cui ideali sono indicati nella formazione del cittadino per il consolidamento della tradizione repubblicana, recuperando un filone di pensiero scientifico che risale a Condorcet, cui Buisson dedica una monografia (Paris, Alcan, 1929), e attraversa Comte, per proseguire, dopo di lui, con Durkheim, suo più vicino allievo. Cfr. F. Buisson, *La foi laïque. Extraits de discours et d’écrits. 1878-1911* (1912), Préface de R. Poincaré, Paris, Hachette, 1913² (il libro è dedicato “agli educatori e alle educatrici di Francia”). Fu insignito del Premio Nobel per la pace nel 1927. A causa dell’ingiustizia perpetrata ai danni di Alfred Dreyfus (“Affaire Dreyfus”), si convinse della necessità di creare un organismo preposto alla difesa dei diritti umani, e nel 1898 fondò la *Ligue des droits de l’homme*, che presiedette per diversi anni, proseguendo in Parlamento la sua lotta per il riconoscimento dell’uguaglianza e della certezza del giudizio. Sul rapporto scientifico Buisson-Durkheim, cfr. A. Criscenti Grassi, *Émile Durkheim, L’evoluzione pedagogique en France (1904-1905)*, in C. Sindoni (a cura di), *Itaca. In viaggio tra storia, scuola ed educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017.

¹⁸ E. Quinet, J. Michelet, *I Gesuiti*, tr. it., di Cecilia Galassi, Prefazione di Domenico Novacco, Roma, Avanzini e Torraca Editori, 1968.

cese¹⁹, tema di un corso universitario poi stampato, Quinet chiarisce quali siano i rapporti fra le *due religioni*: quella *cristiana* e quella *rivoluzionaria*. La civiltà moderna è la realizzazione più alta e pura del dogma cristiano. La formula rivoluzionaria, nella sua proclamazione di libertà, eguaglianza, fratellanza non è altro che lo sviluppo del cristianesimo primitivo, autentico, puro.

Anche Michelet, da par suo, sostiene la nuova religione laica²⁰, ma, diversamente da Quinet, è convinto che la religione sia una forma essenziale dell'anima e, quindi, che qualsiasi sistema di dottrine, che miri a sostituire il cristianesimo nel cuore dell'umanità, debba tradursi in un nuovo simbolo di fede. Michelet non vede, come Quinet, nella civiltà moderna l'attuazione suprema dello spirito del cristianesimo; egli è, invece, convinto che il regno della *giustizia*, del *merito*, del *diritto* debba sostituire quello della grazia e della predestinazione. La rivoluzione, dunque, in quanto realizzazione di una realtà nuova giusta e umana, è l'unico contenuto di fede che Michelet propone alle giovani generazioni. La rivoluzione è momento supremo della coscienza nazionale, eppure, i suoi protagonisti non hanno saputo insegnarne lo spirito, gli obiettivi, la sua forza emancipativa; così è venuta meno quella coscientizzazione delle masse che avrebbe dato esiti di rafforzamento dello spirito repubblicano presso il popolo, indebolendo, inoltre, le rivendicazioni della monarchia e dei suoi sostenitori: la rivoluzione, infatti, non produce lotta di classe e fra le classi, ma permette la riappropriazione della sovranità popolare²¹.

Ciò che accomuna i due interpreti più autentici della Rivoluzione è l'idea che l'*educazione nazionale* debba consistere nell'*istruzione popolare*, e non debba vedere separati il popolo dalla classe media. L'elettismo filosofico di Cousin, infatti, aveva teso ad escludere il popolo da un'autentica educazione, relegandolo alla fruizione di un'istruzione elementare religiosa, e riservando il vero sapere, la filosofia, alle *élites*.

Violentemente critico verso questa impostazione dell'educazione, Michelet, nel volume *il Popolo*²², dedicato proprio all'amico Quinet,

¹⁹ E. Quinet, *Le Christianisme et la Révolution française*, Paris, Comon, 1845; riedito con testo stabilito da P. Vermeren, Paris, Fayard, 1984; non esistono traduzioni italiane del volume isolato.

²¹ Cfr. F. Furet, *Michelet*, in F. Furet, M. Ozouf, *Dizionario critico della rivoluzione francese*, cit., *Storici*, 5, pp. 924-928.

²² J. Michelet, *Il Popolo*, tr. it., Bologna, Rizzoli, 1989.

taccia la cultura borghese di esasperante e improduttiva astrattezza, che consacra all'inaridimento la stessa società, separando l'uomo colto ed astratto dall'uomo sofferente e ignorante, istintivo; laddove, l'educazione nuova, comprensiva dei due livelli di vita e di uomini, potrebbe salvare la società francese dall'abisso della separatezza tra le classi. Michelet ipotizza che il processo di educazione diffusa tra le masse possa costruire il contrappeso, grazie allo spirito di comprensione che anima l'emergente "quarto stato", cui si conviene una cultura completa che sappia coniugare "istinto e riflessione", come dire, intrecciando natura e cultura. Il problema politico, dunque, può trovare soluzione nell'educazione delle masse alla cultura moderna, scientifica, antidogmatica. Ma, quali sono i mezzi per fondare una cultura popolare in grado di arrivare alla sensibilità e all'intelligenza delle masse? In questa fase e con questi obiettivi, Michelet sorpassa Quinet, ancora fermo a sostenere, contro l'elettismo di Cousin, l'urgenza di iniziare le masse alla cultura moderna, senza occuparsi dei mezzi più adatti per raggiungere l'obiettivo²³. A parere di Michelet, ormai, il divorzio fra massa e borghesia acculturata è insanabile, e la stampa, strumento di socializzazione delle idee e dei progetti, dedicata a meno di un decimo della popolazione francese, è del tutto inadatta e insufficiente a coprire le aspirazioni inesprese. Allo stesso modo sono inefficaci il teatro e tutte quelle forme di alta cultura che non riescono a stabilire un contatto diretto, personale²⁴. È la "predicazione orale", come educazione popolare affidata ai giovani studenti, che rappresenta il giusto tramite (anche per Quinet) tra uomini di cultura e masse incolte. Solo da questa nuova pratica formativa può derivare quell'interscambio che tale "bagno rigeneratore" della linfa popolare può generare alla scienza, alla storia: "Dal popolo nascerà il narratore del popolo, lo storico delle masse"²⁵.

Si intravede in tale proposta quel tentativo di *pedagogia* di stampo *sociale* che in Germania, di lì a poco, avrebbe sostenuto la nuova realtà industrializzata, che in Francia attiva quasi subito il suo circuito socializzante, e che in Italia solo nell'ultimo Novecento avrebbe a fatica fatto apparizione, spesso confondendone obiettivi e strumenti.

²³ *Scuola e società nel dibattito sull'istruzione pubblica in Francia (1830-1850)*, cit., pp. 77-79.

²⁴ *Op. cit.*, p. 82.

²⁵ *Op. cit.*, pp. 82-83.

6. Conclusioni

Qualche riflessione serve a concludere questa sintetica presentazione. Certo, gli eventi della storia, nell'immediatezza, daranno torto alle ragioni laiche di Michelet e Quinet, ma lo spirito da cui fu pervasa la Francia post-rivoluzionaria e post-imperiale fu laico, antidogmatico, scientifico, sociale, e consentì di disegnare itinerari democratici per la Francia, che quella precisa storia aveva predisposto.

Una pedagogia nuova sorge dal cuore del socialismo utopico e si interroga sulla funzione che la cultura e gli intellettuali svolgono nella società; indaga sulla natura, destinazione e fruizione della scienza; riflette sul ruolo della scuola come coscienza sociale della cultura. Tuttavia, la tenace fede nell'educazione dei rivoluzionari del '48, la funzione esorbitante che gli intellettuali francesi continuano ad attribuire alla cultura e alla scuola, nonostante gli esiti fallimentari del '48, dimostrano che quella "idea-mito" del cambiamento rigeneratore, prodotto dalla forza educativa e culturale, nonostante gli sforzi dei suoi sostenitori, risulta insufficiente a comprendere la realtà.

Ma questo non deve farci dimenticare la positività delle proposte ispirate ai democratici da quella sovrana fede nelle *lumières*: quelle proposte hanno edificato una piattaforma ancor oggi stabile e ampia, utile alla progettazione di una scuola – pubblica, gratuita, di Stato, inclusiva – che trova in quella "funzione continua della vita sociale"²⁶, il proprio obiettivo fondamentale di sviluppo civico.

Bibliografia

Isa Angrisani Guerrini, *Quinet e l'Italia*, Genève-Paris, Slatkine, 1981

Giuseppe Bentivegna *et alii*, *Il positivismo italiano: una questione chiusa?*, Acireale-Roma, Bonanno, 2008.

Dina Bertoni Jovine, Renato Tisato (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, Torino, UTET, 1973, voll. I-II.

Bruno Bongiovanni, Luciano Guerri (a cura di), *L'albero della Rivoluzione. Le interpretazioni della Rivoluzione Francese*, Torino, Einaudi, 1989.

Guido Calogero, *Il principio del laicismo (1-2-3)*, in "Notizie Radicali", 3-4-5, maggio 2005.

²⁶ E. Durkheim, *Educazione come socializzazione*, a cura di Nedo Baracani, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 103.

Serafino Cambareri, *Positivismo e pedagogia in Italia fra '800 e '900. Romagnosi, Cattaneo, Tommasi, Ardigò, Gabelli*, Catania, CUECM, 1988.

Franco Cambi, Giuseppe Trebisacce (a cura di), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, Pisa, ETS, 2012.

Hervé Cavallera (a cura di), *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé Cavallera*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017.

Antonio Coco, *François Guizot*, Napoli, Guida, 1983.

Antonia Criscenti Grassi, *Gli idéologues e il dibattito sulla pubblica istruzione nella Francia rivoluzionaria (1789-1799)*, Roma, Gangemi, 1990.

Eadem, *Istruzione ed educazione negli scritti giovanili di Condorcet (1773-1782)*, Cosenza, Pellegrini, 1996.

Eadem, *Condorcet. Istruzione, potere, libertà nei Mémoires sur l'instruction publique*, in "Spazio Filosofico", 10, 2014.

Marco Antonio D'Arcangeli, Alessandro Sanzo (a cura di), *Le "Scienze umane" in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Maria Donzelli, Regina Pozzi, *Patologie della politica. Crisi e critica della democrazia tra Otto e Novecento*, Roma, Donzelli, 2003.

Émile Durkheim, *Educazione come socializzazione*, a cura di Nedo Baracani, tr.it., Firenze, La Nuova Italia, 1973.

François Furet, Mona Ozouf, *Dizionario critico della Rivoluzione Francese*, tr..it., Milano, Sonzogno, Bompiani, 1988.

Aldo Garosci, *Pensiero politico e storiografia moderna*, Pisa, Nistri-Lischi, 1954, vol. I.

Giovanni Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

Gino Longhitano (a cura di), *Edgar Quinet e la Philosophie de l'histoire de France*, Catania, CUECM, 1997.

Jules Michelet, *Histoire de la Révolution Française*, 2 voll., Paris, La Pléiade, 1952; tr. it., *Storia della Rivoluzione Francese*, Milano, Rizzoli, 1955-56.

Idem, *Il Popolo*, tr. it., Bologna, Rizzoli, 1989.

Regina Pozzi, *Scuola e società nel dibattito sull'istruzione pubblica in Francia (1830-1850)*, Firenze, La Nuova Italia 1969.

Eadem, *Gli intellettuali e il potere*, Bari, De Donato, 1979.

Edgar Quinet, Jules Michelet *I Gesuiti*, tr. it., di Cecilia Galassi, Roma, Avanzini e Torraca Editori, 1968.

Edgar Quinet, *Le Christianisme et la Révolution française*, Paris, Comon, 1845.

Idem, *La Révolution*, Paris 1865, ried. con prefazione di Claude Lefort, Paris, Belin, 1987; tr.it., *La Rivoluzione*, 2 voll., Torino, Einaudi, 1974.

Giuseppe Santonastaso, *E. Quinet e la religione della libertà*, Bari, Dedalo, 1968

Caterina Sindoni (a cura di), *Itaca. In viaggio tra storia, scuola ed educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta*, Pensa Multimedia, Lecce, 2017.

Rapporto sulla laicità: la proposta francese e repubblicana, a cura della Commissione di riflessione sull'applicazione del principio di laicità nella Repubblica. Rapporto al Presidente della Repubblica, consegnato in data 11 dicembre 2003, tr. it. di Giancarlo Conti e Anna Conti, in: http://www.biblioteca.oltreoccidente.org/archivio/documenti/velo_francia.pdf; consultato il 07.02.05; ultima consultazione 05.02.2018.

Una scuola chiamata vita.
L'educazione adulta in Paulo Freire
tra rischio e sforzo fantastico

Elena Marescotti

L'articolo propone una lettura della proposta educativa freiriana a partire dall'analisi dell'opera "Una scuola chiamata vita" (1985), nella quale si rintracciano elementi di struttura (equazione tra educazione e vita, dialogo, autobiografia) e contenutistici (valore formativo dell'esperienza, opposizione al fatalismo, intervento trasformativo nella vita concreta) che contribuiscono, ancora oggi, a definire significato e ruolo dell'identità adulta e dell'educazione degli adulti.

This article presents an interpretation of Paulo Freire's educational conception starting from the analysis of the writing "This school called life" (1985), in which we can find framework elements (equation of education and life, dialogue, autobiography) and contents (formative role of experience, opposition to fatalism, transformative action in real life) that contribute, even today, to define meaning and role of adulthood and adult education.

Parole chiave: Paulo Freire, educazione degli adulti, educazione permanente, adultità, educazione/politica

Keywords: Paulo Freire, adult education, lifelong education, adulthood, education/politics

1. *Premessa*

Il presente articolo prende le mosse dal Seminario di Studi "Paulo Freire: una pedagogia per l'emancipazione e per la speranza" svoltosi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania il 16 gennaio 2018. È stata l'occasione, per diversi studiosi, di partire dalle specificità tematiche e metodologiche dei rispettivi settori di ricerca, e dalle altrettanto specifiche sensibilità didattiche maturate nella loro attività accademica, per riflettere e dibattere sulla figura, sul pensiero e sull'operatività di Paulo Freire, evidenziandone quegli elementi di cui, nell'odierna temperie politica, so-

ciale ed educativa, si avverte non solo l'attualità ma, anche e soprattutto, la necessità¹.

In questa prospettiva, approcci intitolati alla storia dell'educazione e della pedagogia, alla filosofia dell'educazione, alla pedagogia interculturale e all'educazione degli adulti hanno dialogato e, insieme, messo a punto un quadro interpretativo che riconosce in Freire un "classico" dell'educazione. Ciò innanzitutto per il suo messaggio "senza tempo", intitolato ad una valorizzazione del soggetto come generatore di cultura e, quindi, di assetti e condizioni di vita, individuale e comunitaria, ove coscientizzazione, emancipazione e liberazione rispondano ad una sempre migliore qualità esistenziale e delle relazioni umane. Naturalmente, si è trattata di una *conferma*, giacché la pedagogia italiana, e non solo, ha dedicato al pedagogista-educatore brasiliano ricorrente attenzione, rilevandone la portata critica e rinnovatrice tanto sul piano metodologico e progettuale quanto, in stretta correlazione ad esso, su quello del ruolo sociale dell'educazione laddove si manifestino, sia pure in forme storico-contestuali anche molto differenti, situazioni di oppressione, diseguaglianza, discriminazione. E questa attenzione si è manifestata non solo negli anni coevi o a ridosso delle edizioni italiane delle sue opere più rappresentative, bensì – significativamente – anche di recente, a testimonianza di come lo stato di crisi (sociale, politica, economica e, massimamente, antropologica ed educativa) che contrassegna la nostra contemporaneità non possa non interrogare l'educazione e indurre a ricercare quelle lenti interpretative che, più di altre, paiono funzionali a cogliere le logiche e le strutture dello *status quo* e delle tendenze che si prefigurano, aiutandoci al contempo, più o meno direttamente, nella ricerca di leve di in-

¹ Il Seminario di Studi, organizzato da Letterio Todaro, è stato introdotto e coordinato da Maria Tomarchio e si è declinato nei seguenti interventi: *Il principio "speranza" nella pedagogia di Freire* (Letterio Todaro, Università degli Studi di Catania); *Paulo Freire's Pedagogy: then and now* (Jones Irwin, Dublin City University); *Il pensiero di Paulo Freire come pratica emancipatrice in educazione* (Stefano Salmeri, Università Kore di Enna); *Parole generatrici come prassi trasformative nel pensiero di Freire* (Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania); *Educazione, emancipazione e intercultura nel pensiero di Paulo Freire* (Marco Catarci, Università degli Studi di Roma Tre); *Una scuola chiamata vita. L'educazione adulta in Paulo Freire* (Elena Marescotti, Università degli Studi di Ferrara); *Krisis ed ethos della democrazia: il contributo di Freire all'educazione democratica* (Silvia A. Scandurra, Università degli Studi di Catania).

tervento². Tuttavia, come si confà ad un “classico” degno di tale nome, la conferma è *sempre nuova* nelle sue argomentazioni, perché nuove sono le declinazioni, gli attori, così come le inquietudini e le aspettative, che riguardano i problemi dell’educazione nel suo inestricabile intreccio con le dimensioni politica e sociale. In questa prospettiva, il Seminario catanese ha guardato a Freire considerando le esigenze e, anche, le pressioni dell’oggi, alla luce delle istanze che muovono dalle molteplici contrapposizioni che agitano l’universo educativo: modalità sempre più informali di relazione educativa vs implicite e persistenti forme autoritarie; inediti margini di libertà e solidarietà vs altrettanto inediti volti della coercizione, dell’omologazione e della competitività; multiculturalismo vs intercultura; aumento quantitativo delle occasioni formative vs indebolimento delle relative direzioni di senso, tanto nella scuola quanto nella vita adulta, solo per ricordarne alcune tra le più pregnanti.

2. *Una scuola chiamata vita: le ragioni di una scelta e aspetti strutturali*

Proprio in relazione all’ultima questione più sopra menzionata, riguardante, in particolare, l’attuale diffusione – vuoi nelle dichiarazioni di intenti, vuoi nei provvedimenti di politica culturale nazionale e sovranazionale, vuoi nell’effettiva offerta/mercato di percorsi formali e non formali, così come di situazioni informali – di attività a vario titolo formative specificatamente rivolte alla fascia adulta della popola-

² Tra i lavori più recenti, e limitandoci alla saggistica italiana o tradotta in lingua italiana, si segnalano a titolo di esempio: P. Mayo, *Gramsci, Freire e l’educazione degli adulti*, Sassari, Carlo Delfino, 2007 (tr. it. di A. Medas, prima edizione italiana interamente rivista, corretta e aggiornata dall’Autore; ed. originale: *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, Londra, Zed Books, 1999); B. Schettini, F. Toriello (a cura di), *Paulo Freire. Educazione Etica Politica. Per una pedagogia del Mediterraneo*, Napoli, Luciano, 2008; A. Tagliavia, *L’eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell’Educatore del mondo*, Bologna, EMI, 2011; *Educare e lottare con Paulo Freire*, numero monografico di “Educazione Democratica”, 3, 2012; C. Secci, *La politica come tema e dimensione dell’educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire*, Napoli, Liguori, 2012; M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2016; P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Sassari, Carlo Delfino, 2016; P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

zione, in questa sede ci si dedicherà ad una fonte freiriana in particolare, tra le meno frequentate e citate nella letteratura secondaria e comunque mai più ristampata in Italia dopo la sua prima edizione.

Si tratta del libro-intervista intitolato *Una scuola chiamata vita*, uscito in Italia nel 1986, un anno dopo la sua edizione originale brasiliana, che di fatto costituisce la trascrizione di un'intervista di circa sei ore svoltasi una domenica dell'ottobre del 1984 a San Paolo del Brasile, a casa del giornalista al quale Paulo Freire si rivolse per concretizzare la sua idea di scrivere un libro, insieme a frei Betto, sull'educazione popolare attraverso il racconto della loro esperienza e dei loro ricordi di particolari avvenimenti³.

È, questo, uno di quei libri *parlati* che Freire diede alle stampe a partire dagli anni Ottanta, unitamente ad altri, una decina almeno, che riprendevano, approfondivano e integravano diversi aspetti della sua concezione e della sua prassi educativa, così come le aveva esposte in opere più corpose e notevolmente più diffuse, sulle quali, come si accennava, l'interesse degli studiosi non manca di ritornare⁴.

Gli artefici dello scritto qui preso in esame sono dunque tre: il giornalista, Ricardo Kotscho⁵; il domenicano, molto noto non solo come teologo ma anche per il suo impegno politico-educativo, frei Betto⁶ e,

³ Frei Betto, P. Freire, *Una scuola chiamata vita*, Bologna, E.M.I., 1986, con introduzione di L. Bimbi (edizione originale: *Essa escola chamada vida*, São Paulo, Ática, 1985). Da notare che anche in Brasile, dopo la nona edizione del 1998, l'opera è fuori commercio e non ne sono previste ristampe (cfr. J. Ventura, A. P. Moura, *Resenha de livro "Essa escola chamada vida"*, in "Movimento – Revista de Educação", 4, 7, 2017, pp. 412-418).

⁴ Il riferimento è principalmente a: *Educação Como Prática Da Liberdade* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967), *Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970), *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación* (Madrid, Editorial Marsiega, 1972) e alle loro numerose ristampe ed edizioni su scala mondiale.

⁵ "Paulista, paulistano e são-paulino", come si è auto-presentato nel blog che ha curato dal 2011 al 2017, Ricardo Kotscho (São Paulo, 1948) ha iniziato giovanissimo la carriera giornalistica, affermandosi nella redazione di importanti testate (tra le quali "O Estado de São Paulo", "Jornal do Brasil", "Jornal da República") e reti televisive brasiliane (come TV CNT/Gazeta e TV Bandeirantes/Canal 21). Durante il regime militare (1964-1985), ha coordinato la serie di rapporti "Mordomias" concernenti spese e abitudini dei politici brasiliani. Nel 2003 assunse il ruolo dell'Ufficio stampa dell'allora Presidente Luiz Inácio da Silva (Lula), del quale era amico dai tempi delle manifestazioni popolari "Direitas, jà" del 1984 a favore delle elezioni presidenziali dirette.

⁶ Al secolo Carlos Alberto Libânio Christo (Belo Horizonte, 1944), frei Betto è noto per il suo operato di Teologo della Liberazione e per il suo impegno politico a

appunto, Paulo Freire, sul quale si concentreranno le riflessioni proposte.

Non solo la scelta è caduta su tale fonte in particolare ma, anche, su una particolare ottica interpretativa di lettura della stessa, che risponde in modo diretto a quelle che sono le principali competenze e gli interessi più forti nella ricerca educativa di chi scrive, vale a dire l'educazione degli adulti.

È ovvio ed oltremodo evidente che questo tipo di lettura si applica ed è stata applicata a tutto il pensiero e all'operatività di Paulo Freire: la sua proposta pedagogica, così come la sua eredità pedagogica, di cui oggi possiamo fruttuosamente discutere e nella quale troviamo idee inesauribili per comprendere e per agire in vista di un progetto antropologico che valorizzi le dimensioni portanti del soggetto e della sua formazione, sono una proposta ed una eredità che molto hanno detto e molto hanno ancora da dire sull'educazione permanente e degli adulti. Ci si riferisce, solo per fare qualche cenno, ai temi della speranza, dell'emancipazione, delle prassi trasformative di adulti che vivono e partecipano *al* e *con* il loro tempo storico, sostenuti da un'educazione che, a partire dall'acquisizione dell'alfabeto, si impernia su di esso e diviene una costante negli sforzi di conoscenza e nelle azioni sociali delle persone. Come a dire, sia pure con una brutale sintesi, che il soggetto dell'educazione freiriana è, per eccellenza, il soggetto adulto, nel senso che è nell'adulthood – intesa nelle sue dimensioni di coscienza e di conoscenza, di relazione, di identità e di ruolo – che si coagula e si realizza la sua umanità, la sua capacità di creare cultura, la sua possibilità di essere un agente politico.

Anche se non si può, quindi, prescindere da richiami ad altre opere, qui si cercherà di focalizzare la lettura nel modo il più possibile mirato su *Una scuola chiamata vita*, nella convinzione che vi siano buone ragioni per un'operazione così circoscritta, sia sul piano contenutistico in senso stretto, sia su quello metodologico e di struttura del documento.

La prima di queste ragioni risiede, a nostro avviso, nel fatto che *Una scuola chiamata vita* già nel suo titolo (titolo che non poteva non

sostegno della politica di Fidel Castro. Come racconta in *Una scuola chiamata vita*, fu imprigionato dal novembre del 1969 sino alla fine del 1973 dalla dittatura militare brasiliana. Nel 2013 ha ricevuto il Premio Internazionale Unesco "José Martí" per la sua attività a favore dell'unità e all'integrazione dei paesi dell'America Latina e dei Caraibi e alla preservazione della loro identità, tradizioni culturali e valori storici.

colpire e non attrarre, di per sé e di primissimo acchito, l'interesse di chi si occupa di educazione degli adulti) si presenta inequivocabile circa il primo concetto che si intende far emergere ed avvalorare, quello della convergenza (per approssimazione e per il momento si userà questo termine) tra *educazione e vita*. O, per dirla con le parole di un autore che è stato considerato tra i padri fondatori dell'educazione degli adulti in senso moderno, Eduard Christian Lindeman, dell'*equazione* tra educazione e vita. Già nel 1926, infatti, Lindeman espresse con la semplice ed altrettanto inequivocabile frase *education is life*⁷, la portata, l'estensione e la pervasività del processo educativo; ciò a sostenere che intendere l'educazione come preparazione alla vita è superficiale, riduttivo, non rende conto della necessaria presenza dell'educazione in tutte le esperienze esistenziali delle persone. Il richiamo ad un autore così lontano, per tempo, spazio, contesto, da Freire non deve indurre a pensare si tratti di un accostamento forzato o legittimo solo agli occhi di chi scrive quanto, piuttosto, evidenziare come Freire avesse centrato uno dei temi fondanti dell'educazione degli adulti, sin dalle sue prime affermazioni teoriche sistematiche: il valore del vissuto, dell'esperienza, dell'interesse concreto come "libro di testo" – l'espressione è ancora una volta di Lindeman – ove l'adulto possa esercitare conoscenza, riflessione, intelligenza e creatività. In una parola: educazione. La sua personale educazione, armonizzando il benessere, l'utile, i bisogni individuali con quelli collettivi.

L'educazione, dunque, è nella vita, nella vita reale, pulsante, e nei suoi problemi, di ognuno di noi: questo è il filo rosso, l'impostazione di tutto il saggio *Una scuola chiamata vita*.

Ma non mancano passaggi in cui lo stesso Freire lo esplicita, ad esempio quando gli è richiesto di chiarire che ruolo hanno il sogno, la fantasia, l'immaginazione nel suo modo di concepire e di fare educazione, e lui afferma: "Per me è impossibile vivere senza sogno. La prima questione che si pone è sapere se il sogno è storicamente realizzabile; secondo, se la realizzazione del sogno richiede un lasso di tempo e di spazio per andare avanti. Terzo, se c'è bisogno di un lungo lasso di tempo, è il caso di imparare a camminare e, camminando, reimparare anche a realizzare il sogno, cioè a cercare la strada propria di quel sogno. Al di fuori del sogno possibile, della realizzazione del

⁷ Cfr. E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926, p. 6.

sogno, non è possibile per me pensare né agire in termini di cambiamento e trasformazione”⁸. Già queste poche righe sono sufficienti a rimarcare come qualsivoglia afflato ideale debba, per Freire, calarsi nella vita reale, impastarsi e realizzarsi progressivamente in essa e con essa.

In secondo luogo, come si ricordava, *Una scuola chiamata vita* è la trascrizione di un’intervista – di più: di un *dialogo* – che genera pensieri e conoscenza, in un circolo di domande, risposte ma anche divagazioni, parentesi, libere associazioni che, talvolta, pare interrompersi solo perché il giornalista Kotscho è chiamato ad una regia da rispettare. Conversando, Freire riprende, ripercorre, contestualizza e spiega alcuni spaccati della sua vita: eventi che hanno segnato il suo pensiero e il suo progetto; situazioni in cui ha maturato la sua visione del mondo, delle persone, della storia, della politica, dell’educazione; ricordi che ricostruisce e porge ai suoi ascoltatori/lettori come pietre miliari del suo percorso umano e intellettuale, anche alla luce delle consapevolezza del momento presente in cui è sollecitato a ricordare e a narrare. Ecco, allora, che le sue idee, molte delle quali erano già state espresse in modo ampio ed organizzato, in questo scritto non sono solo ripetute, ribadite, sintetizzate o esemplificate, ma si articolano ulteriormente, grazie allo stimolo che riceve dai suoi interlocutori. Dialogare, infatti, non è solo esprimere il proprio pensiero, ma è anche e soprattutto costruirlo in un cammino condiviso, che si svolge insieme ad altri.

Anche questo aspetto è fondamentale e attraversa l’intera impostazione di *Una scuola chiamata vita*, ma c’è un brano ove Freire spiega l’essenza del dialogare in riferimento ad altri aspetti, talvolta problematici, che intervengono nella relazione educativa come relazione comunicativa: la tensione al convincimento, all’autorità, il dubbio, la ricerca di una “verità”. A un certo punto, infatti, Freire afferma: “Convincere, per una persona autoritaria, è passare la spugna sulle possibilità di dubbio. Per un educatore radicalmente democratico, è non passare mai la spugna su nessuna possibilità di dubbio. Al posto dell’immobilismo che le certezze troppo sicure quasi sempre provocano, ciò che si pretende da questo atteggiamento sostanzialmente democratico, è stimolare l’incertezza come cammino verso la certezza.

⁸ F. Betto, P. Freire, *Una scuola chiamata vita*, cit., pp. 84-85.

Penso che è quanto dobbiamo fare”⁹. Dialogo e cammino, nel senso di percorso, di processo che si svolge sempre nel reciproco esortarsi e confrontarsi.

La terza ragione di interesse si richiama, infine, e sia pure ad un livello ancora generale, ai contenuti di *Una scuola chiamata vita*. Contenuti che possono essere indicati nei termini, si diceva, di spaccati di vita, situazioni maturative, ricordi evocati e ricostruiti da Freire con i suoi interlocutori: fondamentalmente, si tratta di una sorta di *autobiografia*.

Chi si occupa oggi di educazione degli adulti sa bene quanto il tema dell'autobiografia sia diventato cruciale. Di là di certe derive che concedono al narrare di sé una funzione autoreferenziale, esibizionista e, finanche, meramente narcisistica, il valore del *come* e del *perché* raccontare e raccontarsi la propria vita si riferisce ad una pratica, e ad una prospettiva, di innegabile interesse per l'educazione in età adulta, laddove significa costruire coscientemente la propria identità come identità in divenire, attribuendo intenzionalmente, e in proprio, un significato alle proprie vicissitudini: eventi, situazioni, relazioni, contesti assumono un significato per il soggetto solo se è il soggetto stesso che si sforza di darglielo, leggendo e rileggendo se stesso e la propria storia di vita. Anche in questo caso, il richiamo a Lindeman e ad un'altra sua concisa espressione non pare peregrino: lo scopo dell'educazione (degli adulti), ha sostenuto l'autore statunitense, *is to put meaning into the whole of life*¹⁰.

Educarsi da adulti è fondamentalmente questo: dare significato alle proprie esperienze. Paulo Freire, in *Una scuola chiamata vita*, non solo argomenta e connette tra di loro alcuni momenti del suo vissuto – in termini di causalità, influenza, scoperta, attribuzione di senso e di valore – ma anche insiste esplicitamente su quanto sia bello e stimolante, nel lavoro educativo, “sentire che la persona, mentre racconta pezzi della propria storia, capisce che, in fondo, la sua storia personale non avrebbe senso al di fuori della Storia Sociale”¹¹.

Il Nostro, difatti, dimostra in prima persona proprio questo: ricostruisce momenti della sua esistenza che ritiene significativi, o addirittura paradigmatici, per la sua visione pedagogica. Eventi nei quali idee

⁹ *Ibidem*, pp. 75-76.

¹⁰ Cfr. E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, cit., p. 7.

¹¹ Frei Betto, P. Freire, *Una scuola chiamata vita*, cit., p. 83.

ed ideali, motivazioni personali, anche emotive, e opzioni politiche hanno in qualche modo conosciuto una loro catalizzazione: questi eventi sono diventati così dei “fatti storici”, inseriti in una trama di relazioni reciprocamente significative con altri eventi e con altri fatti, in una cornice e alla luce di una finalizzazione che provengono dall’intenzionalità e dalla consapevolezza autobiografica che egli stesso esercita e va affinando al tempo stesso.

3. *Una scuola chiamata vita: domande e risposte*

I principali aspetti trasversali all’opera – *educazione/vita, dialogo e autobiografia* – per quanto solidi sul piano metodologico e della concettualizzazione educativa, non esauriscono di certo la portata di *Una scuola chiamata vita* che, ovviamente, si esplica anche nei suoi contenuti particolari.

A questo riguardo, può essere opportuno cominciare dalla fine, ovvero da una delle ultime domande – la penultima, per l’esattezza – che Ricardo Kotscho pone a Freire e a Frei Betto: “Alla scuola della vita, qual è stata la lezione più importante che avete imparato? Sinteticamente”, e alla quale Freire risponde: “Guarda, quando mi fai questa domanda, la mia risposta è questa: *la vita nella sua totalità mi ha insegnato come grande lezione che è impossibile viverla senza rischiare*”¹².

La prima impressione è che si tratti di una risposta ad effetto, anche un po’ logora, se si vuole, forse per via del perentorio richiamo ad essere conciso rivolto dal giornalista circa una risposta che, a ben vedere, dovrebbe assumere, appunto, lo spazio, e la profondità, di una vita. Ciò nondimeno, andando a ritroso, nel cuore del testo, è possibile cogliere e discutere che cosa significhi coltivare questa dimensione del *rischiare* nella propria esistenza, riferibile sia all’esperienza di Freire come uomo, oltre che come pedagogista-educatore, sia ad una sua sollecitazione educativa indirizzata, si può interpretare tra le righe, a tutti i suoi consimili. Che cosa significa, dunque, per Freire rischiare come modo di vivere la vita?

Una scuola chiamata vita ci prospetta la possibilità di abbozzare almeno tre argomenti, se non vere e proprie risposte.

¹² *Ibidem*, p. 92, corsivo nostro.

In primo luogo, per Freire *rischiare* significa *imparare agendo e sbagliando*. Questo è quanto egli afferma nel momento in cui gli viene chiesto come è arrivato alla pratica educativa come pratica dialogica non autoritaria, ovvero ad uno dei capisaldi della suo approccio educativo¹³. Freire colloca questa svolta, che è stata una svolta sua, esistenziale, prima ancora che teorica, ai tempi in cui lavorava al SESI (il Servizio Sociale dell'Industria), nello Stato del Pernambuco, come direttore educativo, occupandosi delle scuole primarie per i bambini delle famiglie operaie e, in particolare, delle relazioni fra insegnanti e genitori. Era il 1946, Freire aveva venticinque anni, e ricorda quell'impiego come la “matrice... delle mie prime sorprese... davanti alla drammaticità della vita”¹⁴. Rievocando quel periodo, Freire ammette altresì i primi sbagli commessi, sbagli legati al modello educativo autoritario brasiliano che egli stesso aveva ricevuto e introiettato, secondo il quale tendeva a rivolgersi ai genitori dispensando il suo sapere, sublimando la pratica nella teoria. Ad esempio, di fronte a genitori che picchiavano i figli – racconta Freire – faceva loro un discorso sulla violenza fisica in educazione, sul Codice Etico del Bambino in Piaget, sul rapporto autorità-libertà, perpetuando così un dispositivo formativo basato sulla mera trasmissione di un sapere da un soggetto che presume di detenere la conoscenza ad un altro che si presume non ne abbia. Fu allora che l'inefficacia di questo modo di comportarsi mise Freire di fronte alla necessità, invece, di “trattare nel concreto e discutere concretamente; il padre concreto in relazione col figlio concreto, in una situazione concreta”¹⁵. Anziché comprendere, descrivere, discutere con i genitori le ragioni del perché picchiavano i figli, entrando in situazione, Freire stesso ne restava fuori. E fu proprio il “giorno per giorno”, l'essere a contatto con situazioni di questo tipo che gli consentirono di passare da un discorso sui temi allo *svelamento* dei temi nella loro ragion d'essere¹⁶.

In secondo luogo, *rischiare*, vivere la vita rischiando, per Freire, è *non adagiarsi al fatalismo*.

Una scuola chiamata vita riprende a questo proposito un altro costrutto caratterizzante il pensiero freiriano, una sua vera e propria preoccupazione che riguarda, dice Freire, la tendenza delle masse popola-

¹³ “Dunque, com'è che imparai? Imparai agendo e sbagliando!” (*Ibidem*, p. 20).

¹⁴ *Ibidem*, p. 18, *passim*.

¹⁵ *Ibidem*, p. 19.

¹⁶ Cfr. *ibidem*, pp. 20-21.

ri, in situazioni particolarmente soffocanti, “di lasciarsi un po’ andare ad un atteggiamento fatalista”¹⁷. Si tratta di una preoccupazione educativa e politica allo stesso tempo, e non potrebbe che essere le due cose insieme, che Freire prova verso quel fatalismo paralizzante che si insinua laddove le persone non sono ancora del tutto coinvolte, coscientemente coinvolte, nel conflitto, assumendo che se possono fare cultura – “se posso fare con la creta un vaso”¹⁸ – allora possono anche cambiare le condizioni economiche e sociali che, al pari di quel vaso, sono anch’esse cultura, un prodotto umano.

L’esperienza biografica e professionale cui ricondurre questo aspetto è quella dei Circoli di Cultura del Movimento di Cultura Popolare, che Freire contribuì a fondare nel 1960, facendo tesoro dell’esperienza al SESI e maturando l’importanza di arrivare ad una comprensione più critica, e quindi foriera di attività, delle tematiche con cui lavorava nei gruppi. Di qui, il passo dal campo dell’educazione al campo della politica è breve: fu la “pratica impegnata e coinvolta con gli interessi delle classi popolari... rivelando la sua natura politica, che finì col rieducarci”¹⁹; una rivelazione che lo porterà ad affermare che “l’educazione è politica. Essa ha una sua politicità e la politica ha un’educabilità, ossia c’è un’indiscutibile natura politica nell’atto educativo”²⁰.

In terzo luogo, per Freire *rischiare* significa *non cedere al ruolo consolatorio e paralizzante della fantasia e dell’immaginazione*.

Si riferisce qui all’esperienza della prigionia, in seguito all’arresto del 1964, durata settantacinque giorni. Fu in quel periodo, ci dice, che conobbe sulla propria pelle il problema che insorge quando “il mondo si fa tanto stretto che la tentazione è quella di attraversare le sue fron-

¹⁷ *Ibidem*, p. 24.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 24-25, *passim*.

²⁰ *Ibidem*, p. 25. Come ha sottolineato Marco Catarci, la radice fortemente politica dell’educazione, in virtù della quale l’educazione non può mai essere neutrale, è “una diretta conseguenza della natura storica e sociale dei processi educativi, che impone a chi si occupa di educazione di non tralasciare un’accurata analisi sia del contesto nel quale essa si svolge, sia dei suoi significati nella società... Il significato della dimensione ‘politica’ non può essere circoscritto, perciò, al solo governo dello stato, ma va connesso alla più ampia attività di partecipazione alla vita pubblica, in tutte le sue molteplici forme, connessa alla prospettiva umana” (M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, cit. p. 71, *passim*).

tiere con l'immaginazione²¹, ma anche che non è attraverso le idee o l'immaginazione che ci si libera, bensì attraverso il superamento delle cose concrete²². Come a dire che se l'immaginazione è solo una fuga, e non si completa di un ritorno trasformativo della e nella realtà, perde quel valore educativo che noi siamo soliti attribuirle, e diviene un elemento di distrazione passivizzante anziché liberatorio.

Questi tre argomenti – estrapolati da un testo breve, di poco più di novanta pagine, ma così denso da affrontare anche altri temi, quali il suo approccio all'alfabeto e all'alfabetizzazione, il suo l'esilio, la sua attività universitaria – ci paiono comunque sufficienti a giustificare e a significare il titolo *Una scuola chiamata vita*, che, dunque, non ha nulla di retorico, giacché racchiude in sé quelle corrispondenze tra pensiero e militanza, tra teoria e impegno, tra idee e contesto che Freire ci restituisce ancora oggi così serrate e compatte nell'inestricabile nesso educazione/politica. Un'educazione, e una politica dunque, tenute ad essere coraggiose, nel senso che Freire aveva già chiaramente espresso in un passo de *L'educazione come pratica della libertà*: “È indispensabile un'educazione coraggiosa che affronti la discussione con l'uomo comune circa il suo diritto alla partecipazione. Un'educazione che conduca l'uomo ad un atteggiamento nuovo di fronte ai problemi del suo tempo e del suo spazio, ad avere dimestichezza con entrambi; alla ricerca, invece che alla pericolosa e noiosa ripetizione di testi e di affermazioni slegate dalla sua vita reale. L'educazione dell'*io mi meraviglio* e non solo dell'*io fabbrico*”²³.

4. *Per concludere*

Vale la pena ritornare, infine, in modo più esplicito e circostanziato, all'educazione degli adulti o, meglio, all'identità dell'adulto che educa e si educa. In questo senso, *Una scuola chiamata vita* ribadisce e approfondisce, alla luce di alcune narrazioni sollecitate direttamente dall'intervista e dal dialogo a tre tra Freire, frei Betto e Kotscho, diversi tratti del percorso educativo verso l'adulthood compiuto dagli stessi adulti.

²¹ F. Betto, P. Freire, *Una scuola chiamata vita*, cit., p. 53.

²² Cfr. *ibidem*, p. 54.

²³ P. Freire (1967), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1973, p. 113, corsivo nel testo.

Può sembrare un paradosso pensare ad un adulto che si educa ad essere adulto, ma così non è, ovviamente, non c'è contraddizione se quell'adulto è invischiato, in una posizione come nell'altra, nella dinamica oppresso-oppressore; se non ha il mezzo dell'alfabeto per esprimere la sua soggettività, privata e pubblica; se non è cosciente dei ruoli, dei rapporti, degli assetti; se, infine, non è messo nelle condizioni di curare ed estrinsecare appieno la sua umanità. Di qui un aspetto che è teorico, metodologico e operativo al tempo stesso: ogni separazione tra i due elementi chiave del processo di *praxis* (intesa come trasformazione del mondo), ovvero tra *azione* e *riflessività*, è per Freire vano attivismo o vuota teorizzazione²⁴.

Del resto, non bisogna sottovalutare che la stessa “scuola della vita”, in sé e per sé, non è automaticamente educativa nel senso liberatorio, creativo, emancipatorio propugnato da Freire. Al contrario, rischia di perpetuare lo *status quo*, di rafforzare la prevaricazione, di riproporre, propagare, addirittura inasprire divisioni e disuguaglianze. La vita, l'esperienza diventano “scuola”, una scuola “permanente”, nella misura in cui il soggetto sa tematizzarne e problematizzarne gli assetti e le vicende, arrivando a comprendere i *perché* e i *come* di quanto accade, e soprattutto se *sa, può* e *vuole* farsi carico dei processi di cambiamento.

Per questo – ed è sempre da Freire che si sta attingendo – la *scuola della vita* ha bisogno della scuola in senso stretto, come istituzione pubblica aperta a tutti e per tutti votata alle medesime finalità, ha bisogno di quella fucina di strategie, di strumenti, di padronanze alfabetiche per la lettura e la scrittura del mondo che si dà come il perno, l'apripista dell'educazione degli adulti. La scuola in senso stretto non esaurisce l'educazione, certo, ma senza scuola è l'educazione che rischia di esaurirsi, di perdersi, di svuotarsi. Paulo Freire – e non è superfluo ricordarlo – per quanto lavorasse al di fuori della scuola come istituzione di uno Stato, non è mai stato un descolarizzatore, anzi, quanto da lui sperimentato nei circoli, nei gruppi, nei contesti i più diversi che rendeva educativi in virtù della qualità delle relazioni con le persone, ha rafforzato la necessità di una scuola riformata, “una scuola statale, democratica e aperta a tutti”²⁵, ove l'educazione *bancaria* o

²⁴ Cfr. P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, cit., p. 79.

²⁵ M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, cit., p. 135.

depositaria lasciasse il posto all'educazione *problematizzante*, per usare una sua assai nota quanto incisiva espressione²⁶.

In definitiva, allora, se di Freire sono stati sottolineati, a più riprese e in vari contesti, diversi elementi di resistente attualità, crediamo che questo sia uno di quegli aspetti più duraturi, più tendenzialmente universali, se vogliamo: quello di non confondere la scuola con la vita, ma di fare della vita una scuola proprio perché, razionalmente, se ne conosce il senso e la funzione.

Concludendo. La penultima domanda di Ricardo Kotscho riguardava la lezione appresa da Freire alla scuola della vita; l'ultima, cui segue la risposta che chiude – il provvisoriamente è d'obbligo – il dialogo, guarda invece al futuro del Brasile dagli anni Ottanta in avanti, ad un futuro che può essere costruito solo se pensato, immaginato, *solo se sognato* – parafrasando Danilo Dolci – e solo se ci si vorrà far carico di uno *sforzo fantastico*: “Io sogno questa società con le sue strade, le piazze, sempre piene di gente – incalza Freire – sempre piene di popolo... Io sogno che non si svuotino mai le strade. Io sogno che i dirigenti politici non si servano mai delle piazze per poter sistemare le cose poi, in alto, tra di loro. Io sogno che imparino tutti, soprattutto la sinistra brasiliana, ad accettare democraticamente la trasformazione di questo Paese, senza paura di usare la parola ‘democraticamente’. A non dissociare trasformazione rivoluzionaria da democrazia, per esempio. Io sogno una società che si reinventi dal basso verso l'alto, in cui le masse popolari abbiano veramente il diritto ad avere una voce e

²⁶ Si tratta di un altro tema caro all'innovazione, teorica e pratica, dell'educazione degli adulti del Novecento, ovvero quello di un diverso rapporto e di una diversa concezione del ruolo dell'educatore e dell'educando nella relazione tra adulti, ovvero tra soggetti con esperienza di vita quantitativamente e qualitativamente rilevante, ove l'educatore in senso stretto si connota, auspicabilmente solo all'inizio del processo, per una maggiore consapevolezza circa lo scopo dell'educazione: “La ragione di essere dell'educazione liberatrice, come vedremo in seguito, consiste veramente nel suo impulso iniziale di conciliazione. Cioè tale educazione comporta il superamento della contraddizione educatore/educando, in modo che ambedue divengano contemporaneamente educatori e educandi. Nella concezione ‘depositaria’ che stiamo criticando, per cui l'educazione è l'atto di depositare, trasferire, trasmettere valori e conoscenze, non si verifica questo superamento, e non può verificarsi. Al contrario, come riflesso di una società oppressiva, come dimensione della ‘cultura del silenzio, l'educazione ‘depositaria’ mantiene e stimola la contraddizione” (P. Freire (1970), *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1971, p. 83).

non quello di dover solo ascoltare. *Questo è un sogno che ritengo possibile, ma che richiede uno sforzo fantastico per crearlo*²⁷.

5. Bibliografia minima di riferimento

Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Educare e lottare con Paulo Freire, numero monografico di “Educazione Democratica”, 3, 2012.

Frei Betto, P. Freire (1985), *Una scuola chiamata vita*, Bologna, E.M.I., 1986.

Freire P. (1967), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1973.

Freire P. (1970), *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1971.

Freire P. (1972), *Teoria e pratica della liberazione*, testi scelti a cura dell'INODEP, Roma, A.V.E. – An. Veritas Editrice, 1974.

Lindeman E. C., *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926.

Mayo P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Sassari, Carlo Delfino, 2007.

Nanni C., *Coscientizzazione, liberazione, democratizzazione. L'azione educativa e la pedagogia di Paulo Freire*, in “Orientamenti Pedagogici”, 2, 1998, pp. 210-225.

Reggio P., *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Schettini B., Toriello F. (a cura di), *Paulo Freire. Educazione Etica Politica. Per una pedagogia del Mediterraneo*, Napoli, Luciano, 2008

Secci C., *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capolini, Freire*, Napoli, Liguori, 2012.

Tagliavia A., *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'Educatore del mondo*, Bologna, EMI, 2011

Ventura J., Moura A. P., *Resenha de livro “Essa escola chamada vida”*, in “Movimento – Revista de Educação”, 4, 7, 2017, pp. 412-418.

Vittoria P., *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Sassari, Carlo Delfino, 2016.

²⁷ *Ibidem*, pp. 92-93, corsivo nostro.

Una rilettura educativa dei videogame violenti tra potenziamento dell'apprendimento e nuovo romanzo di formazione

Martina De Castro, Giancarlo Giumini, Martina Marsano,
Umberto Zona, Fabio Bocci¹

Il tema dei videogiochi suscita da tempo un ampio e vivace dibattito. Coloro che guardano con sospetto ai videogiochi, adducono considerazioni di ordine medico, psicologico, sociologico. I videogiochi, inoltre, favorirebbero lo sviluppo di una dimensione autistica e di condotte antisociali, in particolar modo nei minori. Gli autori del presente saggio ritengono invece che i videogiochi possano contribuire in maniera significativa al potenziamento delle facoltà intellettive e costituire un'importante opportunità di apprendimento. Ciò è valido anche nel caso dei cosiddetti videogame violenti (sparatutto e picchiaduro), che mettendo i giocatori dinanzi a situazioni estreme e dilemmi etici possono essere inseriti nella migliore tradizione del romanzo di formazione.

The theme of videogames has long provoked a wide and lively debate. Those who look suspiciously at videogames submit medical, psychological, and sociological considerations. Furthermore, videogames would favor the development of an autistic dimension and of antisocial behaviors, especially in minors. The authors of the present essay believe that videogames can significantly contribute to the strengthening of intellectual faculties and constitute an important learning opportunity. This would also be valid in the case of so-called violent videogames, such as First Person Shooter and fighting games, which, by putting players in extreme situations and ethical dilemmas, can be rightly included in the best tradition of the formative novel.

Parole chiave: videogame, violenza, sparatutto, apprendimento, romanzo di formazione

Keywords: videogame, violence, FPS, learning, formative novel

1. Videogiochi: la nuova frontiera del learning by doing?

I videogiochi costituiscono una pratica culturale e ludica talmente estesa tra la popolazione che sarebbe impossibile non solo non tenere

¹ Il saggio è opera congiunta degli autori. Tuttavia, ai fini del riconoscimento delle singole parti, si precisa che il paragrafo 1 è di Martina Marsano, il paragrafo 2 di Fabio Bocci, il paragrafo 3 di Martina De Castro, il paragrafo 4 di Giancarlo Giumini e il paragrafo 5 di Umberto Zona. Si ringraziano inoltre Cristina Alessandrelli e Cristina Pontecorvi per il prezioso supporto nel vaglio della letteratura scientifica di riferimento.

conto dei loro riflessi educativi e pedagogici ma soprattutto delle peculiari modalità di apprendimento che li contraddistinguono. Tom Chatfield² ritiene che i meccanismi cognitivi e affettivi azionati dai giochi elettronici riguardino in particolare:

- il *ruolo dei premi*: il giocare offre alle persone premi estremamente intensi, legati al *desiderio* e al *piacere*. Il primo, che può esprimersi attraverso l'ambizione e la motivazione, si traduce nello sforzo per raggiungere il risultato. Il secondo, quello del *piacere*, scaturisce dall'ebbrezza di poter sperimentare i poteri straordinari di cui sono dotati i personaggi dei videogiochi;
- l'*incertezza*: a rendere veramente desiderabile il premio e a potenziare la nostra motivazione a ottenerlo è l'incertezza, che Chatfield definisce un potente meccanismo evolutivo perché, quando non sappiamo predire esattamente qualcosa, allora ne siamo veramente affascinati;
- la *decisionalità*: i videogiochi possono contribuire all'apprendimento perché obbligano a prendere decisioni, ad assumere e ad assegnare priorità.

Questo insieme di prerogative solleciterebbe in particolare l'apprendimento collaterale (*collateral learning*) e quello attraverso l'esperienza (*learning by doing*), due concetti che possono essere fatti agevolmente risalire a Dewey; un apprendimento legato, cioè, “non tanto all'acquisizione di conoscenze quanto piuttosto allo sviluppo di attitudini e competenze”³ che scaturiscono dall'interazione con i giocatori e la negoziazione del sistema di regole, vincoli e *affordance* su cui il gioco è costruito. Sarebbe inoltre incentivata la capacità di *problem solving* e la visione d'insieme, tutti fattori che stimolano i processi di apprendimento e che confermerebbero la prerogativa dell'ambiente ludico di funzionare da contesto motivante all'acquisizione di abilità.

² Tom Chatfield è uno dei più noti esperti di videogiochi. Scrittore, giornalista della BBC, commentatore e divulgatore scientifico, Chatfield è autore di numerosi testi sull'argomento. In questa sede, tuttavia, riprendiamo sinteticamente i contenuti salienti del suo intervento al TED Global 2010, *7 ways games reward the brain*. https://www.ted.com/talks/tom_chatfield_7_ways_games_reward_the_brain (ultimo accesso 24.03.2018).

³ A. Benassi, *Videogiochi e apprendimento collaterale*, in “Tecnologie didattiche”, 21, 2013, pp. 141-144.

2. Struttura, filosofia e leggi dei videogiochi

Durante la sessione di gioco, il giocatore riceve ed elabora due tipologie di dati: quelli relativi all'ambiente del gioco e quelli relativi alle informazioni funzionali al gioco. Intervengono dunque sia le conoscenze dichiarative che quelle procedurali, che vanno però messe al servizio del pensiero strategico, senza il quale non è possibile progredire. Il giocatore, infatti, è chiamato a prendere decisioni basandosi da una parte sulle sue credenze riguardo agli effetti che le sue azioni avranno sul raggiungimento degli obiettivi di gioco e, dall'altra, sulle fonti a disposizione dell'azione. L'avanzamento nei vari stadi del gioco avviene per il fatto che il giocatore è una sorta di *sistema errante* (è messo nella condizione di esplorare, di procedere con un *gattonamento* che è sia mentale che corporale, immersivo e astrattivo) e tale procedura/processo gli consente di raffinare le abilità e di migliorare la padronanza del gioco.

Nell'ambito delle strategie di gioco “la conoscenza *condizionale* serve a fare previsioni o inferenze e si situa a un livello di apprendimento più alto rispetto alla conoscenza dichiarativa, implicando un insieme di sequenze basate sulla condizione/azione. Consiste di frasi del tipo *se... allora*. La conoscenza condizionale può riguardare proposizioni, principi, leggi, assiomi, teorie o postulati e permette di predire cosa succederà se una delle variabili cambia. La conoscenza condizionale aiuta il soggetto a predire, spiegare o controllare eventi. La conoscenza procedurale invece implica sia la conoscenza dichiarativa che quella procedurale: riguarda concetti, regole e algoritmi. È la conoscenza di come realizzare attività cognitive ed è spesso implicita”⁴.

Siamo di fronte a un apprendimento fortemente *esperienziale*, contestualizzato, caratterizzato da un completo coinvolgimento personale da parte di chi apprende.

Secondo Mihály Csíkszentmihályi⁵, infatti, il fatto di essere immersi in attività creative intrinsecamente motivanti (come quelle videoludiche, ad esempio) induce un particolare stato d'animo, definito *flow* (*esperienza di flusso*). Gli individui coinvolti in tale *stato di flusso* sperimentano:

⁴ C. Cangini, *Videogiochi e insegnamento/apprendimento: una sinergia inesplorata*, in “Orientamenti Pedagogici”, 50, 2003, pp. 737-755.

⁵ M. Csíkszentmihályi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper and Row, 1991.

1. un coinvolgimento e una focalizzazione sull'oggetto d'interesse totali, sostenuti da una elevata concentrazione che si determina sia per la *curiosità* sia per l'allenamento (per l'appunto l'apprendere facendo);
2. un senso di estasi, una sorta di trascendenza che pone fuori della realtà quotidiana;
3. una grande chiarezza interiore (il sapere cosa deve essere fatto e quanto bene lo si sta facendo);
4. una cognizione di fattibilità (autovalutazione in merito all'adeguatezza delle capacità possedute);
5. un senso di serenità (sorretto dalla sensazione di crescere oltre i propri limiti, di poter sperimentarsi in modi inconsueti).

In altri termini, tutte le risorse attentive e motivazionali sono convogliate sull'attività che si sta svolgendo e, anche in assenza di una consapevolezza di ciò, si prova uno stato di appagamento intrinsecamente gratificante, tanto da giungere a trascurare gli stessi bisogni primari.

L'attività che si sta svolgendo deve essere spinta quasi ai limiti ma non deve superarli, pena il subentrare di uno stato di ansia che renderebbe spiacevole la situazione. A parere di Csíkszentmihályi, infatti, lo *stato di flusso* si realizza quando il soggetto raggiunge l'equilibrio “tra opportunità e vincoli dell'azione da svolgere, da un lato, e competenze e abilità dell'agente, dall'altro. Un eccesso di abilità rispetto alle azioni richieste porta a uno stato disforico di noia, mentre un eccesso di difficoltà delle azioni da svolgere rispetto alle abilità e competenze acquisite porta a uno stato disforico di ansietà”⁶.

Infine, svolgono una funzione significativa da un lato la *ripetizione*, per mezzo della quale, ad esempio, si memorizzano i passi falsi o le azioni da non ripetere e ciò agevola l'avanzamento nel gioco e, dall'altro, il *modeling*: una strategia per l'avanzamento nell'*expertise* del videogame è quella di osservare e imitare le condotte di gioco di chi è più esperto.

⁶ A. Meneghelli, *Time out. Come i videogiochi distorcono il tempo*, Padova, Libreria Universitaria, 2013, p. 139.

3. Videogiochi e aggressività

A far discutere è soprattutto la presunta connessione fra videogiochi e aggressività, in merito alla quale vengono solitamente chiamate in causa alcune teorie⁷ che illustriamo brevemente qui di seguito.

La *Teoria generale dell'arousal*: i videogiochi incrementerebbero il livello di eccitazione del giocatore, che trasferirebbe poi questa accresciuta energia nelle azioni che compie nella vita quotidiana. In virtù di questo meccanismo, i videogiochi *violenti* faciliterebbero condotte aggressive.

La *Teoria dell'apprendimento sociale*. Questa teoria sostiene che il comportamento è appreso attraverso l'imitazione di modelli attrattivi e annesse ricompense. I videogiochi violenti, inducendo a identificarsi con i personaggi che appaiono sullo schermo e prevedendo dei premi collegati *direttamente* all'esecuzione di atti violenti virtuali (per esempio l'assegnazione di punti in seguito all'uccisione degli avversari) spingerebbero a trasferire tali azioni nel contesto reale.

La *Teoria della catarsi*. Può essere fatta risalire agli studi di Feshbach e Singer⁸ e vi si sostiene, diversamente dalle teorie precedenti, che la visione di contenuti violenti contribuisca a inibire la possibilità che condotte aggressive si determinino effettivamente nella realtà.

A far presa sull'opinione pubblica, tuttavia, non sono tanto le considerazioni scientifiche quanto certe associazioni gratuite tra fatti di cronaca nera e videogiochi violenti. Fece scalpore, ad esempio, la scoperta che Eric Harris e Dylan Klebold, i due ragazzi che nell'aprile del 1999 compirono la strage presso la Columbine High School di Littleton, in Colorado, avessero creato una versione modificata del videogioco *Doom* che consentiva loro di sparare contro soggetti umani disarmati⁹. In realtà questa *scoperta* avrebbe dovuto suggerire consi-

⁷ Cfr. S. Egenfeldt-Nielsen, J. Heide Smith, *Playing With Fire. How do computer games affect the player? Report for The Media Council for Children and Young People*, in "Game Research. The Art, Science, And Business Of Computer Games", September 2003, p. 15.

⁸ S. Feshbach, R. D. Singer, *Television and Aggression: An Experimental Field Study*, San Francisco, Jossey-Bass, 1971.

⁹ Sia Harris che Klebold erano in realtà affetti da gravissime turbe psichiche e furono sottoposti a cure psichiatriche, durante le quali fu prescritto a Harris il farmaco antidepressivo *Zoloft*. Ma l'accostamento forse più arbitrario con i videogiochi è probabilmente quello effettuato in occasione di una delle stragi scolastiche più atroci in assoluto, il massacro alla *Sandy Hook Elementary School*, nella città di Newton

derazioni a favore di *Doom*, visto che i ragazzi erano stati costretti a modificarlo pur di poter far uso della violenza virtuale in maniera indiscriminata. Invece il videogioco finì sotto accusa perché ritenuto la *palestra* nella quale gli assassini si erano potuti esercitare prima di compiere la strage. E deduzioni analoghe sono state fatte in occasione dell'orribile strage compiuta nel luglio 2011 dal neonazista Anders Behring Breivik, che sull'isola di Utøya, in Norvegia, uccise 77 ragazzi. Anche in questo caso la stampa riportò con una certa enfasi che l'assassino era un giocatore accanito di videogiochi *sparatutto*¹⁰. Due autorevoli studi sembrano confermare che non ci sia alcuna evidenza scientifica a confortare l'associazione fra videogiochi e crimine giovanile: il primo¹¹ è stato condotto da ricercatori di due università americane – la Villanova University e la Rutgers University – e affronta il rapporto fra consumo di *action game* e commissione di reati. La ricerca è di tipo longitudinale e si basa su quattro analisi comparative effettuate negli Stati Uniti:

- i cambiamenti nelle vendite di videogiochi violenti e nel numero di crimini violenti dal 1978 al 2011;
- i cambiamenti mensili nelle vendite di videogiochi violenti e crimini violenti dal 2007 al 2011;

(Connecticut) avvenuto il 14 dicembre 2012 a opera di Adam Lanza, un ragazzo di 20 anni che dopo aver ucciso la madre, sterminò 27 persone all'interno della scuola elementare, 20 delle quali erano bambini, per poi suicidarsi. Sui giornali di tutto il mondo gli articoli sulla strage riportavano nel titolo che Adam era un amante dei videogiochi (in Italia, fra gli altri, il *Corriere della Sera* del 15.12.2012). Gli investigatori, in realtà, hanno recisamente smentito questa circostanza: i giochi preferiti dal ragazzo erano *Super Mario Bros*, *Dance*, *Dance Revolution* e altri videogiochi non violenti (cfr. C. Ferguson, *The Great Video Game Moral Panic*, in “boston.com”, February 6, 2014).

¹⁰ Il dibattito sul presunto rapporto fra le stragi compiute da studenti nei campus universitari e videogiochi violenti è stato recentemente rinfocolato dalle dichiarazioni del presidente degli Stati Uniti Donald Trump, il quale, dopo il massacro compiuto dal diciannovenne Nikolas Cruz alla Douglas High School di Parkland, in Florida, nel febbraio 2018, ha sostenuto l'esistenza di un legame tra gli atti di criminalità giovanile e i videogame violenti, senza peraltro che la sua tesi trovasse sostegno nella Corte Suprema e in gran parte del mondo scientifico. Si veda *Trump's Video Game Violence Theory Is Not Supported by the Supreme Court or Researchers*, <http://fortune.com/2018/02/23/donald-trump-video-game-violence>.

¹¹ P. M. Markey, C. N. Markey, J. E. French, *Violent Video Games and Real-World Violence: Rhetoric Versus Data*, in “Psychology of Popular Media Culture”, 4, 4, 2015, pp. 277-295.

- il volume di ricerche online per guide e soluzioni per i giochi violenti e il numero di crimini violenti dal 2004 al 2011;
- i crimini violenti in seguito alla pubblicazione di tre videogiochi molto popolari: *Grand Theft Auto: San Andreas*, *Grand Theft Auto IV* e *Call of Duty: Black Ops*.

Lo studio ribalta il luogo comune secondo il quale la diffusione di videogiochi violenti determinerebbe un aumento degli atti aggressivi e criminosi, pervenendo a conclusioni di segno opposto: nei sei mesi successivi all'immissione sul mercato dei giochi incriminati, infatti, si assiste a una diminuzione, e non a un incremento, dei reati.

Anche altri dati statistici confortano quest'ultima tesi. Dal 1994 al 2014, in effetti, le vendite di videogame negli Usa sono cresciute del 204% mentre i crimini violenti giovanili sono diminuiti del 37%¹². Va inoltre registrato che, a livello più generale, l'indice di violenza giovanile negli Stati Uniti è sceso con continuità nell'ultimo ventennio, tanto che nel 2012 era del 38% inferiore a quello del 1980 e del 63%

¹² Tra le numerose fonti che attestano la mancanza di una correlazione fra giochi violenti e aggressività, si veda: K. Polsson, *Chronology of Video Game Systems*, in "vidgame.info", May 15, 2015; C. Morris, *Video Games Spring Back on Strong Console Sales*, in "cnbc.com", January 15, 2015; I. Simpson, *Violent U.S. Crime Drops Again, Reaches 1970s Level: FBI*, in "reuters.com", November 10, 2014; D. Zendle, D. Kudenko, P. Cairns, *Behavioural realism and the activation of aggressive concepts in violent video games*, in "Entertainment Computing", October 2017; C. J. Ferguson, *Do Angry Birds Make for Angry Children? A Meta-Analysis of Video Game Influences on Children's and Adolescents' Aggression, Mental Health, Prosocial Behavior, and Academic Performance*, in "Sage Journals", September 17 2015. Quest'ultimo studio è particolarmente rilevante perché, prendendo in esame ben 101 ricerche condotte a livello internazionale, dimostra che l'influenza dei videogiochi violenti sull'aumento dell'aggressività nei bambini e negli adolescenti è minima. Alle stesse conclusioni perviene lo studio di S. Kühn, D. T. Kugler, K. Schmalen, M. Weichenberg, C. Witt, J. Gallinat, *Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study*, in "Molecular Psychiatry", March 13, 2018. Gli autori, in questo caso, hanno indagato gli effetti a lungo termine dei videogiochi violenti sul comportamento dei giocatori, monitorando la comparsa di comportamenti aggressivi, atteggiamenti sessisti, depressione e ansia. I partecipanti alla sperimentazione, suddivisi in due gruppi, hanno giocato quotidianamente, per due mesi: un gruppo al videogioco violento *Grand Theft Auto V*, l'altro al videogame non violento *The Sims 3*. Non sono stati osservati cambiamenti significativi nella condotta dei soggetti nei due mesi successivi all'intervento, sia mettendo a confronto il gruppo che aveva giocato a GTA con quello impegnato con *The Sims*, sia confrontando i due gruppi sperimentali con un gruppo di controllo passivo, che nei due mesi dell'esperimento non aveva giocato ad alcun gioco.

inferiore a quello del 1994 (anno che ha segnato il picco di crimini giovanili).¹³ È diminuito anche il numero di studenti delle scuole superiori coinvolto in almeno un episodio di violenza fisica, passato dal 43% del 1991 al 25% del 2013¹⁴ e anche quello dei giovani coinvolti in *mass shooting*, gli omicidi di massa che funestano spesso i campus americani¹⁵.

Uno studio pubblicato sul *Journal of Adolescent Health*¹⁶ potrebbe aiutare a dare una spiegazione a questo trend. Secondo la ricerca in questione, per il 61,9% dei ragazzi i videogiochi violenti aiutano a rilassarsi, per il 47,8% contribuiscono a far dimenticare i problemi e per il 45,4% a contenere la rabbia (gli intervistati avevano più di una possibilità di risposta). I videogiochi violenti, in sostanza, permetterebbero ai giocatori di rilasciare stress e rabbia nel gioco e ciò – in virtù del meccanismo della catarsi – determinerebbe un calo dell'aggressività nel mondo reale.

Una ricerca interessante è quella condotta nel 2013 dalla Brock University, che ha preso in esame gli effetti di giochi competitivi violenti, giochi non competitivi violenti, giochi competitivi non violenti e giochi non competitivi e non violenti. I ricercatori sono giunti alla conclusione che giocare più ore al giorno ai due tipi di giochi competitivi può portare nel tempo ad atti aggressivi mentre ciò non accade giocando a giochi non violenti e non competitivi. Ciò suggerisce

¹³ Si vedano i dati dell'*Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention* in "Juvenile Arrest Rate Trends" disponibile su <https://www.ojjdp.gov/> (ultimo accesso 24.03.2018).

¹⁴ National Center for Education Statistics, *Indicators of School Crime and Safety*, 2013, in "nces.ed.gov", June, 2014; N. Lovell, *If Video Games Cause Violence, There Should Be a Correlation between Game Sales and Violent Crime, Right?*, in "gamesbrief.com", August 6, 2010.

¹⁵ A fronte di oltre 150 milioni di videogiocatori americani, il 71% dei quali adolescenti, tra il 1982 e il 2015 ci sono stati 71 omicidi di massa, in soltanto 7 dei quali (9,8%) lo sparatore aveva 18 anni o meno. Si veda: M. Follman, G. Aronsen, D. Pan, *A Guide to Mass Shootings in America*, in "motherjones.com", July 24, 2015; K. Lofgren, *2015 Video Game Statistics & Trends Who's Playing What & Why?*, in "bigfishgames.com", March 3, 2015; K. S. Newman, C. Fox, W. Roth, J. Mehta, *Rampage: The Social Roots of School Shootings*, New York, Basic Books, 2008.

¹⁶ C. K. Olson, L. A. Kutner, D. E. Warner, J. B. Almerigi, L. Baer, A. M. Nicholi, E. V. Beresin, *Factors Correlated with Violent Video Game Use by Adolescent Boys and Girls*, in "Journal of Adolescent Health", 41, 2007, pp 77-83.

l'idea che potrebbe essere non la violenza bensì la competizione la responsabile del legame tra videogame e aggressività¹⁷.

Alcuni autori¹⁸ hanno messo in evidenza come buona parte degli studi che attribuiscono ai videogiochi violenti l'aumento dell'aggressività esaminano il comportamento dei videogiocatori per periodi di tempo talmente esigui – talvolta solo 10/15 minuti – da non poter essere in alcun modo rappresentativi della condotta dei soggetti nella vita reale¹⁹.

Uno studio, invece, che ha monitorato per molti anni l'esposizione a televisione e videogiochi di 11.014 bambini britannici nati tra il 2000 e il 2002, ha smentito l'esistenza di qualsiasi nesso tra tale esposizione e l'emergenza di comportamenti aggressivi. Pubblicato nel marzo 2013²⁰, ha raccolto dati attraverso la somministrazione di questionari alle madri a 9 mesi, 3 anni, 5 anni e 7 anni della vita dei loro figli. I ricercatori hanno monitorato, in particolare, l'insorgere di problemi attentivi, difficoltà relazionali, iperattività, disturbi emotivi di vario tipo. Non è risultato alcun effetto dei videogiochi sulla condotta dei bambini, anche nel caso dei giocatori più accaniti²¹.

¹⁷ J. Schreier, *Why Most Video Game 'Aggression' Studies Are Nonsense*, in <http://kotaku.com/why-most-video-game-aggression-studies-are-nonsense-1724116744> (ultimo accesso 24/03/2018). Anche altri studi sostengono che sia la natura competitiva di un videogame a sviluppare l'aggressività e non il livello di contenuti violenti. Tra questi vi è quello di P. J. C. Adachi, T. Willoughby, *The Effect of Video Game Competition and Violence on Aggressive Behavior: Which Characteristic Has the Greatest Influence?*, in "Psychology of Violence", 1, 4, 2011, pp 259-274. Gli stessi autori hanno anche condotto uno studio di follow-up che ha rafforzato le loro conclusioni e cioè che è la natura competitiva dei giochi ad attivare i comportamenti maggiormente ostili. Si veda P. J. C. Adachi, T. Willoughby, *Demolishing the Competition: The Longitudinal Link Between Competitive Video Games, Competitive Gambling, and Aggression*, in "Journal of Youth and Adolescence", 42, 7, 2013, pp. 1090-1104.

¹⁸ Fra i quali D. Williams, M Skoric, *Internet Fantasy Violence: A Test of Aggression in an Online Game*, in "Communication Monographs", 72, 2, 2005, pp. 217-233.

¹⁹ Cfr. C. J. Ferguson, *Video Games Don't Make Kids Violent*, in "Time", December 7, 2011; A. K. Przybylski, C. S. Rigby, R. M. Ryan, *A Motivational Model of Video Game Engagement*, in "Review of General Psychology", 14, 2, 2010, pp. 154-166.

²⁰ Cfr. A. Parkes, H. Sweeting, D. Wight, M. Henderson, *Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment? Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study*, Medical Research Council/ CSO Social and Public Health Sciences Unit, University of Glasgow, Glasgow, UK.

²¹ Va detto, ovviamente, che nell'ultimo periodo sono state pubblicate anche ricerche che giungono a conclusioni di segno opposto per quanto concerne il rapporto fra

4. Benefici degli action game sulla capacità visiva e la coordinazione oculo-manuale

In soccorso degli *action game* vengono anche le ricerche di Daphne Bevalier²², la quale ritiene che quei videogiochi più frequentemente sotto accusa per il loro tasso di violenza – i cosiddetti *sparatutto* come *Call of Duty*²³ – abbiano effetti positivi su alcune attività cognitive. E, in effetti, i test svolti nel laboratorio dell'Università di Ginevra da lei diretto sembrerebbero confermarlo. Per quanto riguarda il deterioramento della capacità visiva e l'azione miopizzante, giocatori che trascorrono fino a 15 ore settimanali con videogiochi di azione mostrano una vista superiore a quella di soggetti non-giocatori, sia perché riescono a estrapolare meglio piccoli dettagli in contesti confusi sia perché riescono a distinguere più agevolmente le diverse gradazioni di grigio. Sulla scorta di queste evidenze, la Bevalier sta addirittura lavorando allo sviluppo di videogiochi per pazienti con deficit visivo di

videogiochi e aggressività nei bambini. Tra queste segnaliamo il recente studio di A. Gabbiadini, P. Riva, L. Andrighetto, C. Volpato, B. J. Bushman, *Interactive Effect of Moral Disengagement and Violent Video Games on Self-Control, Cheating, and Aggression* in "Social Psychological and Personality Science", 5, 4, 2014, pp. 451-458, condotto congiuntamente dalle Università della Valle d'Aosta, di Milano Bicocca, di Genova, e da The Ohio State University, OH, USA e dalla VU University di Amsterdam. In questo caso, gli autori sostengono che i videogiochi violenti non solo rendono i bambini più aggressivi ma compromettono la capacità di autocontrollo e favoriscono comportamenti antisociali come il mentire e, in alcuni casi, il bullismo. Si veda, inoltre, T. Hartmann, K. M. Krakowiak, M. Tsav-Vogel, *How Violent Video Games Communicate Violence: A Literature Review and Content Analysis of Moral Disengagement Factors*, in "Communication Monograph", vol. 81, 2014; R. Atkinson, *Pleasure Zones and Murder Boxes: Online Pornography and Violent Video Games As Cultural Zone of Exception*, in "British Journal of Criminology", October 27, 2015; J. Breuer, J. Vogelgesang, T. Quandt, R. Festl, *Violent Video Games and Physical Aggression: Evidence for a Selection Effect Among Adolescents*, in "Psychology of Popular Media Culture", February 16, 2015; J. Fox, B. Potocki, *Lifetime Video Game Consumption, Interpersonal Aggression, Hostile Sexism, and Rape Myth Acceptance. A Cultivation Perspective*, in "Sage Journals", February 12, 2015.

²² Docente presso il Dipartimento di Scienze Cognitive dell'Università di Rochester e di Ginevra, presso la quale dirige il *Bevalier Lab*, Laboratorio di neuroscienze cognitive, la biologa Daphne Bevalier conduce da anni ricerche sul legame fra videogiochi e apprendimento.

²³ *Call Of Duty* è il più popolare *sparatutto* in prima persona. Commercializzato la prima volta nel 2003 da Activision Blizzard.

varia entità, convinta che allenando il loro cervello attraverso l'uso di videogame la loro visione possa migliorare.

Anche in merito alla tesi che i videogiochi sarebbero fonte di problemi attentivi, la Bavelier si mostra sicura del contrario, sostenendo che i videogiocatori riportano risultati migliori nei test sull'*Effetto Stroop* rispetto ai non videogiocatori e sono anche molto più abili nell'indirizzare l'attenzione su più oggetti in movimento contemporaneamente²⁴.

Anche altri studi²⁵ sono giunti alle medesime conclusioni, sostenendo che i giochi sparattutto e, in particolare, le situazioni *uccidere-o-essere-uccisi* possono contribuire in maniera significativa a incrementare la coordinazione mano-occhio, la capacità di attenzione e le facoltà multisensoriali. Ciò sarebbe evidente soprattutto negli *sparattutto in prima persona*, nei quali il giocatore ha bisogno di una sviluppata coordinazione oculo-manuale per sopravvivere alle insidie predisposte dagli ideatori dei giochi o per rispondere al meglio agli avversari umani che deve affrontare: in ogni secondo deve tenere traccia della posizione del nemico, della sua velocità, della scelta dell'arma più opportuna in base alla distanza in cui si trova l'avversario e così via, elaborando simultaneamente questi diversi fattori e coordinando le reazioni del suo cervello con il movimento delle sue mani. Laddove il giocatore invece gioca insieme a un team, in base alla situazione deve essere capace di negoziare la sua azione, collaborare nell'esecuzione di un attacco combinato e attivare tutte le sue competenze affinché il team possa vincere la partita di gioco.

Attraverso gli *sparattutto in prima persona*, inoltre, il giocatore rafforzerebbe una serie di abilità cognitive come la navigazione spaziale, il ragionamento, la memoria e la percezione.

5. Una lettura formativa dei videogiochi violenti

Una prospettiva non usuale, almeno nel nostro paese, dalla quale guardare i videogiochi violenti è quella educativa²⁶. In verità non

²⁴ Un giovane adulto medio ha una curva d'attenzione limitata a 3 o 4 oggetti mentre il videogiocatore, secondo i test della Bavelier, arriverebbe a 6 o 7.

²⁵ J. Gibson, *Violent Video Games as a Learning Tool*, in <http://brainblogger.com/2010/07/30/violent-video-games-as-a-learning-tool/> (ultimo accesso 29/03/2018).

²⁶ Va precisato che, tuttavia, nel nostro paese il filone della Media Education si occupa da tempo del rapporto fra formazione e dispositivi informatici, cercando di

mancano gli elementi per considerare questi giochi – dotati di un particolare *appeal* presso le nuove generazioni – degli importanti strumenti formativi, alla stregua di libri e film. La presenza di immagini particolarmente cruenta, la possibilità di agire condotte aggressive, di *uccidere o torturare*, non autorizza, a nostro avviso, a trarre conclusioni circa la presunta diseducatività dei *violent game*; al contrario, la possibilità di sperimentare in ambiente *protetto* contesti emotivi particolarmente impegnativi sembra riallacciarsi alla più classica tradizione del romanzo di formazione ottocentesco. Ci ripromettiamo di tornare estesamente su quest'ultimo tema in una prossima occasione. In questa sede ci preme comunque fare alcune considerazioni di fondo. La prima: il ricorso a immagini e contesti di estrema violenza e crudeltà per stimolare riflessioni di carattere etico o sociale è usuale già in ambito favolistico e fiabesco. A tale proposito, basterebbe prendere in esame le fiabe dei fratelli Grimm (delle quali, recentemente, è stata pubblicata la prima edizione originaria²⁷, notevolmente più cruenta), di Charles Perrault e di molti altri autori per scoprire come il ricorso all'estetica della violenza e a comportamenti *immorali* rappresenti un'invariante: in *Cappuccetto Rosso*, *Hansel e Gretel*, *Biancaneve*, *Doralice*, *Raperenzolo*, *Barbablù* (prototipo del serial killer), si potrebbe riscontrare senza eccessivo sforzo un campionario di condotte *deviate* (fino alla zoofilia e al cannibalismo) e la morte è puntualmente associata al sangue e al sadismo. Eppure questi sono i racconti utilizzati nei secoli per far addormentare i piccoli o per impartire loro i primi precetti morali o educativi. Lo stesso romanzo di formazione parla il linguaggio della violenza fisica e morale. Da *I turbamenti del gio-*

approfondire, in particolare, i risvolti educativi e didattici della cosiddetta rivoluzione digitale. In questo senso, non si possono non ricordare testi “pioneristici” come quelli di P. C. Rivoltella, *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Roma, Carocci, 2001 e di R. Maragliano, M. Melai, A. Quadrio, *Joystick. Pedagogia e videogame*, Milano, Disney libri, 2003, e contributi più recenti esplicitamente dedicati alla dimensione ludica e alle valenze educative dei videogiochi come: D. Felini, *Videogame Education. Studi e percorsi di formazione*, Milano, Unicopli, 2012; A. Antoniazzi, *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame*, Milano, Apogeo, 2013. Sul rapporto fra letteratura di formazione e videogiochi vanno inoltre segnalati M. Attinà, *Dalla fiaba al videogioco. Linguaggi formativi a confronto*, Salerno, Edisud, 2005; M. Mingrino, *Le potenzialità educative del videogioco*, Roma, Aracne, 2014.

²⁷ J. Grimm, J. W. Grimm, *Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-15*, Roma, Donzelli Editore, 2014.

vane *Törless* (celebre esordio letterario di Musil, la cui trama è punteggiata da torture e abusi fisici e morali) a *Una vita violenta* di Pier Paolo Pasolini, alla stagione *Pulp* degli anni '90 del secolo scorso, fino alle distopie di Margaret Atwood, Emma Cline o Donna Tartt, il romanzo di formazione, nelle sue varie accezioni, non risparmia al lettore trame e ambientazioni esplicite e brutali. In secondo luogo, le vicende violente vissute dai personaggi, dal *Bildungsroman* in poi, corrispondono in genere a prove da superare, dalle quali ricavare insegnamenti e riconoscere, eventualmente, i propri errori. Questa struttura stratificata è facilmente rintracciabile nella architettura dei videogiochi violenti, dove molto spesso il superamento di un livello è condizionato all'uccisione del mostro che ne impedisce il passaggio. Mostro che simbolizza uno stadio evolutivo con il quale fare i conti per raggiungere la piena padronanza del gioco (e, metaforicamente, della vita).

Mentre al moderno romanzo di formazione è concesso di abbandonare definitivamente l'idea che non sia necessario *proteggere* il lettore dalla *banalità del male* quotidiano ma, anzi, si possa sviluppare un senso morale dall'osservazione del male quanto del bene, ai videogiochi violenti, invece, questa stessa possibilità viene in genere negata. Si riconosce, giustamente, un valore formativo a romanzi come *Fango* di Niccolò Ammaniti e lo si nega a videogiochi come *Call of Duty* o *Grand Theft Auto*. A livello internazionale, per la verità, non mancano le ricerche che sottolineano come i videogame violenti offrano l'opportunità ai bambini di esplorare virtualmente e senza conseguenze temi etici come la guerra, la violenza, la morte²⁸ e come i videogiochi a tema bellico, consentendo o richiedendo ai giocatori di ricoprire il ruolo di soldati su differenti sponde del conflitto, li possano rendere più consapevoli dei costi umani e sociali della guerra²⁹.

Del resto, studi risalenti a più di una decade fa³⁰ rilevano come i bambini che giocano con videogame violenti, a partire dai 7 anni di

²⁸ D. Saloni-Pasternak, H. Gelfond, *The Next Level of Research on Electronic Play: Potential Benefits and Contextual Influences for Children and Adolescents*, in "Human Technology", 1, 1, 2005, pp. 5-22.

²⁹ L. Kutner, C. K. Olsen, *Grand Theft Childhood: The Surprising Truth about Violent Video Games and What Parents Can Do*, New York, Simon & Schuster, 2008.

³⁰ S. Malliet, *An Exploration of Adolescents' Perceptions of Videogame Realism*, in "Learning Media and Technology", 31, 4, 2006, pp. 377-394.

età, sarebbero in grado di distinguere senza difficoltà tra la violenza virtuale messa in atto nel contesto di un gioco e quella agita nel mondo reale.

In questa sede, prenderemo in esame, a titolo esemplificativo, alcuni *action* e *violent games* nei quali è possibile riscontrare, a nostro avviso, elementi formativi.

Il primo è *Fallout* (1997-2015): considerato dagli esperti del settore uno dei migliori videogiochi di tutti i tempi, è ambientato in un futuro post-apocalittico, risultato del devastante conflitto nucleare con cui si è conclusa una lunga guerra per accaparrarsi gli ultimi giacimenti di petrolio e uranio. La razza umana è sull'orlo dell'estinzione e i pochi sopravvissuti si rifugiano nei Vault, rifugi antiatomici dotati di sistemi per la purificazione dell'aria e dell'acqua. Nel 2161, tuttavia, nel Vault 13 il *water-chip* si guasta e il protagonista è costretto a tornare nel mondo di superficie alla ricerca di un pezzo di ricambio, per recuperare il quale dovrà misurarsi con mutanti, spietate formazioni paramilitari, fanatici religiosi, bande assassine. L'ambientazione del gioco, con evidenti citazioni stilistiche *steampunk*, recupera con straordinaria efficacia alcuni classici *topic* della letteratura di fantascienza – la solitudine dei sopravvissuti, le mutazioni genetiche, la lotta per la conservazione della specie – con un impatto emotivo paragonabile a capolavori come *Cronache del dopo bomba*³¹, *Deus Irae*³² o *Memento*³³ e con delle invenzioni visuali – come la Los Angeles Boneyard (ciò che resta della metropoli californiana, una distesa di scheletriche strutture dei grattacieli devastati dall'esplosione) o Junktown (città del dopobomba costruita prevalentemente con carcasse di auto) – che sembrano uscite dalla saga di *Mad Max*³⁴. Tecnicamente è un action RPG (*Role Playing Game*) molto violento, con la possibilità di agire sia in prima che terza persona, con una vasta e accurata gamma di personaggi, che mette in condizione il giocatore non solo di elaborare strategie di gioco complesse ma che si presta a essere utilizzato per *leggere* in maniera coinvolgente – *vivere*, verrebbe da dire – tematiche come la guerra, la contesa per il possesso e la gestione delle risorse, i limiti dello sviluppo, la possibilità di un olocausto nucleare, il totalita-

³¹ P. K. Dick, *Cronache del dopo bomba*, Roma, Fanucci, 2016.

³² P. K. Dick, R. Zelany, *Deus Irae*, Roma, Fanucci, 2016.

³³ J. Baggott, *Memento. I sopravvissuti*, Milano, Giano, 2012.

³⁴ *Mad Max* è il personaggio protagonista della serie di film con ambientazione post-atomica diretta da George Miller.

rismo e per ragionare sui rapporti di potere che inevitabilmente si riproducono in ogni comunità. Ma è anche un'occasione per mettere in evidenza e apprezzare, come nei migliori romanzi di formazione, quelle condotte improntate alla cooperazione e alla solidarietà che possono risultare decisive per la salvezza del genere umano. Non a caso, alla fine il protagonista del gioco riesce a recuperare il pezzo di ricambio per il Vault grazie ai Ghoul, mutanti derelitti che vivono nelle fogne di Necropolis.

Undertale (2015): è un action game con visuale a volo di uccello con elementi RPG, acclamato dalla critica come uno dei videogame più innovativi mai progettati (con un punteggio medio di 92 su 100 per la rivista *Metacritic*) per l'accuratezza con la quale sono tratteggiati i caratteri dei personaggi e per alcune soluzioni tecniche inedite, come la possibilità di infrangere la quarta parete³⁵ da parte dei protagonisti del videogioco che, in alcune circostanze, si rivolgono direttamente al giocatore, dandogli suggerimenti e, talvolta, dimostrando di conoscere le sue condotte di gioco nelle precedenti partite o livelli giocati. Il protagonista principale è un bambino, alle prese con l'esplorazione di un misterioso mondo sotterraneo, abitato da "mostri" molto particolari (Re Algore, Papyrus, Sans, Mettaton) che ostacolano la sua risalita verso la luce del sole. La caratteristica che fa di *Undertale* uno straordinario strumento formativo è la possibilità offerta al giocatore di scegliere se uccidere i mostri oppure di superarli pacificamente, inducendoli a rinunciare al combattimento. Da sottolineare come quest'ultima scelta sia quella più penalizzante tecnicamente, costringendo il giocatore a maggiori sforzi per raggiungere l'obiettivo, così da rimarcare il *costo* delle opzioni eticamente corrette. Le decisioni adottate hanno conseguenze dirette sugli avvenimenti successivi, fino a prevedere una serie di finali alternativi, uno *non violento*, previsto solo se non si è ucciso alcun mostro, uno *genocida*, contemplato nel caso in cui si siano uccisi tutti i mostri, inclusi i boss, e uno – quello più significativo – *senz'anima*, che si attiva nel caso in cui si sia optato in una precedente tornata di gioco per il finale genocida e in quella successi-

³⁵ La cosiddetta *rottura della quarta parete* fa riferimento alla possibilità che un personaggio letterario, teatrale, cinematografico o di un videogioco si rivolga all'improvviso direttamente al pubblico, con l'effetto di renderlo non più spettatore passivo ma maggiormente consapevole dei temi affrontati dalla trama e del rapporto fra realtà e finzione. Bertold Brecht e Luigi Pirandello furono fra gli autori che utilizzarono con maggiore frequenza questa tecnica.

va per quello pacifista. In tal caso, nella scena finale del gioco le immagini dei mostri avranno sopra una X rossa, a ricordare che in origine erano stati eliminati.

Watch_dogs (2014): è un action game *open world* sviluppato da Ubi Soft che, pur avendo ricevuto critiche dalla stampa specializzata per la presenza di alcuni *bug* e di carenze tecniche nella parte grafica, può vantare contenuti di alto livello, tanto che l'autorevole sito IGN è giunto a definirlo *un'esperienza memorabile*. Il videogioco, con una forte connotazione cyberpunk, si basa su una trama di grande attualità – le minacce alla privacy e l'importanza acquisita dai dati sensibili per il controllo delle vite delle persone – e ha come protagonista l'hacker Aiden Pearce. Questi avrà come maggiore antagonista nel gioco il ctOS (City Operating System), un complesso sistema che controlla reti di sorveglianza, servizi di emergenza, sistemi di comunicazione, semafori e telecamere di strada, opera della multinazionale *Blume Technologies*, e che al suo interno ospita il PD's (Crime Prediction System). Senza entrare nei dettagli del gioco, ci preme qui sottolineare come *Watch_Dogs* riesca ad affrontare sul versante ludico temi come il controllo sociale, la colonizzazione della Rete da parte di aziende e agenzie di sorveglianza, la funzione dispotica degli algoritmi e ponga ripetutamente il protagonista dinanzi al dilemma etico della morte – da dare e ricevere –, fino a spingerlo, nella scena finale, a un monologo sull'impossibilità di decidere chi debba sopravvivere o meno e a una sostanziale abiura dell'omicidio come strumento di giustizia.

Call of Duty (2003-2018): è probabilmente la più popolare serie di videogiochi del tipo sparattutto in prima persona, presente sul mercato videoludico ormai da circa 15 anni. La serie è composta da quindici capitoli ufficiali, un'espansione e sette *spin-off*. I giochi sono ambientati nella seconda guerra mondiale, nella guerra fredda, in un'ipotetica guerra contemporanea e in una guerra futura.

Ognuno degli episodi contempla due modalità di gioco: una *single player* e una *multiplayer*. La prima prende spunto da reali avvenimenti storici mentre la seconda permette a molti giocatori gestiti da esseri umani divisi in due squadre di affrontarsi in arene di gioco che riproducono fedelmente scenari di guerra. In entrambe le modalità i giocatori si trovano completamente immersi nel contesto bellico e hanno la possibilità di sperimentare la paura e la sorpresa di un attacco aereo, la claustrofobia delle trincee, l'attesa che precede il momento del contatto con il nemico, l'ansia e l'impotenza del ritrovarsi davanti un av-

versario più forte. La visuale in prima persona, il realistico comparto audio, l'altissimo livello grafico e le tante scene cinematografiche permettono al giocatore un livello di immedesimazione tale che solo il videogioco può offrire. In questo senso, *Call of Duty*, il videogioco violento per eccellenza, diventa un sofisticato dispositivo empatico, che consente di sperimentare in sicurezza situazioni di fortissimo impatto emotivo.

6. Conclusioni

Ci auguriamo che questa breve rassegna possa rivelarsi utile a mettere in discussione l'assunto secondo il quale la mission educativa non vada riconosciuta all'intero universo videoludico ma, soltanto, ai cosiddetti *serious games*. Una categoria, questa, nella quale, come recita la nota definizione di B. Sawyer, vengono fatti rientrare quei giochi *il cui intento principale non è quello dell'intrattenimento*; in altre parole prodotti finalizzati a educare a buone pratiche, a sviluppare il senso civico e i comportamenti prosociali.

In realtà, gli action e violent game, come abbiamo cercato di argomentare in questo contributo, per il loro alto tasso di coinvolgimento emotivo e per l'attualità dei temi proposti risultano strumenti di formazione ben più potenti dei *serious games* che, al di là del loro lodevole intento di sollecitare nei giocatori una maggiore sensibilità e attenzione alle tematiche sociali, ambientali e civiche, rischiano di essere poco incisivi per via della loro funzione esplicitamente formativa. Una circostanza, quest'ultima, che può farli omologare ai media e alle istituzioni (come la scuola) ai quali tradizionalmente ci si affida per coltivare nelle nuove generazioni un sistema di regole e convenzioni sociali da rispettare, rendendoli, per questo, meno attraenti agli occhi delle nuove generazioni.

Senza s-cadere nei rischi di una contrapposizione (sterile) tra ciò che è definito e riconosciuto come formale (le istituzioni scolastiche e formative e, nel nostro caso, i prodotti che vi sono accettati in quanto conformi) e ciò che è inquadrato come informale (le attività extra istituzionali, tra le quali anche i prodotti non *omologati*), ci è sembrato interessante aprire un fronte di analisi della questione, finalizzato soprattutto a fornire spunti di riflessione circa la necessità di un meticciamiento (consapevole) tra informale e formale, ponendo in evidenza come dal primo (nel nostro caso in riferimento a videogame conside-

rati forse troppo frettolosamente addirittura nocivi) possano derivare suggestioni che il secondo può non solo applicare (operazione di per sé fin troppo semplicistica e probabilmente inutile, per gli elevati rischi di estemporaneità) ma rielaborare nell'ottica del perseguimento delle finalità e degli obiettivi che gli sono propri.

Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro

Concetta Tino

Le trasformazioni che costantemente interessano i contesti sociali e organizzativi richiedono ai sistemi educativi di formare giovani in grado di rispondere abilmente ai nuovi bisogni collettivi, attraverso metodologie e pratiche formative (come l'Alternanza Scuola-Lavoro-ASL) che possano favorire l'acquisizione di saperi trasversali. Per sollecitare l'attenzione degli attori della progettazione educativo-didattica delle istituzioni scolastiche, il contributo è stato sviluppato su un percorso di analisi della letteratura sul tema delle soft skills, con la finalità di rilevare quali potessero essere le skills più importanti. I risultati ottenuti offrono non solo un significativo quadro generale sulle abilità trasversali più rilevanti, ma anche delle riflessioni sul gap esistente in letteratura relativamente al tema dello sviluppo delle soft skills in ASL.

The transformation that constantly affects social and organizational contexts requires educational systems to guarantee young people's training in order to respond skillfully to new collective needs, through the use of methodologies and practices (such as the School-Work Alternation- SWA) that can promote the acquisition of transversal skills. In order to encourage the attention of the educational-didactic planning's actors in the educational institutions, the paper has been developed on a path of literature review analysis on the topic of soft skills, with the aim of detecting what are the most relevant skills. The findings offer not only a significant general framework on the most important transversal skills, but also some reflection on the existing gap in literature regarding the soft skills development in SWA programs.

Parole chiave: soft skills, analisi della letteratura, Alternanza Scuola-Lavoro, progettazione formativa

Keywords: soft skills, literature review, School-Work Alternation, training design

1. Introduzione

Per lungo tempo la didattica tradizionale fondata sulla trasmissione dei saperi, dal docente che sa allo studente che non sa, ha dominato i contesti formali dell'istruzione, ma oggi non trova più né interesse né registra risultati efficaci tra gli studenti. Basta ricordare il fenomeno dell'abbandono scolastico che interessa il 17,6% dei giovani contro

una media europea del 12,8%¹; oppure il dato drammatico riferito al fatto che in Italia solo tre giovani diciannovenni su dieci si iscrivono all'università e di questi uno su sei abbandona dopo il primo anno di corso². Si tratta di una condizione su cui tutti i livelli di istruzione sono chiamati a riflettere e ad assumersi delle responsabilità, senza giustificazioni o alibi, senza ulteriori rinvii o apparenti tentativi di cambiamento. L'età della globalizzazione, dell'innovazione in ogni settore della tecnica e della scienza, del progresso e delle trasformazioni dei mezzi di comunicazione, della fluidità, dell'ambiguità e dell'incertezza, richiedono con forza al mondo dell'istruzione di sostenere le persone e soprattutto le nuove generazioni nello sviluppo di competenze che consentano loro di navigare efficacemente nei meandri della complessità; di contribuire a formare soggetti resilienti, capaci di fronteggiare le sfide quotidiane, anziché rimanerne inghiottiti a causa dell'incapacità di reagire, di trovare soluzioni creative ai problemi, di gestire se stessi, le relazioni e la realtà mutevole. Questo scenario dunque, impone di riflettere sulla relazione negativa tra didattica tradizionale e bisogni formativi attuali. La trasmissione sterile di saperi non è più funzionale a sostenere né i cambiamenti né le persone che li vivono, quindi è oggi necessario far recuperare ai giovani il senso dell'apprendere, il valore dell'impegno e della responsabilità, la possibilità di identificarsi con i tempi che vivono e i luoghi che abitano, attraverso la possibilità di far sperimentare loro una 'sorta di costellazione di apprendimenti diversi per imparare a reagire ai condizionamenti che la società globale quotidianamente ci presenta'³, ritrovando in tal modo il *fil rouge* tra la loro vita dentro la scuola e quella fuori di essa e costruendo una trama di senso del loro progetto di vita. Tutto questo evidenzia come i docenti debbano perseguire una nuova matu-

¹ Dato tratto dal resoconto del progetto 'OrientaDropOut' ideato e promosso all'Ente Cassa di Risparmio di Firenze in collaborazione con partner qualificati come ex-ISFOL (l'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori), l'Università di Perugia, le associazioni aretine Pratika e Nausika che hanno una particolare competenza in questo campo (<http://www.gonews.it/2016/06/21/dispersione-scolastica-quasi-3-milioni-di-giovani-in-15-anni-come-ridurre-il-fenomeno>).

² L. Galliani, *Editoriale*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VII, (13), 2014, pp. 9-12.

³ R. D. Di Nubila, *Introduzione. Docenti e studenti alla ricerca del "senso" dell'apprendimento*, in M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, PensaMulti-media, 2016, p. 46.

rità professionale per riuscire a cogliere e interpretare i bisogni reali e formulare nuovi obiettivi pedagogici, ripensando e ricontestualizzando le reali competenze di cui i giovani hanno bisogno. Per i docenti dunque, si tratta di divenire attori di una didattica innovativa, promotori di esperienze di apprendimento, generatrici di competenze spendibili nei contesti reali di vita. Un dispositivo di questo tipo nelle loro mani potrebbe essere proprio l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), resa obbligatoria dalla L. 107/2015. Si tratta di una modalità di progettare i percorsi di apprendimento utile a creare ponti tra teoria e pratica, tra saperi disciplinari e saperi trasversali, quest'ultimi sempre più spendibili nei contesti reali di vita e di lavoro. In quest'ottica, per sostenere la riflessione di docenti e dirigenti sull'importanza di sviluppare anche competenze trasversali e non solo disciplinari, per sollecitare l'attenzione sulle richieste del mondo reale, questo contributo si focalizza sull'analisi di competenze generiche, ormai ritenute essenziali e trasferibili tra i diversi contesti. Proprio perché si tratta di competenze che possono essere sviluppate e misurate all'interno delle pratiche sociali⁴, sarebbe auspicabile che venissero incluse all'interno delle progettazioni di ASL.

2. *Perché l'attenzione sulle soft skills? Cosa sono?*

I costanti cambiamenti che interessano i contesti sociali e di lavoro impongono di porre l'attenzione su quelle *skills* che i giovani, a conclusione dei loro studi, dovrebbero possedere per potersi inserire con una certa facilità all'interno dei contesti sociali, produttivi e professionali. In generale, oggi, infatti, nei contesti esterni c'è una forte richiesta nei riguardi delle nuove generazioni di essere in possesso oltre che di competenze disciplinari specifiche di competenze trasversali⁵, utili anche a preparare gli studenti e a sostenerli nel processo di *lifelong learning*⁶ che è strettamente legato all'avvento della quarta rivoluzione industriale. Quest'ultima, infatti, registrando innovazioni in diversi

⁴ P. T. Knight, M. Yorke, *Employability and good learning in higher education*, in "Teaching in Higher education", 8(1), 2003, pp. 3-16.

⁵ W. A. M. Osman, A. Girardi, M. Paull, *Educator perceptions of soft skill development: An examination within the Malaysian public higher education sector*, in "International Journal of Learning", 18(10), 2012, pp. 49-62.

⁶ I. Bautista, *Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students*, in "International Journal of Educational Technology in Higher Education", 13 (29), 2016, pp. 1-9.

settori quali la genetica, l'intelligenza artificiale, la robotica, la nanotecnologia⁷, sta dando segnali sorprendenti di trasformazione, di cui i contesti educativi e di istruzione devono acquisire un certo livello di consapevolezza, per meglio analizzare e affrontare i cambiamenti, ridurre il divario esistente che c'è tra scuola e realtà, impedire l'accentuazione della separazione tra le conoscenze formali e quelle informali, tra i bisogni formativi dei contesti tradizionali e quelli dei luoghi produttivi e di vita.

I processi continui di trasformazione e repentini cambiamenti impongono di porre l'attenzione quindi non esclusivamente sull'acquisizione di competenze specifiche o *hard skills*, ma anche e soprattutto sullo sviluppo di competenze soft che possano consentire ai soggetti di affrontare nuove sfide, di operare in contesti e con modalità di lavoro flessibili e collaborativi. Si tratta dunque di quelle *generic skills*⁸, identificate con diversi termini: *essential skills*, *core skills*, *key competencies*, *employability skills*, and *transferable skills*⁹, ma anche con *emotional quotient (EQ) skills*¹⁰ e definite dalla World Health Organization come 'life skills' ossia come 'abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life'¹¹. A questa definizione si aggiungono quelle di altri autori. Solo per ricordarne alcune: Robles definisce le soft skills come "character traits, attitudes, and behaviors" aggiungendo come questi siano "the intangible, nontechnical, personality-

⁷ World Economic Forum, *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, World Economic Forum, Geneva, Switzerland, 2016b.

⁸ I. Bautista, *Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students*, cit.; P. Kearns, *Generic Skills for the New Economy. Review of Research*, Leabrook, National Centre for Vocational Education Research, 2001; J. Webb, C. Chaffer, *The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees*, in "Accounting Education", 25(4), 2016, pp. 349-367.

⁹ B. E. McEwen, *Crosscultural and international career exploration and employability skills*, n L. Waldman (Ed.), *Crosscultural and international business education*, 2010 [NBEA] yearbook, n. 48 (pp. 140-159). Reston, VA: National Business Education Association.

¹⁰ L. Sigmar, G. E. Hynes, T. Cooper, *Emotional Intelligence: Pedagogical Considerations for Skills-Based Learning in Business Communication Courses*, in "Journal of Instructional Pedagogies", 3, 2010.

¹¹ World Economic Forum, *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, cit., p. 1.

specific skills that determine one's strengths as a leader, facilitator, mediator, and negotiator"¹². Lowther, McMillan e Venter le identificano come 'normative capabilities'¹³, poiché intese come quelle *generic skills* che descrivono la maniera in cui vengono applicate ed espresse le competenze tecniche. Una definizione simile è emersa dallo studio condotto da Brandi e Iannone¹⁴, dove il maggior valore è stato attribuito alle competenze trasversali rispetto a quelle tecniche, riconoscendo che seppur importanti sono la conoscenza e le abilità cognitive, maggiore rilevanza hanno la modalità di comunicare e applicare la conoscenza stessa. Perrault definisce le *soft skills* come "those traits and capabilities that an individual possesses in addition to the individual's technical and/or knowledge skillset"¹⁵. Yorke le identifica come un 'set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy'¹⁶. Una definizione strettamente legata ai contesti di lavoro è fornita da Lorenz¹⁷ il quale le considera come un insieme di qualità, abitudini e atteggiamenti o abilità sociali che consentono ai lavoratori di essere dei buoni dipendenti, oltre che di manifestare una certa compatibilità con il contesto di lavoro in cui sono inseriti. In definitiva sia che le definizioni si riferiscano alle abilità che consentano alle persone di esprimere performance di qualità nei diversi contesti di lavoro, sia che descrivano le *soft skills* come competenze spendibili e necessarie in ogni contesto di vita supportando ogni soggetto a fronteggiare sfide diverse, si tratta di competenze che ne evidenziano la qualità del fare e dell'essere in relazione

¹² M. M. Robles, *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*, in "Business Communication Quarterly", 75(4), 2012, p. 457.

¹³ M. W. Lowther, W. J. McMillan, F. Venter, *Education for actuarial quality must develop more than technical competence*, in "South African Actuarial Journal", 9 (1), 2009, pp. 53-75.

¹⁴ U. Brandi, R. L. Iannone, *Learning Strategies in Enterprises: empirical findings, implications and perspectives for the immediate future*, in "European Journal of Education", 51(2), 2016, pp. 227-243.

¹⁵ H.R. Perreault, *What Makes the Soft Skills so Hard?*, in "Delta Pi Epsilon Journal", 48(3), 2006, p. 125.

¹⁶ M. Yorke, *Employability in higher education: what it is-what it is not*, York, Higher Education Academy, (Vol. 1), 2006, p. 8.

¹⁷ K. Lorenz, *Top 10 soft skills for job hunters*, in "AOL Jobs Articles and News", 2009 <http://jobs.aol.com/articles/2009/01/26/top10softskillsforjobhunters/>, consultato in data 28.02.2018.

alle diverse situazioni. In tale prospettiva la natura delle *soft skills* quindi può essere sintetizzata in ciò che Hurrel, Scholarios e Thompson¹⁸ descrivono come una conoscenza combinata con le risposte, apprese per via esperienziale, agli stimoli ambientali e con la volontà di compiere sforzi nell'identificazione di risposte originali a situazioni particolari.

In sintesi i processi di cambiamento e le repentine trasformazioni che interessano tutti i contesti di vita e di lavoro, hanno evidenziato l'importanza di spostare il focus su un cluster di competenze diverse da quelle tradizionalmente ritenute più rilevanti, con la consapevolezza che oggi il soggetto competente non è colui che riproduce in maniera univoca e rigida i saperi, ma è colui che sa utilizzare le conoscenze apprese in maniera creativa e flessibile, adattandosi alle diverse situazioni e identificando soluzioni creative a problemi nuovi. Acquisire consapevolezza di questo scenario è allora anche responsabilità educativa, poiché la finalità dell'educazione è la formazione integrale della persona. Perseguire tale mandato richiede lo sforzo di conoscere e comprendere i nuovi bisogni educativi e formativi degli studenti, i quali necessitano di essere supportati nell'inserimento nei contesti sociali e di lavoro di riferimento, ma anche un'assunzione di responsabilità collettiva per lo sviluppo personale e professionale delle nuove generazioni, che possa promuovere il coinvolgimento di tutti gli attori della realtà educativa e di quella sociale.

Proprio nell'intento di sostenere la riflessione dei docenti sull'importanza di creare connessioni tra la didattica a scuola e i contesti reali di vita e di lavoro, di sollecitare la loro attenzione sullo sviluppo di competenze anche diverse da quelle disciplinari, la rassegna della letteratura riportata in questo contributo è stata orientata all'identificazione di un set di competenze trasversali su cui i docenti dovrebbero porre l'attenzione e prendere in considerazione, in maniera intenzionale, all'interno della progettazione dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), prevedendo la definizione di momenti di confronto con i partner esterni, interni e con gli studenti, oltre che attività finalizzate a svilupparle, fasi di monitoraggio e di valutazione delle stesse.

¹⁸ S. A. Hurrell, D. Scholarios, P. Thompson, P., *More than a 'humpty dump-ty' term: Strengthening the conceptualization of soft skills*, in "Economic and Industrial Democracy", 34(1), 2013, pp. 161-182.

3. *Riflessione su alcuni 'modelli' di soft skills elaborati a livello internazionale e nazionale*

Come precisato in precedenza, la complessa società della conoscenza porta ogni organizzazione a fronteggiare nuovi bisogni; infatti, i progressi in ambito tecnologico e la grande quantità di dati da gestire, le nuove sfide sociali oltre alle nuove forme di lavoro che caratterizzano la dinamicità del mercato del lavoro richiedono nuove competenze che i lavoratori e il personale in selezione potrebbe non avere. Proprio l'aver consapevolezza dell'evoluzione repentina dei contesti organizzativi e dei relativi bisogni, di come le conoscenze delle persone possono divenire obsolete in brevissimo tempo ha portato diversi studiosi e decisori politici a riflettere sull'importanza di rilevare e promuovere lo sviluppo di quelle competenze trasversali la cui potenzialità risiede nella possibilità di essere trasferite da un contesto ad un altro, ma soprattutto nella capacità di sostenere i soggetti nell'affrontare le situazioni complesse e i cambiamenti.

Sulla base di tali interessi sono stati elaborati dei 'modelli' di *skills* ritenuti importanti per fronteggiare le sfide del XXI secolo. Uno di questi è stato pubblicato in un report dal World Economic Forum¹⁹, elaborato sulla base di meta-analisi delle ricerche condotte sulle competenze necessarie ad affrontare la complessità. Tenendo conto degli indicatori di performance riferiti a 91 paesi, le ricerche, relative a 16 competenze, sono state raggruppate in tre grandi categorie:

- a) *Foundational Literacies*: literacy, numeracy, scientific literacy, financial literacy, cultural and civic literacy. Si tratta di quelle abilità sulle quali il mondo dell'istruzione si è focalizzato per molto tempo e che lo studente utilizza per lo svolgimento di compiti quotidiani. Oggi costituiscono il punto di partenza e la base su cui gli studenti hanno la possibilità di sviluppare le competenze avanzate.
- b) *Competencies*: pensiero critico/problem solving, creatività, comunicazione, collaborazione. Sono state identificate come la modalità in cui lo studente affronta le problematiche. Queste risultano fondamentali per il mondo del lavoro del XXI secolo, dove è importante essere capace di valutare e trasmettere criti-

¹⁹ World Economic Forum, *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland, 2015.

camente la conoscenza oltre che essere capace di lavorare in squadra.

- c) *Character qualities*: curiosità, iniziativa, persistenza, adattabilità, leadership, consapevolezza sociale e culturale. Questo gruppo di abilità è stato presentato come le modalità in cui lo studente affronta le sfide del cambiamento.

Il ‘modello’ trova la sua giustificazione all’interno del report in un’affermazione chiave: ‘students must not only possess strong skills in areas such as language arts, mathematics and science, but they must also be adept at skills such as critical thinking, problem-solving, persistence, collaboration and curiosity and initiative’²⁰.

Anche il Ministero italiano dell’istruzione con il regolamento attuativo sul nuovo obbligo di istruzione (22 agosto 2007) ha declinato le competenze chiave di cittadinanza rispondenti ad abilità a carattere trasversale:

- a) Imparare ad imparare: ogni soggetto dev’essere capace di organizzare il proprio apprendimento nel rispetto dei tempi disponibili, attraverso risorse e modalità diverse.
- b) Progettare: capacità di elaborare e realizzare progetti relativi ad attività di studio e di lavoro, definendo obiettivi e strategie;
- c) Comunicare: capacità di trasmettere o comprendere messaggi di genere diverso veicolati utilizzando linguaggi, strumenti e conoscenze diverse;
- d) Collaborare e partecipare: capacità di interagire in gruppo, valorizzando le proprie e le altrui idee e capacità e gestendo la conflittualità con la finalità di raggiungere il risultato collettivo;
- e) Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo, consapevole e responsabile nella vita sociale;
- f) Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche individuando risorse e soluzioni adeguate;
- g) Individuare collegamenti e relazioni: elaborare argomentazioni coerenti, identificando relazioni tra fenomeni, eventi e concetti, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari;
- h) Acquisire ed interpretare l’informazione: acquisire ed interpretare criticamente l’informazione ricevuta.

²⁰ World Economic Forum, *New vision for education: Unlocking the potential of technology*, cit.

Anche in questo modello l'enfasi viene posta sulle abilità sociali, dimostrando l'importanza delle interazioni, delle attività di gruppo e della collaborazione, facendo intendere quanto possa essere difficile affrontare la complessità senza la cooperazione tra soggetti e organizzazioni. Anche le abilità cognitive e la gestione delle informazioni, oltre che la capacità di leggere la trasformazione dei contesti che promuove nei soggetti la disponibilità e quindi la consapevolezza dell'importanza di imparare ad imparare, sono considerate fondamentali.

Un altro 'modello' è quello europeo, elaborato con il Progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies – Definizione e selezione delle competenze) dell'OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development – l'organizzazione per lo sviluppo economico e la cooperazione). Il progetto è nato nel 1997 con lo scopo di fornire un metodo concettuale per giungere all'identificazione delle competenze chiave e promuovere la ricerca internazionale utile a per misurarne il livello in giovani e adulti.

Il 'modello' è stato sintetizzato in tre competenze chiave: *usare strumenti in modo interattivo* (linguaggi e tecnologie); *interagire in gruppi eterogenei*; *agire autonomamente*.

Il 'modello' risulta centrato sulla dimensione interattiva a livello strumentale e interpersonale, evidenziando come le abilità sociali possano favorire l'adattamento richiesto ai cambiamenti sociali legati alla diversità dei contesti e alla molteplicità. Un'altra dimensione caratterizzante del 'modello' è l'autonomia del soggetto, che non va intesa come la capacità di agire in isolamento, ma di avere una certa consapevolezza delle dinamiche sociali entro le quali scegliere il ruolo da agire. In tal senso essere autonomi oggi significa allora sviluppare un'identità personale con la capacità di decidere, scegliere e svolgere un ruolo attivo e responsabile all'interno di un dato contesto²¹.

Anche all'interno del 'modello' Isfol²² delle competenze²³ è stata identificata una triade di abilità trasversali:

²¹ D. S. Rychen, L. H. Salganik, *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Málaga, Aljibe, 2006.

²² Dal 1° dicembre del 2016 l'ISFOL è diventato INAPP (Istituto, Nazionale per le Politiche Pubbliche).

²³ G. Di Francesco (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*, ISFOL, Milano, FrancoAngeli, 1998, <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1993%20ISFO-L%20competenzetrasversali%20SCHEMA.pdf>, consultato il 10.03.2018.

- a) Diagnosticare: si riferisce alla capacità di analizzare ambienti e problemi, oltre che le proprie competenze e attitudini per risolverli;
- b) Relazionarsi: è intesa come la capacità di interagire con l'ambiente e le persone, scegliendo l'adeguato stile comunicativo; l'abilità di lavorare in gruppo e negoziare per rispondere alle richieste;
- c) Affrontare: abilità di affrontare e risolvere problemi, sviluppando soluzioni creative.

Ancora una volta sono state enfatizzate quelle abilità che non sono legate a un determinato contesto o posizione lavorativa, ma a qualsiasi situazione. Infatti, sono abilità legate all'analisi dei contesti e dei problemi con cui ogni soggetto è chiamato a confrontarsi e per i quali necessita di identificare soluzioni creative.

La breve analisi di alcuni modelli di *soft skills* sviluppati a livello europeo o nazionale e la revisione della letteratura presentata nel paragrafo successivo trovano giustificazione in ciò che sostengono Boote e Beile²⁴, secondo i quali una buona ricerca si definisce tale quando contribuisce ad incrementare la conoscenza, ma un ricercatore per essere consapevole di riuscire in questo è necessario che abbia la consapevolezza di cosa è stato fatto prima, identificandone punti di forza e di debolezza oltre che il significato. Questo implica che uno studioso per poter proseguire nel proprio percorso, deve saper cogliere i vantaggi rispetto a quanto gli altri ricercatori hanno già fatto in riferimento al proprio campo di interesse. Infatti, solo conoscendo la ricerca precedente potrà continuare e produrre una ricerca a carattere generativo e cumulativo²⁵. Proprio sulla base di tali convinzioni, la ricerca sullo sviluppo delle *soft skills* in ASL, non poteva tralasciare la presentazione di importanti 'modelli' e l'analisi delle ricerche precedenti.

Quest'ultimo percorso è stato orientato all'identificazione dei risultati già ottenuti negli studi precedenti, ma anche dei punti di debolezza; infatti, sulla base di questi, l'output ottenuto da questa fase di studio vuole essere solo un preludio a una ricerca che insieme all'at-

²⁴ D. N. Boote, P. Beile, *Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation*, in "Educational researcher", 34(6), 2005, pp. 3-15.

²⁵ S. L. Shulman, *Taking Learning Seriously*, in "Change", 31 (4), 1999, pp. 10-17, <http://www.carnegiefoundation.org>, consultato il 22.02.2018.

tenzione sullo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti durante le esperienze di ASL, possa anche riuscire a promuovere maggiore consapevolezza, nei docenti e negli attori coinvolti nei percorsi di ASL, dell'importanza di includerle intenzionalmente nel piano formativo dello studente.

4. *Literature review: metodologia*

Occorre precisare che il presente contributo ha avuto origine da un percorso di ricerca, ancora in corso, relativo allo sviluppo e alla valutazione delle *soft skills* in Alternanza Scuola-Lavoro. Pertanto, è stata condotta una rassegna della letteratura con l'obiettivo di rilevare quali *soft skills* potessero essere considerate importanti da diverse figure appartenenti a diversi contesti (formali e informali).

La ricerca è stata condotta attraverso Google Scholar dove sono stati identificati alcuni contributi (n=6), ma soprattutto tramite il servizio EBSCOhost, a cui l'università di Padova ha aderito, e che include diversi database oltre che il collegamento diretto al portale AIRE. All'interno del sito di EBSCOhost è stato necessario selezionare i database di interesse come 'l'Education source', 'Eric' oltre a 'eBook Collection (EBSCOhost)', scartando i database focalizzati sugli studi specifici riferiti agli ambiti di psicologia, economia, medicina, ambiente, storia, politica, sociologia, sport e musica.

Per identificare la letteratura di riferimento, la ricerca sui database è stata avviata con l'utilizzo di alcune parole-chiave, ossia: 'work based learning and *soft skills* development'; 'school-work integrated learning for high school students', 'secondary school/high school and *soft skills*', '*soft skills* development in internship', '*soft skills* development and traineeship', '*soft skills* between education and workplace'. Considerato che l'utilizzo di queste prime parole-chiave non ha offerto risultati (al massimo 1 o 2 risorse), il passaggio successivo è stato quello di utilizzare la combinazione delle parole 'high school students', 'work-related learning programs' come prime parole-chiave e poi attraverso gli operatori booleani 'AND' e 'OR' sono state aggiunte le parole 'soft skills' e 'generic skills'. Con questa combinazione, selezionando come periodo di pubblicazione quello compreso tra il 2010 e il 2017 sono state rintracciate 293 risorse.

Sulla base dei risultati ottenuti è stata avviata la selezione del materiale raccolto, ma ben presto è stato ben evidente come fossero solo 5

gli studi riguardanti la relazione tra *soft skills* e studenti di scuola secondaria di secondo grado in esperienze di work-related learning (in Italia ASL). Preso atto di questo risultato si è ritenuto opportuno procedere con l'analisi di tutte le risorse ottenute, per poter costruire almeno un primo quadro sulle competenze trasversali in generale. Si è quindi proceduto con la prima fase di selezione delle risorse, separando gli studi teorici o concettuali da quelli empirici, includendo tra quest'ultimi, solo quelli relativi ai seguenti temi:

- a) la relazione tra *soft skills* e studenti di scuola secondaria di secondo grado; un focus sulle *generic skills* considerate dagli studenti universitari importanti per l'*employability*; lo sviluppo delle *soft skills* durante le esperienze di work-related learning e l'interesse delle università nello sviluppo dell'*employability skills*; l'attenzione dei contesti produttivi per le *soft skills* che i giovani o coloro che entrano nel mondo del lavoro dovrebbero avere.

Sono invece stati esclusi tutti quegli studi che seppur importanti, non supportavano la finalità di questo contributo. Nello specifico i criteri di esclusione hanno considerato i seguenti temi:

- a) il focus su specifiche competenze (es. intelligenza emotionale);
- b) le strategie per lo sviluppo delle *soft skills* in contesti formali;
- c) il confronto delle *soft skills* tra studenti di istituzioni diverse;
- d) l'influenza del docente sullo sviluppo delle *soft skills*;
- e) la valutazione delle *soft skills*;
- f) lo sviluppo di *soft skills* in contesti online.

La metodologia che ha guidato la ricerca della letteratura ha quindi consentito l'individuazione di pochissime risorse relativamente al target degli studenti di scuola secondaria di secondo grado. Nonostante questo però, con tutte le risorse rinvenute, pur trattandosi di studi rivolti a rilevare opinioni di target diversi (studenti o appena laureati, docenti, figure del mondo del lavoro) è stato ritenuto opportuno costruire un quadro efficace relativo al tema delle *soft skills*.

4.1. Organizzazione della revisione della letteratura

Tramite la metodologia descritta nel sottoparagrafo precedente e i criteri di inclusione considerati, a partire dalle 299 risorse rinvenute, l'output finale di questo percorso di analisi è stato ottenuto mediante

una prima selezione di 57 studi, comprendenti sia studi concettuali sia empirici, che ha permesso di identificare tre aree tematiche. Infatti, alcuni studi hanno riportato principalmente un focus sulla relazione delle *soft skills* con i contesti di lavoro²⁶; altri sulla relazione tra higher education, *soft skills* ed employability²⁷; altri ancora, anche se pochi, sono state risorse focalizzate sulle *soft skills* e le esperienze work-related per studenti di scuola secondaria di secondo grado²⁸ (Tab. 1).

Area tematica	n. studi concettuali	n. studi empirici
Relazione tra <i>soft skills</i> e contesti di lavoro	5	9
Relazione tra Higher education, <i>soft skills</i> ed employability	17	22
Relazione tra <i>soft skills</i> ed esperienze di WRL per studenti di scuola secondaria di secondo grado	1	4

Tabella 1 – Aree tematiche e tipologie studi correlati

Nel rispetto sempre dei criteri di inclusione, la seconda fase della selezione che ha consentito di isolare gli studi concettuali da quelli empirici (Tab. 1), ha previsto la focalizzazione dell'attenzione solo sui 35 studi empirici la cui analisi è stata organizzata basandola su alcuni elementi chiave: a) la metodologia e gli strumenti utilizzati per la raccolta dati; b) il contesto specifico d'interesse dell'indagine; c) la fina-

²⁶ Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 5, 10, 11, 12, 22, 24, 49, 33, 38, 53, 55, 58, 65, 69, 70.

²⁷ Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 1, 2, 3, 6, 8, 9, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 26, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 56, 59, 63, 64, 66, 68, 70.

²⁸ L. P. Ayuningtyas, E. T. Djatmika, L. W. Wardana, *Hard and Soft Skills Enhancement*, in *Entrepreneurship Learning for the Twelfth Grade Students of SMK Kartika IV-1 Malang*, in "Journal of Education and Practice", 6 (29), 2015, pp.188-194; A. A. Bakar, R. Nordin, N. Zainal, K. Alavi, M. M. Mustafa, H. Hussain, *Nurturing engineering enthusiasm and soft skills in high school students*, in "International Journal of Engineering Education", 29(4), 2013, pp. 933-939; G. Campagnoli, *Scuola Aperta, Fab Lab, Imprese Studentesche, Alternanza Scuola lavoro*. In "Ricercazione", 8 (1), 2016, pp. 133-144; G. Galeotti, *Patrimonio culturale e work-related learning. Un laboratorio per le career management skills nella secondaria di secondo grado*, in "Lifelong Lifewide Learning", 12(28), 2016, pp. 95-111; S. Q. Pratt, J. E. Richards, *Soft Skill Development in Youth Employment: A scan of the landscape, 2014*, http://www.p21.org/storage/documents/Final_Report_PDF09-29-06.

lità della ricerca. Prima di passare alla presentazione dei risultati, occorre offrire un'immediata comprensione del processo di selezione degli studi utilizzati per giungere ai risultati, mediante la Figura 1 di sintesi.

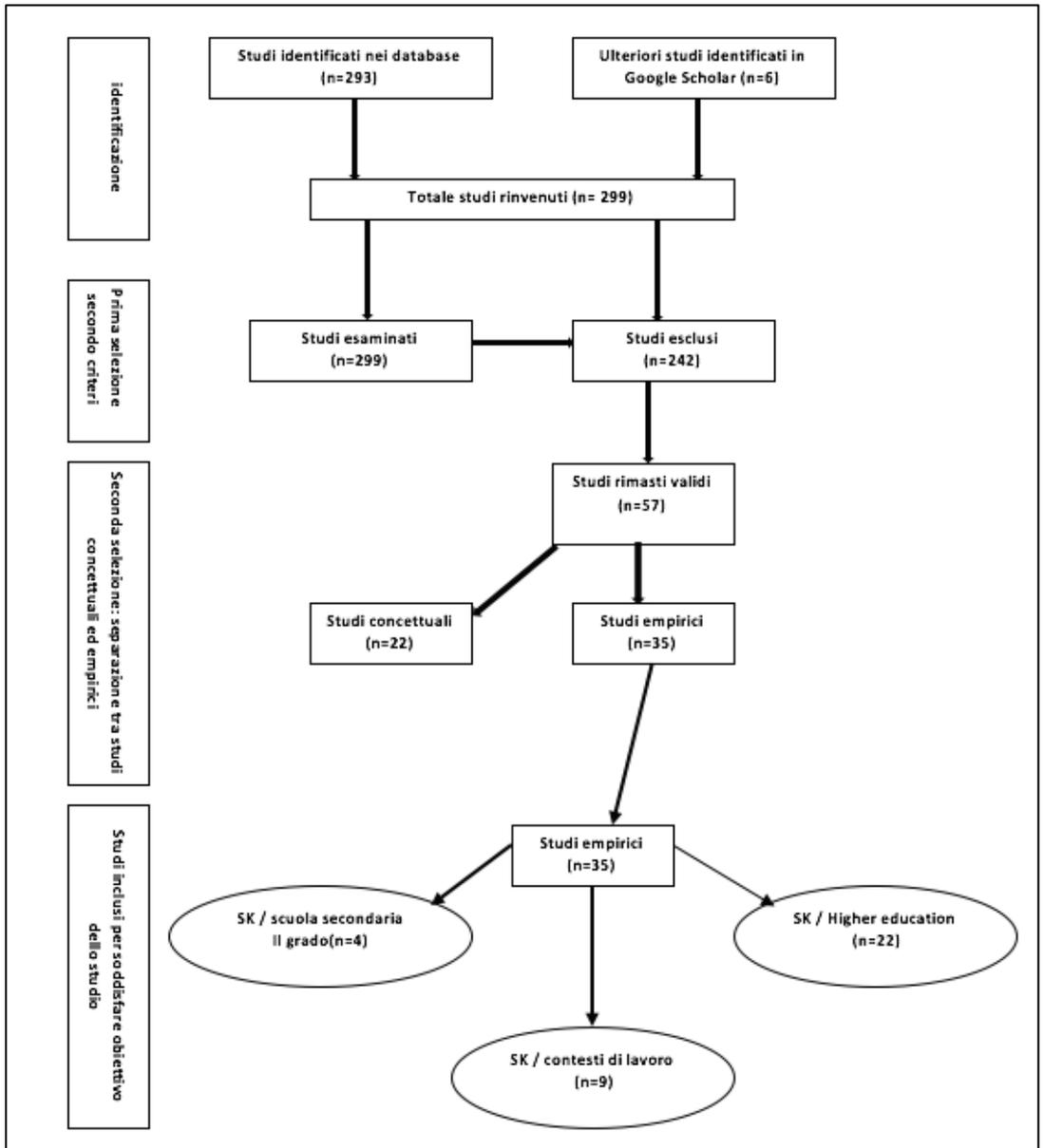


Figura 1 – Sintesi del processo di selezione degli studi considerati

5. Risultati: le caratteristiche degli studi selezionati

La maggior parte degli studi empirici selezionati sono stati condotti in Australia, negli Stati Uniti e nel Regno Unito, mentre gli altri hanno riguardato paesi come la Malesia, la Nuova Zelanda, l'Irlanda, l'Etiopia, la Russia, l'Italia, la Spagna, i Paesi Bassi, l'Irlanda e il Canada.

Dal punto di vista *metodologico*, gli studi hanno presentato un varietà di metodi: qualitativi²⁹; quantitativi³⁰; metodi misti³¹ e analisi comparative delle *soft skills*³² richieste per occupazioni lavorative all'interno di importanti organizzazioni internazionali (Green Peace, World Bank, Apple, Google, Samsung, OECD) o di annunci di lavoro su giornali e siti web.³³ Dominanti sono stati gli studi quantitativi nei quali la raccolta dati è stata realizzata principalmente tramite questionari strutturati online, poi tramite questionari semi-strutturati auto-somministrati, oppure tramite l'*audit instrument* sviluppato sulla base dell'*Employability Skills Framework* (ESF)³⁴. Gli studi qualitativi, invece, sono stati condotti tramite interviste individuali, focus group, analisi delle osservazioni o delle riflessioni degli studenti, casi studio;³⁵ nei contributi condotti con metodi misti sono stati incrociate le diverse modalità di rilevazione dei dati eseguite tramite focus group o interviste e questionari.

La *popolazione* coinvolta negli studi è apparsa diversificata; infatti, è risultata costituita da figure del mondo produttivo o comunque gio-

²⁹ Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 2, 4, 5, 22, 29, 30, 38, 44, 48, 55, 59, 63.

³⁰ Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 1, 3, 7, 12,17, 23, 26, 34, 36, 41, 47, 49, 51, 50, 64, 66.

³¹ Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 28, 33, 35, 58, 67.

³² C. Cobo, *Mechanisms to identify and study the demand for innovation skills in world-renowned organizations*, in "On the Horizon", 21 (2), 2013, pp. 96-106.

³³ O. K. Bee, T. S. Hie, *Employers' emphasis on technical skills and soft skills in job advertisements*, in "The English teacher" 44 (1), 2015, pp. 1-12.

³⁴ D. Jackson, *Student perceptions of the importance of employability skill provision in business undergraduate programs*, in "Journal of Education Research and Perspectives", 37 (1), 2010, pp. 52-84.

³⁵ L. P. Ayuningtyas, E. T. Djatmika, L. W. Wardana, *Hard and Soft Skills Enhancement, in Entrepreneurship Learning for the Twelfth Grade Students of SMK Kartika IV-1 Malang*, in "Journal of Education and Practice", 6 (29), 2015, pp. 188-194.

vani inseriti nel mondo del lavoro³⁶; studenti universitari o appena laureati³⁷, o studenti di scuola secondaria di secondo grado³⁸; o anche docenti³⁹.

I *contesti* di interesse su cui sono stati condotti gli studi sono stati i corsi di laurea legati alla contabilità (n= 6), all'ingegneria (n=2), alla tecnologia (n=1), alla medicina (n=2), alla psicologia (n=1), all'economia e management (n=7), alla leadership (n=1), all'agricoltura (n=1), alla pedagogia (n=1) a campi di area scientifica e non (n=1); altri contesti sono stati istituti di scuola secondaria di secondo grado (n=4); il mondo del lavoro comprendendo il settore industriale (n=5) e settori lavorativi diversi (n=5).

L'organizzazione della letteratura ha tenuto conto anche della *finalità* delle ricerche orientate principalmente a cogliere l'impatto delle esperienze work-related o percorsi sull'imprenditorialità sullo sviluppo delle *soft skills* negli studenti. In tal senso, solo per citare qualche esempio, volendo focalizzare l'attenzione sul contesto scolastico che è di interesse di questo contributo, la ricerca condotta da Bakar e colleghi⁴⁰ ha dimostrato, infatti, come percorsi basati sul partenariato tra università e scuole abbia potuto favorire lo sviluppo di progetti di area ingegneristica, ad hoc per gli studenti di scuola secondaria, i quali, grazie all'attività di mentorship esercitata dagli studenti universitari, alla partecipazione attiva nella fase di progettazione di un modulo sull'uso del microcontrollore, alle *learning activities*, alle attività laboratoriali, hanno non solo sviluppato un certo livello di interesse per la disciplina ingegneristica stessa, ma hanno anche riconosciuto un importante impatto sullo sviluppo delle *soft skills* quali: teamwork, comunicazione e lifelong learning. Anche lo studio di caso condotto in una scuola secondaria, in Indonesia⁴¹, ha rilevato come i percorsi di

³⁶ Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 5, 12, 22, 23, 28, 33, 38, 44, 49, 58, 66, 67.

³⁷ Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 1, 2, 3, 7, 17, 26, 29, 34, 35, 36, 41, 44, 47, 49, 51, 59, 63, 66.

³⁸ Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 4, 7, 30, 55.

³⁹ Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 23, 44, 50, 66.

⁴⁰ A. A. Bakar, R. Nordin, N. Zainal, K. Alavi, M. M. Mustafa, H. Hussain, *Nurturing engineering enthusiasm and soft skills in high school students*, in "International Journal of Engineering Education", 29 (4), 2013, pp. 933-939.

⁴¹ L. P. Ayuningtyas, E. T. Djatmika, L. W. Wardana, *Hard and Soft Skills Enhancement*, in *Entrepreneurship Learning for the Twelfth Grade Students of SMK Kartika IV-1 Malang*, cit.

imprenditorialità, basati sulla realizzazione di attività pratiche e specificatamente di prodotti manifatturieri di qualità, capaci di coniugare lo sviluppo di hard e *soft skills*, possano preparare gli studenti nello sviluppo di competenze richieste dal mondo del lavoro: comportamenti positivi, senso di responsabilità, time management, capacità di gestire lo stress, autonomia, capacità di apprendere.

La *finalità* di altri studi è stata quella di rilevare opinioni di figure del mondo del lavoro, di docenti o percezioni di studenti universitari o appena laureati o inseriti nel mondo del lavoro, sulle tipologie di *soft skills* ritenute fondamentali per l'employability o per definire un profilo professionale di qualità, come per esempio nell'area medica⁴².

5.1 *Le soft skills emerse come le più rilevanti*

L'analisi condotta, secondo i criteri presentati in precedenza, è stata utile infine a rilevare quali *soft skills* sono ritenute importanti nei diversi contesti formali e informali (mondo dell'istruzione e mondo del lavoro) e per diversi stakeholder (studenti in corso di studi o laureati, figure del mondo produttivo, docenti) permettendo così di identificare e di riportare in tabella (Tab. 2) quelle dominanti e quelle poco menzionate, tralasciando quelle che sono state rilevate solo meno di due volte. Quest'ultima fase ha consentito di perseguire l'obiettivo di questo contributo: definire un cluster di competenze trasversali verso le quali sarebbe auspicabile che i docenti volgessero l'attenzione durante la fase di progettazione dei percorsi di ASL.

Soft skills	Abilità caratterizzanti	Studi empirici
Comunicazione	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di presentare e discutere informazioni, difendere punti di vista in modo efficace, in situazioni formali e informali, in forma scritta e orale, e/o con l'uso di strumenti tecnologici. • L'abilità di praticare ascolto attivo e fornire feedback. • L'abilità di negoziare per raggiungere accordi. • L'abilità di interagire con interlocutori di culture diverse 	Aman & Sitotaw, 2014; Andrews & Higson, 2014; Ariffin et al., 2010; Azim et al., 2010; Bakar et al., 2013; Bee & Hie, 2015; Brungardt, 2010; Duggan, 2014; Cortese et al., 2015; Cobo, 2013; Crawford et al., 2011; Finch et al., 2013; Hurrell, 2016; Hurwitz et al., 2013; Idrus et al., 2014; Jackson, 2013; Jones et al., 2017; Low et al., 2013; McMurry et al., 2011; Messum et al., 2016; Mitchell et al., 2010; Monteiro & Sharam, 2012; Pratt & Richards, 2014; Robles, 2012; Roy & Brown, 2016;

⁴² S. Hurwitz, B. Kelly, D. Powis, R. Smyth, T. Lewin, *The desirable qualities of future doctors—A study of medical student perceptions*, in "Medical teacher", 35 (7), 2013, pp. e1332-e1339.

ABILITÀ SOCIALI		<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di tenere conto dei diversi punti di vista 	Webb & Chaffer, 2016; Wilton, 2012. (28*)
	Teamwork	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di lavorare e interagire efficacemente con gli altri per raggiungere un obiettivo • L'abilità di cooperare, di contribuire a pianificare e coordinare il lavoro del gruppo • L'abilità di intercambiare i ruoli all'interno del gruppo: da leader a membro del gruppo e viceversa • L'abilità di assumersi le responsabilità delle decisioni del gruppo • L'abilità di acquisire consapevolezza delle diversità all'interno del gruppo e accettarle 	Andrews & Higson, 2014; Ariffin et al., 2010; Ayuningtyas, et al., 2015; Bakar et al., 2013; Bee & Hie, 2015; Bondarenko, 2015; Brungardt, 2010; Duggan, 2014; Cortese, et al, 2015; Cobo, 2013; Crawford et al., 2011; Frison et al., 2016; Galeotti, 2016; Hurwitz et al. 2013; Hurrel, 2016; Jackson,2013; Jones et al., 2017; Keneley, & Jackling, 2011; Low et al., 2013; McMurry et al., 2011; Messum et al.,2016; Mitchell et al., 2010; Monteiro & Sharam, 2012; Pratt & Richards, 2014; Robles, 2012; Wesley et al., 2017; Wilton, 2012. (26*)
	Abilità relazionali	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di stabilire buone relazioni con gli altri all'insegna del rispetto, della fiducia e dell'accettazione delle differenze 	Brungardt, 2010; Cortese et, al., 2015; Duggan, 2014; Finch et al., 2013; Galeotti, 2016; Hurwitz et al. 2013; Jones et al., 2017; Robles, 2012; Roy & Brown, 2016; Pratt & Richards, 2014; (10*)
	Collaborazione	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di collaborare all'interno di gruppi e reti, condividendo conoscenze, risorse e competenze per il raggiungimento dei risultati 	Cobo, 2013; Messum et al.,2016; Monteiro & Sharam, 2012 (3*)
	Networking	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di favorire la costruzione di reti interne ed esterne, valorizzando il contributo di ciascuno nel raggiungimento degli obiettivi 	Cortese et, al., 2015; Messum et al.,2016; Pratt & Richards, 2014 (3*)
Leadership		<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di supervisionare un gruppo • L'abilità di guidare il gruppo nella costruzione di una visione comune • L'abilità di orientare, motivare, guidare e sostenere un gruppo nel raggiungimento di un obiettivo comune 	Ariffin et al., 2010; Azim et al., 2010; Bee & Hie, 2015; Brungardt, 2010; Cortese et, al., 2015; Finch et al., 2013; Jones et al., 2017; Mitchell et al., 2010; Roy & Brown, 2016; Wesley et al., 2017 (10*)
	Gestione dei conflitti	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di gestire i conflitti utilizzando strategie di negoziazione e di comunicazione tra le parti 	Cortese et, al., 2015; Pratt & Richards, 2014 (2*)
	Critical thinking	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di pensare in maniera creativa • L'abilità di porsi domande, di utilizzare il pensiero logico e astratto, operando un'analisi critica delle situazioni • Il saper utilizzare abilità di pensiero come: spiegare, analizzare 	Aman & Sitotaw,2014; Ariffin et al., 2010; Cobo, 2013; Cortese et, al., 2015; Crawford et al., 2011; Duggan, 2014; Finch et al., 2013; Hurwitz et al. 2013; Idrus et al., 2014; Jones et al., 2017; Keneley, & Jackling, 2011; Low et al., 2013; Mitchell et al., 2010; Monteiro & Sharam, 2012; Pratt & Richards, 2014. (14*)

ABILITÀ COGNITIVE		e <i>valutare</i> discussioni e decisioni	
	Problem solving	<ul style="list-style-type: none"> L'abilità di identificare, analizzare un problema, fare le adeguate <i>valutazioni</i> e trovare soluzioni alternative 	Ayuningtyas, et al., 2015; Bee & Hie, 2015; Bondarenko, 2015; Cortese et al., 2015; Crawford et al., 2011; Duggan, 2014; Finch et al., 2013; Idrus et al., 2014; Keneley, & Jackling, 2011; Monteiro & Sharam, 2012; Stoner & Milner, 2010; Webb & Chaffer, 2016; Wilton, 2012. (13*)
	Decision making	<ul style="list-style-type: none"> L'abilità di prendere decisioni con tempestività, anche in situazioni complesse, <i>valutando</i> vincoli e possibilità per raggiungere gli obiettivi 	Ariffin et al., 2010; Cortese et al., 2015; Duggan, 2014; Keneley, & Jackling, 2011; Wesley et al., 2017 (5*)
MANAGEMENT SKILL	Gestione delle informazioni	<ul style="list-style-type: none"> L'abilità di cercare, <i>valutare</i> e selezionare informazioni utili allo svolgimento di un compito L'abilità di produrre e trasferire informazioni orali e scritte, nel rispetto delle adeguate norme comunicative e di sicurezza 	Bee & Hie, 2015; Cobo, 2013; Crawford et al., 2011; Duggan, 2014; Galeotti, 2016 (5*)
	Gestione del tempo	<ul style="list-style-type: none"> L'abilità di gestire il proprio tempo per assicurare il raggiungimento dei risultati L'abilità di identificare le priorità rispettando le scadenze 	Bondarenko, 2015; Cortese et al., 2015; Crawford et al., 2011; Frison et al., 2016; Low et al., 2013; Messum et al., 2016; Mitchell et al., 2010; Stoner & Milner, 2010; Webb & Chaffer, 2016. (9*)
	Abilità organizzative	<ul style="list-style-type: none"> L'abilità di pianificare e organizzare il lavoro tenendo conto delle risorse dei tempi e delle risorse disponibili. L'abilità di svolgere le attività in autonomia 	Ariffin et al., 2010; Bondarenko, 2015; Cortese et al., 2015; Frison et al., 2016; Galeotti, 2016; Messum et al., 2016; Mitchell et al., 2010; Jones et al, 2017; Wilton, 2012. (9*)
ABILITÀ SOGGETTIVE	Etica	<ul style="list-style-type: none"> L'abilità di assumere atteggiamenti e prendere decisioni secondo principi etici L'abilità di agire nel rispetto delle regole organizzative e interpersonali 	Ariffin et al., 2010; Ayuningtyas, et al., 2015; Bondarenko, 2015; Cortese et al., 2015; Duggan, 2014; Hurwitz et al. 2013; Messum et al., 2016; Mitchell et al., 2010; Bee & Hie, 2015; Pratt & Richards, 2014; Robles, 2012. (11*)
	Professionalità	<ul style="list-style-type: none"> L'abilità di svolgere il proprio lavoro con efficienza e competenza oltre che nel rispetto delle regole organizzative 	Ayuningtyas, et al., 2015; Finch et al., 2013; Robles, 2012; Wesley et al., 2017. (4*)
	Responsabilità	<ul style="list-style-type: none"> L'abilità di assumersi la responsabilità del proprio lavoro, delle proprie decisioni e azioni L'abilità di perseverare e impegnarsi nello svolgimento delle proprie funzioni 	Aman & Sitotaw, 2014; Ariffin et al., 2010; Bondarenko, 2015; Cortese et al., 2015; Jones et al., 2017; Keneley, & Jackling, 2011; Pratt & Richards, 2014; Robles, 2012 (8*)

ABILITÀ STRATEGICHE	Digital skill	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di scegliere l'adeguato canale digitale per lo svolgimento di un compito e la produzione di informazioni • L'abilità di ricercare, valutare, selezionare informazioni digitali utili al raggiungimento di un obiettivo • L'abilità di creare e gestire comunicazioni con responsabilità, mediante i social network 	Ariffin et al., 2010; Bondarenko, 2015; Crawford et al., 2011; Duggan, 2014; Jones et al., 2017; McMurry et al., 2011; Wilton, 2012 (9*)
	Imprenditorialità	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di identificare opportunità di lavoro e sviluppo • L'abilità di sviluppare il senso di auto-imprenditorialità 	Ayuningtyas, et al., 2015; Bee & Hie, 2015; Wilton, 2012 (3*)
	LLL/ learn to learn	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di effettuare un'auto-valutazione dei propri bisogni formativi e di apprendere in modo autonomo • L'abilità di sviluppare curiosità ricercando nuove conoscenze 	Ariffin et al., 2010; Bakar et al., 2013; Bee & Hie, 2015; Bondarenko, 2015; Crawford et al., 2011; Duggan, 2014; Frison et al., 2016; Idrus et al., 2014; Messum et al., 2016; Monteiro & Sharam, 2012; Roy & Brown, 2016; Stoner & Milner, 2010; Webb & Chaffer, 2016. (13*)
	Creatività	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di contribuire con nuove idee ai processi di innovazione che riguardano i contesti e le attività 	Cobo, 2013; Duggan, 2014; Finch et al., 2013; Galeotti, 2016; Keneley, & Jackling, 2011; Monteiro & Sharam, 2012; Mitchell et al., 2010; Wilton, 2012. (8*)
	Adattabilità/ flessibilità	<ul style="list-style-type: none"> • L'abilità di essere reattivi ai cambiamenti, modificando decisioni e azioni per raggiungere gli obiettivi • L'abilità di vivere i cambiamenti come opportunità per lo sviluppo di nuove competenze e l'acquisizione di nuove conoscenze 	Brungardt, 2010; Cortese et al., 2015; Finch et al., 2013; Hurwitz et al. 2013; Keneley, & Jackling, 2011; Messum et al., 2016; Robles, 2012 (7*)

Tabella 2 – Le principali *soft skills* emerse
 (*numero totale delle volte in cui le *soft skills* sono state identificate)

I risultati presentati in tabella presentano 21 *soft skills* che sono state raggruppate in 5 macro-categorie:

1. *abilità sociali*: comprendono tutte quelle *skills* che supportano i soggetti nello sviluppo e gestione delle diverse forme di relazioni interpersonali;
2. *abilità cognitive*: includono quelle *skills* che guidano il soggetto nei ragionamenti, nei processi di analisi e di sintesi; quindi nella valutazione dei problemi e delle soluzioni possibili, per poi prendere le adeguate decisioni;

3. *management skills*: favoriscono i processi organizzativi e gestionali autonomi, riferiti sia alle attività pratiche, sia al tempo e alle informazioni;
4. *abilità soggettive*: caratterizzano i soggetti e le loro azioni all'interno delle situazioni, delle attività e dei contesti in cui si trovano ad operare. Vanno quindi a costituire le attitudini personali e l'approccio all'esperienza e ai contesti in cui il soggetto opera;
5. *abilità strategiche*: includono le *digital skills*, lo spirito di imprenditorialità, il *learn to learn*, la creatività, l'adattabilità/flessibilità, poiché intese come abilità strategiche per affrontare le sfide e stare al passo con i cambiamenti e il progresso tecnologico oltre che socio-economico.

Per garantire una maggiore chiarezza sulle *soft skills* identificate, è stato utile declinare in tabella, per ognuna di esse, quelle che possono essere le abilità caratterizzanti, ma anche offrire un'immediata rilevazione delle *soft skills* che, con una presenza di almeno sei volte tra le fonti analizzate, sembrano essere le più importanti: la comunicazione, il teamwork, il critical thinking, il problem solving, la leadership, le abilità sociali, il time management, il LLL/ learn to learn, il management skill, le *digital skills*, l'etica, l'adattabilità/flessibilità, la creatività, la responsabilità; mentre con una presenza inferiore, compresa tra le due e le cinque volte, sono state identificate le *soft skills* relative a: professionalità, imprenditorialità, networking, gestione dei conflitti, collaborazione il decision making, gestione delle informazioni. Dall'analisi della letteratura qui condotta e sulla base delle risorse utilizzate, sono anche emersi altri due dati importanti, identificabili come elementi di criticità. Il primo è riferito alla poca letteratura relativa allo sviluppo delle *soft skills* per studenti che frequentano la scuola secondaria di secondo grado. Questo significa che, probabilmente, sono anche poche le attività progettate per promuoverle e di conseguenza non sono stati pensati specifici strumenti per la valutazione. Il secondo elemento di criticità è che, tra gli studi analizzati, sono state rilevate poche ricerche (n=2: psicologia, pedagogia) che coinvolgessero corsi di laurea ad indirizzo umanistico.

6. *L'Alternanza Scuola-Lavoro come didattica per lo sviluppo delle soft skills*

Alla luce di quanto presentato, relativamente all'importanza delle soft skills e al loro carattere di natura sociale, all'interno del panorama nazionale l'ASL non dev'essere considerata solo un dispositivo normativo (L. 107/2015) rispetto al quale tutti i percorsi scolastici di scuola secondaria di secondo grado devono essere progettati e definiti, ma merita di essere riconosciuta come paradigma pedagogico e metodologia formativa capace di restituire l'unitarietà al sapere, coniugando teoria e pratica in una logica di circolarità e ricorsività virtuosa, superando la *paideia della separazione*⁴³ secondo la quale pensare e agire, essere e fare, studio e lavoro, sono sempre state considerate dimensioni separate. L'ASL dunque, analizzata secondo una prospettiva pedagogico-didattica, presenta le potenzialità di una strategia di apprendimento trasformativo realizzabile secondo l'approccio del *learning by doing*, capace di coniugare non solo saperi diversi, ma di promuoverne dei nuovi, in secondo un processo di 'ibridazione tra teoria e pratica' che genera 'conoscenza e innovazione'⁴⁴. Si tratta quindi di un'esperienza situata di apprendimento⁴⁵ realizzabile all'interno dei contesti sociali di vita e di lavoro, dove la partecipazione degli studenti alle comunità di pratiche attribuisce all'apprendimento conseguito non un carattere astratto, ma dinamico che attiva un processo tra colui che apprende e ciò che dev'essere appreso, tra l'ambiente in cui si sviluppa la conoscenza e l'attività stessa mediante la quale si manifesta la partecipazione degli studenti al processo stesso. In tal senso, l'ASL assume il carattere di una didattica in grado di restituire protagonismo al soggetto che apprende rendendolo, insieme all'ambiente in cui svolge le attività, co-costruttore della conoscenza e promotore del proprio apprendimento. Proprio questa relazione indissolubile e dinamica tra soggetto, ambiente, attività sollecita importanti riflessioni sulla possibilità di progettare azioni formative intenzionali che valorizzino l'apprendimento degli studenti attraverso la pratica,

⁴³ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011.

⁴⁴ V. Costa, *Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e lifelong learning. Un approccio fenomenologico*, in "CQIA RIVISTA", 6 (18), 2016, pp. 16-25.

⁴⁵ J. Lave, E. Wenger. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University press, 1991; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, Roma, Carocci, 2010.

nella consapevolezza che formare soggetti competenti implica creare legami tra apprendimento e lavoro, vita personale e professionale⁴⁶. Ma come può la scuola utilizzare proficuamente lo spazio dell'ASL per promuovere lo sviluppo di competenze? Prima di tutto occorre partire dal presupposto che la competenza, intesa come mobilitazione di una molteplicità di risorse e come sapere in azione⁴⁷ implica il superamento dell'idea di conoscenza astratta e inerte, richiedendo di porre l'attenzione non tanto sulla crisi della conoscenza disciplinare, ma sul coinvolgimento dello studente, oltre che sui suoi percorsi e obiettivi di apprendimento⁴⁸, sul sapere personalmente costruito e non su quello trasmesso da altri. In tal senso, alcune ricerche italiane [l'esperienza del Digital Mate Training; la ricerca-intervento basata su un'attività work-related a carattere laboratoriale sul tema del patrimonio culturale di un territorio; la ricerca-azione per l'individuazione e identificazione di una soluzione di un problema comune (accesso ai servizi da parte dei cittadini stranieri) in alleanza con gli enti territoriali; l'uso del Change Laboratory per analizzare e migliorare le pratiche work-related in cui erano coinvolti gli studenti]⁴⁹ dimostrano quanto sia importante garantire la realizzazione dei percorsi di ASL orientati ad assicurare il protagonismo dello studente, attraverso la realizzazione di compiti autentici e all'interno di contesti reali. Si tratta di una prospettiva che chiede alla scuola di progettare l'ASL in dialogo con gli attori di un territorio sia per portare all'interno della scuola problemi reali da risolvere in una logica di dialogo costante con l'esterno e la realtà, sia coinvolgendo gli studenti all'interno di comu-

⁴⁶ F. Tessaro, *Lo sviluppo della competenza. indicatori e processi per un modello di valutazione*, in "Formazione & Insegnamento", X(1), 2012, pp. 105-119.

⁴⁷ G. Le Boterf, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Éditions Eyrolles, 2011.

⁴⁸ A. M. Ajello, *Le competenze ed il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola*, in "Scuola Democratica", 2, 2011, pp. 98-105.

⁴⁹ A. Barana, M. Marchisio, *Sviluppare competenze di problem solving e di collaborative working nell'alternanza scuola-lavoro attraverso il Digital Mate Training*, in "Didamatica. AICA, 2107", pp. 1-10; G. Galeotti, *Patrimonio culturale e work-related learning. Un laboratorio per le career management skills nella secondaria di secondo grado*, cit.; G. Esposito, *Il dispositivo dell'Alternanza Scuola Lavoro per l'orientamento alle professioni ed il dialogo tra le generazioni all'interno del sistema della Governance territoriale*, in "Lifelong Lifewide Learning" 12 (28), 2016, pp. 59-76; D. Morselli, M. Costa, U. Margiotta, *Entrepreneurship education based on the Change Laboratory*, in "The International Journal of Management Education", 12(3), 2014, pp. 333-348.

nità di pratiche diverse, dove chi apprende non solo possa avere l'opportunità di agire in contesti autentici, di sperimentare le proprie abilità, ma anche di apprendere da un sapere esperto, sia tacito sia esplicito, grazie alla costruzione sociale della conoscenza, che si realizza secondo un processo basato sul lavoro di team, che implica la capacità di condividere, di confrontarsi e di osservarsi, di fare scelte e prendere decisioni in base all'obiettivo comune da raggiungere.

Partendo dal presupposto che le soft skills non si possono separare dalle pratiche sociali e culturali in cui vengono sperimentate, apprese e/o utilizzate, non possono essere pensate come contenuti trasferibili tramite lezioni frontali. Proprio questa intima relazione tra soft skills e pratica sociale, porta ad identificare l'ASL come uno spazio fertile e privilegiato dove favorirne il loro sviluppo. Essa, infatti, pensata e progettata secondo un'intenzionalità pedagogica, non può trascurare il protagonismo dello studente, la sua partecipazione attiva all'interno delle comunità di pratiche, garantendo la messa in atto, ma anche lo sviluppo di abilità trasversali favorito dallo svolgimento di compiti e attività reali, oltre che da un'interazione costante con un sapere esperto, all'interno di contesti lavorativi autentici. Tutto questo, evidenzia come la promozione dello sviluppo delle soft skills in ASL, richieda all'interno delle comunità educanti un impegno su più fronti: da un lato, occorre generare riflessioni tra i docenti (dedicando spazi e momenti di incontro e confronto) e tra gli studenti (stimolando la riflessione collettiva e tra pari sulla pratica situata vissuta, analizzando insieme i reciproci report sull'esperienza vissuta) sulla natura e l'importanza delle soft skills nei contesti reali di vita e di lavoro; dall'altro, far propria l'idea che l'ASL dev'essere un'azione formativa intenzionale che oltre allo sviluppo di hard skills dovrebbe includere anche lo sviluppo delle soft skills, sulla base di un processo efficace che si realizza lungo un continuum: dalla co-progettazione, alla realizzazione, alla co-valutazione; dall'interno verso l'esterno e viceversa, con un'inevitabile ricaduta sull'innovazione della didattica. Infatti, pensare a una progettazione per lo sviluppo delle soft skills, comporta sia ripensare al ruolo di studenti e docenti in aula sia mettere in discussione le metodologie in uso, a favore di una didattica che crei continuità tra la modalità di apprendere nei contesti reali e i processi messi in atto dagli studenti in quelli formali, muovendo da una didattica *teacher-centered* a quella *student-centered*. Riuscire a compiere un tale cambiamento implicherebbe mettere in discussione i frammenti di ri-

ferimento che hanno guidato finora l'azione didattica dei docenti, ma allo stesso tempo permetterebbe di riflettere sia sulla possibilità di considerare le *soft skills* una componente complementare e non scindibile dalle *hard skills* nello svolgimento di compiti in aula e oltre l'aula, sia sulla necessità di pensare all'ASL come parte integrante del curriculum, anziché un'esperienza parallela ad esso.

7. Conclusioni

Il contesto attuale richiede al mondo dell'educazione di accrescere la propria efficacia attraverso la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, pertanto l'analisi della letteratura presentata in questo contributo ha avuto lo scopo principale di richiamare l'attenzione dei protagonisti dell'educazione non solo su quelle competenze ritenute ormai essenziali nei contesti reali, ma anche sulla possibilità di pensare ad una strategica progettazione e realizzazione delle esperienze di ASL per promuoverle.

Dall'analisi della letteratura è emerso un quadro chiaro su come le dimensioni che registrano un rilevante impatto e interesse, sia in letteratura sia nei 'modelli' nazionali e internazionali di *soft skills* presentati, corrispondano a quei fattori che Resnick⁵⁰ ha identificato come elementi di discontinuità tra i contesti formali e informali. Infatti, in quest'ultimi, alle attività individuali vengono privilegiate le attività cognitive condivise, che richiedono la messa in atto di importanti abilità sociali come la comunicazione, il teamwork, la collaborazione, le relazioni con la consapevolezza che il pensiero critico si sviluppa tramite una fruttuosa circolarità del dialogo e confronto all'interno di comunità di pratiche; il pensiero contestualizzato e quindi l'operatività prende il posto del pensiero simbolico, richiamando la forte possibilità di sperimentare diverse opportunità: l'analisi di problemi reali mobilitando la creatività nell'individuazione di alternative per giungere alla risoluzione di essi; il prendere decisioni che mobilita capacità riflessive, l'abilità di analizzare le situazioni e di operare delle scelte; l'imparare ad imparare, poiché il fare pratico consente di agire stabilendo un costante rapporto tra ciò che si conosce e ciò che si deve apprendere, identificando così le strategie adatte per conseguire i saperi mancanti e gestendo tempo e risorse disponibili; le abilità soggettive,

⁵⁰ L. B. Resnick, *The 1987 presidential address learning in school and out*, in "Educational researcher", 16(9), 1987, pp. 13-54.

poiché il fare offre ai soggetti la possibilità di acquisire una migliore consapevolezza di sé, grazie alla messa in atto dei propri orientamenti etici e professionali, della propria responsabilità; l'uso di abilità strategiche, consentendo a ciascuno di conoscere la propria capacità di fronteggiare le difficoltà. Sono tutte abilità riconosciute essenziali per poter agire efficacemente e consapevolmente nei contesti reali e di lavoro. Infatti, quanto è emerso dalla letteratura trova risponenza con quello indicato dai 'modelli' nazionali/internazionali e questo porta a riflettere sul fatto che la loro importanza non è solo legata al mondo del lavoro, ma anche alla società civile. Proprio questa consapevolezza, insieme al fatto che poche sono state finora le esperienze orientate a promuovere lo sviluppo delle *soft skills* negli studenti di scuola secondaria di secondo grado, evidenziano quanto sia importante includere nelle progettazioni educative e formative degli studenti lo sviluppo delle competenze trasversali, utilizzando l'ASL come dispositivo strategico per promuoverle e rilevarle, per offrire agli studenti l'occasione di sperimentarle, grazie al contesto epistemologico della pratica che trasmette e genera conoscenze e apprendimento⁵¹.

Bibliografia

[1] Ajello Anna Maria, *Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola*, in "Scuola democratica, 2 nuova serie", 2011, pp. 98-105.

[2] Aman Mohammed, Sitotaw Melese, *Perception of Summer Cooperative Graduates on Employers Generic Skills Preference, Haramaya University, Ethiopia* in "International Journal of Instruction", 7 (2), 2014, pp.181-190.

[3] Andrews Jane, Higson Helen, *Is Bologna working? Employer and graduate reflections of the quality, value and relevance of business and management education in four European Union countries*, in "Higher Education Quarterly", 68(3), 2014, pp.267-287.

[4] Ariffin Siti R., Idris Rodiah, Ishak Noriah M., *Differential Item Functioning in Malaysian Generic Skills Instrument (MyGSI)*, in "Malaysian Journal of Education", (0126-6020), 35(1), 2010.

[5] Ayuningtyas Lidia P., Djatmika Ery T., Wardana Ludi W., *Hard and Soft Skills Enhancement*, in *Entrepreneurship Learning for the Twelfth*

⁵¹ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, cit.

Grade Students of SMK Kartika IV-1 Malang, in “Journal of Education and Practice”, 6 (29), 2015, pp.188-194.

[6] Azim Syed, Gale Andy, Lawlor-Wright Therese., Kirkham Richard, Khan Ali, Alam Mehmood, *The importance of soft skills in complex projects*, in “International Journal of Managing Projects in Business”, 3(3), 2010, pp. 387-401.

[7] Bajada Christopher, Trayler Rowan, *Interdisciplinary business education: curriculum through collaboration*, in “Education+ Training”, 55(4/5), 2013, pp. 385-402.

[8] Bakar Ahmad Ashrif A., Nordin Rosdiadee, Zainal Nasharuddin, Alavi Khadijah, M. M. Mustafa, H. Hussain., *Nurturing engineering enthusiasm and soft skills in high school students*, in “International Journal of Engineering Education”, 29(4), 2013, pp. 933-939.

[9] Barana, Alice, Marchisio, Marina. *Sviluppare competenze di problem solving e di collaborative working nell'alternanza scuola-lavoro attraverso il Digital Mate Training*, in “Didamatica 2017”, AICA, 2017, pp. 1-10.

[10] Bautista, Immaculada, *Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students*, in “International Journal of Educational Technology in Higher Education,” 13 (29), 2016, pp. 1-9.

[11] Bedwell Wendy L., Fiore Stephen M., Salas Eduardo, *Developing the future workforce: An approach for integrating interpersonal skills into the MBA classroom*, in “Academy of Management Learning & Education”, 13(2), 2014, pp. 171-186.

[12] Bee Ooi Kien, Hie Ting Su, *Employers' emphasis on technical skills and soft skills in job advertisements*, in “The English Teacher”, 44(1), 2015, pp. pp.1-12.

[13] Bertagna Giuseppe, *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia, La Scuola, 2011.

[14] Blaszczyński Carol, Green Diana J., *Effective strategies and activities for developing soft skills*, part 1, in “Journal of applied research for Business Instruction” 10(1), 2012, pp.1-13.

[15] Bondarenko Natal'ia, *The Nature of the Current and Anticipated Shortage of Professional Skills and Qualities of Workers in the Russian Labor Market*, in “Russian Education & Society”, 57(3), 2015, pp. 119-145.

[16] Boote David N., Beile Penny, *Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation*, in “Educational researcher”, 34(6), 2005, pp. 3-15.

[17] Boyce Gordon, Williams Sarah, Kelly Andrea, Yee Helen, *Fostering deep and elaborative learning and generic (soft) skill development: the strategic use of case studies in accounting education*, in “Accounting education”, 10(1), 2001, pp. 37-60.

[18] Božić Marij., Čizmić Svetlana, Šumarac-Pavlović Dragana, Escalas-Tramullas Maria T., *Problem-based learning in telecommunications: internship-like course bridging the gap between the classroom and industry*, in “International journal of electrical engineering education”, 51(2), 2014, pp. 110-120.

[19] Brandi Ulrik, Iannone Rosa L., *Learning Strategies in Enterprises: empirical findings, implications and perspectives for the immediate future*, in “European Journal of Education”, 51(2), 2016, 227-243.

[20] Brungardt Christie, *The Intersection Between Soft Skill Development and Leadership Education*, in “Journal of Leadership Education”, 10(1), 2011, pp. 1-23.

[21] Campagnoli Giovanni, *Scuola Aperta, Fab Lab, Imprese Studentesche, Alternanza Scuola lavoro*. In “RicercaAzione”, 8 (1), 2016, pp.133-144.

[22] Campana Kristie L., Peterson Jamie J., *Do bosses give extra credit? Using the classroom to model real-world work experiences*, in “College Teaching”, 61(2), 2013, pp. 60-66.

[23] Cinque Maria, *Lost in translation. Soft skills development in European countries*, in “Tuning Journal for Higher Education”, 3(2), 2016, pp. 389-427.

[24] Cobo Cristobal, *Mechanisms to identify and study the demand for innovation skills in world-renowned organizations*, in “On the Horizon,” 21 (2), 2013, pp. 96-106.

[25] Cortese Claudio G., Verano Roberto, Fantini Cristina, *Le competenze soft come fattore-chiave per il successo delle imprese: una proposta di modello*, in “Personale e lavoro”, 2015, 571, pp.12-19.

[26] Costa Vincenzo, *Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e lifelong learning. Un approccio fenomenologico*, in “CQIA RIVISTA”, 6(18), 2016, pp. 16-25.

[27] Crawford Louise, Helliard Christine, Monk Elisabeth A., *Generic skills in audit education*, in “Accounting Education: an international journal”, 20(2), 2011, pp.115-131.

[28] Detsimas Nicole, Coffey Vaughan, Sadiqi Zabihullah, Li Mei, *Workplace training and generic and technical skill development in the Australian construction industry*, in “Journal of Management Development”, 35(4), 2016, pp. 486-504.

[29] Di Nubila Renato D., *Introduzione. Docenti e studenti alla ricerca del “senso” dell'apprendimento*. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (a cura di), “Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione”, Lecce, PensaMultimedia, 2016, pp. 43-59.

[30] Duggan Louise, *A Quantitative Analysis of Students' Perception of Generic Skills within an Undergraduate Electronics/mechanical Engineering Curriculum*, in “Online Submission Eric”, 2014, pp. 1-23.

[31] Esposito Gilda, *Il dispositivo dell'Alternanza Scuola Lavoro per l'orientamento alle professioni ed il dialogo tra le generazioni all'interno del sistema della Governance territoriale*, in “Lifelong Lifewide Learning” 12 (28), 2016, pp.59-76.

[32] Fabbri Loretta, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Roma, Carocci, 2010.

[33] Finch David J., Hamilton Leah K., Baldwin Riley, Zehner Mark, *An exploratory study of factors affecting undergraduate employability*, in “Education+Training,” 55(7), 2013, pp. 681-704.

[34] Frison Daniela, Tino Concetta, Tyner Jonathan W., Fedeli Monica, *Work-related teaching and learning methods to foster generic skills in Higher Education. An Italian experience*, in “Tuning Journal for Higher Education”, 4(1), 2016, pp. 145-167.

[35] Galeotti Glenda, *Patrimonio culturale e work-related learning. Un laboratorio per le career management skills nella secondaria di secondo grado*, in “Lifelong Lifewide Learning”, 12(28), 2016, pp. 95-111.

[36] Galliani Luciano, *Editoriale*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, VII, (13), 2014, pp. 9-12.

[37] Haselberger David, Oberhuemer Petra, Perez Eva, Cinque Mariua, Capasso Fabio, *L'introduzione delle soft skills nelle istituzioni di istruzione superiore. Linee guida per la progettazione di contesti di apprendimento volti a favorire l'acquisizione delle soft skill*. Versione, 1, 2010, Commissione Europea, pp.1-161.

[38] Hurrell Scott A., *Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps*, in “Human relations”, 69(3), 2016, pp. 605-628.

[39] Hurwitz Steven, Kelly Brian, D. Powis David, Smyth Robyn, Lewin Terry, *The desirable qualities of future doctors—A study of medical student perceptions*, in “Medical teacher”, 35(7), 2013, pp. e1332-e1339.

[40] Idrus Hairuzila, Dahan Hazadiah M., Abdullah Normah, *Integrating Soft Skills in the Teaching of Hard Sciences at a Private University: A Pre-*

liminary Study, in “Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities”, 22, 2014, pp.97-110.

[41] Jackson Denise, *Student perceptions of the importance of employability skill provision in business undergraduate programs*, in “Journal of Education for Business”, 88(5), 2013, pp. 271-279.

[42] Jackson Denise, Hancock Phil, *Non-technical skills in undergraduate degrees in business: Development and transfer*, in “Education Research and Perspectives”, 37(1), 2010, pp. 52-84.

[43] Jones Michael, Baldi Cindy, Phillips Carl, Waikar Avinash, *The hard truth about soft skills: What recruiters look for in business graduates*, in “College Student Journal”, 50(3), 2017, pp. 422-428.

[44] Kalfa Senia, Taksa Lucy, *Cultural capital in business higher education: reconsidering the graduate attributes movement and the focus on employability*, in “Studies in Higher Education”, 40(4), 2015, pp. 580-595.

[45] Kearns Peter, *Generic Skills for the New Economy. Review of Research*, Leabrook, National Centre for Vocational Education Research. 2001.

[46] Keneley Monica, Jackling Beverley, *The acquisition of generic skills of culturally-diverse student cohorts*, in “Accounting Education”, 20(6), 2011, pp. 605-623.

[47] Lave Jean Wenger Etienne, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge university press, 1991.

[48] Le Boterf Guy, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris: Éditions Eyrolles, 2011.

[49] Leong Raimond, Kavanagh Marie, *A work integrated learning (WIL) framework to develop graduate skills and attributes in an Australian university's accounting program*, in “Asia-Pacific Journal of Cooperative Education”, 14 (1), 2013, pp.1-14.

[50] Lorenz Kate, *Top 10 soft skills for job hunters*, in “AOL Jobs Articles and News”, 2009 <http://jobs.aol.com/articles/2009/01/26/top10-softskillsforjobhunters/>, consultato in data 28.02.2018.

[51] Low Mary, Samkin Grant, Liu Christina, *Accounting education and the provision of soft skills: Implications of the recent NZICA CA academic requirement changes*, in “The E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching”, 7(1), 2013, pp.1-33.

[52] Lowther Mickey W., McMillan W.J., Venter F., *Education for actuarial quality must develop more than technical competence*, in “South African Actuarial Journal”, 9(1), 2009, pp.53-75.

[53] Marchioro Gary, Ryan Maria M., Perkins Tim, *Implementing an interdisciplinary student centric approach to work-integrated learning*, in “Asia-Pacific Journal of Cooperative Education”, 15(4), 2014, pp. 359-368.

[54] Marsh Lurline E., Hashem Fawzy M., Cotton C. P., Pallen A.L., Min B., Clarke M., Eivazi F., *Research Internships: A Useful Experience for Honing Soft and Disciplinary Skills of Agricultural Majors*, in “NACTA Journal”, 60(4), 2016, pp. 379-384.

[55] McMurray Isabella, Roberts Pat, Robertson Ian, Teoh Kevin, *An Action Research Project Exploring the Psychology Curriculum and Transitions to Employment*, in “Psychology Teaching Review”, 17(1), 2011, pp.50-63.

[56] Messum Diana, Wilkes Lesly, Peters Cath, Jackson D., *Senior managers' and recent graduates' perceptions of employability skills for health services management*, in “WIL 2010: Pushing the Boundaries: Proceedings of the 2016 ACEN National Conference”, September 28-30, Sydney, Australia, 2016, pp. 2-8.

[57] Mitchell Geana W., Skinner Leane B., White Bonnie J., *Essential soft skills for success in the twenty-first century workforce as perceived by business educators*, in “The Journal of Research in Business Education”, 52(1), 2010, pp.43-53.

[58] Monteiro Sylila, Sharma Rashika, *Real World Learning for the New Economy in the Knowledge Society*, in “International Journal of Learning”, 18(5), 2012, pp. 149-161.

[59] Morselli Daniele, Costa Massimiliano, Margiotta Umberto, *Entrepreneurship education based on the Change Laboratory*, in “The International Journal of Management Education”, 12(3), 2014, pp.333-348.

[60] Murdoch-Eaton Deborah, Whittle Sue, *Generic skills in medical education: developing the tools for successful lifelong learning*, in “Medical education”, 46(1), 2012, pp.120-128.

[61] Osman Wan S.M., Girardi Antonia, Paull Megan, *Educator perceptions of soft skill development: An examination within the Malaysian public higher education sector*, in “International Journal of Learning”, 18(10), 2012, pp. 49-62.

[62] Perreault Heidi R., *What makes the soft skills so hard?*, in “The Delta Pi Epsilon Journal”, 48(3), 2006, pp.125-128.

[63] Pratt Susie Q., Richards Jenny E., *Soft Skill Development in Youth Employment: A scan of the landscape. 2014*, http://www.P21.org/storage/documents/Final_Report_PDF09-29-06, consultato in data 31.01.2018.

[64] Quieng Marjorie C., Lim Pearly P., Lucas Maria R. D., *21 st Century-based Soft Skills: Spotlight on Non cognitive Skills in a Cognitive-laden*

Dentistry Program, in “European Journal of Contemporary Education”, 11(1), 2015, pp.72-81.

[65] Tessaro Fiorino, *Lo sviluppo della competenza. indicatori e processi per un modello di valutazione*, in “Formazione & Insegnamento”, X(1), 2012, pp.105–119.

[66] Resnick, Lauren B., The 1987 presidential address learning in school and out. *Educational researcher*, 16(9), 1987, pp.13-54.

[67] Robles Marcel M., *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*, in “Business Communication Quarterly”, 75(4), 2012, pp. 453-465.

[68] Roy Vicky, Brown Patricia A., *Baccalaureate Accounting Student Mentors' Social Representations of Their Mentorship Experiences*, in “Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning”, 7(1/6), 2016, pp.1-22.

[69] Rychen Dominique S., Salganik Laura H., *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Málaga, Aljibe, 2006.

[70] Sigmar Lucia, Hynes Geraldine E., Cooper Tab, *Emotional intelligence: Pedagogical considerations for skills based learning in business communication courses*, in “Journal of Instructional Pedagogies”, 3, 2010, pp.1-11.

[71] Shulman Lee S., *Professing educational scholarship*, in E. C. Lagemann, L. S. Shulman (Eds.), “Issues in education research: Problems and possibilities”, San Francisco, Jossey-Bass. 1999, pp.159–165.

[72] Stoner Greg, Milner Margaret, *Embedding generic employability skills in an accounting degree: development and impediments*, in “Accounting Education: an international journal”, 12 (1-2), 2010, pp.123-138.

[73] Webb Jill, Chaffer Caroline, *The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees*, in “Accounting Education”, 25(4), 2016, pp. 349-367.

[74] Weedon Elisabet, Tett Lyn, *Plugging a gap? Soft skills courses and learning for work*, in “International Journal of Lifelong Education”, 32(6), 2013, pp. 724-740.

[75] Wesley Scarlett C., Jackson Vanessa P., Lee Minyoung, *The perceived importance of core soft skills between retailing and tourism management students, faculty and businesses*, in “Employee Relations,” 39(1), 2017, pp. 79-99.

[76] Wilton Nick, *The impact of work placements on skills development and career outcomes for business and management graduates*, in “Studies in Higher Education”, 37(5), 2012, pp. 603-620.

[77] Willcoxson Lesley, Wynder Monte, Laing Gregory K., *A whole-of-program approach to the development of generic and professional skills in a university accounting program*, in “Accounting Education: an international journal”, 19(1-2), 2010, pp.65-91.

[78] World Economic Forum, *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. World Economic Forum, 2015, Geneva, Switzerland.

[79] World Economic Forum, *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*, World Economic Forum, 2016a, Geneva, Switzerland.

[80] World Economic Forum, *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, World Economic Forum, 2016b, Geneva, Switzerland.

[81] World Health Organization, *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2), 1993, World Health Organization.

[82] Yorke Mantz, *Employability in higher education: what it is-what it is not*, York, Higher Education Academy, (Vol. 1), 2006.

Una riflessione sull'evoluzione storica della didattica della lingua italiana nella scuola secondaria di primo grado

Michele Loré

L'articolo è incentrato sull'evoluzione della didattica della lingua italiana nella scuola secondaria di I grado, caratterizzata, negli ultimi decenni, da profondi mutamenti, tra i quali spicca l'introduzione dell'informatica. Le recenti indicazioni nazionali per il curricolo hanno messo in risalto la centralità della lingua italiana quale strumento di espressione e di comunicazione, fondamentale sia per lo sviluppo della personalità del giovane tra gli 11 ed i 14 anni, che per l'ampliamento delle sue conoscenze, competenze ed abilità in tutti gli ambiti disciplinari.

The article focuses on the evolution of the teaching of Italian in secondary school I degree, characterized, in recent decades, by profound changes, among which the introduction of information technology stands out. The recent national guidelines for the curriculum have highlighted the centrality of the Italian language as an instrument of expression and communication, fundamental both for the development of the personality of the young between 11 and 14 years, and for the expansion of its knowledge, skills and abilities in all disciplinary fields.

Parole chiave: Italia, scuola, didattica, competenze, lingua italiana

Keywords: Italy, school, didactics, competences, Italian language

1. Peculiarità della didattica della lingua italiana nella scuola secondaria di I grado

Occuparsi di didattica della lingua italiana per ragazzi della scuola secondaria di primo grado significa, innanzi tutto, avere ben chiare le peculiarità dei discenti ai quali ci si rivolge.

In effetti, la funzione del professore di lingua italiana è ben diversa da quella del maestro di scuola primaria.

Il maestro è, a tutti gli effetti, un alfabetizzatore, che, attraverso gli strumenti acconci a questo fine, inizia i bambini alla scrittura e alla lettura. Il professore di scuola secondaria, invece, si trova di fronte ragazzi in età pre-adolescenziale, che hanno già avuto modo di familiarizzare con la scrittura e la lettura.

Certo, diversi sono i gradi di conoscenza della lingua italiana presenti nella classe ch'egli avrà davanti, ma, in ogni caso, si tratterà di una classe che conosce già il significato della scrittura e della lettura.

In questa sede non ci si soffermerà su un fattore che, negli ultimi decenni, ha cambiato radicalmente il contesto di apprendimento nelle scuole italiane di ogni ordine e grado: la presenza di un numero crescente di scolari provenienti da aree culturali e linguistiche differenti da quella italiana. Delle specifiche problematiche poste da classi formate da alunni culturalmente non omogenei, si occupa, infatti, la pedagogia interculturale¹, che ha tentato di elaborare, non sempre con pieno successo, dei metodi didattici appositamente concepiti per alunni di origine straniera.

In ogni caso, è necessario almeno un cenno a questa realtà, per avere un'idea generica del grado elevato di difficoltà che oggi caratterizza l'insegnamento della lingua italiana nella scuola secondaria di primo grado. A titolo d'esempio, si può citare la necessità d'impartire l'insegnamento della lingua italiana "da zero" a studenti giunti in Italia in età pre-adolescenziale, che non abbiano avuto alcuna esperienza in termini di alfabetizzazione nelle scuole italiane. In tali casi, al docente di lingua italiana della scuola secondaria di primo grado sarà richiesto di fungere da alfabetizzatore, anche se nei confronti di uno studente già alfabetizzato in lingua differente dall'italiana².

Torniamo nel merito della specifica funzione dell'insegnamento della lingua italiana rivolto a ragazzi dagli 11 ai 14 anni.

2. La trasformazione dell'insegnamento medio

Fino ad un passato recente, cioè fino all'apertura della scuola alle istanze provenienti dalla società (i cosiddetti decreti delegati)³, l'isti-

¹ Sulla pedagogia interculturale sono stati scritti vari saggi. Tra i più rilevanti, si segnalano: Aa.Vv., *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, Brescia, La Scuola 1992; A. Perucca (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce, PensaMultimedia, 1996; F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006; M. Venza (a cura di), *Le nuove frontiere della pedagogia interculturale*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007.

² Cfr. M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci, 2013.

³ Cfr. B. Fagnoli, *La scuola dopo i decreti delegati. Gli organi collegiali e le diverse componenti scolastiche: leggi, circolari, sentenze che regolano i rapporti tra*

tuzione scolastica in Italia era concepita in termini alquanto formali e prescrittivi. Essa era preposta alla trasmissione del sapere attraverso una metodologia d'insegnamento e una disciplina comportamentale che non tenevano in gran conto le esigenze del ragazzo. Oggi, invece, si tende a centrare quasi completamente l'insegnamento sull'adolescente, sui suoi interessi individuali e sulla sua interiorità.

Si è passati, in breve, da un insegnamento centrato sul docente a un insegnamento centrato sul discente⁴, senza, peraltro, che questo cambiamento radicale abbia avuto la capacità di risolvere i problemi della scuola italiana.

In quanto alla specificità dell'insegnamento della lingua italiana⁵, esso terrà conto della condizione psicologica particolare del ragazzo che si trova a varcare la soglia dell'adolescenza e ad abbandonare il mondo infantile. Passaggio cruciale, in verità, perché comporta la perdita delle certezze della prima età e una serie di profondi cambiamenti, che, com'è noto, non si limitano alla psiche, ma investono anche il corpo e la fisiologia⁶.

Per quanto riguarda l'aspetto psicologico, l'insegnante di lingua italiana nella scuola secondaria di primo grado interagisce con una classe di ragazzi che cominciano ad avvertire acutamente l'esigenza di affermarsi come individui autonomi rispetto al nucleo familiare, riconosciuta dalle indicazioni per la scuola secondaria di I grado, che parlano chiaramente di "scuola dell'identità"⁷.

docenti, genitori e alunni, Milano, Pirola, 1991; E. Testa, *Insegnanti e decreti delegati*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

⁴ Il primo autore a porre al centro dell'attività educativa il fanciullo è stato Rousseau. Nonostante i limiti del suo pensiero utopistico, il suo *Emilio* continua a esercitare un forte influsso sulle teorie e sulle pratiche educative odierne. Cfr. J.J. Rousseau, *Emilio*, tr. it., Roma, Studium, 2016.

⁵ Sulle questioni inerenti alla didattica della lingua italiana, cfr. D. Bertocchi, G. Ravizza, *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, Napoli, EdiSES, 2016; A. Cardinaletti, F. Frasnèdi (a cura di), *Attorno all'italiano contemporaneo: tra linguistica e didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2004; R. Rigo, *Insegnare la lingua italiana nella scuola secondaria di primo grado*, Roma, Anicia, 2013.

⁶ Cfr. A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino, 2011; M. Amann Gainotti, *Lezioni di psicologia dell'adolescenza*, Milano, Guerini, 2009; G. Acone, E. Visconti, T. De Pascale, *Pedagogia dell'adolescenza*, Brescia, La Scuola, 2004.

⁷ "Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado", p. 4, documento reperibile sul sito Internet: https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_c.pdf.

Pur senza aver maturato completamente i propri interessi personali, gli alunni di 11-14 anni iniziano ad elaborare le loro aspirazioni in modo sempre più complesso e articolato.

Ciò dev'esser tenuto nel giusto conto dall'insegnante: egli non deve perciò reprimere questo desiderio di autonomia e di affermazione personale. Se lo facesse, condannerebbe il pre-adolescente a vivere in uno stato di frustrazione, che, nei casi più estremi, potrebbe degenerare in forme depressive. Il professore d'italiano non può neanche, ad ogni modo, assecondare supinamente ogni richiesta del suo studente, perché così finirebbe per trasformare la classe in un ambiente poco idoneo all'insegnamento, una sorta di contenitore di personalità in "espansione". È consigliabile accogliere le richieste del ragazzo armonizzandole con le esigenze imposte dalla corretta didattica della lingua italiana. Un giusto mezzo da seguire per evitare eccessive e controproducenti polarizzazioni, secondo il principio della "scuola della relazione educativa"⁸.

Va inoltre ricordato che ogni classe ha una vita e una storia a sé stante, che non può essere ridotta ad uno schema precostituito. In tal senso il *mestiere di insegnare* si caratterizza per la sensibilità richiesta al docente, che va oltre la sua preparazione strettamente scientifico-pratica, per comprendere al suo interno anche una finezza d'osservazione psicologica e una giusta dose di esperienza. Conoscenze e competenze fuse assieme costituiscono il bagaglio richiesto in genere a tutti i docenti, in particolare a quelli di lingua italiana⁹.

Risulta, infatti, insufficiente, specialmente in un contesto come quello odierno, limitarsi ad una buona conoscenza dei contenuti disciplinari: il sapere non basta, poiché dev'essere integrato da una buona abilità pratica, adeguatamente contestualizzata.

Per saper fare, come si diceva, è indispensabile calarsi all'interno del mondo del pre-adolescente, coglierne i tratti psicologici fondamentali. Se è vero che ogni classe ha un proprio tono particolare e irripetibile, è però anche vero che esistono caratteristiche psicologiche proprie dell'età in questione, messe in risalto tanto dall'esperienza empirica quanto dalle ricerche scientifiche condotte sull'argomento.

Un problema specifico della pre-adolescenza è la mancanza di un profilo ben delineato, dovuto alla sua peculiare collocazione di confi-

⁸ *Ivi*, p. 5.

⁹ Cfr. M. C. Accorsi, *Insegnare le competenze*, Rimini, Maggioli, 2013.

ne. A livello cognitivo, la transizione dall'infanzia all'adolescenza implica, mediante una serie di tappe intermedie, il passaggio da una logica concreta, legata all'esperienza, a una logica astratta, legata ai concetti.

Riguardo alla piena maturazione delle facoltà logiche astratte non esiste una perfetta concordanza tra gli studiosi, anche se generalmente la si colloca a partire dall'undicesimo anno di età¹⁰. Si tratta, evidentemente, proprio dell'età in cui inizia la scuola secondaria di primo grado.

Da quanto fin qui detto si evince l'opportunità, nell'insegnamento della lingua italiana, di partire dall'ambito logico concreto, con cui lo studente ha maggiore dimestichezza, per poi procedere progressivamente verso operazioni astratte, mediante il metodo logico induttivo.

Come ricordato sopra, la conoscenza degli interessi del giovane sarà un valido strumento per far leva sulla motivazione e ottimizzare i risultati in termini di apprendimento.

Se, ad esempio, un ragazzo mostra una propensione per l'arte, la si potrà utilizzare per motivarlo all'apprendimento della lingua italiana, adoperando brani di testi che riguardino la storia dell'arte, oppure le tecniche pittoriche, sempre scegliendoli con cura, in modo che siano adatti ad uno studente molto giovane.

Bisogna ricordarsi, a proposito degli interessi, che essi possono andare incontro a due diverse sorti. Se alimentati in modo corretto, possono acquisire costanza e profondità, trasformandosi in attitudini, che saranno al centro delle scelte scolastiche successive, fino a giungere all'istruzione universitaria, conformemente all'idea di "scuola orientativa".

Quando, viceversa, sono trascurati, possono spegnersi lentamente, privando il ragazzo di quella curiosità nei confronti del mondo che ne alimenta l'apprendimento e ne favorisce la formazione in età adulta.

In ogni caso, la taratura dell'attività didattica sulle esigenze individuali non dovrà mai procedere in direzione antisociale: il docente terrà sempre a mente il compito di educare alla socialità, come invitano a

¹⁰ In merito alla psicologia dell'educazione, nonostante l'impostazione prevalentemente rousseauiana, rimangono importanti gli studi compiuti da Jean Piaget. Cfr. J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2013; J. Piaget, B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, tr. it., Torino, Einaudi, 2012; J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, tr. it., Torino, Einaudi, 2000.

fare le indicazioni nazionali del 2012 quando parlano di “scuola dell'educazione integrale della persona”¹¹. In tal senso la scuola nella sua interezza e, al suo interno, la classe con la sua specificità, saranno luoghi di socializzazione, oltre che luoghi di insegnamento delle singole discipline.

In quest'ottica, un ruolo fondamentale spetta proprio alla lingua italiana, veicolo di comunicazione all'interno del gruppo dei pari e tra questo ed i docenti.

3. Gli obiettivi educativi e formativi dell'insegnamento della lingua italiana

Una questione da affrontare, a questo punto, è quella riguardante le finalità dell'insegnamento della lingua italiana, cioè gli obiettivi che esso persegue.

Le indicazioni nazionali del 2012 individuano due tempi all'interno del ciclo medio di I grado: il biennio ed il terzo anno, ciascuno con obiettivi specifici.

In passato, l'insegnamento della lingua italiana nella scuola media (corrispondente all'attuale scuola secondaria di primo grado), si caratterizzava per l'obiettivo di mettere lo studente nelle condizioni di utilizzare correttamente la lingua sia scritta che parlata. Uno scopo fondamentale, come si evince facilmente, ma in seguito ritenuto insufficiente. Oggi, infatti, si considera la correttezza formale alla stregua di uno strumento, che il giovane dovrà utilizzare per potersi esprimere liberamente e comunicare con gli altri nella maniera più completa e soddisfacente possibile.

Purtroppo, anche in questo caso, i risultati del cambiamento metodologico dell'insegnamento linguistico non sono stati all'altezza delle attese. Attraverso la riforma del curriculum, che ha comportato la soppressione del latino, l'insegnamento della lingua italiana è risultato assai indebolito. Le esigenze comunicative hanno prevalso sulla correttezza formale, per cui oggi è sempre più raro trovare studenti secondari in grado di scrivere o parlare un italiano corretto.

Dagli anni Settanta, si è prestata sempre maggiore attenzione alla funzione espressiva del linguaggio, inteso come strumento per estrin-

¹¹ “Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado”, cit., p. 3.

secare il mondo interiore del ragazzo, con implicazioni di natura non solo educativa, ma anche formativa.

La funzione espressiva del linguaggio si accompagna a quella comunicativa, che mette in relazione i soggetti tra loro, facendo sì che il singolo non rimanga un atomo chiuso in sé, ma evolva attraverso la relazione e il confronto con gli altri.

Una corretta didattica della lingua italiana nella scuola secondaria di primo grado dovrà mantenere il giusto equilibrio tra l'esigenza di esprimersi che il ragazzo avverte con urgenza e l'esigenza di comunicare, altrettanto impellente.

Non va neanche trascurata l'importanza dell'imitazione, decisiva in tutto l'ambito dell'insegnamento, ma in modo specifico in quello linguistico. A tal fine è importante assicurare un ambiente-classe sufficientemente armonico e sereno, allo scopo di facilitare l'apprendimento per imitazione.

Compito dell'insegnante sarà, innanzi tutto, quello di valorizzare le esperienze del ragazzo, anche in ambito linguistico, in modo da poter partire da queste e, arricchendole (e se è il caso correggendole) giungere per gradi all'insegnamento della lingua italiana standard.

Partire dall'esperienza del soggetto presenta notevoli vantaggi, non escluso quello di un'armonizzazione dell'ambiente-classe, spesso caratterizzato dalla grande eterogeneità socio-culturale dei componenti.

A questo proposito, si può aprire una breve parentesi sull'uso a scuola dei dialetti. Subito dopo l'unificazione dell'Italia duramente represso, l'uso del dialetto è stato visto in modo meno sfavorevole dopo l'avvenuta alfabetizzazione di massa del secondo dopoguerra.

In quanto elemento importante del patrimonio culturale nazionale, negli ultimi decenni l'atteggiamento dei docenti di lingua italiana nei confronti del dialetto è in parte mutato, proprio in virtù della nuova esigenza di valorizzare le esperienze linguistiche extrascolastiche del ragazzo¹².

Oggi ci troviamo di fronte ad una scuola secondaria che ha come scopo fondamentale la maturazione della personalità dello studente, da

¹² Sull'argomento, cfr. M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce, PensaMultimedia, 2013; I. Tempesta, M. Maggio, *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Milano, FrancoAngeli, 2006; G. Falcone, *Lingua e dialetto nella società, nella scuola e nella narrativa. Contributi di sociolinguistica calabrese*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1993.

perseguire sia attraverso obiettivi didattici sia attraverso obiettivi educativi generali.

Una riflessione complessiva sulla didattica dell'italiano nella scuola secondaria di primo grado non può prescindere dalla questione inerente agli obiettivi da raggiungere nel ciclo.

Data la presenza di ragazzi che si trovano in una fase particolarmente difficile della loro crescita e la coesistenza in un'unica classe di studenti di diversa appartenenza sociale o addirittura culturale, sarà opportuno non fissare risultati troppo rigidi. Ciò potrebbe comportare una visione distorta della finalità complessiva dell'insegnamento linguistico, vincolandola eccessivamente a schemi burocratici, ignari del *capitale umano* presente in classe. Le indicazioni nazionali del 2012 elencano gli obiettivi specifici dell'insegnamento dell'Italiano nel biennio della scuola secondaria di I grado, articolati in tre diverse aree: ascoltare, parlare, scrivere e riflettere sulla lingua. Nel complesso, questi obiettivi mirano a rendere il discente capace di ascoltare e comprendere testi di notevole complessità strutturale; di adoperare differenti registri linguistici coerenti con il contesto in cui vengono utilizzati; di leggere silenziosamente ed alta voce testi prosastici o poetici, penetrandone il senso; di produrre o riprodurre testi scritti con varie finalità comunicative e/o espressive; di riflettere sulla struttura grammaticale, sintattica e logica del linguaggio.

Gli obiettivi specifici di apprendimento per la terza classe, sempre articolati in base all'ascolto, alla lingua parlata, alla lettura ed alla produzione scritta, riguardano un uso maggiormente consapevole e critico della lingua italiana, come, ad esempio, la decodificazione delle strategie comunicative utilizzate da un messaggio veicolato da Internet oppure da un film.

La selezione delle fonti utilizzate per una ricerca in base alla loro attendibilità; l'uso appropriato di forme retoriche del linguaggio; l'affinamento dell'analisi degli elementi costitutivi di un testo letterario; l'incremento della capacità di sintesi di testi lunghi e complessi; la consapevolezza degli elementi costitutivi di un testo letterario; l'introduzione alla struttura ipertestuale; la realizzazione di testi di natura argomentativa (scientifica) e di natura letteraria; la realizzazione di testi di natura multimediale.

In generale, il professore di lingua italiana si occuperà di affinare le capacità di osservazione e di descrizione, partendo dalla concretezza del mondo reale fino a giungere alla profondità di quello spiritu-

ale. Importante sarà anche fornire al ragazzo gli strumenti per poter condurre un'accurata introspezione, indispensabile ad una soddisfacente conoscenza della propria interiorità ed alla conseguente possibilità di comunicare con i pari in modo costruttivo.

Per incrementare le capacità di osservazione e di descrizione, sarà opportuno arricchire costantemente le conoscenze lessicali dello studente e, allo stesso tempo, accrescere la sua consapevolezza del valore logico-sintattico dello strumento espressivo linguistico. Emerge qui lo stretto legame che corre tra l'insegnamento della lingua italiana e lo sviluppo delle facoltà mentali superiori nei ragazzi.

Perché questi ambiziosi traguardi educativi possano essere raggiunti, l'insegnante avrà a disposizione diversi strumenti didattici. Partendo dalla lingua viva, parlata quotidianamente (spesso influenzata da dialetti o, nel caso di studenti stranieri, da altre lingue), si potrà giungere a una conoscenza lessicale sempre più ampia e variegata attraverso letture acconce agli interessi e alla maturità dei ragazzi. La correttezza dell'uso della lingua italiana potrà essere incrementata attraverso esercizi di natura grammaticale e dovrà procedere di pari passo con l'acquisizione di nuove competenze lessicali, logico-linguistiche e sintattiche.

Al termine della scuola secondaria di primo grado, lo studente sarà in grado di conoscere non solo il mondo della natura o il mondo umano con tutte le sue articolate caratteristiche socio-culturali, ma avrà consapevolezza del proprio mondo interiore. Egli saprà descrivere la complessità di ciò che lo circonda e di ciò che custodisce nella sua interiorità, sia in forma orale sia in forma scritta.

Compito dell'insegnante d'italiano sarà favorire forme espressive non stereotipate, personali, che consentano allo studente di progredire nell'elaborazione di una sua propria visione del mondo, che andrà sempre più configurandosi e maturando nel corso degli studi secondari di secondo grado e, nel caso, negli studi universitari. Dunque, sincerità e spontaneità caratterizzeranno il buon esito educativo-formativo della disciplina "lingua italiana", laddove stereotipia e rigidità caratterizzeranno un esito infelice. Un ragazzo che esprime la sua visione del mondo e la sua visione di sé avrà maggiore predisposizione ad un armonico sviluppo morale, con tangibile connessione di dimensione educativa e dimensione formativa della funzione scolastica.

4. Lingua scritta e lingua parlata

Una soddisfacente capacità comunicativa ed espressiva sarà raggiunta attraverso l'eguale cura di entrambi i registri linguistici: quello orale e quello scritto. Essi si presentano, in realtà, strettamente connessi. Ad esempio, l'ortoepia sarà uno strumento complementare all'ortografia, così come la lettura espressiva e la comprensione del testo saranno complementari all'analisi logica.

Il saper parlare correttamente, sia con i compagni sia con il docente, rappresenterà una tappa importante non solo nella crescita intellettuale del ragazzo, ma anche in quella sociale e relazionale.

Nel caso specifico di studenti particolarmente timidi e con difficoltà di esposizione di fronte ad un uditorio, bisognerà procedere con grande discrezione, evitando correzioni eccessivamente severe di eventuali errori e impegnandosi costantemente a facilitare in essi la maturazione dell'autostima necessaria a superare i loro problemi.

5. I rapporti tra scuola e mondo extra-scolastico

Si è già precedentemente ricordato che il contributo in termini di esperienza maturato dal ragazzo al di fuori del contesto scolastico è molto prezioso.

Dare importanza all'esperienza comporta, infatti, l'abbattimento delle barriere che talvolta si ergono tra scuola e famiglia o tra scuola e gruppo di amici e consente al ragazzo di vivere all'interno della classe in modo più sereno e produttivo. È da tempo che si tenta, non senza gravi difficoltà, anche attraverso specifici progetti, di coinvolgere le famiglie e gli ambienti extra-scolastici in progetti educativi articolati, che servano da raccordo tra la scuola (necessariamente soggetta ad un grado più o meno alto di formalizzazione) e gli altri contesti in cui il ragazzo vive e trascorre il proprio tempo. Ciò al fine, ad esempio, di prevenire la dispersione scolastica (ancora molto alta nell'Italia meridionale) nonché forme di devianza più o meno gravi.

6. Interdisciplinarietà

Un altro elemento da non trascurare, in sede didattica, è la possibilità che l'osservazione e la descrizione offrono di collegare l'insegnamento della lingua italiana con altre discipline. I raccordi più imme-

diati sono probabilmente con l'insegnamento della geografia oppure della storia, che offrono il vantaggio, tra l'altro, di essere affidati a un unico docente¹³.

Altri spunti interessanti si possono cogliere quotidianamente per intraprendere collegamenti tra l'insegnamento dell'Italiano e l'insegnamento di ogni altra disciplina. Tutto ciò al fine di evitare che le conoscenze del ragazzo assumano una dimensione eccessivamente analitica, in modo che ciascun insegnamento partecipi all'arricchimento culturale complessivo del soggetto in età evolutiva¹⁴.

Altra facoltà da stimolare con gli opportuni strumenti didattici è la fantasia, che nell'età compresa tra 11 e 14 anni assume un'importanza crescente. Essa può essere suscitata attraverso semplici esercizi di composizione narrativa, che possono concretizzarsi tanto in forma scritta quanto in forma orale.

7. *L'apprendimento collaborativo*

Per quanto concerne le conoscenze, le competenze e le abilità linguistiche connesse alla lingua parlata, la moderna metodologia dell'insegnamento linguistico consiglia al docente di impegnarsi affinché si instauri in classe un buon clima generale, che consenta ai ragazzi di esprimersi il più possibile. Attraverso il dialogo tra di loro e con il docente, si è osservato che gli studenti acquisiscono fiducia nelle proprie capacità espressive e comunicative, presupposto indispensabile al successivo intervento formalizzante del professore. Al fine di potenziare la comunicazione linguistica orale, sarà opportuno prevedere una serie di attività di gruppo, da svolgersi ovviamente sotto la supervisione del docente. Si tratterà di momenti di condivisione, oltre che di studio,

¹³ In Italia, la classe di concorso A22 comprende l'insegnamento dell'Italiano, della Storia, della Geografia e dell'Educazione alla cittadinanza nella scuola secondaria di primo grado.

¹⁴ A proposito delle competenze comunicative nella lingua italiana, le indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola secondaria di primo grado richiamano l'attenzione dell'intero corpo docente: "Un ruolo strategico essenziale svolge l'acquisizione di efficaci competenze comunicative nella lingua italiana che non è responsabilità del solo insegnante di italiano ma è compito condiviso da tutti gli insegnanti, ciascuno per la propria area o disciplina, al fine di curare in ogni campo una precisa espressione scritta e orale"(A. Martini, S. Pozio (a cura di), *Le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola secondaria di primo grado*, Bologna, Zanichelli, 2014, p. 3).

importanti proprio per armonizzare le individualità e favorire la creazione del gruppo-classe.

Il lavoro di gruppo è inoltre utile a sviluppare le capacità d'iniziativa, la capacità dialogica, la capacità di coordinare il proprio lavoro con quello altrui, sempre sotto l'occhio vigile dell'insegnante, pronto a correggere ogni manifestazione disfunzionale (aggressività, prevaricazione, emarginazione ecc.).

8. *Gli strumenti tecnologici*

Terminato il tratteggio del quadro complessivo dell'insegnamento della lingua italiana nella scuola secondaria di primo grado, si può procedere a considerare in modo più analitico gli strumenti didattici di cui dispone l'insegnante.

Innanzitutto, bisogna tener presente che oggi la didattica si avvale di molti mezzi utili a lavorare correttamente per il raggiungimento degli obiettivi attesi.

Sarà dunque compito dell'insegnante offrire in prima persona modelli linguistici di riferimento per l'intera classe, talvolta avvalendosi anche di strumenti esterni come, ad esempio, materiale audio-video di cui far fruire agli studenti.

L'ascolto della pronuncia corretta dei fonemi risulta infatti di particolare importanza non solo per esprimersi correttamente in lingua italiana parlata, ma anche per comprendere e correggere i frequenti errori di ortografia associati ad una cattiva pronuncia. Esempio, questo, del legame inscindibile della lingua parlata con quella scritta.

Altro prezioso esercizio è la riduzione del contenuto di una lettura, di una registrazione audio o video in forma dialogica da parte del ragazzo. Esso non fornirà al docente solo informazioni sulle capacità di espressione e comunicazione linguistica, ma anche dati utili a valutare la comprensione del testo letto, oppure ascoltato.

9. *Conclusioni*

Concludiamo con alcune considerazioni complessive sull'insegnamento della lingua italiana, che si presenta come processo lungo e difficile.

In relazione agli obiettivi generali e specifici dell'insegnamento linguistico nella scuola secondaria di primo grado, si dovrà tener con-

to di molteplici fattori, che ci siamo sforzati di indicare nelle pagine precedenti. Lettura di testi adatti ai ragazzi di 11-14 anni, composizione di testi articolati che contengano l'osservazione e la descrizione del mondo esterno e di quello interiore del giovane, dialogo tra pari e con il docente, esercizi di natura grammaticale, logica, sintattica, lavori individuali e/o di gruppo, sono solo alcuni degli strumenti didattici in possesso del docente. Si è fatto un breve cenno alla possibilità di usare mezzi di natura tecnologica per raggiungere obiettivi educativi.

Al registratore e al televisore (ormai da tempo a disposizione degli insegnanti) bisogna aggiungere il ben più potente computer nonché la lavagna interattiva multimediale (LIM)¹⁵, che aprono nuovi orizzonti nell'insegnamento e sembrano prospettare possibilità d'impiego promettenti non solo con ragazzi normodotati¹⁶.

Qualcosa va detto anche riguardo alla difficile operazione di valutare. Molte le modalità che si offrono ad un uso scolastico: si va dalla correzione degli esercizi grammaticali con punteggio calibrato sul numero delle risposte esatte, alla conversazione in classe, dalla correzione del tema svolto a casa o in classe, alla classica interrogazione orale, fino ad eventuali test a risposta multipla (da usare con molta prudenza poiché richiedono una capacità decisionale, più che una forma complessa di ragionamento).

Qualunque sia lo strumento adottato per valutare lo studente, occorre sempre spiegare preventivamente lo scopo della prova a cui egli viene sottoposto e la modalità di attribuzione del punteggio. Questo al fine di creare chiarezza e di favorire l'accettazione della valutazione

¹⁵ Cfr. M. Loré, *Il complesso rapporto tra rivoluzione informatica ed educazione*, in M. Loré, *Saggi di pedagogia*, Roma, Kappa, 2014, pp. 71-98; G. Bonaiuti, *Didattica attiva con la LIM: metodologie strumenti e materiali con la Lavagna Interattiva Multimediale*, Trento, Erickson, 2009; M. A. Crea, *La progettazione e l'uso della lavagna interattiva multimediale*, Reggio Calabria, Laruffa, 2010; G. Malagoli, *Insegnare e apprendere con la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale)*, Rimini, Guaraldi, 2010.

¹⁶ A fronte di nuove opportunità, l'introduzione di strumenti informatici a scuola ha posto non pochi problemi, sia di ordine didattico, sia di ordine etico ed economico, sui quali la comunità scientifica ha avviato una riflessione che è ancora lontana dal raggiungere punti fermi. All'entusiasmo della prima ora è progressivamente subentrata una consapevolezza critica circa l'effetto delle nuove tecnologie sullo sviluppo cognitivo dei ragazzi. Notevole è risultato l'impatto del saggio *Confessioni di un eretico high-tech*, con cui Clifford Stoll ha messo fortemente in dubbio che la cosiddetta rivoluzione informatica possa risolvere i problemi da cui la scuola è afflitta (cfr. C. Stoll, *Confessioni di un eretico high-tech*, tr. it., Milano, Garzanti, 2001).

da parte del ragazzo come attività svolta obiettivamente dal professore. Troppo spesso, infatti, fattori emotivi e predisposizioni favorevoli o sfavorevoli condizionano il momento della valutazione, gettando un'ombra su tutta l'attività svolta dall'insegnante e compromettendo gli obiettivi formativi ed educativi che sono alla base dell'istituzione scolastica.

La valutazione rientra, quale elemento costitutivo, nel *portfolio* delle competenze individuali, secondo quanto previsto dall'art. 8 del D.P.R. 275/99.

Il legislatore ha affidato al *portfolio* il delicato compito di accompagnare idealmente tutto il percorso formativo, dal ciclo primario fino alla scuola secondaria di secondo grado, fungendo da anello di raccordo tra i vari cicli. L'obiettivo è assicurare la continuità educativo-formativa dell'istituzione scolastica, con il coinvolgimento di attori operanti in contesti differenti (si va dagli insegnanti alle *équipes* pedagogiche), senza dimenticare le famiglie ed i ragazzi stessi.

Inoltre, con il *portfolio* si certificano gli obiettivi didattici e più in generale formativi che il ragazzo ha raggiunto, mettendo in risalto, nel caso, anche le potenzialità non compiutamente espresse e ancora da valorizzare.

Apprendimento situato e progettazione didattica per competenze

Vincenzo Bonazza

Il presente contributo, partendo dalle Indicazioni nazionali del 2012, prende in analisi il concetto di curriculum che da esse scaturisce e le modalità operative per progettare la didattica per competenze. Attenzione viene data al tipo di apprendimento che dovrà essere promosso per favorire lo sviluppo della didattica per competenze: "l'apprendimento situato" ossia un tipo di apprendimento inteso come pratica sociale situata in un contesto definito. La strategia didattica che viene proposta è "l'apprendistato cognitivo", mentre le modalità valutative si rifanno al movimento della "valutazione autentica".

The present paper, starting from the "Indicazioni Nazionali 2012" issued in the year 2012, thoroughly examines the conception of "curriculum" resulting from that text, as well as operating procedures needed to design "competencies teaching". Specific consideration is given to "situated learning", a kind of learning intended as a social practice settled in a definite context. The educational strategy that is being proposed is 'cognitive apprenticeship', and the assessment mode is taken over from "authentic assessment" movement.

Parole chiave: curricolo, valutazione autentica, apprendistato cognitivo, apprendimento situato, insegnare competenze

Keywords: curriculum, authentic assessment, cognitive apprenticeship, situated learning, competencies teaching

1. Il curricolo nelle Indicazioni nazionali del 2012

A partire dai decreti delegati del 1974, il concetto di *curricolo* sembrerebbe essere ben presente tra le pareti scolastiche: in realtà, come è avvenuto per buona parte del lessico educativo¹, abbiamo assistito ad un processo di *risemantizzazione* che ha snaturato il suo significato originario. Non è infrequente, infatti, che nella scuola parole nuove vengano accolte per la portata innovativa che esse sembrano promuovere e che poi, in ragione di un *senso comune* pervasivo e inossidabile, finiscano per imbellettare le pratiche educative consuete. Cercheremo, dunque, di fare un po' di *pulizia semantica* soffermando-

¹ Cfr. B. Vertecchi, *Parole per la scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

ci sul significato che oggi tale concetto assume all'interno della *teoria del curricolo*².

Il singolo istituto dovrà, innanzitutto, partire dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (D.M. 16.11.2012) e, consapevole delle peculiarità (antropologiche, culturali, psicologiche ecc.) che lo caratterizzano – essendo sempre attento al contesto nel quale è inserito³ – elaborare un percorso educativo *ad hoc* – rivolto cioè agli allievi *reali* – costellato di obiettivi di apprendimento (a breve termine) e di traguardi di competenza (a lungo termine) da poter conseguire mediante metodi e strategie di insegnamento/apprendimento non certo ripetitive o stereotipate, ma contraddistinte dallo stile sperimentale o comunque della ricerca.

La seconda tappa da raggiungere è quella che definisce l'attività d'aula: tale momento, di natura disciplinare, che si definisce e ri-definisce mediante una – *semper renovanda* – oculata *expertise* del docente, si avvale della valutazione formativa per depistare gli allievi dai deficit cognitivi che incontrano e per reindirizzare l'attività didattica nel caso in cui essa si allontani dai bisogni e dalle esigenze dei singoli.

2. *Il curricolo d'istituto*

Con *curricolo d'istituto* si intende il percorso di lavoro che le scuole devono *costruire*: è necessario che tale curricolo sia adattato al contesto in cui è inserita la scuola, affinché il testo delle *Indicazioni nazionali* si adegui alla realtà di riferimento mediante una scelta consapevole. Nelle *Indicazioni nazionali* del 2012, a pagina 12 si legge:

² La lettura che daremo del concetto di curricolo parte dall'angolatura epistemologica proposta da Franco Frabboni (cfr. *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2000 e *Il curricolo*, Roma-Bari, Laterza, 2004): percorso formativo di un singolo grado scolastico inteso come *sintesi funzionale* tra il manifesto vincolante del legislatore (le *Indicazioni nazionali*) e il manifesto autonomo e discrezionale della scuola (la progettazione curricolare).

³ “Decretare la morte dei Programmi ministeriali perché titolari da sempre di una cultura deambientalizzata e deantropologizzata, simbolo di una scuola centralistica dalle conoscenze impassibili nei confronti del *mondo reale* degli allievi (fatto di cose e di valori concreti e quotidiani), incapaci di intercettare i loro linguaggi, i loro pensieri, i loro valori, le loro utopie” (F. Frabboni, *È salpato il veliero delle Indicazioni per il curricolo*, in G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, 2007, p. 26).

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.

Per comprendere meglio il concetto di *curricolo d'istituto*⁴ dobbiamo essere consapevoli dell'importanza di una trasformazione che in questi anni ha coinvolto il nostro sistema scolastico: è un segno di una *reale autonomia* della scuola il passaggio dai programmi ministeriali alle *Indicazioni nazionali*; non si è trattato, è bene precisarlo, di un semplice cambiamento lessicale, dato che i programmi ministeriali (chi ha esperienza di scuola lo ricorderà molto bene) fornivano ai docenti tutto il necessario per *fare scuola* (obiettivi, contenuti, metodi ecc.), mentre le *Indicazioni nazionali* limitano la loro funzione all'enunciazione di traguardi. La collegialità docente⁵, in questo caso, ha un ruolo di primo piano anche al fine, vogliamo aggiungere, di rendere sempre più trasparente quella che molto spesso è stata definita la *black box* della scuola, ossia l'aula⁶. A ciò si aggiunga la possibilità di rendere effettiva l'autonomia didattica ed organizzativa (*e, ci auguriamo, quella di ricerca*)⁷: un vero e proprio connubio tra la flessibilità didattica e quella organizzativa rende il singolo istituto scolastico ca-

⁴ Cfr. M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2013.

⁵ “La dimensione collegiale del confronto – sottolinea Ira Vannini – e della progettazione didattica è oggi certamente un forte punto di criticità per la scuola italiana, e se tale criticità si presenta molto grave nella scuola secondaria, essa non è estranea nemmeno nei contesti di quelle primaria e dell'infanzia, dove comunque fortunatamente resta una maggior permeabilità dei modelli del lavoro cooperativo tra insegnanti” (*La qualità nella didattica*, Trento, Erickson, 2009, pp. 88-89).

⁶ Cfr. A. Rosa, *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica. Un'indagine empirica nella scuola secondaria di primo grado*, Roma, Nuova Cultura, 2013.

⁷ “Bisogna che gli insegnanti – puntualizza Benedetto Verrecchi –, anziché far affidamento su improbabili, almeno al momento, apporti esterni, imparino ad organizzarsi per *produrre* conoscenza didattica... Il lavoro didattico, in particolare nel nuovo quadro definito dalle norme dell'autonomia delle scuole, può quindi essere organizzato per progetti, procedendo su ipotesi precise, e verificando puntualmente i risultati che si ottengono, se possibile anche attraverso il confronto con dati relativi ad altre scuole che operano in ambiti territoriali più o meno ampi. Le scuole devono poter riferire la loro attività non a impressioni, mormorii, mugugni, ma a una conoscenza analitica del complesso insieme di variabili che caratterizza il quadro in cui intervengono” (*Parole per la scuola*, cit., p. 167).

pace di introdurre processi di innovazione (*che la didattica per competenze non può più evitare*) nella quotidianità del fare scuola. Esso diviene il vero protagonista della realizzazione del curriculum, non dovendosi più calare il testo programmatico nella realtà formativa della scuola, bensì costruire *ex novo* un percorso, senza tuttavia prescindere da alcuni vincoli normativi che serviranno ad evitare l'anarchia del sistema formativo.

Ovviamente siamo ben consapevoli del fatto che la posta in gioco è molto alta; ci rendiamo conto che è difficile liberarsi dallo spettro del centralismo ministeriale che da sempre ha fatto da padrone, e di come la stessa autonomia fatichi a decollare⁸. Ma un curriculum per competenze non può essere realizzato *d'emblée*! Occorre preparare il terreno e lasciargli il tempo necessario per crescere. Per non parlare a vuoto, ma, come si dice comunemente, "fare i conti con la realtà", intendiamo quindi mettere sul tappeto alcuni nodi da affrontare, di stretta attualità⁹.

Il lavoro di squadra: la comunità scolastica nel suo insieme è chiamata a realizzare il curriculum, e non un piccolo gruppo (magari il solito!) delegato a svolgere il lavoro. Occorre una partecipazione il più possibile allargata, che preveda momenti sistematici di ascolto, dialogo, capacità di mediazione, e *last but not least*, decisionali.

I piedi per terra: non è infrequente nella scuola elaborare documenti molto belli e magari predisposti con l'ausilio di esperti, da mettere in mostra sul sito o da riporre negli archivi della scuola; essi, a ben vedere, non potranno avere alcuna utilità. Al contrario, il curriculum d'istituto deve essere strettamente legato al contesto (nonostante i limiti che esso impone) e ciò permetterà all'istituto che in quel contesto opera di fare *realmente* un passo in avanti.

La completezza: non è infrequente nella scuola assistere a curricula incompleti, parziali, non idonei alla funzione ad essi richiesta. Ci riferiamo a quegli elenchi illimitati di traguardi (relativi alle conoscenze, alle abilità ed alle competenze) dove non vi è traccia (o, se c'è, è molto generica) delle scelte metodologiche necessarie per realizzare tali traguardi, e nemmeno degli strumenti valutativi necessari per controllare sia gli apprendimenti che la stessa proposta formativa.

⁸ Cfr. F. Mattei, B. Vertecchi, *Autonomia ancillare*, in "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 2, 2017.

⁹ Desideriamo aggiungere che tali argomentazioni sono il frutto anche delle nostre esperienze di formazione e di ricerca empirica attualmente in atto nella scuola.

La manutenzione: l'intero percorso curricolare – è importante esserne consapevoli –, se da una parte potrà permettere di conseguire risultati soddisfacenti, dall'altra sarà comunque aperto a rischi di parziale insuccesso. Ne consegue l'importanza di una sua *costante* manutenzione.

La didattica da sviluppare: riteniamo questa la parte più importante del processo, che in genere viene trascurata o comunque ridotta a formule general-generiche. Continua ad essere presente tra i docenti l'idea che il curricolo sia un elenco più o meno ordinato di traguardi da raggiungere, mentre la parte relativa alla didattica debba essere affidata al docente, che nella sua classe utilizza ciò che ritiene più opportuno, e ciò molto spesso in ragione di un'interpretazione viziata della libertà di insegnamento. In realtà, la questione deve essere posta diversamente, pena il fatto di svilire o addirittura rendere nullo il valore del curricolo! Affermare ciò non significa voler sminuire o addirittura misconoscere la citata libertà di insegnamento, ma solo cercare di evitare la *libertà anarchica di insegnamento*¹⁰. Per questo occorre precisare delle direzioni di marcia adeguate a raggiungere con efficacia i traguardi predisposti.

3. Il curricolo d'aula (ovvero la programmazione)

Il *curricolo d'aula* è il percorso che il singolo docente è chiamato a svolgere applicando i necessari adattamenti a quello d'istituto: la “tabella di marcia” è pronta, ora si deve iniziare il lavoro in classe, e anch'esso necessita di una organizzazione non da poco; si tratta, quindi, di passare a quella che si definiva e che a nostro parere deve conti-

¹⁰ “Questo mito (della libertà di insegnamento) non va assolutamente distrutto né ridimensionato, ma rielaborato, argomentandone l'importanza quando diventa schermo a comportamenti professionali del tutto discutibili anche sul piano etico. Va cioè detto, e ribadito una volta per tutte, che la libertà d'insegnamento non è un regalo fatto agli insegnanti, ma un bene da mettere a frutto non solo individualmente ma ponendolo anche al servizio di progetti formativi collettivi, che consentano agli studenti di fruire di occasioni di apprendimento significativamente integrate ed organiche. E agli insegnanti di continuare a crescere professionalmente. Ma per questo occorre essere disponibili a lavorare anche in modo più coordinato, quindi soggetto a regole organizzative. Regole pertinenti, praticabili, utili agli studenti ma anche agli insegnanti che le elaborano, le concordano, le rispettano” (P. Romei, *Guarire dal 'mal di scuola'. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999, p. 37).

nuare ad essere definita *programmazione*¹¹. Sebbene tale lemma sembri essersi, almeno in parte, eclissato, noi riteniamo (seguendo la *teoria del curricolo*) che esso abbia ancora piena cittadinanza a patto che lo si intenda come quell'attività specifica del docente che guida, nei particolari, *il fare didattico della classe*.

Riteniamo utile richiamare *in limine* l'attenzione del lettore sulle tesi principali contenute nel volume di Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, pubblicato a Chicago nel 1949, del quale – si noti bene – sono state prodotte più di trenta ristampe¹²: in esso, come è stato sottolineato nella letteratura successiva, si pongono le fondamenta per un'impostazione razionale della formazione scolastica. Le istanze di razionalità e di scientificità che da esso promano lo hanno reso *vincente* sia nella scuola che in altri contesti formativi: non si deve dimenticare, infatti, che da sempre in tali campi avevano dominato *l'intuizione*, *l'estemporaneità* e la semplice *pratica*, ben poco spazio essendo dato al controllo sistematico delle variabili in gioco¹³.

Il modello di Tyler può essere assunto come uno *schema di riferimento*, il quale però, essendo legato ad un modello di *razionalità forte* (o assoluta) – per utilizzare un'espressione di Herbert Alexander Simon – richiede alcuni aggiustamenti al fine di potersi allineare ad un tipo di razionalità meno rigida, quella che dall'Autore citato è stata definita *razionalità limitata*¹⁴. Occorre qui chiarire che il concetto di *razionalità* è fondamentale laddove si intenda affrontare un'argomentazione su qualsiasi tipo di progettazione (compresa quella curricolare): in caso contrario si decadrebbe nuovamente in una pratica di tipo artigianale. La *razionalità forte*, in estrema sintesi, guidava le teorie dell'organizzazione più tradizionali e partiva dall'idea che l'azione del progettare potesse tenere sotto controllo tutte le variabili presenti nel

¹¹ Cfr. M. Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004; E. Felisatti, U. Rizzo, *Progettare e condurre interventi didattici*, Lecce, PensaMultimedia, 2007; L. Cottini (a cura di), *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Roma, Carocci, 2008; V. Bonazza, *Programmare e valutare l'intervento didattico*, Napoli, Guida, 2012; E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 2016³.

¹² R. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.

¹³ Cfr. V. Bonazza, *Programmare e valutare l'intervento didattico*, cit.

¹⁴ I lavori di Simon sono citati e discussi nel volume di D. Lipari, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Ed. Lavoro, 2009³.

contesto di riferimento; ciò significava che le decisioni da assumere potessero beneficiare di informazioni *complete* sul contesto di azione e che fosse possibile *anticipare con esattezza* i possibili sviluppi del corso degli eventi. In altre parole, si era nelle condizioni di valutare con precisione la situazione e di prevedere, senza alcun possibile errore, le conseguenze delle proprie scelte. Il raggiungimento dei traguardi era, sostanzialmente, assicurato.

La successiva nozione di *razionalità limitata* ha messo in discussione un modello così lontano dal reale: si è maturata l'idea che un controllo totale delle variabili in gioco è tutt'altro che verosimile, e che le decisioni da intraprendere non possono beneficiare di informazioni complete sul contesto di azione; in conseguenza di ciò, si riduceva la capacità previsionale del corso successivo degli eventi. I traguardi possono essere raggiunti *in toto* o solo in parte o addirittura non esserlo. Si appalesa, quindi, la dimensione dell'*incertezza*: con essa ci si dovrà, d'ora innanzi, sempre rapportare¹⁵. La sicurezza granitica si sgretola per lasciare spazio all'imprevisto, alle soluzioni non ottimali, quindi, bensì *soddisfacenti*.

Che fare quindi? Tornando al modello di Tyler, è evidente come esso necessiti di aggiustamenti e di una sorta di revisione – potremmo dire – della filosofia che lo sostiene. La *rigida* sequenzialità che lo caratterizza dovrà cedere il passo ad una sorta di circolarità tra le variabili coinvolte: se riguardiamo le domande poste da Tyler possiamo notare che si dovrebbe partire dal delineare gli scopi, per poi passare ad individuare i mezzi necessari per raggiungerli, ed infine predisporre un atto valutativo mirante a comprendere il grado di raggiungimento degli obiettivi. Ebbene, un modello progettuale adatto alla realtà odierna scarta la sequenzialità unidirezionale per cedere il posto alla circolarità bidirezionale delle variabili in gioco (ogni fase del percorso è strettamente legata all'altra): si vuol dire che fini e mezzi si influenzano reciprocamente e che la valutazione è coinvolta in ogni momento

¹⁵ Argomentando sul concetto di *razionalità assoluta* messa a confronto con quella *limitata*, Maurizio Lichtner così scrive: “Questa razionalità, giustamente definita ‘olimpica’, non ci è data, questo sguardo della mente che anticipa i ‘futuri stati del mondo’ è un’illusione; le nostre reali procedure decisionali, le uniche praticabili, sono altre. La razionalità delle nostre scelte è molto più approssimativa – e non può essere diversamente. La razionalità limitata di cui disponiamo consiste nell'affrontare, sulla base di una determinata, incompleta informazione, un problema per volta” (*La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Roma, FrancoAngeli, 1999, p. 19).

del percorso; essa, grazie ad una molteplicità di strumenti (le molteplici prove di valutazione *in primis*) permette di far rifluire le informazioni ottenute sul percorso di lavoro e quindi di tenere sotto controllo il più possibile l'imprevisto. È evidente come tale tipo di programmazione vada oltre una modalità apprenditiva di tipo lineare, che instrada l'allievo su un percorso "a senso unico", predeterminato. È incontestabile che gli studi sull'apprendimento abbiano superato da tempo l'idea che si debba apprendere seguendo *necessariamente* una linearità gerarchica (come volevano le prime forme di didattica comportamentista): in altre parole, predisporre con chiarezza gli obiettivi da raggiungere (e le stesse competenze), cioè sapere con precisione dove si vuol andare non obbliga alcuno ad intraprendere percorsi di insegnamento/apprendimento definiti. Al contrario, permette di scegliere, a seconda delle circostanze, itinerari plurimi, sia lineari che reticolari¹⁶.

4. *Valutazione autentica e non solo...*

La competenza è un costrutto complesso, la cui natura è *composita*: per tale motivo è necessario possedere *punti di osservazione diversi* al fine di poterla comprendere e valutare¹⁷. In letteratura si utilizza, tra le altre, una rappresentazione della competenza alquanto suggestiva: ci si serve di un *iceberg* per mostrare come tale costrutto preveda la presenza di due piani:

1. quello *esplicito*, ove emergono le manifestazioni osservabili dell'allievo;

2. quello *implicito*, che racchiude le componenti meno visibili (potremmo dire interiori) dell'allievo.

Tale complessità richiede anche una strumentazione *alternativa* che non si limiti a rilevare conoscenze e abilità, ma si dimostri capace di conoscere della competenza le molteplici sfaccettature, comprese quelle più interne.

¹⁶ V. Bonazza, *L'efficacia della formazione. Chiodi da ribattere sulla pedagogia per obiettivi*, in "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 2, 2017.

¹⁷ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004; M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009; V. Grion, *Valutare e certificare le competenze nella scuola*, in F. Dettoni (a cura di), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, Milano, Franco-Angeli, 2017.

Tra i diversi modelli di valutazione presenti in letteratura, uno, in modo particolare, sta trovando cittadinanza nella nostra scuola, grazie soprattutto alla nuova impostazione (ci riferiamo alla *didattica per competenze*) presente nella legislazione scolastica più recente (si veda, ad esempio, la circolare n. 3 del 13 febbraio 2015, comprese le linee-guida allegate): ci riferiamo alla *valutazione autentica* (o *alternativa*)¹⁸, una modalità di valutazione il cui obiettivo non consiste nel verificare e valutare unicamente l'apprendimento avvenuto, ma soprattutto *come* l'allievo sia nelle condizioni di applicare ciò che ha appreso. In altre parole: succede non di rado che allievi ben preparati inciampino quando si chiede loro di mostrare, attraverso una vera e propria prestazione, ciò che hanno imparato e ciò vuol dire che la nostra scuola altamente *verbale* finisce per favorire quello che da più parti è stato definito *apprendimento incapsulato*. È evidente che le prove di valutazione deputate a misurare e valutare gli apprendimenti, nel caso specifico delle competenze risultano utili solo parzialmente.

Il modello *autentico* di valutazione, contrapponendosi a quello più tradizionale, intende rapportarsi con compiti non artificiali, ma reali e significativi, e valorizza la *funzione formativa* della valutazione. A ciò si aggiunga, aspetto di notevole interesse, che la valutazione autentica consente di allargare le responsabilità valutative (l'autovalutazione, ad esempio, diventa essenziale) altrimenti delegate al solo docente. Poi, un'attenzione particolare viene rivolta al contesto ed al processo che conduce alla realizzazione del *prodotto di apprendimento*.

Una precisazione: pur essendo sostenitori della valutazione autentica, in modo particolare per comprendere la competenza, non riteniamo che questa tipologia di valutazione debba sostituire quella che ha luogo, ad esempio, mediante i test (prove oggettive di profitto) per quanto riguarda la valutazione delle conoscenze e delle abilità. Siamo sostenitori dell'integrazione più che di una contrapposizione tra queste diverse modalità valutative¹⁹.

Vogliamo inoltre porre l'accento sulla necessità che esse siano utilizzate con competenza professionale, ossia rispettando le peculiarità che le connotano. Ultimamente assistiamo a troppe denigrazioni della

¹⁸ Cfr. M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri, 2004.

¹⁹ Cfr. L. Galliani, *La dimensione epistemologica: paradigmi, modelli, metafore, categorie e funzioni*, in L. Galliani, A. M. Notti (a cura di), *Valutazione educativa*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2014.

valutazione scaturita dalle prove oggettive di profitto il più delle volte imprecise, incomplete, pregiudiziali.

5. *Oltre l'apprendimento incapsulato*

Last but not least, dobbiamo domandarci perché le *competenze* abbiano fatto il loro ingresso nella scuola²⁰. Sebbene la questione meriti uno spazio molto ampio per essere analizzata, in questa sede ci limiteremo, schematicamente, a sottolinearne alcuni aspetti di natura strettamente didattica²¹.

Il verbalismo. Spesso fra le pareti scolastiche s'è dato ampio spazio a quella che viene definita “erudizione libresco”, che ha privilegiato la reiterazione verbale della conoscenza dando vita a forme di mnemonismo e nozionismo.

Si ritiene, al contrario, che il sapere non debba essere esibito, ma utilizzato funzionalmente in contesti significativi per l'allievo.

L'apprendimento meccanico. È più volte accaduto – e tuttora continua a accadere – che la scuola abbia calcato troppo la mano su forme di apprendimento meccanico, cioè basato su algoritmi di tipo esecutivo; spazio viene dato, in questo modo, a forme di “riproduzione a specchio” di ciò che il docente ha spiegato. Si ritiene, al contrario, che l'apprendimento debba fondarsi principalmente sulla comprensione reale, consapevole, del sapere proposto.

La riproduzione culturale. Se è vero che la trasmissione dei saperi è un compito ineludibile della scuola, è altrettanto vero che non ci si può limitare a ciò. Si ritiene, al contrario, che la scuola debba offrire

²⁰ Essendo la competenza un costrutto che proviene dalla formazione professionale, si potrebbe pensare che essa in qualche modo finisca per appiattare la formazione scolastica sui variegati bisogni del mercato produttivo. Sebbene non debba essere demonizzata l'esigenza dell'economia competitiva internazionale di richiedere ai sistemi scolastici *capitale intellettuale* mirante a qualificare i processi produttivi, riteniamo altrettanto doveroso che la scuola, oltre che alla *formazione del produttore* dia ampio spazio anche alla *formazione del cittadino*, cioè di persone capaci di pensare con la propria testa e di vivere con libertà la propria esistenza: pensiamo, ad esempio, alla necessità di acquisire conoscenze e competenze atte a maturare piena consapevolezza in ambito politico e sociale e quindi a favorire lo sviluppo pieno della democrazia. Per approfondire le tesi appena menzionate si veda: M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

²¹ Cfr. M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.

agli allievi la possibilità di elaborare cultura, onde saper affrontare efficacemente situazioni inedite e complesse.

L'apprendimento incapsulato. Il sapere che si propone a scuola, il più delle volte, ha senso solo al suo interno, esso non permette di essere trasferito altrove; rispetto ai contenuti dell'insegnamento, il mondo scolastico può essere definto autoreferenziale. Si ritiene, al contrario, che sia quanto mai urgente liberare il sapere dalla gabbia scolastica per consentire agli allievi di poterlo utilizzare anche e soprattutto nella vita reale.

5.1 *L'apprendimento situato e il modello dell'apprendistato cognitivo*

Il costrutto della competenza richiede, quale presupposto, un modello di apprendimento non consueto nelle aule di casa nostra: gli autori principali dai quali prende le mosse tale tipologia apprenditiva sono Lev S. Vygotskij e Aleksej N. Leont'ev; a partire da essi si sono sviluppati diversi filoni di ricerca tra i quali ci interessa soffermarci sull'approccio *culturale-situato* o *situazionista*²² dove l'apprendimento è inteso come una *pratica sociale e situata* (in tale approccio si preferisce il termine “pratica” piuttosto che quello di “attività”) in un *contesto definito* di esecuzione piuttosto che, come direbbe Jerome Bruner, *sic et simpliciter* nella mente “in forma solistica”²³; si evince come la conoscenza sia al tempo stesso un prodotto e un processo esperienziale che si produce mediante l'immersione nell'esperienza, ma che a sua volta riflette sull'esperienza stessa e la interpreta. La nostra attenzione si concentrerà quindi sullo sviluppo di particolari capacità cognitive che si originano da esperienze organizzate socialmente: ci domanderemo quali siano le specificità conoscitive di un pensiero in azione e quindi esperto.

²² “Gli studi di maggior interesse per l'approfondimento delle questioni relative alla competenza provengono dalle ricerche condotte in ambito cognitivista e socio-culturale che hanno a che fare con le caratteristiche delle attività cognitive svolte in diversi contesti e del ‘pensiero pratico in azione’” (A. M. Ajello, *Apprendimento e competenze: un nodo attuale*, in “Scuola e Città”, 1, 2002, pp. 45-46 (precisiamo che l'Autrice fa riferimento agli studi della Scribner che riporteremo nel seguito del lavoro)). Cfr., inoltre, B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

²³ *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it. di E. Prodon, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 104.

Innanzitutto, per ciò che riguarda a) *la definizione di problemi*, l’apporto del pensiero esperto non solo è nelle condizioni di risolverli (si parla di *problem solving*), ma anche di prefigurarne di nuovi (in questo caso si parla di *problem finding*); tale modalità di pensiero, inoltre, è in grado di produrre b) *soluzioni flessibili* non apprese in precedenza (preformate), bensì legate alla specificità del contesto: il pensiero pratico, quindi, è un pensiero adattivo all’ambiente la cui flessibilità gli consente di essere situato nei diversi problemi e nelle diverse circostanze; per quanto riguarda c) *l’integrazione del contesto nel sistema di soluzione dei problemi*, tale modalità di pensiero si avvale di tutte le risorse presenti nel contesto (strumenti, *expertise* di altri allievi, risorse simboliche ecc.), e ciò vuol dire che esso è caratterizzato da un pronunciato grado di duttilità cognitiva; altro aspetto che distingue il pensiero in azione è d) *la capacità di ottimizzare le modalità strategiche di risolvere un problema*: grazie all’esperienza maturata in *medias res* il soggetto escogita le modalità più economiche di affrontare i problemi ottimizzando quindi le risorse a disposizione. Infine ricordiamo che il pensiero in azione si avvale funzionalmente dell’apporto di *conoscenze specifiche* inerenti il dominio in cui sta operando, e ciò significa che tale tipologia di pensiero non è legata solo al contesto, bensì utilizza anche i sistemi simbolici di cui dispone²⁴.

Da tutto questo consegue che l’apprendimento sia visto come una pratica culturale *situata*, che si sviluppa all’interno di una *comunità* (che possiede le sue regole d’azione), a partire da un coinvolgimento *ad hoc* del soggetto (ci si deve essere in prima persona e con “tutta” la persona!) nelle dinamiche della comunità stessa²⁵.

²⁴ Cfr. S. Scribner, *Lo studio dell’intelligenza al lavoro*, tr. it. in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell’apprendimento*, Milano, Ambrosiana-LED, 1995 (ed. orig. 1984).

²⁵ Felice Carugati e Patrizia Selleri hanno scritto che le persone “vivendo in una specifica *comunità di pratiche*, progressivamente si appropriano del linguaggio e dei rituali che si sviluppano all’interno di questa comunità e ne diventano attivi. Leve e Wenger (*Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991) hanno evidenziato questa nozione come caratteristica principale dell’apprendimento ‘situato’; è importante precisare che per *apprendimento situato* non si intende semplicemente un tempo preciso in cui collocare i pensieri e le azioni degli individui, ma una prospettiva teorica generale, in cui la conoscenza ha un carattere relazionale e il suo significato è negoziato fra i soggetti coinvolti in quell’esperienza specifica” (*Psicologia dell’educazione*, Bologna, il Mulino, 2001, pp. 74-75).

Ne deriva che il conoscere situato, a differenza di quello inerte, mostri il suo carattere motivante in quanto coinvolge direttamente il singolo e come la ritenzione che da esso si genera sia più agevole proprio perché nasce dall'azione e non dal trasferimento di conoscenze decontestualizzate. L'apprendimento è situato in quanto *non* si origina dalla trasmissione canonica del sapere (di una conoscenza prodotta altrove, data, acquisita, ecc.) bensì dalla costruzione di significati condivisi, co-partecipati socialmente nel contesto di appartenenza: il conoscere, di conseguenza, non sarà trasmesso ma acquisito, ricercato con forza dal desiderio di conoscenza presente nell'allievo.

È chiaro come in questo processo di scoperta vi sia un'attenzione all'*implicito* piuttosto che a ciò che già è evidente: l'itinerario euristico della scuola consiste proprio nel portare alla luce le conoscenze che sono soprattutto tacite, non ancora definite, esplicitandole e in tal modo costruendole²⁶.

Questi cenni introduttivi all'approccio situazionista dell'apprendimento ci portano a prendere in considerazione uno degli aspetti metodologici più interessanti per supportare una didattica per competenze: il modello dell'*apprendistato cognitivo*²⁷. Questo oltre ad inglobare le tre "fasi" dell'apprendistato tradizionale²⁸, ne prevede altre tre:

²⁶ "L'attenzione all'implicito piuttosto che all'esplicito: la gran parte delle conoscenze (siano esse formalizzate in un libro, o presenti all'interno delle pratiche organizzative di un'azienda) sono tacite, non espresse. La possibilità di rendere esplicito l'implicito, che è una delle ambizioni della 'cognizione situata', non è semplice ma è una sfida indispensabile a cui devono guardare insegnanti ed educatori. Le difficoltà, infatti, nascono dalla stretta interrelazione tra 'noto' e 'ignoto', tra il concreto e l'astratto. Le informazioni si interrelano tra loro ed è oggettivamente difficoltoso descrivere tutto, ma non si può prescindere dal rendere 'trasparente' ciò che è sottinteso per chi conosce (come l'insegnante), ma è invece 'ignoto' per chi non ha mai fatto esperienza" (G. Bonaiuti, *Apprendimento situato*, in G. Marconato (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Rimini, Guaraldi, 2013, p. 336).

²⁷ Per l'approfondimento del costruito teorico si veda: A. Collins, J. S. Brown, S. E. Newman, *L'apprendistato cognitivo*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, cit.; M. B. Ligorio, *Le 'community of learner'. Dalla bottega alla comunità scientifica*, in A. Calvani, B. M. Varisco (a cura di), *Costruire/decostruire significati. Ipertesti, micromondi e orizzonti formativi*, Padova, Cleup, 1995.

²⁸ Esso è suddiviso in tre fasi: il *modellamento*, mediante il quale l'esperto propone una *performance* e gli apprendisti, oltre ad osservarla con attenzione, cercano di imitarla; l'*assistenza*, che l'esperto offre *in itinere* agli apprendisti – anche di tipo emotivo – mediante l'osservazione dell'esecuzione del compito; il *tirarsi indietro*,

l'*articolazione*, la *riflessione* e l'*esplorazione*. Nel momento dell'*articolazione* l'allievo descrive ad alta voce quello che sta facendo (il discente è indotto ad articolare i ragionamenti, i processi di *problem solving* ecc.), e questo compito gli consente di riflettere maggiormente su ciò che dice, ma anche su ciò che fa, permettendogli anche di aggiustare il tiro del proprio operato. La *riflessione* gli permette di confrontarsi sia con gli altri allievi che con l'esperto.

Nella fase dell'*esplorazione* dato che si è vicini al conseguimento della competenza, non ci si limita a risolvere problemi, ma si pongono le basi per individuarne altri. È evidente come l'apprendistato cognitivo ponga un'attenzione particolare ai processi *metacognitivi*: come accennato lo studente deve riflettere sull'esperienza svolta e verbalizzarla al fine di poterla concettualizzare secondo un codice linguistico di tipo disciplinare, confrontandosi sia con il docente che con i compagni²⁹.

Il docente non dispensa saperi, ma pianifica esperienze di apprendimento *con* i ragazzi (piuttosto che *per* i ragazzi o *dei* ragazzi); si pensi all'attività di ricerca svolta in *laboratorio*: quest'ultima sarà impostata *per* i ragazzi se essi assistono ad un esperimento compiuto dal docente, oppure essa si può intendere *dei* ragazzi se essi vengono lasciati autonomi nel predisporre un percorso euristico (sempre con la supervisione del docente); la ricerca, invece, sarà intesa *con* i ragazzi, nel caso in cui essi, in qualità di apprendisti, partecipino attivamente all'attività euristica secondo la logica dell'apprendistato cognitivo.

Proprio il *laboratorio* dimostra di essere la cornice ideale, oltre che dell'apprendistato cognitivo, delle variegate forme di *didattica attiva*: la distinzione fatta in letteratura tra *laboratorio in senso stretto* e *laboratorio in senso largo* ci aiuta a comprendere meglio la tipologia di laboratorio necessaria ai fini delle nostre argomentazioni.

Con la prima accezione del termine intendiamo attribuire al laboratorio il significato di prassi, ossia quell'insieme di attività che si svolgono all'interno di un determinato spazio fisico. Si intende dare quindi una connotazione materiale, legata in particolar modo ad un luogo

ossia il momento in cui l'esperto gradualmente lascia sempre più spazio alla responsabilità dell'apprendista.

²⁹ Cfr. C. Malacarne, *Dalle teorie sul curricolo alle pratiche progettuali. La progettazione situata* in L. Fabbri, M. Striano, C. Malacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

concreto e alla strumentazione specifica propria di una particolare disciplina, che si utilizza per esperire attivamente determinati procedimenti e osservarne le conseguenti risultanze.

Con la seconda accezione del termine (quella che ci interessa maggiormente in questa sede), si intende conferirgli il significato di strategia (un esempio è quello dell'apprendistato cognitivo), ossia allestimento delle attività per la costruzione del sapere, i cui risultati sono evidenti a medio-lungo termine.

In tal senso la pratica laboratoriale assume valenza di *contesto* finalizzato a coinvolgere e stimolare l'interesse degli allievi, e ad incentivare il dibattito e la partecipazione per favorire un *apprendimento attivo*. L'aula tradizionale può diventare un *contesto laboratoriale*, a patto che gli allievi imparino facendo e producano il sapere a partire da situazioni motivanti e prossime alla loro esperienza quotidiana³⁰.

6. Obiettivi di apprendimento e competenze: un confronto necessario

Il costrutto della competenza – è bene sottolinearlo – non dovrà essere inteso come una delle tante novità che, a scadenza, fanno il loro ingresso nella scuola: esso, al contrario, richiede aggiustamenti, o forse è meglio dire cambiamenti notevoli, ossia un nuovo modo di impostare l'intero *setting educativo* (senza, tuttavia, scartare ciò che di buono esso, nel tempo, ha maturato). Attenzione quindi ad inglobare nel consueto qualcosa che, in ragione della sua portata innovativa, non potrà accettare tale ridimensionamento: a meno che non si riduca tutto ad un'operazione gattopardesca!

Abbiamo detto che la competenza è un costrutto complesso, essendo essa intesa come capacità di adoperare il proprio apprendimento innanzitutto con consapevolezza e con efficacia all'interno di un contesto significativo per l'allievo³¹.

Prescindendo dalle molteplici definizioni alle quali assistiamo, possiamo dire che la competenza è comunque la risultante di una serie di componenti che, nell'ambito della oramai sterminata letteratura sugli obiettivi, si dimostrano perlopiù separate: in altre parole diciamo che

³⁰ Cfr. S. Fioretti, *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

³¹ Cfr. M. Baldacci, *La struttura logica del curricolo tra obiettivi, competenze e finalità*, in G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, cit.

rispetto al concetto di obiettivo per parlare di competenza è necessario *dialettizzare* alcune antinomie che ora vedremo.

a) Un obiettivo, visto nell’ottica del movimento comportamentista, è considerato come una *performance* osservabile, mentre in quella del movimento cognitivista è un processo interno connesso all’acquisizione della conoscenza; nel caso della competenza, invece, ci troviamo di fronte sia ad una prestazione esterna che alla presenza di processi mentali legati alla prestazione.

b) La consolidata – perlomeno *de facto* – suddivisione tra conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale, presente all’interno della letteratura sugli obiettivi, è superata dal momento in cui la competenza dovrà essere intesa sia come un *sapere* che come un *saper fare*. In altre parole: queste due tipologie di conoscenza si intersecano al punto che le conoscenze concettuali, se da una parte costituiscono il *background* sul quale fondare l’azione, la proceduralità, quindi, dall’altra non si limitano ad una dimensione verbalistica, ma vengono utilizzate in contesti e pratiche significativi.

c) La questione relativa alla cognizione ed alla metacognizione, se nel caso degli obiettivi si dimostrava separata, in questo non può esserlo, perché la dimostrazione di una competenza reale non si limita all’esecuzione, corretta quanto si vuole, di un compito apprenditivo, ma richiede da parte dell’allievo una conoscenza attiva dei meccanismi che l’hanno generata (conoscenza dei processi cognitivi, monitoraggio e valutazione di tali processi ecc.).

Vista in tal modo, la competenza possiede una natura diversa rispetto all’obiettivo, se non altro per il carattere *molare* che la caratterizza rispetto a quello *molecolare* dell’obiettivo stesso. La molarità della competenza si concretizza in una descrizione piuttosto larga rispetto a quella di obiettivo che, invece, è più circoscritta; la competenza si definisce come la risultante di aspetti di varia natura (cognitivi, emotivo-affettivi, relazionali ecc.), mentre l’obiettivo è costituito da un insieme preciso di sottoabilità cognitive semplici, di natura gerarchica³².

³² “In una competenza sono implicati vari aspetti di genere diverso..., ma difficilmente tali aspetti potrebbero essere trattati come ‘sottocompetenze’ articolate in una struttura gerarchica ben definita; forse si potrebbe descriverli in modo più appropriato nei termini di ‘ingredienti’ che si ‘amalgano’ nella competenza aggiungendo che tale ‘amalgama’ si realizza nel corso di una pratica inerente a certi contesti esecutivi o problematici” (*ibidem*, p. 60).

7. Alcune considerazioni conclusive

Nel nostro paese accade, non di rado, che le pratiche educative vengano sostituite (prima ci siamo riferiti alla programmazione didattica e alle prove strutturate) non perché esse abbiano dimostrato la loro desuetudine (quindi la inefficacia formativa) bensì in quanto non rientrano nelle nuove proposte che si ritiene, senza tuttavia averlo potuto dimostrare, che siano migliori, e che di conseguenza consentano alla scuola di poter progredire. È sufficiente uno sguardo diacronico alle fenomenologie didattiche di casa nostra per rendersi conto che l'innovazione, quando non è supportata dalla ricerca e non ha il tempo necessario per radicarsi, finisce semplicemente per imbellettare il fare didattico, senza tuttavia modificare nulla di ciò che in precedenza si riteneva fosse improduttivo.

Una stranezza³³, forse solo italiana, riguarda il fatto che se la politica scolastica seguisse una logica lapalissiana dovrebbe, prima di assumere decisioni che riguardano cambiamenti, sottoporli al vaglio della sperimentazione o comunque della ricerca; ricerca, si badi, non presa in prestito da altri contesti, bensì effettuata sul territorio nazionale. Avviene normalmente il contrario: si scrivono le leggi sulla base di condizionamenti ideologici e delle necessità del mercato e poi – *semmai* – se ne verificano gli effetti!

C'è nella scuola una forte rincorsa al nuovo che potremmo etichettare come *l'ossessione del nuovismo*³⁴. Il nuovo è considerato comunque positivo! Ma ricorrere al nuovo induce una sorta di *effetto alone* capace di attribuire potenzialità a questo o a quel ritrovato per il sol fatto che esso si presenta come nuovo, trascurando di assumersi l'onere della prova.

Il nostro augurio è che il costrutto della competenza vada ben oltre l'effetto alone appena menzionato, mediante soprattutto l'attività di ricerca *in loco*: università e scuola, insieme, dovranno promuovere itinerari euristici finalizzati a comprendere l'efficacia o meno delle nuove proposte.

³³ N. Bottani, *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*, Programma Education FGA, Working Paper, n.17, 2, 2009, p. 10

³⁴ B. Vertecchi, F. Mattei, *Critica del nuovismo*, in "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 1, 2016.

Ricordiamo che l'autonomia scolastica ha permesso alla scuola di dare spazio ad ogni forma organizzativa e didattica³⁵ che risulti coerente con i traguardi che si intendono realizzare e proprio tale correlazione apre uno spazio di libertà che può consentire ai docenti di avviare prassi virtuose d'innovazione.

Tuttavia, senza un solido e costante impegno conoscitivo mirante a far luce su ciò che è considerato innovazione, si rischia di aprire nuovamente il varco al *sensu commune educativo* più torbido, il che renderebbe vano ogni sforzo mirante a ottimizzare la qualità dell'istruzione, *condicio sine qua non* per lo sviluppo democratico dell'intera società.

Bibliografia

A. M. Ajello, *Apprendimento e competenze: un nodo attuale*, in “Scuola e Città”, 1, 2002.

M. Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004.

M. Baldacci, *La struttura logica del curricolo tra obiettivi, competenze e finalità*, in G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, 2007.

M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.

M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

G. Bonaiuti, *Apprendimento situato*, in G. Marconato (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Guaraldi, Rimini, 2013.

V. Bonazza, *Programmare e valutare l'intervento didattico. Fondamenti epistemologici*, Napoli, Guida, 2012.

V. Bonazza, *L'efficacia della formazione. Chiodi da ribattere sulla pedagogia per obiettivi*, in “Educazione. Giornale di pedagogia critica”, 2, 2017.

N. Bottani, *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*, Programma Education FGA, Working Paper, n.17, 2, 2009.

J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it. di E. Prodon, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

F. Carugati, P. Selleri, *Psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 2001.

³⁵ D.P.R. n. 275/1999, art. 4, comma 2.

M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009.

M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2013.

A. Collins, J. S. Brown, S. E. Newman, *L'apprendistato cognitivo*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Ambrosiana-LED, 1995 (ed. orig. 1989).

M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri, 2004.

L. Cottini (a cura di), *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Roma, Carocci, 2008.

E. Felisatti, U. Rizzo, *Progettare e condurre interventi didattici*, Lecce, PensaMultimedia, 2007.

S. Fioretti, *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

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

F. Frabboni, *Il curricolo*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

F. Frabboni, *È salpato il veliero delle Indicazioni per il curricolo*, in G. Domenici, F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, 2007.

L. Galliani, *La dimensione epistemologica: paradigmi, modelli, metafore, categorie e funzioni*, in L. Galliani, A. M. Notti, *Valutazione educativa* (a cura di), Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2014.

V. Grion, *Valutare e certificare le competenze nella scuola*, in F. Dettori (a cura di), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 2016³.

M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Roma, FrancoAngeli, 1999.

M. B. Ligorio, *Le 'community of learner'. Dalla bottega alla comunità scientifica*, in A. Calvani, B. M. Varisco (a cura di), *Costruire/decostruire significati. Iper testi, micromondi e orizzonti formativi*, Padova, Cleup, 1995.

D. Lipari, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Ed. Lavoro, 2009³.

C. Malacarne, *Dalle teorie sul curricolo alle pratiche progettuali. La progettazione situata* in L. Fabbri, M. Striano, C. Malacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

F. Mattei, B. Vertecchi, *Critica del nuovismo*, in “Educazione. Giornale di pedagogia critica”, 1, 2016.

F. Mattei, B. Vertecchi, *Autonomia ancillare*, in “Educazione. Giornale di pedagogia critica”, 2, 2017.

M. Pellerrey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

P. Romei, *Guarire dal ‘mal di scuola’. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell’autonomia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

A. Rosa, *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica. Un’indagine empirica nella scuola secondaria di primo grado*, Roma, Nuova Cultura, 2013.

S. Scribner, *Lo studio dell’intelligenza al lavoro*, tr. it. in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell’apprendimento*, Milano, Ambrosiana-LED, 1995 (ed. orig. 1984).

R. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.

I. Vannini, *La qualità nella didattica*, Trento, Erickson, 2009.

B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

B. Vertecchi, *Parole per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

NOTE

Educare alle competenze o formare il pensiero (critico)? Trasmissione culturale e formazione

Antonia Criscenti

1. Premessa

Due libri, un solo problema: l'educazione, oggi¹.

Ecco, questi due libri hanno reso meno solitaria la mia insofferenza scientifica ed etica verso i nuovi orizzonti (o limiti) di una pedagogia sempre più – e di nuovo – angustamente relegata al ruolo di esecutrice: puntuale, moderna, tecnologica, internazionale. Ritengo non si possa più, soltanto, riflettere su quel “discorso fondante”, che è stato a lungo il *vulnus* della nascente scienza (dell'educazione). Oggi, siamo arrivati al punto di dover scegliere la strada della “lotta armata” culturale per definire le *buone prassi* pedagogiche. Il nostro studiare e riflettere su storia e ragioni di una pedagogia scientifica, per allineare alle altre scienze la nostra *philosophia minor*, deve assumere il rigore della logica scientifica (metodo) e la chiarezza del fine. Il re-taglio e gli epigoni gentiliani ci hanno consegnato una consapevolezza negativa: inutile tentare costrutti epistemici per la pedagogia, sicché l'appello deweyano a ritenere solo quale fonte la filosofia, che con le altre scienze accredita il panorama interdisciplinare della sua vocazione orientativa generale, è rimasto richiamo verbale (e in molti casi verboso)².

I due volumi che sostengono e, direi, rilanciano le nostre convinzioni, sono *Didattica minima* di Mino Conte e *I diseredati* di François-Xavier Bellamy. Interessati e battaglieri, con linguaggi e richiami storici e culturali di-

¹ Naturalmente, non sono gli unici sull'argomento, ma più di altri si prestano a sollevare dubbi sul punto di riposo della pedagogia contemporanea; si tratta di due recenti volumi, uno, italiano, l'altro, francese: M. Conte, *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, Padova, Libreriauniversitaria.it, 2017; F.-X. Bellamy, *Les déshérités ou l'urgence de transmettre*, Paris, Edition Plon, 2014, tr. it. di H. Gaudin e C. Pellandra Cazzoli, a cura di E. Maffi e R. Paggi, *I diseredati, ovvero l'urgenza di trasmettere*, Castel Bolognese, Itaca, 2016.

² Il riferimento è J. Dewey, *The sources of a Science of Education*, New York, Horace Liveright, 1929; noi lo abbiamo consultato nell'edizione italiana tradotta da M. Tioli Gabrieli e L. Borelli, per i tipi de La Nuova Italia, Scandicci, 1971².

versi, i due autori entrano nel cuore del problema della nostra civiltà disorientata, imbarbarita, disordinata, anomica. I giovani crescono sprovvisti del dovuto patrimonio culturale, che non hanno ereditato perché non glielo abbiamo trasmesso: essi sono perciò orfani e poveri. Quali le cause? Di chi le responsabilità? Che fare?

Il libro di Bellamy esercita un forte richiamo sul senso di responsabilità (senza che venga mai citato Hans Jonas³) che ogni formatore, educatore, genitore, adulto in generale, dovrebbe assumere, e va dritto all'obiettivo del recupero della tradizione, sia di metodo che di merito, perché trasmettere la cultura e la tradizione non solo non è discriminante, ma è fondamentale per la crescita e lo sviluppo del rapporto solidale fra gli uomini: lingua, letteratura, storia, geografia, matematica, scienze sono il patrimonio da trasmettere per consentire alle nuove generazioni di riconoscersi ed essere riconoscenti⁴.

Bellamy chiama in causa Cartesio, Rousseau, Bourdieu che hanno teorizzato la rinuncia all'eredità culturale, in nome di una pretesa egualitaristica che, al contrario, ha solo prodotto infelici e poveri, senza identità e senza futuro. "Alienazione della libertà", "inquinamento della natura", "strategia della discriminazione": queste sono state le argomentazioni in ragione delle quali i tre più rappresentativi intellettuali della storia francese hanno indicato la via della distruzione della trasmissione culturale⁵. "Non avete nulla da trasmettere", ricorda Bellamy di aver ricevuto quale imperativo dall'ispettore generale francese, in occasione dell'avvio alla formazione docente. Il modello, per i futuri insegnanti, era rappresentato da un paradigma tecnico: il docente come *facilitatore*; la scuola come luogo di formazione delle *competenze*; la condanna della lezione frontale, dell'apprendimento mnemonico, della fatica dello studio; la sfiducia in ogni forma di autorità, considerata opprimente e alienante⁶.

Più pacato, profondo, stringente – ma non meno allarmato – l'escavo etico-filosofico del libro di Mino Conte entra nelle trame dei ragionamenti; in-

³ Mi riferisco all'ormai classico H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt/M., 1979; tr. it., di P. Rinaudo, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, a cura di P. P. Portinaro, Torino, Einaudi, 2002³. Jonas inserisce la propria proposta teorica nel provocatorio progetto della fondazione dell'etica nell'ontologia, in nome della salvaguardia dell'essere e dell'umanità nell'Universo minacciato dalla tecnica, con le sue conseguenze distruttive sul piano planetario. L'imperativo dell'etica della responsabilità viene così formulato in linguaggio kantiano: agisci in modo tale che gli effetti della tua azione siano compatibili con la continuazione di una vita autenticamente umana.

⁴ *I diseredati, ovvero l'urgenza di trasmettere*, cit., p. 27-31 *passim*.

⁵ *Op. cit.*, pp. 180-181.

⁶ *Op. cit.*, p. 7.

daga nei luoghi in cui, poi, scompone le prove dei fatti, a partire dal linguaggio – ormai usato senza consapevolezza, senza riflessione, senza cultura –, per intendere concetti e significati storici che le parole veicolano. E si interroga e interroga circa il significato etico-pedagogico⁷ dell’educare, dell’insegnare e dell’apprendere. Ma la sua idea si scontra con l’imperativo del potere tecnocratico:

Alla scuola il compito di *formare il capitale umano* di cui le imprese necessitano per aumentare la produttività ... la scuola italiana va in questa direzione ... qui vanno e andranno gli incentivi economici, nella stessa direzione dovranno remare gli insegnanti con i loro voti e le loro valutazioni, che a questo e nient’altro devono servire. Gli investimenti in istruzione devono essere redditizi, i soldi devono essere spesi affinché il ricavo superi la spesa effettuata. Ogni insegnante è un’impresa di se stesso, le scuole devono essere imprese, tutti sono in competizione con tutti e vinca il più adattabile, che non è detto sia il migliore e davvero il più meritevole⁸.

Dunque, gli scienziati della formazione sono in crisi perché o non in grado di arginare la deriva de-formante, o ne sono, inconsapevolmente forse, anelli di trasmissione. In ogni caso, l’educazione è profondamente compromessa, così come la scuola ed i suoi docenti.

In questa sede, non ho inteso recensire i volumi degli autori presentati, ma solo, attraverso brevissimi passaggi, sottolineato l’ennesima denuncia sul declino in cui versa l’intera collettività, all’insegna di un progetto (?) di civiltà sostenuto da una sconsiderata, inumana, immorale idea di razionalità (funzionale al potere), di modernità, di efficientismo produttivo in cui una convinzione morbosa di competitività accende i più famelici istinti. L’educazione segue e non precede, in questi casi, e asseconda una sorta di azione *de-formante*, che Wiesengrund Adorno chiamava *Halbbildung*, formazione dimidiata, incompleta, disumanizzata, appunto⁹. Ecco, se la formazione spersonalizzante della nostra epoca è stata generata, come suggerisce

⁷ *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, cit., pp 8-9; abbiamo discusso questa impostazione circa la necessaria pedagogicità dell’etica che rinvia reciprocamente alla eticità pedagogica, in A. Criscenti Grassi, *Pedagogia critica e complessità sociale*, Catania, CUECM, 1996.

⁸ *Op. cit.*, p. 154; i nostri corsivi sottolineano quanto scritto nel documento del Governatore della Banca d’Italia, che definisce il *capitale umano* “patrimonio di abilità, capacità tecniche, e conoscenze di cui sono dotati gli individui ...”; e nel *Memorandum sulla formazione permanente* del Consiglio europeo di Lisbona del 2000: “... tutti coloro che vivono in Europa ... dovranno avere le stesse opportunità *per adattarsi* alle esigenze del cambiamento ...: citato da Conte, *Op. cit.*, rispettivamente, p. 152 e p. 30.

⁹ T. W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1972, tr. it. di A. Marietti Solmi, *Teoria dell’Halbbildung*, Genova, Il Melangolo, 2010.

Adorno, da una società in cui i mezzi di comunicazione di massa e l'industria culturale hanno prodotto un processo generalizzato di omologazione¹⁰, ci domandiamo se – e in che modo – la scuola possa svolgere il proprio mandato sociale senza assecondarne le derive.

2. *Funzione docente e responsabilità etica*

La scuola svolge il proprio mandato sociale nel tentativo sistematico di bilanciare scienza ed etica, ovvero, di conciliare e rendere compatibili, in prospettiva di progresso civile, le conoscenze prodotte e acquisite con la rete normativo-istituzionale di organizzazione e orientamento delle conoscenze stesse, entro la realtà sociale in cui sono posti gli attori del processo formativo. Tuttavia, le due dimensioni – scientifica ed etico-giuridica – impongono, in maniera spesso antitetica, rispettivamente, spinta al cambiamento e persistenze etiche residuali. Di qui, la fatica ed i ritardi con cui la scuola assolve alla propria funzione orientatrice delle nuove generazioni verso traguardi migliorativi della condizione e delle relazioni umane.

Richiamo, per riflettere sull'uso della scienza nella ricerca e nella didattica, Sir Charles Percy Snow, fisico e scrittore inglese, che affrontò in occasione della *Rede Lecture*, tenuta all'Università di Cambridge nel maggio 1959, il problema de *Le due culture*. In quella discussione, divenuta un noto libro¹¹, in cui proponeva l'abbandono della cesura tra le due grandi aree del sapere, quella umanistica e quella scientifica, per richiamare gli operatori della scienza al grande compito che spetta loro quando trasmettono i risultati della loro ricerca, delle loro riflessioni su sapere e ricerca, quando insegnano, quando educano. Scuola e sistema formativo allargato sono luoghi in cui si iscrive la direzione del progresso civile: qui dunque va ripensato il sistema formativo globale, perché sia abbandonata la pratica speculativa delle conoscenze, dei saperi, della scienza stessa. Ecco il punto: la *scienza deve essere sostenuta dall'etica*, perché la scienza da sé non produce automaticamente progresso, incivilimento, felicità. Rousseau, nel suo primo *Discorso su le scienze e le arti* (1750) lo aveva definito un problema sociale e politico: “Finché la potenza resterà sola da un lato e la cultura e la saggezza sole dall'altro, i dotti difficilmente penseranno grandi cose, i principi ancor più

¹⁰ *Op. cit.*, pp. 49-51, *passim*.

¹¹ C. P. Snow, *Le due culture*, tr. it., Padova, Marsilio, 2005; con interventi a commento di G. Giorello, G. O. Longo e P. Odifreddi. La frattura tra le due culture affonda le sue radici sia nel funzionamento della nostra struttura sociale e sia nel nostro sistema educativo; tenendo a mente che “coloro che trascurano una delle due culture non sanno quello che si perdono”, Snow ribadisce che “c'è una sola via per uscire da questa situazione: e naturalmente passa attraverso un ripensamento del nostro sistema educativo” (*Op. cit.*, pp. 80, 92).

difficilmente compiranno nobili azioni, ed i popoli continueranno ad essere vili, corrotti, infelici”¹². È questo uno dei temi salienti del *Discorso sulle scienze e sulle arti*, dove la separazione storica tra potere e cultura appare a Rousseau non risolta a vantaggio dell’umanità: le scienze e le arti, il cui *culto* viene celebrato alle corti dei re, dei presidenti, dei capi in genere, non sono altro che mezzi per farsi ammirare e per piacere, e, anche se non sono un male in sé (precisa nella prefazione al *Narcisse* in risposta a quanti lo accusavano polemicamente di essere nemico della civiltà e del progresso), lo diventano nella misura in cui sono l’esempio più tangibile della vanità, che ci ha indotto a perseguire scopi individuali, perdendo di vista il bene comune. La critica della cultura ufficiale del suo tempo diviene, per Rousseau, lo sfondo sul quale si proietterà la critica della società. Il motivo della corruzione dei costumi e della società veniva affrontato in chiave prevalentemente etica; i termini morali entro cui Rousseau collocava la scienza e la sua incapacità di rendere l’uomo migliore, sono gli stessi che lo inducono a proporre per l’educazione di Emilio un sapere non disgiunto dalla virtù: usare la scienza e le conoscenze in direzione del bene comune e non dell’interesse e del potere individuale. Il richiamo a Rousseau ripropone in maniera preoccupante il senso della responsabilità di cui si caricano il dotto, lo scienziato, il filosofo, il saggio, portatori di cultura, quando, e se, compongono la *téchne* con l’*ethos*.

3. Società opulenta e crescita perversa

Oggi, il degrado esponenziale dei costumi pubblici e privati accompagna quella che Winn White ha chiamato crescita perversa (*perverse growth*), un fenomeno legato al progresso tecnologico e scientifico, le cui manifestazioni più evidenti sono considerate illiberali, disumane, antiumane, profondamente dualistiche e contraddittorie: l’esistenza del sottosviluppo (del mondo) funzionale alle fortune dello sviluppo; la malattia a sostegno della sanità; la fame degli altri in funzione di una “società opulenta”¹³, il progresso tecnologi-

¹² J.J. Rousseau, *Discorso sulle scienze e sulle arti*, in P. Alatri (a cura di), *Scritti politici di Jean-Jacques Rousseau*, Torino, UTET, 1970, pp. 236-237.

¹³ J. K. Galbraith, *La società opulenta*, tr.it., Roma, Edizioni di Comunità, 2014³. La società opulenta demolisce alcuni dei miti dell’economia politica tradizionale e, senza indietreggiare di fronte ai problemi tecnicamente più difficili, svela l’inganno della mentalità convenzionale che impedisce di guardare al di là delle leggi di mercato. Per Galbraith, fino a quando il benessere riguardava solamente pochissimi era inevitabile porre l’accento sulla produzione. In una società agiata, invece, continuare a fare della produttività il centro e il fine dell’economia è un imperdonabile errore, che alimenta la coltivazione di bisogni umani artificiali e gli investimenti in cose e beni privati anziché in persone e servizi pubblici.

co e le invenzioni scientifiche piegati innanzitutto alla logica della guerra ed alla distruzione dell'umanità; la più intensa produzione di beni legata al crescente inquinamento dell'*habitat* umano; l'automazione, nel processo lavorativo, come glorificazione e dominio della macchina sull'uomo e non viceversa. Quella qualità della vita che era stata orgogliosamente sbandierata come l'inequivocabile indicatore della superiorità di un modello economico e di una proposta di civilizzazione appare degradarsi esponenzialmente, mentre nuove forme di sfruttamento, di estensione del sottosviluppo, di degrado dell'ambiente, di spreco, di piatta massificazione, generano meccanismi repressivi e selettivi tanto più perversi e alienanti quanto più mistificati e nascosti della "*temperie*" culturale e dalla ideologia volgente.

La speranza che diffondendo la *tecnoscienza* e i principi democratici occidentali si sarebbe raggiunto un benessere crescente per un numero sempre maggiore di persone, ha dovuto fare i conti con la riottosa e sorprendente opposizione di altre civiltà, che si sono dimostrate refrattarie al verbo scientifico e progressista, confermando che razionalità e credenze non si influenzano molto a vicenda.

Negli ultimi tempi, questa opposizione si è manifestata nella forma estrema del terrorismo antioccidentale, che colpisce soprattutto le città: divenute luoghi del pericolo, le città sono preda di una regressione patologica. A ciò si accompagnano la distruzione dell'ambiente, la disertificazione, le nuove e vecchie povertà, i genocidi, le guerre, le migrazioni disperate. Di fronte a tanta desolazione, così bene anticipata da Rousseau, pur nelle sue forme immaginate legate al suo tempo, in cui si disegnava un uomo ridotto alla stregua della statua di Glauco, talmente incrostata da sovrapposizioni di materia da divenire irriconoscibile, così l'uomo si sarebbe trovato nella stessa condizione di irriconoscibilità umana se si fosse incamminato sulla strada della scienza senza il supporto dell'etica: la complementarità dei due aspetti gli avrebbe suggerito come usare la sua scienza senza danneggiare l'umanità. Ci domandiamo allora se il mondo reale, dominato da macchine sempre più sofisticate, frutto generoso e diretto dell'applicazione della scienza alla tecnica e dell'uso di questa per la produzione dei beni¹⁴, che sfugge spesso al governo di quelle mani che pure l'hanno composta, possa riconquistare spazi dignitosi per l'uomo e riconsegnargli le redini per guidare il processo storico. Sembra forse semplicistico e ingenuo rispondere che, anche accettando, come è giusto, la cultura tecno-scientifica quale irreversibile fonte di benessere, il problema più serio resta quello di *come impartirla*. Credo, davvero, che non sia né semplicistico, né ingenuo, ritenere che il problema dell'educazione, prima ed oltre quello dell'istruzione,

¹⁴ K. Polanyi, *Freedom in a Complex Society*, Toronto-New York, 1957; tr. it., *La libertà in una società complessa*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

sia il formidabile snodo della crisi in cui versano la modernità e forse anche le nostre scuole.

4. *Educazione, scuola, società*

La crisi della scuola, come dell'università, scaturisce essenzialmente da tre fattori fondamentali, tutti riconducibili allo sviluppo della tecnologia: in *primo* luogo docenti e discenti non riescono a comunicare fra loro perché il divario generazionale sottende un divario di organizzazione cerebrale dovuto alle diverse esperienze infantili ed anche neonatali¹⁵. *Secondo*: da luogo unico e protetto di trasmissione del sapere, le istituzioni educative (scuola e università) subiscono sempre più la concorrenza di altre fonti di conoscenza, diffuse e informali, eppure potenti, aggressive ma non autoritarie, seducenti e non impegnative, che operano in modo più accattivante e meno sistematico (internet, TV, cinema, ecc.). *Al terzo* punto, infine, ci sono i rapporti tra l'istituzione formativa e il resto della società. In un'epoca dominata dall'economia e dal mercato, la società tende a subordinare a sé la scuola, che dovrebbe, così, rinunciare alle pretese di indipendenza culturale, per limitarsi a preparare persone adatte ad inserirsi nel processo produttivo, *sic et simpliciter*. La scuola si trova perciò in un doppio vincolo: o si adegua e diventa una cinghia di trasmissione della produzione, ma allora è destinata a sparire perché le singole aziende possono preparare i propri tecnici assai meglio di una scuola pubblica a largo spettro; oppure, cerca di mantenere la propria autonomia, nonostante le briglie sociali ed economiche (la società, infatti, finanzia il sistema educativo), ma anche in questo caso tende al fallimento perché risulterebbe struttura improduttiva e potenzialmente critica, *pericolosamente critica*.

Nonostante le resistenze, dovute alla funzione tradizionale e conservatrice della scuola¹⁶, organo riproduttore del sistema sociale, la tendenza attuale

¹⁵ *Le due culture*, cit. p. 121.

¹⁶ Sulla scia delle lezioni dei Francofortesi, L. Althusser, negli anni Settanta dichiarava essere la scuola un "Apparato Ideologico dello Stato", che, insieme a famiglia, chiesa, mondo del lavoro, media, viene controllata nella direzione voluta dal potere, che ne orienta i modelli teorici e operativi. Un testo decisivo, che espone, a partire dai fatti del '68 francese, le capacità di resistenza basata sul consenso allora dimostrate dalla borghesia. Althusser vi analizza le condizioni della riproduzione della società capitalistica e della lotta rivoluzionaria che potrà mettervi fine. Questo scritto conserva a tanti anni di distanza, una singolare forza di provocazione teorica, mettendoci di fronte a una questione ancora attuale: in quali condizioni, in una società che proclama gli ideali di libertà e eguaglianza, il dominio dell'uomo sull'uomo si riproduce senza sosta? (L. Althusser, *Lo Stato e i suoi apparati*, a cura di R. Finelli, tr. it., Roma, Editori Riuniti, 1997).

sembra essere quella di piegare la scuola alle esigenze economico-produttive, ed è probabile che questa tendenza contribuisca ad un'accelerazione delle caratteristiche più omologanti della nostra realtà; del resto la tendenza all'omologazione è implicita nell'attività scientifica e tecnica, in cui la selezione delle idee e dei prodotti porta al trionfo del pensiero unico e del prodotto unico (mercato globale, pensiero globale).

Quale l'antidoto, allora? Il "filtro della soggettività", suggerisce Giuseppe Longo; questa specie di *dispositivo educativo* ho voluto intendere e interpretare in termini di possibilità critica e creativa per ogni singolo uomo-persona. Tale "filtro" potrebbe operare contro l'omologazione, la conformazione, la passività. Longo scrive delle cose interessanti, spinto, credo, come noi, dalla necessità di essere, più che scienziato e tecnico, maestro, nel senso proprio del termine latino di *magister*.

Anche Gustavo Zagrebelski¹⁷, costituzionalista e già presidente della Corte Costituzionale, nell'affrontare i problemi della democrazia italiana attuale, abbandona e supera la propria visione tecnica di giurista e si fa *magister* di democrazia: chiama ciascun cittadino a porsi nell'ottica dell'*ethos* che sostiene il vivere civico in democrazia; l'interesse della collettività, il bene comune come risultato di quella "*volontà generale*" roussoiana, nel segno di un *telos* che orienta le azioni, i comportamenti singoli e associati, e ispira le norme del vivere civile. C'è bisogno di maestri – scrive Zagrebelski – richiamando ogni specialista a porre al centro della propria professione il fine comune e non solo quello individuale. Il magistero di cui parliamo consiste nella capacità di orientare attraverso l'insegnamento, di usare le conoscenze quali strumenti operativi per un vivere qualitativamente migliore, per costruire il futuro in termini di solidarietà umana.

5. *Una provvisoria conclusione su cultura vs in-cultura*

Una nota finale mi consente di riflettere sul senso e sulla consistenza della cultura, quella che pratichiamo nelle diverse declinazioni scientifiche, in quanto docenti di ogni livello e grado di istruzione. La cultura possiamo ben considerarla un insieme strutturato di conoscenze specialistiche, dotate di valore non solo teorico-contemplativo, ma anche pragmatico e politico. In questo senso c'è una sola cultura e, dall'altra parte, l'incultura. Non parlo di ignoranza quando dico incultura, ma mi riferisco a quella incapacità di dare senso e soprattutto costruzione ai saperi, alle conoscenze acquisite. La cultura si riferisce, a mio avviso, alla capacità di trasformare le conoscenze in

¹⁷ G. Zagrebelski, *Imparare la democrazia*, Torino, Einaudi, 2007, pp. 40-51; ed anche Id., *Diritti per forza*, Torino, Einaudi, 2017, *Dopo la rivoluzione informatica*, pp. 111-114.

direzione etica. La cultura coinvolge, in tale significato, la parte più vitale e profonda dell'uomo in quanto essere in relazione con gli altri uomini e con il cosmo – ciò che lo scienziato di oggi ha dimenticato¹⁸ in questo senso gran parte della scienza non fa cultura, perché resta astratta (quando non interessata in maniera particolaristica, ed è lo stesso improduttiva ai fini della progressiva umanizzazione), impassibile, lontana dal *telos* che ogni civiltà individua. Propongo una nozione di cultura che sia intessuta della presenza dei valori e delle emozioni relazionali, dell'empatia. Se non c'è coinvolgimento etico, se non ci sono responsabilità, rischio, ma anche gioia, speranza, proiezione, *non c'è cultura*: ci può essere dottrina, erudizione ma non cultura, che è e deve essere legata al senso della vita. L'asetticità con cui a volte molti docenti insegnano non coinvolge quel vago ma ineludibile *nucleo etico ed emotivo* che sta dentro ogni uomo.

Certo, il termine cultura è polisemico, ambiguo a volte, indeterminato e forse è più semplice dire cosa non è cultura: non è cultura conoscere i nomi contenuti nell'elenco telefonico, ovvio, ma neanche snocciolare l'ottativo aoristo attivo dei verbi greci, o conoscere l'integrale di Lebesgue, o le rime baciante di qualche poeta del '400. Forse, la cultura è anche la capacità di comunicare, e far sviluppare, intrecciandole, le culture personali degli individui. A questo proposito, mi viene in mente una significativa analisi di Giorgio Ruffolo¹⁹ riguardo le forme e le istituzioni dell'istruzione, dell'educazione, dell'apprendimento sociale, finalizzati alla costruzione dell'uomo.

L'apprendimento sociale, nel senso lato di sviluppo della personalità dell'uomo verso stadi sempre più differenziati, investe tre aspetti cruciali: lo sviluppo della capacità culturale; lo sviluppo dell'autonomia; lo sviluppo della capacità relazionale, conviviale. In tali direzioni dovrebbe essere orientata ogni strategia moderna dell'educazione, per mettere in moto negli allievi l'apprendimento innovativo piuttosto che quello conservativo, oggi dominante ed anche esportato oltre l'Occidente.

Se, dunque, alla base della crisi delle democrazie occidentali vi è il problema della tensione tra la libertà dell'individuo e la coesione sociale, la possibile risposta passa attraverso lo *sviluppo dell'individuo*, la costruzione di una persona umana, più colta, più autonoma, più socievole. Questo risultato può ottenersi attraverso *l'apprendimento e la buona educazione*. Semplicemente, così, avvertiva il nostro Norberto Bobbio²⁰.

¹⁸ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

¹⁹ G. Ruffolo, *La qualità sociale. Le vie dello sviluppo*, Roma-Bari, Laterza, 1985; ed anche, Id., *Lo sviluppo dei limiti. Dove si tratta della crescita insensata*, Roma-Bari, Laterza, 1994, *Ritorno all'Eutopia*, pp. 119-124.

²⁰ Segnatamente, N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1990, pp. 17-30 *passim*; ed anche Id., *Il terzo assente*, a cura di P. Polito, Milano, Sonda, 1989.

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

**La SPECIES a convegno: ricerca educativa e globalizzazione
(Losanna, 15 e 16 marzo 2018)**

Ormai da vari anni – e lo notiamo con soddisfazione giacché siamo tra chi ha progettato e voluto questa società internazionale di studi comparativi in ambito educativo – la Society of Politics, Education and Comparative Inquiry in European States celebra il suo annuale convegno: dopo l'Italia, con Ferrara e Bressanone, ed il Portogallo, con Oporto, quest'anno è stata la volta della Svizzera, dove Damiano Matasci ha organizzato l'incontro nella bella sede di Losanna, su un tema particolarmente interessante, ricco di spunti per le contingenze culturali e sociali del nostro inquieto presente: "Ricerca educativa in un contesto globale: prospettive storiche e sfide contemporanee". L'argomento proposto ci ha messo, dunque, dinanzi alla questione del ruolo e della funzione dell'educazione in un mondo globalizzato, secondo due piste di ricerca, distinte ma tra loro interagenti, vale a dire, da un lato, la dimensione storica, con particolare riguardo alla dimensione comparatistica che, peraltro, copre tutto il campo della ricerca educativa a livello internazionale, e, dall'altro la dimensione concreta, cui ci mettono dinanzi le sfide che la contemporaneità ci impone a vari livelli, da quello economico a quello politico, da quello amministrativo a quello culturale, sempre e comunque con uno sguardo privilegiato all'educazione ed alla scuola.

Gli interventi¹ hanno tenuto fede non solo alla doppia lettura del tema, ma anche alla ricchezza delle suggestioni che l'argomento implicava. Scegliendo come punto di osservazione l'esperienza del paese di appartenenza, i vari relatori hanno interpretato l'argomento proposto focalizzando l'attenzione sul tema della differenza, che è apparsa a tutti gli intervenuti, una sorta di cartina di tornasole per capire sia l'evoluzione del mondo sociale e, quindi, anche le difficoltà del presente sia una sorta di un laboratorio per costruire modelli di comprensione e di accoglienza significativi ed efficaci.

Perciò, ora focalizzando l'attenzione sul problema dei diversamente abili o dei devianti in vari contesti socio-politico-culturali e cronologici, ora sof-

¹ Ricordiamo il nome di tutti i partecipanti: Giovanni Genovesi e Luciana Bellatalla, che hanno rispettivamente aperto e chiuso i lavori; l'organizzatore Damiano Matasci; Irena Stonkuvienė e Cristiana Barbierato (Lituania); Iveta Kēstere e Arnis Strazdiņš (Lettonia); Edwin Keiner, Angela Magnanini e Barbara Gross (Italia); Margarida Louro Felgueiras, José António Afonso e Rosa do Céu Basto (Portogallo); Matthieu Gillibert, Marianne Helfenberg, Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly e Farinaz Fassa Recrosio (Svizzera).

fermandosi sulle differenze di genere, di fatto le varie relazioni hanno consentito di ricostruire un quadro organico di una situazione variegata, critica per molti versi e con altrettante variegata urgenze, che affonda le sue origini in un passato più o meno lontano, nella paura o nella demonizzazione del diverso che ha accompagnato, in forme differenti, molta della storia della vita nei Paesi europei e delle relazioni delle nazioni europee tra loro e con Paesi extraeuropei.

Insomma, nell'intreccio tra politica, cultura, società, educazione e scuola, è emerso – dal passato fino al problema attuale della “fuga dei cervelli” dalla terra in cui sono nati e si sono formati e della persistente discriminazione delle donne, ad esempio nella civilissima Svizzera – un quadro duplice.

Da un lato, la ricostruzione storica ha consentito di apprezzare la lunga strada emancipativa compiuta, certo tra difficoltà, ostacoli politici e ideologici, contrasti e ripensamenti o addirittura ritorni al passato, che non hanno sempre condotto alla piena realizzazione di speranze ed aspettative. Le vicende della Pedagogia speciale e degli sforzi progressivi di inclusione dei diversabili nella scuola, prima, e nella società, poi, ne sono una testimonianza. Per altro verso, accanto a questo elemento ricorrente è emerso, specie in tempi vicini a noi, come, a mano a mano che le urgenze sono diventate più evidenti e gravose, si siano presentate tentazioni non tanto di conservazione, quanto di restaurazione attraverso il ridimensionamento o il travisamento di principi e parole d'ordine, da tempo ritenute irrinunciabili.

Ancora una volta, è il problema del disabile ad essere il campo in cui la partita del diritto alle pari opportunità si gioca in maniera più evidente e più forte. Eppure, nonostante queste contraddizioni e queste suggestioni, che dobbiamo apertamente chiamare reazionarie e che in larga misura dipendono dal credo neoliberista a cui l'Occidente si è votato da decenni in maniera acritica, tutti i partecipanti a questo incontro – per primi i relatori e poi chi è intervenuto nel dibattito per rendere più vivaci e incisivi i risultati della discussione – hanno scommesso sulla efficacia dei rapporti internazionali e sulla necessità di un approccio comparativo e interculturale a queste sfide, che costituiscono in larga parte, volenti o nolenti, l'identità di questo nostro presente. **(Luciana Bellatalla)**

Marcella Bacigalupi, Piero Fossati, *Dal ludimagister al maestro elementare. Le scuole in Liguria tra Antico Regime e Unità d'Italia*, Milano, Edizioni Unicopli, 2016, pp. 639, € 30.00

Marcella Bacigalupi e Piero Fossati si occupano da molti anni, sia in collaborazione sia singolarmente, di storia dell'educazione e della scuola con saggi interessanti e vari, ma sempre, in qualche modo riconducibili a questioni di educazione popolare (si pensi a *Da plebe a popolo. L'educazione*

popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica del 1986) e al tema dell'insegnante elementare come in *Giorgio Caproni maestro* del 2010 o *Storia di un maestro nell'Italia fascista* (2009) e, infine, *Una scuola del Risorgimento. I Collegi Convitti Nazionali del Regno Sardo tra progetto politico ed esperimento educativo (1848-1859)*, del 2010.

In questo saggio gli Autori evidenziano subito le difficoltà della loro ricerca sulle scuole in Liguria, dalla Repubblica aristocratica all'Unità d'Italia, e le disparità nell'impostazione dei quattro periodi storici presi in considerazione, sia per il succedersi di tempi in cui pare predomini la staticità e di altri dove la tendenza alla trasformazione è prevalente, sia per le differenze delle fonti cui accedere. Infatti è solo dal periodo napoleonico in poi che si trova uno spazio dedicato alla scuola nel materiale archivistico, mentre nei periodi precedenti le notizie sull'istruzione vanno ricercate nei settori più disparati delle Comunità o delle Diocesi, in archivi pubblici o documenti privati, oppure in rare pubblicazioni.

Il periodo della Repubblica aristocratica si caratterizza per notizie sull'istruzione deducibili solo da documenti amministrativi e per la varietà delle situazioni, in cui maestri delle comunità oppure maestri privati, laici e più spesso religiosi, non si distinguevano per una particolare preparazione e talvolta si dedicavano all'insegnamento come secondo lavoro.

Anche se una qualche istruzione era necessaria per molte attività, l'analfabetismo era altissimo e i documenti citati mostrano che anche le autorità locali erano talvolta scarsamente alfabetizzate.

Le notizie e i dati non sono certo esaurienti, ma gli Autori hanno qui, come nelle loro opere precedenti, la capacità di vivacizzare la narrazione cogliendo particolari significativi. Si legge come un divertente racconto la disavventura di Luciano Rossi (1682-1754), sacerdote, "poeta italiano, dialettale, latino e maccheronico, e maestro di scuola, forse senza amare troppo la professione" (p. 93), che si trovò a comparire davanti al tribunale ecclesiastico per contrasti con il Consiglio della comunità che voleva licenziarlo senza pagarlo: in un carme maccheronico in sua difesa scrive di aver insegnato per quattro anni a una scolaresca di mille ragazzi.

L'attenzione è rivolta non solo alla città capoluogo, ma alle città e ai borghi, grandi e piccoli, del Levante, del Ponente e dell'Oltregiogo, che componevano il territorio della Repubblica. Le vicende delle scuole di comunità e quelle dei collegi religiosi, soprattutto dei Gesuiti, ma anche degli Scolopi, dei Domenicani e altri, sono analizzate ponendo in evidenza le difficoltà e i contrasti, gli interessi dei vari ceti sociali, i momenti di innovazione e anche di regresso del percorso dell'istruzione che, pur diverso in ognuno degli Stati italiani, ha avuto ovunque notevoli ostacoli.

Gli Autori non dimenticano l'istruzione femminile ed evidenziano come l'alfabeto venisse considerato ora un pericolo ora, al contrario, uno strumen-

to di educazione e di controllo, spesso sostenuto da generosi lasciti di cittadini benestanti. Si segue anche l'evoluzione del *curriculum* e degli insegnanti che iniziano a specializzarsi nelle varie discipline, lasciando alle scuole "basse" l'alfabetizzazione minuta del leggere, scrivere e dell'abbaco.

Le esperienze di alcune località, come Novi, Gavi, Sarzana, sono particolarmente esaminate per i tentativi di innovazione interessanti, anche se non sempre riusciti.

La soppressione della Compagnia di Gesù (1773) è accolta "da una minoranza riformatrice come l'opportuna occasione per un rinnovamento degli studi"(p. 205) con la fondazione a Genova di una vera Università, aperta alle nuove discipline scientifiche e naturalistiche e ai moderni indirizzi culturali diffusi dall'Illuminismo, ma le innovazioni furono lente e sospese dalle vicende rivoluzionarie francesi che portarono alla fine della Repubblica aristocratica.

La pedagogia della Rivoluzione, già penetrata negli ambienti intellettuali liguri per i rapporti con la cultura della vicina Francia, è descritta con chiara sintesi nella seconda parte del volume. Quando le armate francesi nel 1794 occuparono i possedimenti sabaudi in terra ligure, Filippo Buonarroti (in qualità di Commissario nazionale, nominato da Robespierre) operò nel territorio di Oneglia per realizzare un modello di Stato elaborato sulle teorie giacobine e soprattutto per una riforma dell'istruzione, "con la volontà del rivoluzionario, le capacità dell'amministratore intelligente e la fantasia dell'intellettuale" (p. 235).

I suoi progetti, però, incontrarono immediate difficoltà per molteplici ragioni, tra cui l'ostilità dell'ambiente, le ingerenze militari, gli intrighi e le contrapposizioni di potere, in contrasto con la sua rigidità giacobina. Ma anche quando la repubblica aristocratica diventò una repubblica democratica (1797-1805) non fu facile educare il popolo.

Le iniziative per l'educazione pubblica furono molte, si avvalsero di feste, spettacoli, conferenze, opuscoli, *pamphlets*, catechismi repubblicani e pubblicitaria varia, con cui i "missionari" della rivoluzione diffondevano le nuove idee anche nelle zone periferiche.

Ovviamente la scuola fu investita dall'ansia di rinnovamento e di denuncia culturale del passato regime: furono elaborati tre piani d'istruzione che gli Autori commentano e mettono a confronto, ma fu approvato soltanto quello che si riferiva alla scuola primaria.

Scarsissime conseguenze pratiche ebbero anche le idee della rivoluzione sulla parità di diritti fra maschi e femmine, anche se al Circolo Costituzionale di Genova il tema fu affrontato ripetutamente e si alzarono a parlare "con vago sapore di scandalo" (p. 272) perfino alcune donne.

Oltre le Scuole di Carità, fondate dal sacerdote Lorenzo Garaventa (che nel 1757 aveva esposto alla porta della sua abitazione il cartello *Qui si fa*

scuola ai poveri per carità), embrione delle scuole comunali della città, anche i numerosi Collegi, sorti spesso sulla base di lasciti privati, attraversarono il periodo rivoluzionario con alterne vicende e scarse innovazioni sia didattiche che organizzative, nonostante l'entusiasmo e l'intenso dibattito, soprattutto fra i ceti colti.

Nel 1805 la Repubblica ligure, entrando a far parte dell'Impero francese, subì modifiche importanti sia nelle suddivisioni del territorio, sia nell'organizzazione scolastica.

Napoleone era fermamente convinto che l'istruzione fosse un dovere dello Stato e dunque la scuola dovesse essere rigidamente controllata.

Dopo aver descritto la struttura piramidale della pubblica istruzione, con al vertice l'Università parigina, poi le Accademie, i licei, fino alle scuole primarie, questa terza parte del volume prende in esame la situazione ligure, analizzando le varie resistenze, fra cui l'atteggiamento ostile della Chiesa, nonostante Napoleone fosse favorevole all'insegnamento della religione per accontentare le simpatie popolari ed evitare insidiosi ostacoli.

Particolare spazio gli Autori riservano alle scuole postelementari, alla sorte dei vecchi collegi genovesi e all'istruzione femminile. Di grande interesse l'esperienza dell'Istituto dei sordomuti, fondato e diretto dal giansenista Ottavio Assarotti, approvato anche da Napoleone, che ebbe risonanza europea e fu visitato da molti intellettuali e autorevoli personaggi, anche dopo la morte del fondatore. Nella seconda metà dell'Ottocento l'insegnamento dell'istituto fu esteso in altri settori culturali e professionali e si aprirono una scuola femminile e un asilo, grazie a generosi lasciti e donazioni.

Il periodo della Restaurazione, oggetto dell'ultima parte del volume, avrebbe dovuto essere per la zona ligure un ritorno alla Repubblica aristocratica, secondo i principi del proclama di William Bentinck; fu invece, dopo un provvisorio periodo repubblicano (maggio-dicembre 1814), un vero cambiamento con l'unione della Liguria ai Savoia, che i genovesi avevano sempre considerato loro naturali nemici.

Nel brevissimo periodo repubblicano, tuttavia, si verificò un'attività intensa che vide operare personalità notevoli come Agostino Pareto, Gian Carlo Brignole, Niccolò Grillo Cattaneo, e nascere una Deputazione agli studi che avrebbe voluto tener conto almeno in parte delle esperienze napoleoniche, e che sopravvisse fino al 1847 ma con scarsa autonomia.

La situazione scolastica nel primo periodo della Restaurazione è riportata in un'ampia tabella che registra località, grado e gestione delle scuole, materie insegnate. Gli Autori la commentano con acume, dando inoltre spazio al dibattito sulle scuole di mutuo insegnamento, che per un breve periodo sembrò essere accettato, ma ben presto proibito dall'autorità piemontese.

Sono quindi esaminate le disposizioni di legge, a partire dal Regolamento per la Regia Università e per tutte le scuole del Ducato di Genova del 1816,

che evidenziano il forte controllo governativo e religioso su insegnanti e allievi e la preoccupazione per un'educazione morale e civile rigidamente disciplinata.

Con le Regie patenti del 1822 si tentò una sistemazione della politica scolastica governativa che, pur non modificando sostanzialmente la situazione precedente, stabiliva la necessità in “tutte le terre” di una scuola comunale gratuita del leggere, scrivere, dottrina cristiana, elementi di lingua italiana e di aritmetica.

Gli Autori sottolineano le concrete raccomandazioni metodologiche del '24 e quelle del '40 di Vincenzo Troya sull'importanza del metodo e del lavoro nella scuola. Ulteriori notizie che evidenziano il difficile percorso dell'istruzione scolastica si riferiscono ai tentativi di esigere dai maestri la “patente”, al problema non particolarmente avvertito dei libri di testo, alla contrapposizione tra scuole garaventiane, ormai divenute comunali, scuole private, istituti dei Fratelli delle scuole cristiane (detti “Ignorantelli”), organizzati ed efficienti, ma anche accusati di metodi educativi che consentivano dure punizioni corporali.

Il “vento dei cambiamenti” descritto dagli Autori si fa sentire nei secondi anni quaranta, con l'istituzione di un ministero della Pubblica istruzione (1847) e la legge Boncompagni (1848) che modifica la struttura scolastica. Le disposizioni si riferiscono a tutto lo Stato sabaudo, ma Genova fu particolarmente attiva nel riordinare il suo sistema scolastico, grazie anche a personaggi come Troya e Giacomo Da Passano: le scuole elementari adottarono un insegnamento più omogeneo (con l'esclusione definitiva degli elementi di latinità rimandati ai gradi successivi); il reclutamento dei maestri avvenne con un serio concorso di prove scritte e orali; le scuole secondarie tentarono di modellarsi sui Collegi Convitti Nazionali; l'istituzione di un corso straordinario di metodo, in coincidenza con l'ottavo convegno degli scienziati nel 1846 proprio a Genova, ebbe grande successo.

I successivi ministri, soprattutto Lanza e Casati, proseguirono nell'opera di ammodernamento e riordino delle scuole e delle disposizioni ad esse relative, e la scuola genovese addirittura anticipò la legislazione con disposizioni importanti come la possibilità di affidare alle maestre anche le classi maschili inferiori, che costituì un piccolo gradino verso l'emancipazione femminile.

L'elemento più significativo, rilevato anche nelle ampie tabelle riportate, fu il diffondersi delle scuole elementari in tutto il territorio. Anche nel campo degli studi commerciali, tecnici e nautici, si tentarono iniziative interessanti, in accordo con la vocazione mercantile e marittima della città.

Particolarmente lento e difficile il percorso dell'educazione femminile, sia nelle istituzioni religiose, come le apprezzate Filippine, sia nelle scuole laiche pubbliche o private. Diversi erano gli interessi e i fini che spesso le muovevano: permaneva la vecchia concezione del ruolo familiare della don-

na e, tuttavia, in alcuni casi, emergeva una positiva evoluzione circa i contenuti, che gli Autori attribuiscono alle scuole preparatorie per le maestre, aperte per opera di ispettori e professori competenti e appassionati.

Evidenti elementi di modernità, invece, accompagnarono fin da subito la nascita degli asili infantili, che, sorti più tardi, attorno alla metà del secolo, si avvalsero del dibattito pedagogico in atto e ebbero un'espansione accelerata che fin dall'inizio unì all'intento assistenziale un progetto educativo ed istruttivo.

Siamo dunque arrivati a un concetto e a una struttura di scuola da cui prende l'avvio la storia della scuola contemporanea. Anche se il denso volume si riferisce a una situazione geografica particolare, il suo valore non è certo limitato. Merita infatti di essere esplorato anche in altri contesti il percorso in cui il *ludimagister*, che insegnava i rudimenti del leggere e scrivere con elementi di latinità e di cultura assai imprecisi, per non dire disordinati ed arbitrari, si è specializzato “nella diverse funzioni di professore delle varie discipline degli studi secondari e di maestro elementare”, figura “protagonista dell'alfabetizzazione del popolo”, e quindi della conquista di sé tramite il diritto all'istruzione per tutti, valore indubbiamente universale, anche se lontano dall'essere veramente raggiunto. **(Nella Sistoli Paoli)**

Alessandro Barbano, *Troppi diritti. L'Italia tradita dalla libertà*, Milano, Mondadori, 2018, pp. 183, € 18.00

Alessandro Barbano in questo suo ampio testo dedicato ad una lettura assai critica della situazione del nostro paese concentra, sostanzialmente, la sua attenzione analitica su due particolari aspetti, “dirittismo” e “populismo”, sottoposti ad una riflessione complessa e articolata e argomenta i tratti di una auspicabile e necessaria riproposizione di ciò che potrebbe essere definita come una nuova coscienza sociale.

Questa concezione, aggiornata alle situazioni contemporanee, che vengono esaminate nel dettaglio della vita pubblica, negli aspetti dei comportamenti individuali e della narrazioni prevalenti a livello politico, economico, giudiziario ed informativo, corrisponde ad una riproposizione del valore di un pensiero intellettuale basato sulla difesa della vita e della dignità della persona, sul rispetto delle libertà individuali e soprattutto su quello spirito di solidarietà sociale, che la durezza del rancore che ora contraddistingue la nostra vita pubblica sembra avere accantonato come valore da perseguire.

L'atteggiamento populistico viene considerato innestato in una profonda ostilità verso tutto ciò che si tende ad identificare come appartenente alla “*élite*”. La problematica è già ampiamente discussa in varie sedi culturali, informative e politiche che non sfuggono al testo in questione. L'autore si colloca con le sue argomentazioni in modo critico rispetto a questi comporta-

menti, ma non manca tuttavia di registrare come di fatto molte persone convintamente e pienamente si immedesimano comunque in questa prospettiva, apprezzandola ed esprimendola nei loro pronunciamenti pubblici, anche elettorali.

Molto interessanti altresì e forse anche più ricche di riflessioni, appaiono le argomentazioni che vengono esposte sulla tematica dell'atteggiamento definito "dirittismo", che per Barbano sta corrodendo i comportamenti degli Italiani in direzione della prevalenza delle sensibilità personali su quelle più ampiamente rivolte alle attenzioni per le esigenze comuni.

Gli elementi chiave di questi atteggiamenti sono sorretti da convinzioni che conducono, sostanzialmente senza bilanciamento fra diritti e doveri o valutazioni corrette fra il giusto e l'errato, a comportamenti personali o di gruppo che mirano all'ottenimento per se stessi o per il gruppo di ciò che viene immediatamente ritenuto utile o gradito, senza alcuna comparazione con le più ampie esigenze sociali. Manca in ciò un atteggiamento di valutazione realistica delle specifiche possibilità che la società possa veramente assicurare il soddisfacimento di questi desideri. All'interno di questa concezione i bisogni e i desideri, per il fatto stesso di essere espressi, vanno comunque assicurati.

L'autore considera l'insieme dei comportamenti che configurano queste sensibilità e richieste personali e di gruppo come una sorta di "dittatura degli interessi immediati". Questo modo di procedere tende ad evitare un reale confronto con un bilanciamento connesso ai "doveri sociali", che perdono la loro ragion d'essere come modelli esistenziali di riferimento; in ciò non si assume come comportamento personale e di gruppo la responsabilità d'agire in un contesto complessivo fatto anche di un raccordo con interessi molteplici e generali.

L'autore, approfondendo la tematica, argomenta che questi fenomeni risentono anche del deterioramento di un pregresso pensiero (ch'egli definisce di natura liberal-democratica) che si presentava fondato sull'esercizio del dubbio, sulla tolleranza, sulla libertà e il pluralismo, in un contesto di separazione fra i poteri condivisa dai cittadini come corretto assetto politico ed istituzionale.

Sulla base di queste premesse vengono poi analizzati diversi assetti e comportamenti presenti nella società del nostro Paese.

Nell'ambito generale della comunicazione pubblica (giornalistica, televisiva, e *social*) emergono alcune specifiche considerazioni sulla banalità del gusto dei loro utilizzatori, sulla gestione dell'informazione e dei *talk-show*, che, con il corredo dei *social-click*, troppo spesso agisce non all'approfondimento della notizia ma a supporto della sua semplice verosimiglianza in modo d'intercettare (e supportare) quella spinta all'attuale moralismo indignato che crea ascolti, consenso e anche, purtroppo, diffusa superficialità.

Viene colto e stigmatizzato anche quell'atteggiamento diffuso che ha ormai condotto, nelle campagne di riprovazione pubblica, a spostare l'attenzione dal supposto (e comunque da verificare) reato, direttamente al "reo", incolpato di comportamenti che, anni dopo, potrebbero anche essere riconosciuti come inesistenti. Questo risulta essere il tema della "gogna mediatica", funzionale a particolari schematizzazioni politiche, a supporto di una "piazza radicalizzata", ma non certo di una corretta ricerca della verità.

In questo volume, ci interessano particolarmente le parti dedicate alla situazione della scuola italiana. La lettura che ne viene fatta, sebbene ingenerosa in quanto troppo generalizzata ma con ampi tratti di realismo, non può tuttavia essere elusa nei passaggi in cui se ne stigmatizza una sostanziale dequalificazione, s'annotano gli aspetti corporativi e burocratizzati agiti sotto spinta sindacale od amministrativa e la si ritiene sostanzialmente un grande contenitore di quel deleterio dirittismo di massa che l'allontana dai suoi scopi profondi. Una situazione che difficilmente potrà essere migliorata senza una forte spinta riformatrice, un recupero della necessità di una valida formazione culturale e un reale riconoscimento di qualità e di merito nelle persone che la frequentano e la attivano. Non appare di certo un impegno facile.

Quanto emerso, comunque, non supporta nel testo uno spirito di rinuncia, bensì una sistematica e accurata analisi dei contesti reali da cui partire, in tutti gli ambiti delineati, per rimuovere le ragioni di crisi, ridurre i comportamenti opportunistici di singoli e gruppi e ricreare così quelle situazioni che possano sostenere una fiducia collettiva verso una trasformazione migliorativa dell'attuale realtà. (Angelo Luppi)

Timothy Garton Ash, *La libertà di parola. Dieci principi per un mondo connesso*, Milano, Garzanti, 2017, pp. 540, € 25.00

La diffusione planetaria della connettività nel cyber-spazio, intesa come possibilità di utilizzare la rete Internet tramite le apparecchiature tecnologiche personali, aziendali o istituzionali oggi esistenti, rappresenta il substrato oggettuale dell'ampia e articolata riflessione di Timothy Garton Ash.

L'autore, in questo lavoro, considera determinante l'opportunità offerta a ciascuno, in particolare nelle aree più sviluppate del pianeta ma tendenzialmente in ogni zona del mondo, di restare collegati e d'interagire con ogni altra persona e con quasi tutto lo scibile, attraverso ciò che egli definisce *una scatoletta da reggere in mano*.

Questa situazione configura la necessità di dare estrema importanza a quanto concerne l'apprendere a *navigare*, non tanto e non solo dal punto di vista strumentale, quanto da quello concettuale, ciò implicando ad un tempo la capacità di esprimere se stessi tramite la personale capacità di parola in tutte le sue modulazioni e la necessità di esaminare e comprendere la possi-

bilità che una serie di parole, talora scadenti, diffuse in rete possa invece condizionare in negativo le moltitudini che utilizzano questo possente e pervasivo strumento comunicativo contemporaneo.

In sostanza si tratta di comprendere una situazione in cui agire come *homo zappiens* risulta più facile che sviluppare capacità di mettere parole e concetti nel giusto ordine, in una gamma comunicativa in cui si può istantaneamente passare dall'universalità dei discorsi che si pronunciano alla ristrettezza delle *camere dell'eco* in cui ciascuno virtualmente ascolta solo altri che non sono diversi da se stesso, come materialmente accade anche nei quartieri mono-culturali delle grandi città o nei remoti e dispersi villaggi tribali.

Una situazione che, nell'ambito delle generali problematiche esaminate dall'autore, implica anche un interessamento della scuola ben più ampio di quello attuale in direzione di una cultura dialogica e riflessiva adeguata alle modalità di sviluppo della comunicazione moderna.

Il centro delle considerazioni esposte nel libro viene ad essere la valorizzazione e la tutela della libertà di parola, considerata una specifica e positiva conquista dell'occidente moderno negli ultimi secoli. Lo sviluppo della colossale rete comunicativa che ormai avvolge l'intero globo viene invece fatto risalire all'impegno tecnologico ed industriale della Silicon Valley, in area nord-americana.

Quest'area d'origine non viene presentata come semplice dato storico-geografico, poiché all'inizio essa ha condizionato l'idea stessa di Internet come rete di libera, veloce, diffusa comunicazione di fatti, dati ed idee, in una sorta di universalismo unilaterale protetto dal riferimento al Primo emendamento della Costituzione americana del 1791 (*Il Congresso non varerà alcuna legge ... che limiti la libertà di parola e di stampa*).

Un quadro di riferimento peraltro anche ampiamente delineato nelle Convenzioni e Dichiarazioni ONU sui Diritti universali dell'uomo nella nostra contemporaneità.

L'attuale situazione, tuttavia, pone la grande diffusione della Rete in contatto, nella variabilità delle società contemporanee, con una pluralità di situazioni in cui diversi Stati, nell'ambito della loro sovranità politica, hanno inteso agire ed hanno agito con modalità di controllo di questa potente corrente comunicativa di dati personali, culturali, commerciali, politici. Si è così creata anche una sorta di sovranità informativa *regionale*, connessa a contaminazioni di tipo storico, ideologico, politico e di costume, in cui la libertà d'espressione in Internet può anche subire forti condizionamenti, restrizioni e censure in vari stati del mondo.

Timothy Garton Ash, con visione articolata, geograficamente e socialmente ampia, argomenta, di conseguenza, ben dieci principi di riferimento per una complessa ponderazione in merito.

Tali principi vengono primariamente indicati nella *linfa vitale* delle reti comunicative, ovvero nella libertà di espressione e continuano nell'analisi delle tematiche della *violenza*, della *conoscenza*, della *comunicazione giornalistica*, della *diversità*, della *religione*, della *privacy* e della *segretezza*. Gli elementi portanti di questi ambiti d'indagine vengono dettagliatamente esaminati nei molteplici loro aspetti, tanto dal punto di vista concettuale quanto nelle realtà che configurano le prassi applicative nelle varie situazioni del mondo.

Accanto a ciò, l'opera si sviluppa anche nello svelamento della intricata e complessa strutturazione dell'*iceberg Internet* e nella considerazione del *coraggio* come particolare modalità di presenza in Rete.

Interessante, nel suo potere esplicativo, l'immagine della Rete presentata come contesto in cui ormai agiscono alcuni *grossi cani* (gli Stati, attraverso le loro ramificazioni organizzative), alcuni *grossi gatti* (le grandi piattaforme che strutturano la rete, potenze private forti come, se non di più, degli Stati stessi) ed infine gli *innumerevoli topi* (i cittadini della varie nazioni che alla Rete accedono per ragioni di socialità, lavoro o svago).

In quest'ambito l'autore riporta come esempio di positivi atti di coraggio, tanto le rischiose espressioni di pensiero divergente di persone od organizzazioni nelle società illiberali che ancora il mondo conosce, quanto lo svelamento delle segrete modalità di raccolta, conservazione e strumentale utilizzo nelle società democratiche dei *big data* che riguardano i cittadini che affollano la Rete, anche per questioni del tutto personali.

Le convinzioni espresse da Timothy Garton Ash, che in questa sede non possiamo che ricordare sinteticamente, sono continuamente rivolte alla aperta promozione, tutela e salvaguardia della libertà di parola nei vari ambiti e Paesi del mondo, intelligentemente temperata da una attenta, ma non autocensurata, espressione dei propri pensieri sulla vita personale, sociale e politica nei vari e diversi contesti, non occidentali.

In quest'ambito, e ben al di là della positiva e idealistica visione iniziale, l'attuale configurazione della Rete esprime anche una conflittuale molteplicità di interessi culturali, politici e sociali ed è percorsa, non già dal solo esprimersi mondiale di nuove e positive idee ma anche dal correre di notizie fasulle o fomentatrici d'odio e di contrasti, dato che le moltitudini degli offesi abbondano in Internet.

La libertà di parola deve comunque valere anche per tutti quei conflitti che si scatenano sul piano ideologico, religioso o di costume, moltiplicando quelle situazioni che implicano un contatto comunicativo fra nuclei di popolazione di diversa origine, anche se spazialmente lontani.

Può infatti accadere che si intervenga pubblicamente in Rete su una problematica con dichiarazioni o video-filmati in un Paese e che si muoia in reazioni di contrapposizione a ciò in un altro. In questo caso si tratta di agire

con attenzione consapevole ai diversi valori nei vari contesti, anche misurando il possibile distinto significato delle parole nelle varie tradizioni, senza comunque scegliere un reticente silenzio o rinunciare alla libertà di esprimere il proprio pensiero.

In conclusione, ci troviamo di fronte ad un testo assai ampio, complesso, documentato e profondo, molto utile per comprendere la situazione comunicativa dell'attuale mondo. (**Angelo Luppi**)

Filippo Sani, *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*, Brescia, La Scuola, 2017, pp. 157, € 15.50

Difficile sottrarsi al fascino di Jean Jacques Rousseau, specie se, come Filippo Sani, si è scelto, fin dalla tesi di laurea e come documentano i suoi lavori più tardi, il mondo dell'Illuminismo come proprio ambito di ricerca e si è sempre manifestato interesse (per non dire passione) per la cultura francese. Ma Rousseau ha tutti i caratteri del “seduttore” intellettuale, anche a prescindere dagli interessi specifici di chi gli si avvicina: la prosa elegante e suadente; lo spirito provocatore, che si accompagna sempre e necessariamente alle proposte intellettualmente significative; le metafore allusive, che invitano il lettore ad un impegno costante e, quindi, ad andare ben al di là dell'apparente e del superficiale; le contraddizioni che segnano l'intera sua produzione, alimentandone la vitalità e la ricchezza.

Basterebbe pensare solo ad una di queste contraddizioni, ossia lo sforzo di costruire una volontà generale sovrana, che però deve avere alla base la figura mitica e quasi demiurgica del Legislatore, chiamato a dare leggi ad un popolo che “vuole il bene, ma non lo vede” di contro ad un gruppo di “privilegiati” che conosce tale bene, ma non lo vuole, anzi non può volerlo, pena la perdita del privilegio”.

Il saggio di Sani, piccolo di mole quanto denso e complesso nel suo svolgimento, si innesta, appunto, su queste contraddizioni tra naturale e sociale e tra apparenza e realtà. Facendo sua, anche se con alcuni *distinguo*, la prospettiva di Jacques Derrida (che in *De la Grammatologie* del 1967, nella seconda parte discute ed interpreta il ricorrente concetto rousseauiano di *supplément*), analizza quelle addizioni esterne “alla natura al fine di supplire a una mancanza, dunque a una assenza” (p.5) nel corso dell'intera opera rousseauiana. E ciò nonostante l'assunto di principio della bontà naturale di quanto esce dalle “mani dell'Autore delle cose”; nonostante la Natura (non a caso scritta con la lettera iniziale maiuscola) sia ripetutamente evocata quale idea regolativa dell'esistenza e del comportamento umano e, infine, nonostante (o forse proprio, come lo stesso Rousseau talora fa notare, a causa di tale caratteristica) la perfettibilità dell'uomo.

Con questo orientamento di fondo, l'educazione diventa, presente o meno, lo sfondo integratore del saggio intero in un senso ampio ed omnicomprensivo. Sani non si sofferma e non si dilunga tanto su una minuziosa discussione dell'*Emile* e delle sue tesi, destinate a dare frutti nella pratica didattica rinnovata tra tardo Ottocento e i primi decenni del Novecento e finalmente non insiste su questi precorrimenti, a cui molta saggistica ci ha abituati; pur richiamandosi spesso all'opera pedagogica *princeps* di Rousseau, tuttavia, egli si attiene alla definizione di *supplément* da cui ha preso le mosse, considerando tutti quegli aspetti sociali, nati e sviluppatisi con lo scopo precipuo di sopperire ad un'assenza o ad una carenza della natura. Potremmo tradurre questa addizione in uno sforzo di trasformazione del dato naturale e, in quanto tale, di un processo di educazione dell'uomo, chiamato o costretto ad adeguarsi a tale sforzo trasformativo.

Ma si tratta sempre di una trasformazione positiva o, per quanto necessaria, anche e contemporaneamente, di un processo di degenerazione dell'uomo e del suo mondo? Questa è la domanda centrale che appare come il motore dell'intero saggio. E appare una domanda tanto più interessante quanto più va a colpire due aspetti centrali della riflessione e del discorso educativo: da una parte, l'omnipervasività dell'educazione nella dimensione umana dell'esistenza, in ragione della quale non c'è e non può esservi comportamento o evento non riconducibile ad essa o non leggibile *sub specie educationis*; dall'altro lato, la possibilità di considerare la Storia quale manifestazione processuale del divenire umano e culturale disegnato dall'educazione stessa, nelle sue declinazioni formali, ma anche e talora soprattutto informali e non formali.

Non a caso, nei capitoli che compongono il saggio, Sani prende in esame quei dispositivi di cui, una volta usciti dalla condizione di perfezione originaria, l'*homo historicus* è costretto a dotarsi, una volta che *par hazard*, come Rousseau scrive nel suo secondo discorso sull'origine della disuguaglianza, si è incontrato con gli altri ed ha stabilito continui e costanti rapporti con loro – da quelli privati a quelli, per così dire, pubblici. Su questo fronte si gioca la relazione tra *amour de soi* e *amour propre*, su cui Sani giustamente insiste fin dall'inizio del suo lavoro, ossia tra istinto di sopravvivenza e innata pietà verso gli altri, a partire dall'amore per se stessi, e egoismo capace di portare alla volontà di sopraffare i propri simili.

Al fondo questi dispositivi si innestano tutti su questo rapporto tra sana volontà di sopravvivere e distorto desiderio di Potere, che nell'Apparenza trova il suo punto più alto. Dispositivi, ma anche metafore, ad essi, in qualche modo connesse, sono i punti di interesse di Sani, che si fa accompagnare in queste pagine dal supporto di una ricca letteratura secondaria, scegliendo, tuttavia come interlocutori privilegiati, per un verso, il già ricordato Jacques Derrida (da cui mutua, come ho detto all'inizio, pur con un certo distanzia-

mento, lo sfondo teorico della sua impostazione) e, per un altro, Jean Starobinski, che sulle metafore rousseauiane ha particolarmente richiamato l'attenzione, benché Sani stesso (p. 85) sottolinei anche i punti di perplessità che la lettura dell'interprete svizzero può suscitare. Velo, Maschera, *talisman*, ritratto: ecco gli aspetti che con insistenza tornano nel lavoro, in un serrato e continuo dialogo con Rousseau e con una puntuale acribia.

Al fondo questi dispositivi, che giustamente Sani definisce fictional, per segnalare fin dall'inizio, la *coupure* da essi segnata tra mondo della Natura e mondo sociale, disegnano e definiscono i contorni della degenerazione e della corruzione del mondo umano. Essi – dal linguaggio alla musica; dalla spettacolarizzazione della vita ai meccanismi del lusso; dalle regole morali ai ruoli sociali che gli individui sono chiamati a ricoprire – sono dispositivi, apparentemente insuperabili nelle relazioni interindividuali, ma di fatto talora positivi e talora da correggere attraverso procedure educative, intese in senso lato e duraturo.

Le figure del *Législateur* e del *Gouverneur*, su cui Sani insiste contrapponendole al marito di Julie, Wollmar, che è soprattutto un *metteur en scène*, non sono solo necessarie, ma imprescindibili e davvero insuperabili, come, ancora una volta nel corso del saggio si fa più volte notare. Si pensi all'appello di Emile al maestro, in chiusura del romanzo, qui opportunamente richiamato, a restare accanto agli sposi ed al figlio che sta loro per nascere (p. 45) o la ricerca di una nuova figura consimile, che Emile troverà nel bey d'Algeri quando il sogno dell'amore tramonta in *Emile et Sophie ou les solitaires* (p. 46).

A questi dispositivi, tutto sommato frutto della degenerazione dell'*amour de soi* in *amour propre*, si contrappongono *supplements* di segno positivo, come, ad esempio, quelle feste spontanee (come la vendemmia a Clarens) che più avvicinano alla condizione naturale; la *morale sensitive*, che difende l'immediatezza dei sensi, ma anche la necessità del loro controllo (p. 63); e, infine, la comunicazione delle anime, cui, purtroppo, spesso il velo dell'esistenza sociale e perfino della coscienza personale è di ostacolo (p. 85).

Ma tutto questo più che *supplément* è recupero di una condizione scomparsa o, forse, addirittura mai esistita, se ricordiamo che il discorso sull'uscita dallo stato naturale è, in fondo, solo ipotetico-condizionale. E a tale recupero può portare solo l'educazione, che, dunque, è la cifra dell'intero discorso rousseauiano. Tocca all'educazione “smascherare” il mondo spettacolarizzato del lusso e della galanteria, del *supplément* di contro alla trasparenza ed alla semplicità della condizione naturale o dei suoi surrogati.

Il saggio di Sani, molto efficacemente, si chiude su due aspetti del discorso di Rousseau o, meglio, su due antidoti alla spettacolarizzazione, che portano alla “distanza critica nei confronti del mondo” (p. 146): l'abitudine, che uccide i desideri e, quindi, preserva da una nefasta immaginazione; il riso,

perché, in qualche modo, produce quello scetticismo involontario, che accompagna la saggezza che Rousseau ben esprime nella *Professione di fede del Vicario savoiardo*.

In conclusione, di là dall'interpretazione di Rousseau che ci restituisce, questo lavoro di Sani si mostra interessante e suggestivo per alcuni problemi, in parte di ordine storico e collegati alla lettura stessa delle opere del Ginevrino ed al suo *milieu* culturale; in parte di ordine teorico. Mi limito qui a richiamarli quali piste di ricerca pregnanti per quella riflessione sul congegno concettuale dell'educazione, sempre aperta e stimolante.

Sul primo versante, meriterebbe ritornare sulla relazione di Kant, filosofo del *supplément* per eccellenza, nel trattato sulla pedagogia non meno che nelle opere critiche, con Rousseau, che i temi approfonditi in queste pagine non possono non sollecitare.

Sul secondo versante, un saggio come quello di Sani, indubbiamente pone l'accento sia su alcuni aspetti intrinseci all'educazione (la sua continuità, la centralità del maestro, la sua omnicomprensività e la sua capillarità) sia sul legame dell'educazione con la società e la Storia: in questo caso non solo in positivo, ma anche per i condizionamenti, le perversioni, gli ostacoli che il mondo può porre ed opporre al divenire ed al miglioramento di individui e gruppi. Proprio il concetto di educazione come recupero o restaurazione appare un elemento da discutere e da sottoporre ad una analisi approfondita, attraverso domande cruciali: crescere e progredire vanno sempre insieme? Si può davvero "decreocere" ed essere più felici? Può esistere uno stato primigenio in cui potersi riparare? E soprattutto educazione e conservazione, educazione e restaurazione possono davvero coniugarsi? (**Luciana Bellatalla**)

ErrePi
in medias res

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LII, n. 71, aprile-giugno 2018
suppl. online al n. 207 di “Ricerche Pedagogiche”
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: Perché la scuola sia “donna di province e non bordello”, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** *I Pensieri* di Marco Aurelio (121-180), di *G. Genovesi*, p. IV – **Le parole dell’educazione:** Compagno, di *G. Genovesi*, p. VII; Silenzio, di *G. Genovesi*, p. VIII – **Ex libris:** Famiglia e costruzione dell’identità, di *G. Genovesi*, p. IX; Il dialogo e l’altro, di *G. Genovesi*, p. X; La felicità dei numeri?, di *L. Bellatalla*, p. XI – **Res iconica:** Il giornalista è un maestro?, di *L. Bellatalla*, p. XIII; – **Res tecnologica:** Un convegno sulla scuola digitale a Brescia, di *A. Luppi*, p. XIIV; – **Nugae:** Sussulti di fine legislatura ovvero quando la legge incontra l’educazione, di *L. Bellatalla*, p. XVI – **Alfabeticamente annotando**, di *G. Genovesi*, p. XVIII.

Perché la scuola sia “donna di province e non bordello” – Nell’ultimo numero di *ErrePi*, ho accennato alla funzione del maestro nel significato più ampio del termine: colui che fa la scuola. Un termine che comprende tutti coloro che insegnano e quindi lasciano il segno su chi li segue e fanno loro da guida. Si tratta di due operazioni che richiedono competenza e passione dalla parte del maestro e responsabilità della scelta dalla parte dei seguaci. Volutamente ho usato 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. Proprio per questo fare scuola è così impervio, al limite dell’impossibile. E questo perché quel felice incontro di interessi sopra accennato è, purtroppo, casuale nelle aule scolastiche data l’aleatoria possibilità di scelta che deve scoccare tra maestro e allievo. Non voglio dire che la scelta non possa avvenire, ma bisogna avere la fortuna, specie da parte dell’allievo, d’incappare nel maestro giusto, in quello che riesce a sollecitare l’allievo a compiere la scelta, quell’operazione che carica di responsabilità etica e razionale sia il maestro sia l’allievo. Come si può constatare siamo di fronte a un passaggio di grande importanza e che proce-

de in senso opposto se accade nella scuola o nell'extrascuolastico: nella scuola entrano in gioco almeno due persone, una delle quali necessariamente più anziana, il maestro, rispetto al bambino, al preadolescente o adolescente che assume per legge il ruolo di allievo che il maestro dovrà portare a essere un "apprendista seguace" a poco a poco sempre più critico e fors'anche "recalcitrante". Una volta che l'apprendista seguace uscirà dalla scuola e/o dall'università, gli spetterà il compito di ritornare allievo, per scelta e non più per legge, scegliendo il maestro più consono a soddisfare i suoi interessi di curiosità intellettuale. E il maestro li potrà soddisfare solo se sarà consapevole della scelta che il giovane o adulto e perfino anziano o vecchio seguace ha fatto per diventare allievo. La scuola, quindi, ha il dovere di preparare un simile cammino che l'*allievo per legge* compie per passare a apprendista seguace grazie a una grande componente empatica e poi ancora allievo per scelta secondo una forte componente razionale che, via via, interagirà sempre di più con la componente emozionale. Un simile percorso 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 il maestro è consapevole della strada che deve aiutare a percorrere preparando il contesto di apprendimento, di rapporto conversivo e di argomentazioni logicamente difendibili per affrontare contenuti particolari in forza delle sue competenze culturali. Se il maestro non è preparato a favorire nell'*allievo per legge* un simile percorso e non ha le competenze e non ha la passione per dedicarsi con impegno, non può essere un educatore. Gli *allievi per legge*, rischiano fortemente di restare tali e, addirittura, di non essere neppure allievi, ma scapestrati bulli che si rivoltano, anche con violenza, contro i maestri che considerano solo degli intralci e degli inutili e odiosi costrittori. Ogni insegnante, infatti, che si propone come educatore, non è mai visto di buon occhio dall'*allievo per legge* perché è sentito come chi intende fargli intraprendere un cammino che affatto non desidera. Il maestro, infatti, è colui che sa condurre l'allievo a avventurarsi per strade e vicoli che non solo non hanno neppure una parvenza aurorale nella sua mappa mentale, ma che non avrebbe mai sospettato che esistessero. Sta al maestro fargli cominciare a intravedere il fascino dell'avventura intellettuale che sta per intraprendere. Per far questo, l'*allievo per legge* deve 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. I modi con cui il maestro cerca di favorire l'*addomesticamento* dell'allievo sono i più vari, 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 inten-

zionalità educativa. Non è possibile dare conto puntuale di questi metodi che variano secondo il carattere che si è “costruito” il maestro per divenire tale. I due principi che debbono essere sempre la guida del suo lavoro sono, l’assoluta emarginazione della violenza dal rapporto con gli allievi e 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 che è la sola facoltà, come già scriveva Marco Aurelio nei suoi *Pensieri*, che permette al soggetto di essere libero, avendo coscienza di fare delle scelte su ciò che sa di essere in suo potere. Si tratta di un comportamento che è di dominio della razionalità che deve decidere quali siano le dimensioni emotive che entrano a far parte della necessaria scelta da prendere e della responsabilità che ne consegue. Si tratta di acquisire consapevolezza di questi principi-guida attraverso una preparazione *ad hoc*, mirata alla formazione dell’insegnante articolata sugli aspetti fondativi della Scienza dell’educazione. Laddove manchi una simile formazione, che dà all’insegnante la coscienza e il perché del suo lavoro, la scuola non sarà mai tale proprio perché sta all’insegnante *fare la scuola* e non è mai stato facile. Ancor di più è oggi, in una società in cui, qualsiasi scelta e, *a fortiori* quella di fare l’insegnante, è diventata più difficile per una serie di “distrattori” sociali che entrano in gioco. Ne cito alcuni senza volere essere esaustivo. Innanzitutto, le pressioni per trovare un lavoro, cosa 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, dando loro 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, *oborto collo*, cerca una via di fuga. Inoltre, non si può certo trascurare 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, non è facile accettare di credere che questi insegnanti siano esenti da principi di violenza e 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 finché può o punire espellendo proprio coloro che dimostrano di avere più bisogno di scuola, ma certamente non di quella che li ha espulsi. Gli unici che possono salvare la scuola, rin-

novandola *ab imis*, sono gli insegnanti, i veri maestri come quelli di cui ciascuno di noi ricorda che ci hanno portato a essere *allievi per scelta*. Se, invece, resteranno tutte quelle oggettive difficoltà sopra ricordate non si riuscirà mai a dare alla scuola il ruolo che dovrebbe ricoprire in uno Stato di diritto e sempre continuerà a essere, come direbbe il Poeta, “non donna di province, ma bordello”. (G. G.)

I CLASSICI DI TURNO

I *Pensieri* di Marco Aurelio (121-180) – Ho sempre ritenuto i *Pensieri* di Marco Aurelio un saggio di grandissimo interesse educativo per una serie di motivi che voglio qui elencare. Intanto, chi colloquia con se stesso non è un romano qualsiasi, ma l'uomo che riveste la più alta carica dell'impero, è Marco Vero Annio Aurelio Augusto (da ora M. A.). Un imperatore che tiene una sorta di libretto di appunti non per ricordare le cose da fare o accadute, ma per segnare le linee di fondo per mantenere sempre coerente e umano il comportamento per poter agire affrontando gli eventi, è un aspetto inedito e affascinante. Come e quando trovava il tempo, impegnato com'era a governare e a guerreggiare ai confini dell'impero e a che pro scrive e parla con se stesso, un uomo che non è certo fuori di senno e di così grande potere da avere chiunque a disposizione che scrivesse per lui, lavorasse per lui, addirittura, pensasse per lui? Lo faceva per se stesso, appunto, perché ne sentiva il bisogno per dare il vero senso alla sua vita. Proprio da questa gratuita necessità nasce il valore aggiunto di questo libro, scritto in greco e senza l'intenzione di pubblicarlo. Un peccato, certo, ma sfogliando quelle pagine spesso mi viene il rimorso di aver spiato su pensieri che l'autore desiderava forse tenere solo per sé, quasi a impedire agli altri di fare vedere chi fosse, non tanto imperatore – o almeno non sempre – quanto filosofo. Gli avvenimenti gli interessano in quanto, se si riflette bene, essi rivelano il senso delle cose, come affrontarle e perché. Insomma cosa è che guida simili operazioni, a prescindere dall'apparente pura occasionalità in cui succedono? Nulla avviene per caso, e scoprirne il perché e il modo come questo perché influenza la mia riflessione e il mio comportamento è ciò che cerca M. A. È una ricerca di idee senza tempo, non legate cioè a quell'episodio particolare che lo ha impegnato come uomo politico, di potere e come pensatore. Si tratta, come si vede, di una motivazione fascinosa, soprattutto perché M. A. imposta una simile meditazione che unisce le sue due maschere, la prima delle quali, quella di uomo di potere avrebbe potuto benissimo esistere senza la seconda. Invece, proprio la seconda maschera, quella con la quale parla con se stesso, è la misura della sua umanità, del suo sentirsi umile, avendo piena consape-

volezza che la sua esistenza è ben poco, per non dire nulla nei confronti delle forze che governano il mondo. Ma quali sono queste forze? Riflettere su ciò che è successo e che di necessità ci ha coinvolto come protagonisti o semplici attori, cercandone le più intime ragioni e parlandone costantemente con se stessi è visto come il mezzo migliore di potersi dare una risposta razionalmente plausibile. Ossia una risposta sorretta da un'idea senza tempo, un congegno teorico che non ha più nulla a che fare con l'accidente che ha dato il via alla ricerca. La motivazione aumenta, a mio avviso, il suo effetto di fascinazione in quanto ciò che scrive è un'azione del tutto gratuita nel senso che un suo risultato, positivo o negativo che fosse, non avrebbe cambiato nulla di ciò che è successo se non qualcosa di insignificante. M. A. questo lo sa, perché sa che ciò che guida la sua azione come imperatore romano non è sotto l'egida di quelle idee senza tempo che cerca di astrarre dagli occasionali accadimenti. Egli spera, però, di riuscire a cambiare se stesso, di cambiarlo in meglio perché sorretto da una maggiore consapevolezza, da un "principio dirigente", il *nous* che, comunque, gli dà l'illusione di sentirsi libero perché esso è completamente in suo potere. In effetti, la consapevolezza è ciò che fa illudere il soggetto che pensa di aver agito con la massima razionalità possibile. E questo è un grande insegnamento perché, in sostanza, ci dice che educare è un far imparare a riflettere sugli accidenti che percepiamo portando il pensiero a essere sempre più consapevole di ciò che ha pensato che è, in definitiva, l'illusione di aver pensato razionalmente nei limiti del possibile. E, il tutto, ci insegna che l'educazione è un processo intellettuale che ci porta a razionalizzare, o avere l'illusione di farlo, il che è la stessa cosa, ciò che è possibile secondo le circostanze in cui ci troviamo, le forze fisiche e mentali che abbiamo e del tempo in cui viviamo. E questa è un'idea senza tempo, in quanto elimina ogni assoluto e fa del pensiero un creatore di illusioni razionalizzate. Altro motivo di fascinazione dei colloqui con se stesso di M. A. è che essi non sono un promemoria di quanto ha da fare né un diario di ciò che successo, ma un modo, ritenuto il più razionale possibile di illudersi, ossia di essere *in ludo*, per avere la massima consapevolezza possibile delle regole del gioco, e farne una ragione di vita. Ecco che il filosofo prende il sopravvento sull'imperatore, ma in un gioco di figura sfondo, ossia in alternanza come farà poi Machiavelli quando, dopo aver parlato e scherzato con la gente del popolo, si ritira nella sua camera, mette la sua zimarra e indossa la maschera del pensatore politico, leggendo, pensando e commentando i suoi classici. Anche M. A. si rifugia in se stesso, si sdoppia e parla con il suo *alter ego* di teogonia e di cosmologia, di religione e di etica, della vita e della morte, del posto dell'uomo nel mondo, nella natura e tra le cose che lui stesso ha costruito, considerandolo come un demiurgo che sa fare e, quindi, sa pensare e sa imparare e educare. D'altronde, è indubbio, che il saggio si presenta come uno scritto in cui la dimensione educativa è preminente sia nel

saper mettere a frutto gli insegnamenti di maestri vicini e lontani, sia per l'intenzionalità di non dare consigli a nessuno, evitando così la noia della parinesi, ma solo a se stesso. Ovviamente educa in maniera indiretta, primo perché la lettura dei *Pensieri* è così ricca di suggestioni che ha di per sé un'indubbia carica educativa che, lontano dall'esaurirsi nell'aspetto parenetico, punge il lettore come un tafano punge un cavallo. In altri termini, suscita continui problemi di grande rilievo sul comportamento morale dell'individuo, a prescindere dal contesto in cui vive. In più, per usufruire al meglio dei pensieri che l'autore ha sviluppato parlando con se stesso, ti suggerisce di inquadrarli con una sistematicità che lui non ha voluto dargli, pur avendo chiaro il mosaico del suo pensare. E visto che M.A. non ha scritto e non voleva scrivere un manuale di filosofia morale, sta al lettore raccogliere e sistemare le varie tessere del *puzzle* che ci offerto. E anche questo è un'attività dalle molteplici facce educative. Un'attività cui mi sono dedicato già da quando, tanti anni fa, portai a termine la lettura del diario di M.A. Il risultato fu quello che riporto qui, in breve, e che permette una lettura dei *Pensieri* di M. A. *sub specie educationis*. Il punto di partenza è di individuare le colonne portanti di tutta l'architettura morale dell'imperatore. Si tratta di colonne che caratterizzano tutte l'universo dell'educazione. Esse sono: **1. La scelta** (*prohairesis*), che l'uomo deve compiere per perseguire la libertà e la virtù, ossia la consapevolezza di essere padrone di sé, dando un senso alla sua stessa esistenza. La scelta che è un concetto mutuato da Epitteto, deve essere fatta solo sulle cose che sono in potere dell'uomo. **2. Il legame** che unisce tutte le cose e, in specie, gli esseri umani, guidati dal "principio dirigente", sia pure entrambi siano caratterizzati da assoluta inattività, che fa sì che l'uomo si senta partecipe di una comunità articolata secondo l'immagine della Natura. Così, ogni uomo, pur avendo una patria, è cittadino del mondo. **3. Il nous**, l'intelligenza, il demone, invincibile se vuole, sovrintende a tutte le cose e le guida, necessariamente, al compimento nel miglior modo possibile del loro destino. Esso, mantenuto incorrotto, è il rifugio dove il soggetto trova la pace assoluta, anche se non ci fosse la Provvidenza divina. È questo il principio secondo cui il soggetto deve ritenere che l'autonomia e il proprio benessere non dipendono affatto dagli altri, anche se deve sempre sforzarsi di esprimere la sua natura sociale. La possibile contraddizione M. A. la risolve grazie al principio dirigente che è sempre del tutto autonomo ed esclusivo del soggetto. **4. La razionalità superiore**, e pertanto provvida, – Dio/Natura, un nodo che M. A. non sa sciogliere – che governa l'universo dove tutto si muove e si trasforma in tempi brevi per dar vita a continui e infiniti cosmi di cui è composto l'universo. **5. La religiosità** che tiene insieme tutte le cose a loro volta legate da un'armonia divina. Anche se M. A., pur sottolineando il rapporto che c'è tra l'umano e il divino, resta nel dubbio se la vita, l'anima ritorni a tale armonia o si dissolva nella vacuità del tutto; ho inserito il termine "religiosità" perché riguarda il modo che

M. A. ha di sentire il legame come un qualcosa di sacrale, che include Dio, provvidenza e Natura. I cinque punti di cui sopra sono la guida per chiarire al meglio la carica educativa dei *Pensieri*. (G. G.)

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Compagno* – Si suole chiamare così colui con il quale un soggetto ha consuetudine e frequentazione per motivi affettivi o per imposizione dovuta alla situazione. Il termine deriva dal latino medievale *companium*, composto da *com*, per *cum*, con, e *panis*, pane e, quindi, inteso come colui che condivide lo stesso pane e, per traslato, le stesse condizioni e, talvolta, anche gli stessi ideali di vita. Nel caso in cui il compagno, o la compagna, sia tale per ragioni affettive, anche se nate e rinforzate da consuetudini di vita imposte quali per esempio la frequenza dello stesso corso scolastico, il termine non differisce nelle sue implicazioni educative da quello di amicizia. Certo è che non sempre il compagno di scuola, a differenza del compagno di giochi, il compagno di attività del tempo libero, ecc., è colui al quale ci si sente legati da amicizia, proprio perché la scuola non riflette e non può riflettere raggruppamenti sulla base di scelte amicali, ma su criteri di funzionalità più generale che prescindono dai legami affettivi del singolo. Inoltre, nel gruppo di apprendimento in situazione scolastica possono scattare dei meccanismi, quali quello, per esempio, della competizione e, addirittura, della competitività, che, a loro volta, possono tendere a non favorire i legami d'amicizia. A parte la necessità, da parte di ciascun individuo di rendersi conto – grazie proprio all'efficacia del rapporto educativo in cui è inserito e agisce – che le situazioni esistenziali esigono di interagire e di collaborare attivamente e con solidarietà con tutti gli altri individui e non solo con quelli con cui riesce a stabilire dei legami di affetto e di amicizia, è compito dell'educatore e, in questo caso, dell'insegnante, fare in modo che il clima della classe o del gruppo di lavoro scolastico in generale, possa favorire o, comunque, non impedire, il formarsi di rapporti di amicizia tra i vari membri e, al tempo stesso, far leva su quelli che si sono formati o si vanno formando, per consolidare tale clima, eliminando, per esempio, le possibili degenerazioni di quello spirito di agonismo che, gestito all'interno di una dimensione ludica, è certamente necessario a rinforzare la tensione e lo sforzo necessari all'apprendimento. Del resto, il compagno, che è tale per scelta affettiva o razionale o per entrambe oppure per caso od imposizioni delle circostanze, è da vedere sempre come colui con il quale, per riprendere il senso pregnante del suo etimo sorto all'epoca dei grandi e sofferiti pellegrinaggi di fede dell'epoca medievale, condividiamo il pane per affrontare al meglio, ossia nel modo più sereno e

più intelligente, in spirito di aiuto e di reciprocità, tratti, più o meno lunghi, ma sempre e comunque significativi come per esempio quello della scuola, del viaggio della nostra esistenza. (G. G.)

Silenzio* – Il silenzio, inteso come assenza di suoni e di rumori, è da intendersi solo come un termine convenzionale – dato che siamo sempre circondati da tanti e non sempre identificabili suoni e rumori – per significare, soprattutto, l'assenza di parole. Il termine deriva dal latino *silentium*, da *silere*, tacere. Spesso il silenzio, specie nelle civiltà orientali, è stato considerato come segno di perfezione, di pace e di perfetto equilibrio interiore dell'uomo. Non manca, del resto, una folta casistica di esaltazione del silenzio come comportamento proprio del saggio che disprezza il parlare in quanto fonte di distrazione nella contemplazione della verità. Nell'etica cristiana, poi, il silenzio assume a valore di virtù passiva, strumento fondamentale per la conoscenza della propria anima e di Dio. Al di là di tali impostazioni legate essenzialmente ad una forte visione mistica del mondo e della vita, è indubbio che il silenzio, sia nel suo versante oggettivo di apparente assenza di suoni, sia in quello soggettivo di capacità di isolarli e, comunque, di far tacere la volontà di produrli con la parola o con altri mezzi, per lasciare spazio alla riflessione e all'ascolto dell'altro da sé che può provenire anche dal sé che si sdoppia, è un elemento di grande importanza nel processo di formazione. Lo stesso dialogo può svilupparsi solo se gli individui che lo animano sanno rispettarne le pause di silenzio per la riflessione e l'ascolto. D'altronde, il silenzio, il tacere come volontà di astenersi dal parlare, è l'atteggiamento proprio di chi è teso ad ascoltare le parole di chi ritiene degno di attenzione, di essere visto come esempio sul quale merita riflettere. Non è certo da escludere anche la volontà che il soggetto impiega per isolare e, addirittura, selezionare la massa di informazioni che provengono dall'ambiente e che rischia di procurare solo confusione e, talvolta, stress. In effetti, è questo il rischio che il soggetto corre di fronte all'impegno mentale che un simile sforzo di isolare e di selezionare suoni e rumori e anche parole gli impone. D'altronde, del silenzio c'è bisogno quando si vuol riflettere su ciò che intendiamo dire e, se non riusciamo a ottenerlo o a procurarcelo attraverso il saper isolare gli input dell'ambiente e creare spazi di cultura del silenzio, è preferibile tacere. Il valore del silenzio sta soprattutto, come si vede, nel senso della misura e del pudore che esso comporta e che guida il soggetto a osservarlo e a cercare di farlo osservare come una regola di vita. Pertanto, la raccomandazione al silenzio e il valore che ad esso si attribuisce è da vedere soprattutto come metafora sull'*equilibrio*, sul senso della *misura*, che deve sempre contraddistinguere una corretta formazione umana. (G. G.)

*Le voci, con opportuni aggiornamenti, sono riprese dal mio saggio *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998.

EX LIBRIS

Famiglia e costruzione dell'identità – Il romanzo di Richard Ford (*Tra loro*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2017) gravita tutto sulla famiglia, quella di origine dove lui è venuto al mondo quando i genitori non ci speravano più. Fino ad allora erano sempre stati insieme, per godere reciprocamente della loro compagnia. Lei, Edna, dunque, accompagna il marito, Parker, che fa il commesso viaggiatore per una ditta di amido per bucato. È l'epoca della Grande Depressione e la coppia, innamorata e decisa a viaggiare insieme per non separarsi, “percorre le strade assolate del Mississippi e dell'Arkansas”, le regioni assegnate alla rappresentanza del marito, “con una vecchia Ford a due porte” della ditta. E vanno avanti. Così, per una ventina d'anni, “da un grossista all'altro, da un albergo all'altro, da un ristorante all'altro (festeggiando ogni tanto con qualche bevuta, alla faccia del Proibizionismo)”. Si amano: è una coppia felice che, proprio per questo, sa apprezzare tutte le pieghe della loro esistenza che ritengono la migliore possibile. Nel 1944, nasce “improvvisamente”, Richard, il graditissimo figlio che interrompe il tran tran, facendo di Edna una stanziale e di Parker un marito assente da casa dal lunedì al venerdì. Aspetto questo che Edna, avverte come il più grave e non certo quello di essere mamma che la fa sentire come tutte le altre mamme: attenta e premurosa con il figlio, ma sempre anche con Parker a cui non voleva far pesare di essere costretto a essere *oborto collo* un padre piuttosto assente. Si chiedeva con ansia: sarebbe riuscita a colmare questa assenza? Avevano stabilito che ci sarebbero riusciti con l'amore, con la *presenza* dell'amore, che avrebbe colmato l'assenza del padre. Scrive Richard: “Saremmo stati felici. E in questo modo – un modo che trovo buono, fino al momento in cui scrivo queste righe –, in questo modo comincio la mia vita, e ne fu tracciato lo schema duraturo” (p. 33). Eppure non sarà facile: i problemi che sorgono lungo il cammino dell'esistenza la più normale sono sempre quelli apparentemente più piccoli, come le malattie infantili, la vita di scuola, i contatti con i parenti, vissuti sempre più come una “separazione congiunta”, la decisione per una nuova casa, i guasti alla vecchia Ford e la decisione di prenderne una nuova, tutti che vengono superati in modo collegiale, prima Edna e Parker e poi anche Richard, fino ai problemi più grandi e pressoché inaspettati e poi irrimediabili, ossia quelli che colpiscono la salute e creano l'ansia e la paura della morte fino all'arrivo della morte stessa che, pure, è sempre stata la compagna della vita. La coppia è una coppia normale: il padre, talvolta, era un po' iroso ma subito si rasserenava e la sua collera non lasciava strascichi, di bell'aspetto, un po' massiccio e dall'aria comune, introverso e semplice, “con una vita interiore densa, anche se non necessariamente ricca” e la madre, di bella presenza, di media cultura e tutt'altro che

priva di desiderio d'indipendenza e tutta tesa all'aiuto del marito che sempre avvertiva come colui che la metteva al centro di tutto. Tutti e due non esenti da discontinuità comportamentali, che annegano presto, però, nei loro fermi pensieri di mantenere la tabella di marcia all'insegna di quell'amore che si andava rafforzando lungo il loro cammino, includendo sempre più anche il figlio, che spesso, ancora piccolo, s'infilava tra i due genitori nella calda cuccia del loro letto. Ho tracciato le linee salienti del racconto, ben articolato e non senza dettagli, di Richard perché mi sono sembrate un forte marcatore della funzione che la famiglia, in quanto tale, senza bisogno di particolare genialità, ha nella costruzione della nostra identità. "Le vite dei nostri genitori, anche quelle avvolte dall'oscurità, - scrive Ford - sono per noi la prima, forte assicurazione che gli eventi umani contano. Noi siamo qui, dopo tutto. Il futuro è imprevedibile e pericoloso, ma le vite dei nostri genitori ci confermano e ci aiutano a distinguerci" (p. 128) e ci spingono a farlo quando sentiamo sempre più forte il loro ricordo e la somiglianza con loro. (G. G.)

Il dialogo e l'altro – La vita acquista senso se noi glielo sappiamo dare. E per far questo, due "cose" sono indispensabili: l'altro da noi, da trattare sempre nello stesso tempo, kantianamente, come fine e mai solo come mezzo (p. 41), e la parola per dialogare, pensare e essere, come sosteneva Parmenide (fr. 3). È il filo rosso del piccolo, ma succoso e importante libro che Giancarlo Carofiglio ha scritto conversando con il suo amico Jacopo Rosatelli. Il libro si intitola *Con i piedi nel fango. Conversazioni su politica e verità* (Torino, GruppoAbele, 2018, pp. 109, euro 11). Perseguire il fine ricordato richiede una serie di attenzioni, che l'Autore indica intrecciandole con la politica e con la verità. Il che è come dire con l'educazione. Io qui, privilegiando appunto l'aspetto educativo, andrò passeggiando attraverso i verdi prati della parola che Carofiglio da sempre coltiva con superba capacità e sapienza. Dicevo, dunque, di passeggiare per i *pabula laeta* della parola con molta cautela, ossia con quei passaggi sui quali il libretto insiste con cura e felici argomentazioni. Non potendo, certamente, ripercorrere tutti i passi del nostro autore, mi limito a seguirne alcuni per me più significativi, educativamente parlando. Il primo è di non essere mai indifferenti (pp. 13 segg.) a quanto accade all'altro e a noi, che può generare sconforto, disappunto o meraviglia, e sempre dobbiamo sentirci coinvolti a fruirne insieme con gioia (pp. 34-35) o a rimediare sempre insieme, senza sdegno, ma con indignazione (p. 65), rimboccandoci le maniche e "mettendo i piedi nel fango". Il secondo è di attingere forza dalla consapevolezza ché, come diceva Marco Aurelio, noi abbiamo sempre aperta la via della libertà se facciamo scelte solo riguardo a ciò che è in nostro potere grazie all'uso della ragione che ci dice di muoversi sempre con una dose di scetticismo (p. 18). Tutto ciò postula fare delle scelte e assumerne le responsabilità. È quanto spinge l'individuo a riflettere costan-

temente su ciò che fa e a saper imbastire dialoghi con l'altro per cercare di risolvere i problemi. Ecco che emerge la necessità di saper trovare un compromesso, lo strumento *princeps* della politica e dell'educazione che cerca la strada del dialogo, esplorando tutte le argomentazioni possibili circa un problema, anche quelle del tutto contrarie l'una con l'altra come i *dissói lògoi*, i ragionamenti duplici, dei sofisti (p. 28). Si tratta di uno dei principali principi del dialogo: rispetto dell'interlocutore (p. 32), ossia coscienza che la verità è un confronto di idee diverse (p. 58), dette e spiegate con chiarezza (p. 62) e, quindi saper agire eticamente tramite un corretto uso della parola che sa mostrare di essere seri senza prendersi sul serio (p. 36), ma con umorismo e autoironia (p. 39) e non avere mai vergogna di fare politica e educazione (p. 37). Ecco, dunque, che l'umorismo attraverso la parola apre orizzonti di tolleranza (p. 75) e di antifanatismo, di gentilezza (p. 68) contro l'insulto e lo sberleffo all'avversario, bandendo la menzogna per fini personali e per lanciare promesse che si sa di non mantenere (p. 41). Così il discorso non si rifugia mai in affermazioni categoriche che intendono avvalersi di prove oggettive e *super partes*, pensando che l'obiettività non esiste e la neutralità è solo una sciocchezza di chi non vuole scegliere (pp. 75-77). Tutte queste accortezze nell'uso razionale della parola, del *lógos* appunto come fusione delle due dimensioni, dovrebbero essere gli strumenti più efficaci delle persone intelligenti, "di cultura e sensibilità al servizio del progresso". L'esempio portato al riguardo è, giustamente, Stefano Rodotà (p. 80), personaggio per il quale l'autore accondiscende a usare il termine "intellettuale", parola che dice di non amare. Tuttavia, l'intellettuale, non come membro di una casta, ma uomo di cultura che sa impiegare, secondo le accortezze suddette, la parola, è il solo a saper costruire messaggi emozionanti, che aprono all'illusione, al sentirsi "in ludo" e, quindi, al mondo dell'utopia (p. 88, 89). (G. G.)

La felicità dei numeri – Da più parti mi hanno segnalato il recente racconto di una giovane scrittrice per ragazzi, Susanna Mattiangeli, *I numeri felici* (Roma, Vanvere, 2017), che ha già collezionato vari riconoscimenti, essendo finalista a Cento e vincitore del "Gigante delle Langhe". Non potevo non leggerlo. Ho impiegato poco meno di un'ora visto che sono 79 pagine di piccola dimensione, a corpo e interlinea, al contrario, di notevole dimensione, intervallate da illustrazioni (di Marco Corona). La storia è scritta, con un tono ironico e vivace, come un diario delle vacanze da una bambina sfortunata tanto che spesso pensa, senza mai decidersi, che sarebbe bello scegliere la vita di un'altra persona: i genitori sono separati; il padre, professore di matematica, quando se ne fa carico, le fa soprattutto lezione di astruserie numeriche (come dimostrare che un dato numero è l'unico tra quello che precede e quello che lo segue nella serie); la madre ha molti fidanzati e fa un lavoro strano e surreale perché suggerisce, per lo più vestita

da tenda, risposte utili durante riunioni, colloqui o cene e perfino matrimoni; ha molti pesci rossi e un animale da compagnia, Felice, che mangia solo senape e non si sa né si capisce a quale genere o specie appartenga. In compenso, ha un'amica del cuore e è affezionata ad un vecchio clochard, che ad un certo punto sparisce, né viene più trovato, anche se alla fine del racconto pare ricomparire, secondo la protagonista, nelle vesti di un grande scrittore rumeno, che per dieci anni si era eclissato dal mondo. Ogni giorno la protagonista scrive che cosa le capita, ponendo in alto un numero, non serialmente, ma alla rinfusa: il 5 perché la sua tabellina è la più facile; il 9 perché è magico; 15 (giugno) perché è nata; il 12, ossia quante cose si possono fare prima di andare in vacanza e così via. Questa storia, di fatto senza storia, si chiude come si è aperta, ossia un giorno qualsiasi delle vacanze estive, in una città qualsiasi con il progetto di poter fare ancora molte cose durante il viaggio in compagnia del padre. Il succo di questa storia strampalata, più che surreale, è esplicitato nella conclusione dall'autrice: è l'invito a pensare a ciò che facciamo, a cercare la nostra felicità nelle piccole cose di tutti i giorni, a costruire una sorta di classifica dei nostri giorni vissuti, annotando facce e caratteri, incontri ed esperienze. Non a caso, 4 delle 79 pagine della storia sono una scheda che suggerisce ai lettori come e su che cosa far convergere la loro attenzione e le loro emozioni. Queste poche pagine, per un verso, esplicitano un magismo di cui tutti i bambini sono permeati; per un altro, legano molto le esperienze alle emozioni, senza invitare alla necessaria mediazione tra sentimento e intelligenza. Oscuro, tuttavia, resta il titolo, preso a prestito da una definizione matematica: felici sono quei numeri che, secondo una convenzione, possono essere ricondotti alla perfezione dell'unità attraverso continue somme dei quadrati delle cifre che li compongono e via via compongono i risultati ottenuti. Ma i numeri felici di cui il libro parla non hanno in comune nulla con questa definizione, visto che sono scelti secondo diversi criteri. Di fatto la felicità non è del e nel numero – un'astrazione di per sé algida e neutrale – ma è dell'individuo, che spande la sua condizione di soddisfazione o di benessere su quanto lo circonda: di qui le personali preferenze (diffuse particolarmente durante l'adolescenza) per un abito, un colore, una data, un gesto che acquistano un significato scaramantico o magico o premonitore. (L. B.)

RES ICONICA

Il giornalista è un maestro? – La democrazia, quale stile di vita prima ancora che forma di governo, dovrebbe trovare i suoi pilastri, da un lato, nella scuola, e, dall'altro, nell'informazione pubblica. Scuola e informazione, in-

fatti, sia pure secondo modelli diversi e con obiettivi a breve e medio termine differenti, dovrebbero avere la medesima finalità: formare soggetti autonomi nel giudizio, capaci di comprendere quanto li circonda e, quindi, cittadini e cittadine in grado di esercitare con piena consapevolezza anche il loro diritto alla rappresentanza politica. Ho usato il condizionale per esprimere un auspicio e un'aspettativa legittimi, perché la realtà fattuale mostra quotidianamente, il declino e il degrado della scuola e anche dell'informazione sia a livello di carta stampata sia a livello televisivo. Che la stampa sia di parte è legittimo; la stampa indipendente non solo è un nonsenso, ma è anche la più fuorviante delle illusioni. Il fatto è che oggi la stampa più che di parte è partigiana; più che informare, censura o addomestica secondo interessi ideologici, che impediscono al cittadino un confronto tra posizioni legittimamente e coerentemente tra loro diverse. Il diverso è un nemico; il confronto è una rissa; l'ideologico è presentato come vero e i dati informativi – necessari come le nozioni disciplinari per formare il giudizio – sono spesso trascurati. A ricordarci, in un solo colpo, che la tanto esaltata democrazia politica è spesso una forma di oppressione mascherata e di manipolazione dell'opinione pubblica e che la stampa ha doveri etico-civili (e, pertanto, educativi) irrinunciabili è arrivato alla fine del 2017 l'interessante film *The Post*. Diretto da Steven Spielberg, realizzato come un racconto, con il suo plot, i caratteri dei personaggi ben abbozzati, un ritmo narrativo fluido e arricchito da una nitida e gradevole fotografia, il film può ascriversi al genere *docufiction* o al *bioptic*. Infatti, vi si ricostruisce una vicenda reale, una pagina di storia molto triste per la democrazia americana, nella quale i due poli di attenzione sono, da un lato, la presidenza Nixon, ultima di una catena di gestioni governative ingannatrici del popolo americano, e l'apparato dei servizi segreti statunitensi e, dall'altro, i giornali di tradizione *liberal* – “The Post” in testa – eredi e difensori della Costituzione e dello spirito dei Padri fondatori. Sullo sfondo, l'incombente e terribile presenza della guerra-carneficina del Vietnam, da cui il film prende avvio. Siamo nel 1966 e il giornalista Ellsberg, rientrando dal Vietnam, dice a McNamara, segretario di Stato, e al presidente Johnson che i soldati sono in difficoltà e che la guerra è ormai in un pericoloso stallo. Ma il segretario di Stato mente all'opinione pubblica, parlando di progressi e di un esito sicuramente vittorioso della guerra. Quando, proprio per il disgusto di queste menzogne, Ellsberg riesce a fotocopiare documenti segreti che, a partire dall'epoca di Truman e senza risparmiare neppure Kennedy, mettono in luce come tutte le amministrazioni hanno scientemente mentito agli americani, entra in scena la stampa: prima “The New York Times”; poi, quando esso viene messo a tacere, “The Post”. Siamo nel 1971 e alla guida del giornale è arrivata, con molte perplessità da parte del consiglio di amministrazione tutto maschile e della stessa interessata che fino allora è stata soltanto figlia, moglie e madre, Katharine Graham (qui una

splendida Meryl Streep, affiancata da un altrettanto splendido Tom Hanks, nei panni del caporedattore Ben Bradley e da una serie di pregevoli comprimari), alle prese con impegni nuovi e con difficoltà finanziarie, per cui deve quotare l'azienda in borsa. Quando il giornale viene in possesso dei *Pentagon Papers*, ci sono solo poche ore prima che il divieto di pubblicazione cessi e il quotidiano possa andare in stampa. Contro il parere dei suoi consiglieri e dei legali del giornale, la Graham, prendendo coscienza del suo ruolo e del significato del “suo” giornale nelle intenzioni di chi l’ha creato e diretto prima di lei, decide di pubblicare i documenti. E questo, sebbene si apra contro “The Post” (e “The New York Times”), non solo l’ostilità esplicita della Casa Bianca, ma anche una, peraltro prevista, azione legale. La sentenza della Corte Suprema sarà esemplare: con 6 voti a 3, assolve il “New York Times” e “The Post”, perché la stampa non è nata per servire i governanti, ma i governati. Il film chiudendosi lascia intravedere un futuro inquieto ed incerto per il Presidente e la sua amministrazione: di lì a poco, e “The Post” sarà ancora in prima linea, scoppierà lo scandalo Watergate che porterà Nixon alle dimissioni. (L. B.)

RES TECHNOLOGICA

Un Convegno sulla Scuola Digitale a Brescia – Nell’aprile scorso, ha avuto luogo presso un istituto superiore bresciano la seconda edizione di un evento, articolato e interessante, dedicato alla digitalizzazione della scuola: “DigitalDayBS 2018”. Accanto alle strutture istituzionali hanno agito in quest’ evento le figure professionali sviluppate nella scuola in questi ultimi anni, ovvero gli “animatori digitali”, un’ennesima articolazione della funzione docente, promossa dal Miur per concentrare energie progettuali e gestionali sulle azioni da intraprendere al fine dichiarato di digitalizzare la scuola. Obiettivi dichiarati dell’iniziativa: “Far conoscere i progetti e le buone pratiche delle istituzioni scolastiche sviluppati in un’ottica di metodologie innovative con l’ausilio del digitale”, “Presentare supporti per la didattica da parte delle aziende specializzate del settore”, “Condividere momenti formativi (seminari, workshop) dedicati ai docenti ed agli studenti”. Questo evento si colloca nella scia di altre analoghe e diffuse iniziative che agiscono sulla digitalizzazione in campo didattico, delle istituzioni scolastiche; ci è parso da seguire per comprendere, nell’interno della scuola, come proceda la complessa questione dell’ammodernamento tecnologico delle attività didattiche. Nel fare ciò, pur considerando importante, l’aspetto dei workshop, (peraltro molteplici e interessanti), abbiamo concentrato l’attenzione sulle relazioni motivazionali e informative prodotte a supporto dell’iniziativa. Questo per

capire su quali categorie professionali si basino, nelle attese dei docenti, le azioni di digitalizzazione a supporto della didattica. La premessa strumentale si colloca nel “Byod” (*Bring your own device*) ovvero nel “porta a scuola il tuo dispositivo”: una scelta connessa all’azione 6 del PNSD (Piano digitale scuola digitale) intesa a favorire “l’utilizzo di dispositivi elettronici personali durante le attività didattiche”, da integrare con le dotazioni informatiche della scuola stessa. Questa tipologia d’intervento è in diffusione nelle nostre scuole; è presto per valutarne con rigore l’effettiva efficacia, comunque appare rispondere positivamente ai *desiderata* di molti studenti e soprattutto a quelli dei docenti che praticano questa metodologia didattica. La ragione di ciò emerge con estrema trasparenza: queste strumentazioni, già di per se stesse, riducono l’impatto “cattedratico” del docente a favore di una gestione partecipata della classe e con ciò, almeno apparentemente, risolvono il duro compito docente di farsi ascoltare dagli studenti. Un’aspirazione docente, “il farsi ascoltare”, pienamente legittima ma purtroppo tendenzialmente in crisi. Non a caso nel convegno in oggetto ci si è dedicati anche al racconto, sulla base di una visita diretta di docenti, delle caratteristiche della (forse mitizzata) scuola finlandese, ove per ridotto numero di alunni per classe, tempi distesi e dotazioni strumentali apparirebbe ancora un piacevole sogno l’insegnare. Nel contesto dei lavori, tuttavia, ci è parsa particolarmente significativa una relazione che sembrava dedicata al superamento della didattica digitale come semplice metodologia strumentale di facile uso per riflettere sugli aspetti più accortamente formali e metodologici. In realtà, dobbiamo dire che ancora si lavora in un quadro di “buone pratiche”, che si autogiustificano ma che prescindono da una esplicita relazione con i contributi della Scienza dell’educazione. L’elemento più interessante emerso è il riferimento a una classificazione operativa riferita a un impiego di crescente complessità delle strumentazioni tecnologiche. Vari e di crescente complessità i relativi passaggi: prima una semplice sostituzione di altre strumentazioni nelle attività d’insegnamento, poi l’estensione diffusiva di tali attività e infine una ridefinizione profonda di processi didattici che possano portare gli apprendimenti alla costruzione di mappe concettuali interattive, collegate fra i componenti del gruppo di lavoro (classe), aperte ed articolabili con collegamenti anche esterni. Diversi strumenti d’uso didattico, presentati nei workshop nelle varie aree delle conoscenze scolastiche, già sarebbero utilizzabili in merito. In sostanza, si punta ad un “digitale” che metta a proprio agio gli utilizzatori scolastici nella consapevolezza che l’immersione in un ruolo di costruzione attiva e comune, docenti-alunni, sia la base per un valido cambiamento di metodo didattico. La considerazione da fare su queste proposizioni utili nell’impostare approcci didattici, è che esse vengono proposte in un quadro che potremmo definire di impegnata “evangelizzazione”. Infatti, sono vissute come proposte di lavoro educativo in se stesse del tutto nuove, mentre così

non è, se lanciamo uno sguardo attento all'insieme dei contributi, anche storici, della Scienza dell'educazione. I principi di un lavoro didattico che si muova a partire dalle esigenze e aspirazioni degli alunni, una ricomposizione non cattedratica delle relazioni educative nei gruppi di lavoro scolastico, la riconfigurazione stessa degli arredi e del modo di stare nelle classi, una proceduralizzazione aperta a più contributi delle attività d'insegnamento-apprendimento non sono di certo una novità dal punto di vista concettuale. Il passaggio che in corso riguarda allora la "magnificante" implementazione di tutti questi aspetti, coinvolgenti in contemporanea tutti gli attori di un gruppo attivo nell'apprendimento, interconnesso tramite creativi strumenti informatizzati, capaci di assumere e mettere in circolo, in tempo reale, contributi informativi, documentali e formativi, interni od esterni al gruppo. Il salto di qualità, didattico e educativo, starebbe nella "magia trasformatrice" dell'apprendimento comunicativo e formativo che questo nuovo set operativo permetterebbe: una situazione che nelle esperienze proposte sembrerebbe di sicuro interesse. L'ipotesi di lavoro è assai intrigante; tuttavia, porla sotto la verifica di una attenta osservazione critica, capace anche di ritrovare in essa le numerose tracce di intuizioni e proposte sorte nel tempo da educatori storicamente importanti, potrebbe potenziarla in un quadro concettuale molto più preciso. (A. L.)

NUGAE

Sussulti di fine legislatura: quando la legge incontra l'educazione – La legislatura che si è chiusa con le elezioni del 4 marzo 2018, ci ha regalato due leggi attese da tempo, entrambe, pur nei loro diversi oggetti, collegate alla dimensione del sociale: la prima, entrata in vigore il primo gennaio del 2018 è conosciuta come "Legge Iori"; la seconda entrata in vigore il 31 gennaio del 2018 va sotto il nome di "Legge sul testamento biologico". Perché parlarne congiuntamente? Di fatto sono due leggi dai contenuti diversi. La prima, ai commi 594-601 della Legge 205 viene a sanare un vuoto e un ritardo, rispetto al resto d'Europa, notevole: si tratta del pieno riconoscimento della figura professionale dell'educatore e del pedagogista; si determina la differenza tra educatore socio-pedagogico (che si forma in Corsi di laurea specificati al comma 595, ma comunque a orientamento pedagogico-educativo) e educatore socio-sanitario, fino ad ora in competizione con la prima figura e riconosciuto professionalmente, cui è destinato un corso di laurea abilitante nel settore delle professioni sanitarie; si stabiliscono le condizioni per l'esercizio della professione. La seconda, sebbene la *vulgata* parli

di testamento biologico, regola le cosiddette DAT, cioè le Disposizioni Anticipate di Trattamento, che il soggetto sano e capace d'intendere e di volere, può, se lo vuole, depositare presso il Comune di residenza e presso il medico curante, indicando, in caso di un'infermità o di una sopraggiunta invalidità, che lo riducano ad una condizione puramente vegetativa, di sospendere qualsiasi trattamento terapeutico o d'alimentazione forzata. Anche questa, come noti fatti di cronaca attestano, era una legge attesa ed invocata. Entrambe, pur forse con qualche debolezza, contribuiscono a dare una svolta a due ambiti, diversi, ma interessanti, della vita sociale. La cosiddetta legge Iori non solo dà un nuovo orientamento alla professionalità dell'educatore extrascolastico, ma, nelle norme transitorie, cerca di sanare alcune anomalie del sistema: infatti, prende in considerazione quegli educatori, che già ricoprono da anni questo ruolo, senza tuttavia, aver percorso l'iter formativo che la legge ora richiede. A certe condizioni (essere stati assunti per regolare concorso; avere lavorato per tre anni anche non continuativi; essere in possesso di un diploma di scuola o istituto magistrale conseguito entro l'anno scolastico 2000-01) si può accedere a un corso intensivo di formazione per 60 CFU organizzato da dipartimenti di Scienze della Formazione, anche con modalità a distanza, per conseguire il titolo previsto dal comma 593 della legge. L'esenzione a questo obbligo è prevista solo per chi lavora da almeno venti anni e ha superato i cinquanta d'età. Diversamente dal caso dei maestri in servizio non laureati, per i quali si paventa o si chiede il licenziamento, il comma 599 stabilisce che nessun educatore in servizio (anche se solo con 12 mesi di lavoro al suo attivo) possa essere licenziato, ma si chiede solo un adeguamento alla nuova normativa. La seconda legge, a detta di esperti giuridici, è assai fragile e lascia aperto il varco alla possibilità dell'obiezione dei medici. La nuova legislatura potrebbe ovviare, perfezionando una legge che rende l'Italia un paese migliore. Al fondo, queste leggi chiamano in causa l'educazione: la prima direttamente, non solo perché mette ordine in una significativa professione legata al mondo dell'educazione, ma anche perché coinvolge università, ricercatori e *curricola*; la seconda, perché si fonda sulla consapevolezza del significato dell'esistenza, cui il percorso educativo non è indifferente. E lo fa su un doppio versante: da un lato, impegnando scuola e agenzie culturali a sollecitare un processo di acquisizione di autocoscienza (meta necessaria di ogni educazione) e, dall'altro, richiamando medici e operatori socio-sanitari a esercitare in senso più "umanistico" la loro professione, consapevoli che gli aspetti tecnico-specialistici sono necessari, ma devono orientarsi sull'individuo, sui suoi bisogni, sulle sue paure e sulle sue speranze. (L. B)

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Alunni immigrati – *“Io l’anno prossimo avrei dovuto andare in pensione, sa? Poi quest’anno abbiamo cominciato ad avere alunni immigrati nella classe. Io insegno storia. E mi sono detta ma che occasione questa, spiegare l’Europa medievale, la religione, a ragazzini che hanno categorie completamente diverse dalle nostre, mi costringerà a ripensare tutto il mio modo di fare storia. Ho pensato: è un momento importante, non posso perdermelo! E ho deciso di rinviare la pensione”*. Sono le parole di un’insegnante di scuola media di una cittadina del nord Italia”(da *Quei bambini stranieri che “abbassano il rendimento” delle classi scolastiche*, Chiara Sità – in “Mente e Politica” del 06.01.2018). Una grande fortuna trovare insegnanti che la pensino così!

Armi e educazione – Si tratta di due nomi che sono inconciliabili, al punto che le prime distruggono l’educazione e quest’ultima cerca non solo di far deporre le armi ma anche di disabituare gli individui ad usarle. Gli Stati Uniti, che da sempre sono stati nella grande maggioranza sostenitori della libera e facile circolazione delle armi, in questi ultimi tempi hanno subito più di una carneficina di studenti e insegnanti ad opera anche di giovanissimi tanto che Trump, l’incosciente, vuole armare gli insegnanti. Ma non sono mancati neppure plurimi assassini da parte di persone esaltate e fuori di testa. L’opinione pubblica ne è stata molto scossa. La spia di questo choc è stata la grande manifestazione contro le armi e contro “il monopolio dello sfruttamento del dolore” che gli studenti delle scuole medie hanno inscenato, il 24 marzo scorso, a Washington (800.000) e in altre mille città e paesi (400.000). I ragazzi nati dopo l’11 settembre, con negli occhi la violenza delle armi e della necessità di farne uso, ha dato una lezione difficile a dimenticare. L’educazione ha avuto la meglio sulle armi? Speriamo!

Riforma della scuola – Ma è proprio necessaria una ennesima riforma della scuola? Abbiamo avuto ormai vari rimaneggiamenti del sistema formativo dall’Unità in poi, alcuni dei quali, almeno sette (Casati, Gentile, Bottai, Berlinguer, Moratti, Gelmini, Giannini) sono stati voluti come vere e proprie riforme di cui solo una, seppure non priva di difetti e lacune anche gravi, aveva un robusto impianto filosofico. Si tratta della riforma Gentile che dal 1923 è arrivata, sia pure sconciata, a oggi. Essa, non foss’altro per la lunga durata, ha fatto un suo servizio seppur non esente da critiche più che altro per le prevaricazioni fasciste. Le altre cosiddette riforme hanno ottenuto solo dei risultati peggiorativi della scuola. Ma, allora, c’è da chiederci se la scuola abbia proprio bisogno di riforme o piuttosto di un costante monitoraggio tenuto da un’equipe di esperti a rotazione per intervenire di volta in volta secondo un progetto ideale, articolato e sempre aggiornabile e perfezionabile.

In ricordo di due amici: Angelo Semeraro e Giuseppe Acone

A pochi mesi di distanza da Elisa Frauenfelder, dobbiamo salutare un altro amico che ci ha lasciato: Angelo Semeraro se n'è andato il 15 maggio di quest'anno. Lo vogliamo ricordare per quanto ha saputo offrire al dibattito pedagogico italiano nell'ultimo quarantennio, coniugando i suoi interessi di storico dell'educazione, l'attenzione alla sua amata Puglia, alle sue bellezze ed alle sue tradizioni, il continuo e mai sopito impegno per una scuola pubblica e laica e per una società più giusta.

Di tutto questo resta traccia e testimonianza in tutti i suoi saggi, dall'*Elogio dell'educazione* laica del 1991 a *Congedandosi dal Novecento* del 2001, senza dimenticare la sua cura, insieme appassionata e scientificamente rigorosa, per la ristampa delle opere di Dina Bertone Jovine. Ma di lui dobbiamo anche ricordare lo sguardo, ad un tempo sorvegliato e curioso, verso le sfide della contemporaneità. Nel 2013 ha pubblicato *Abbandonare Babele: l'educazione del tempo che viene*, a sottolineare con quanto interesse si avvicinava al futuro ed alle sue sollecitazioni. Non restano solo i suoi libri, specie gli ultimi, a metterlo in luce, ma anche le sue battaglie accademiche: a lui, infatti, l'università del Salento, che lo ha visto docente fino al pensionamento nel 2010, deve l'istituzione del Corso di Laurea in Scienze della Comunicazione, che da Presidente, con molto entusiasmo, contribuì a rendere più saldo, affrontando le fragilità e i problemi tipici di tutti i corsi di studio nei loro primi anni di vita. Legato a riviste che hanno fatto la storia del rinnovamento pedagogico (e anche sociale) in Italia, come "Scuola e città" e 'Riforma della Scuola', ha fondato il "Quaderno di Comunicazione", rivista annuale di carattere monografico, volta a sostenere e diffondere il dialogo interculturale.

Oggi siamo in molti a salutarlo accorati: la comunità degli storici dell'educazione, l'università del Salento (e quelle di Siena, di Bari e di Napoli di cui fu per pochi anni docente, prima di far ritorno a Lecce) e tutti quei democratici, convinti difensori di una scuola laica e di una

comunità guidata dallo spirito di solidarietà, dall'ideale dell'equità e dalla capacità di apprezzare e valorizzare ogni diversità. Certamente, dal 15 maggio, su questa strada, siamo tutti più soli, perché la sua, come tutte le voci spesso critiche e perfino aspre, è stata di valido aiuto.

Vale atque vale!

Mentre stavamo licenziando questo numero della rivista ci è giunta la notizia della dipartita di Giuseppe Acone, professore emerito di Pedagogia generale all'Università di Salerno, dove si era formato con Roberto Mazzetti ed aveva insegnato dal 1979 fino al pensionamento, sei anni fa.

Alla famiglia tutta e, in particolare, al figlio Leonardo nostro collega presso l'Università di Salerno, giungano i sensi delle condoglianze della redazione di "Ricerche Pedagogiche".

Norme per i collaboratori

Chiunque intenda sottoporre articoli, note (contributi brevi) o recensioni alla rivista “Ricerche Pedagogiche” deve assolutamente attenersi alle seguenti indicazioni editoriali:

1. Impostazioni pagina e altre avvertenze

- Margine inferiore e superiore 5 cm
- Margine sx 3 cm
- Margine dx 2 cm
- Intestazione dall'alto 3,50 cm
- Piè di pagina dal basso 1,25 cm
- Intestazione pagina pari: numero di pagina – Nome e Cognome dell'autore in corsivo, corpo 11, Times New Roman
- Intestazione pagina dispari: numero di pagina – Titolo del contributo in corsivo, corpo 11, Times New Roman
- Cancellare il comando “Controlla righe isolate”
- Attivare la sillabazione automatica
- Non usare i «sergenti» per segnalare citazioni o per l'enfaticizzazione di termini o espressioni, ma virgolette “tonde” in apice
- Non utilizzare il **grassetto** all'interno del testo; per enfaticizzare termini o espressioni, utilizzare le “virgolette” o il *corsivo*

2. Titolo del contributo, abstract e parole chiave

- Titolo del contributo: font Times New Roman, corpo 14, interlinea singola, allineato a dx, grassetto
- Il nome dell'autore va indicato sotto al titolo, allineato a dx, in tondo a corpo 12
- Ogni articolo deve essere corredato da:
 - 1) un abstract in italiano, font Times New Roman, corsivo, corpo 10, interlinea singola (max. 600 battute, spazi inclusi)
 - 2) un abstract in inglese, font Times New Roman, corsivo, corpo 10, interlinea singola (max. 600 battute, spazi inclusi)
 - 3) cinque parole chiave, in italiano e in inglese, font Times New Roman, corsivo, corpo 10, interlinea singola

3. Testo degli articoli

- Font Times New Roman, corpo 12, interlinea 14
- Margine giustificato, con rientro prima riga di 0,5 cm
- Lunghezza dell'Articolo: min. 24.000 battute, max. 70.000 battute (abstract, parole chiave, note a piè di pagina, eventuale bibliografia conclusiva e spazi inclusi)

- L'articolo deve essere suddiviso in paragrafi numerati e titolati, il numero dei paragrafi va in tondo con il punto dopo il numero, senza rientro di 0,5 cm (ad esempio: 3. *Titolo del paragrafo*)
- Eventuali sottoparagrafi devono rientrare di 0,5 cm ed essere in corsivo, numerati e titolati (ad esempio: 3.1. *Titolo del sottoparagrafo*)

4. Testo delle Note (contributi brevi)

- Lunghezza della Nota: min. 15.000 battute, max. 18.000 battute (la Nota non ha né abstract né parole chiave)
- Font Times New Roman, corpo 11, interlinea 13

5. Note a piè di pagina

“Ricerche Pedagogiche” adotta il sistema delle note a piè di pagina:

- Font Times New Roman, corpo 10, interlinea singola
- Indicazione nota: in apice, senza punto dopo il numero
- Numerazione progressiva da 1 a n.

6. Riferimenti bibliografici in nota a piè di pagina

- Monografia: N. Cognome, *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione e, se necessario, p. o pp.
- Curatela: N. Cognome del curatore (a cura di, o Ed., o Eds, ecc. a seconda dei casi), *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione.
- Contributo in volume: N. Cognome dell'autore, *Titolo del contributo*, in N. Cognome del curatore (a cura di, di, o Ed., o Eds, ecc. a seconda dei casi), *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione, pp.
- Se gli autori si ripetono in una stessa nota usare, dopo la prima citazione, Idem, se maschio, Eadem, se femmina
- Volumi collettanei con più di tre autori: N. Cognome del primo autore et alii, *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione
- Articolo in rivista: N. Cognome dell'autore, *Titolo dell'articolo*, in “Titolo rivista”, numero, anno, p. o pp.

7. Citazioni

- Prima citazione di un'opera: N. Cognome dell'autore, *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione, p. o pp.
- Ulteriori citazioni della stessa opera, se una di seguito all'altra: *Ibidem*, p. o pp.
- Ulteriori citazioni della stessa opera, se non sono una di seguito all'altra: N. Cognome dell'autore, *Titolo dell'opera*, cit., p. o pp.
- Per i riferimenti a dati reperiti in internet o a siti web, bisogna indicare l'indirizzo completo del sito, annotando anche, contestualmente, la data dell'ultima consultazione del sito stesso

- In caso di rimandi indiretti, premettere Cfr.

8. Bibliografia conclusiva di riferimento

- A conclusione dell'articolo, l'autore può indicare una Bibliografia di riferimento. I riferimenti bibliografici vanno in ordine alfabetico, seguendo le regole di cui al punto 6, antepoendo il Cognome all'iniziale del Nome dell'Autore dell'opera riportata; nel caso di uno stesso autore per più opere, si indicano le opere in ordine cronologico, dalla più vecchia alla più recente e per l'Autore che si ripete di seguito si usa Idem, se uomo, Eadem, se donna.

9. Grafici, tabelle, immagini

- Qualora grafici, tabelle o immagini fossero un necessario complemento del testo, devono essere posti adeguatamente numerati e richiamati nel testo stesso, alla fine del testo, in formato .jpeg

10. Notizie e Recensioni

- Font Times New Roman, corpo 11, interlinea 13
- Lunghezza della recensione: max. 10.000 battute, spazi inclusi
- Per le recensioni non sono richiesti abstract e parole chiave
- Indicare il testo recensito nel modo seguente: N. Cognome dell'autore, *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione, pp. xxx, Euro xx.xx
- Le recensioni non devono avere note a piè di pagina; eventuali riferimenti (citazioni dirette o indirette) vanno accompagnate dall'indicazione della/e pagina/e tra parentesi

11. Date di consegna di Articoli, Note e Recensioni alla Rivista

- Per il fascicolo n. 1 del gennaio – marzo, entro il 15 gennaio
- Per il fascicolo n. 2 dell'aprile – maggio, entro il 15 aprile
- Per il fascicolo nn. 3-4 del luglio – dicembre, entro il 15 settembre

12. Gli autori sono pregati di aggiungere in calce al loro articolo/recensione una breve nota bio-bibliografica (a corpo 11, interlinea singola) non più lunga di 8 righe con l'indicazione di loro tre recenti pubblicazioni.

SOMMARIO

Anno LII, n. 207

Aprile – Giugno 2018

- Call for Papers per il numero doppio
208-209/2018 5

Articoli

- *Cinquant'anni fa il Sessantotto: riflessioni sugli
aspetti educativi*, di Giovanni Genovesi 8

- *Literatura infantil y emociones: una aproximación
a las estructuras narrativas*,
di Mireia Canals Botines 37

- *La polemica università-clero sulla libertà
d'insegnamento: Edgar Quinet e Jules Michelet
(1830-1850)*, di Antonia Criscenti 45

- *Una scuola chiamata vita. L'educazione adulta
in Paulo Freire tra rischio e sforzo fantastico*,
di Elena Marescotti 62

- *Una rilettura educativa dei videogame violenti
tra potenziamento dell'apprendimento e nuovo
romanzo di formazione*, di Martina De Castro,
Giancarlo Giumini, Martina Marsano,
Umberto Zona, Fabio Bocci 77

- *Le soft skills: una riflessione per promuoverle
mediante la didattica dell'Alternanza
Scuola-Lavoro*, di Concetta Tino 95

- *Una riflessione sull'evoluzione storica della
didattica della lingua italiana nella scuola
secondaria di primo grado*, di Michele Loré 128

- *Apprendimento situato e progettazione
didattica per competenze*, di Vincenzo Bonazza 142

Note

- *Educare alle competenze o formare il pensiero
(critico)? Trasmissione culturale e formazione*,
di Antonia Criscenti 162

Notizie, recensioni e segnalazioni 171

- *La SPECIES a convegno: ricerca educativa
e globalizzazione: Losanna 15 e 16 marzo 2018*
(L. Bellatalla)

M. Bacigalupi, P. Fossati, *Dal ludi-magister
al maestro elementare. Le scuole in Liguria tra
Antico Regime e Unità d'Italia*, Milano, Unicopli,
2016 (N. Sistoli Paoli)

A. Barbano, *Troppi diritti. L'Italia tradita dalla libertà*,
Milano, Mondadori, 2018 (A. Luppi)

T. Garton Ash, *La libertà di parola. Dieci principi
per un mondo connesso*, Milano, Garzanti,
2017 (A. Luppi)

F. Sani, *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*,
Brescia, La Scuola, 2017 (L. Bellatalla)

ErrePi - suppl. n. 71

di "Ricerche Pedagogiche" I-XVIII

*In ricordo di due amici: Angelo Semeraro
e Giuseppe Acone* 186

Norme per i collaboratori 188