

Scuola, teoria e pratica dell'indagine

Nicola Siciliani de Cumis

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

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

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

Keywords: school, theory, inquiry, didactics, utopia

1. Una premessa

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

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

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

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

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

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

2. Per una didattica della ricerca

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

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

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

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

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

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

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

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

3. *Una non irrealistica utopia*

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

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

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

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

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

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

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

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

4. *Spalancare le porte*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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