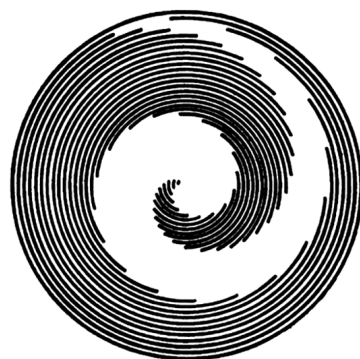


2019

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



APRILE
GIUGNO
2019

211

ea
ANICIA

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

SOMMARIO

Anno LIII, n. 211, Aprile – Giugno 2019

Articoli

- *La parola come lógos:
la bacchetta magica per una crescita civile*, di Giovanni Genovesi 5
- “*L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française*” (*Code de l'Education, Article L 111-1*). *La langue française dans l'institution scolaire et universitaire*,
di Sylvie Martin-Mercier 29
- *Perché neo-liberismo fa rima con analfabetismo*,
di Luciana Bellatalla 55
- *Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica*, di Zoran Lapov 75
- *Scuola e lavoro: pregiudizi, resistenze e possibilità di un incontro necessario*, di Manuela Palma 95
- *Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche*,
di Federico Batini, Marco Bartolucci, Giulia Toti 121
- *Partecipazione allo sport: le opinioni genitoriali sono una barriera per i minori con disabilità?*, di Angela Magnanini, Lorenzo Cioni, Antonio Ferraro 135

Note

- *La parola precisa, fonte di verità civile. Parlando di un saggio di Gianrico Carofiglio*, di Giovanni Genovesi 151

Rubriche

– *Diario di scuola (I)*, di Alessandra Avanzini

163

Notizie, Recensioni e Segnalazioni

A.M. Banti, *Eros e virtù aristocratiche e borghesi da Watteau a Manet*, (L. Bellatalla); A. Lotti, *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola*, (A. Luppi); G. Papi, *Il censimento dei radical chic*, (G. Genovesi).

169

ErrePi

I-XX

Editoriale: Senza storia non c'è scuola, di G. Genovesi, p. I – **I classici di turno:** Leonardo da Vinci (1452-1519), di L. Bellatalla, p. IV – **Le parole dell'educazione:** Curricolo e curriculum occulto, di G. Genovesi, p. VI – Dialogo, di G. Genovesi, p. VIII – **Ex libris:** Domandarsi che cos'è l'educazione, di G. Genovesi, p. X – **Res Iconica:** Levare è il compito dell'artista: "Giuditta e Oloferne", di G. Genovesi, p. XII – **Nugae:** Parola, di G. Genovesi, p. XIV – Recupero, di G. Genovesi, p. XV – Scuola e intellettuali, di G. Genovesi, p. XVII – Scuola, lavoro e "sistema duale", di G. Genovesi, p. XVIII – Sospensione illegale, di G. Genovesi, p. XIX – **Alfabeticamente annotando:** Concorso per dirigenti scolastici – Educazione, scuola e politica – L'insegnante fa la scuola – Scuola unitaria, di G. Genovesi, p. XX

Collaboratori

179

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

Ricerche Pedagogiche

rivista trimestrale

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

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

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

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi (Direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (Responsabile per l'internazionalizzazione) – Luciana Belatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (Responsabile per l'educazione speciale) – Angelo Luppi (Responsabile per la didattica) – Angela Magnanini (Responsabile per l'educazione sportiva) – Elena Marescotti (Capo redattore)

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 Miño; 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 2019, è stato pubblicato online il 30 giugno 2019.

La parola come *lógos*: la bacchetta magica per una crescita civile

Giovanni Genovesi

L'articolo ha lo scopo di rimarcare il ruolo della parola come momento magico che crea la realtà concreta e, soprattutto, la realtà astratta, i concetti e tutte le altre astrazioni del mondo delle invisibilità. La parola, come racconto o letta, è il cardine del processo educativo, l'unica azione costantemente in progress per perseguire una crescita civile oggi, entrambe, non poco compromesse.

The article aims to highlight the role of the Word as a magical moment able to create concrete reality and, above all, abstract reality, concepts and all other abstractions of the world of what we call invisibility. The Word, as a told or read story shows, is the cornerstone of the educational process, the only action constantly in progress to pursue a civil growth. At present, unfortunately civil growth and language are in a difficult situation.

Parole chiave: Parola, Narrazione, Lettura, Educazione, Scuola

Keywords: Word, Storytelling, Reading, Education, School

1. Considerazioni preliminari

In queste note desidero sottolineare quale e quanto grande sia il ruolo che rappresenta la parola, intesa come *lógos*, ossia anche come racconto¹, nel processo educativo di ciascun individuo umano e come la sua influenza sia non certo marginale ma magica nel far maturare una direzione di vita.

Inoltre, credo, con Mario Rodriguez, che “richiamare l’attenzione sulla parola e sulla necessità di attrezzarsi a un suo uso efficace, sia particolarmente opportuno... perché la nostra società e la nostra cultu-

¹ Non si deve dimenticare che il termine *parola* come racconto è ripreso dal latino *parabola* come a dire “che la parola e il parlare fossero in funzione del narrare e del paragonare, giacché il vocabolo è mutuato dal greco *paraballo*, paragono, confronto” (G. Genovesi, voce *Parlare*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998).

ra stanno attraversando un ulteriore momento delicato di transizione”².

Tanto più delicato che, come dicevo nel precedente articolo comparso nello scorso fascicolo di questa rivista, il modo oggi di usare la parola attraverso i *social* è molto pericoloso per il mantenimento della stessa democrazia, senza la quale la parola come esercizio di verità diventa impossibile³.

La parola è non solo il *verbum* ma ciò che ci narra le azioni di colui che parla o di cui si parla. È il racconto, come i Greci intendevano il *λόγος* (*lógos*), parola, discorso, pensiero, dal tema di *λέγω* (*légo*), dire, scegliere, raccontare. Il termine indica, sì, la parola, ma anche come essa si articola nel discorso, dando vita a un pensiero che si esprime, appunto, attraverso la parola. Questa, pertanto, non è intesa solo nella sua singolarità ma come l'insieme di una sequenza che costituisce un discorso, un racconto e, di conseguenza, un pensiero.

In più: io intendo qui riferirmi alla parola nell'accezione di Ferdinand de Saussure che la indica come la manifestazione individuale che il soggetto fa della lingua⁴. La parola, in questo senso, è un atto individuale di volontà e intelligenza attraverso il quale il soggetto parlante manifesta il modo di usare e di avere la padronanza del codice della lingua per esprimere il proprio pensiero. Questa abilità influisce molto sulle abilità mentali e sul comportamento dei parlanti.

In realtà, si può cercare di comunicare senza parole o non comunicare affatto con le parole, ma ciascuno che compie simili scelte del silenzio forma dentro di sé le parole, ascoltando o leggendo in modo silenzioso, per comunicare con sé stessi (codice semiologico) mentre con gli altri usano codici diversi di comunicazione. Per esempio, ostensivi o iconici o segnici.

Ma il fatto è che sempre la parola, pensata o non detta, è al fondo di tutto e di essa intendo occuparmi in queste note, cercando di rimarcarne le grandi potenzialità e anche i pericoli che essa racchiude per una comprensione⁵ che è la chiave di crescita intellettuale e morale dell'individuo, sia pure silenzioso.

² M. Rodriguez, *Introduzione a Una parola vale più di mille immagini*, s.l., MRS Associati Comunicazione, s.d. ma 2006, p. 10.

³ Cfr. G. Genovesi, *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 210, gennaio-marzo 2019.

⁴ Cfr. F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, tr. it., Bari, Laterza, 1967.

⁵ Sul problema della comprensione di una frase o di un testo, rimando agli studi di Tullio De Mauro e di Lucia Lumbelli. Ne indico i testi più noti: T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile*

2. *La parola, orale e scritta, e l'educazione*

Insomma, l'impostazione della voce, la prosodia in cui articola ciò che il parlante dice e come lo dice, la chiarezza⁶ nell'esporre le parole e la familiarità con il codice linguistico di riferimento hanno, indubbiamente, una notevole importanza nello sviluppo della formazione di un soggetto.

Proprio questo aspetto dell'individualità della parola mi interessava evidenziare perché, in queste note, l'ascolto come attenzione alla narrazione o alla lezione occupa una parte decisiva per la comprensione o, comunque, per avvertire la magia della parola che crea la realtà di cui parla.

Tuttavia, l'avvio del rapporto con la parola orale non esclude affatto che sia proprio esso a introdurre il soggetto che ascolta all'immenso universo della parola scritta.

Quest'ultima svincola il soggetto dalla dipendenza fisica della voce narrante o dialogante e si giova della sua autonomia per cercare i testi che desidera e che può raggiungere e tutti senza nessun limite di presenzialità di chi racconta o informa, descrive o invita alla ricerca e spinge a interpretare la realtà che ha cercato di costruire.

La magia della parola detta crea il mago che sa usare esso stesso la parola come racconto e pensiero.

D'altronde, scrive De Mauro, "è la scrittura, l'esigenza dei testi scritti, (che) ci ha insegnato ad articolare meglio, a modulare meglio la nostra capacità di gestione anche parlata delle nostre lingue. Soltanto leggendo e scrivendo molto possiamo sperare di migliorare, come

italiano per capire e farsi capire, Roma, Editori Riuniti, 1980 e poi 2003, T. De Mauro, *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza, 1999 e L. Lumbelli, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Roma-Bari, Laterza, 2009, volume che a me pare il punto di fuga più interessante del quadro pittorico della ricerca di Lucia Lumbelli sulla comprensione della comunicazione, orale e scritta, quale mezzo principe e, addirittura, come la *conditio sine qua non* per instaurare il processo educativo.

⁶ Per mettere in primo piano la necessità della chiarezza delle frasi di un testo, Lumbelli fa l'esempio di una dimensione fondante della letteratura sperimentale che frappone minori difficoltà alla comprensione. Una simile sottolineatura, se da un lato richiama la necessità della parola per impostare una relazione educativa, dall'altro evidenzia che la connessione delle varie parole debba essere chiara, predisposta alla comprensione da parte di chi la riceve perché ricca di spunti per la "costruzione della rappresentazione dei significati di un testo" (*Op. cit.*, pp. 3, 4 *passim*).

sanno gli attori, ad esempio, la nostra dizione e la nostra capacità di costruzione di un discorso parlato”⁷.

È proprio in questo senso di stretta interazione corretta e precisa di parola e di scrittura che sostengo che la parola abbia un grandissimo potere sulla formazione dell’individuo.

Concordo in pieno con ciò che scrive Gianrico Carofiglio, appoggiandosi al filosofo statunitense John Searle: “Le società vengono costruite e si reggono, per Searle, essenzialmente su una premessa linguistica: sul fatto, cioè, che formulare un’affermazione comporti un impegno di verità e di correttezza nei confronti dei destinatari. Non osservare questo impegno mette in pericolo il primario contratto sociale di una comunità, cioè la fiducia in un linguaggio condiviso”⁸.

Una simile dichiarazione sintetizza gli scopi fondamentali dell’educazione:

1. Chiamare in causa direttamente l’individuo alla responsabilità di quanto dice;
2. Un individuo che veda nel dire la verità il bene supremo per se stesso e per i suoi interlocutori;
3. Dire la verità con parole chiare e precise che richiedono anche una buona preparazione linguistica;
4. Il che comporta un impegno etico sia nella preparazione culturale sia nell’esprimere il suo pensiero, che contribuisce a rendere l’individuo padrone di sé;
5. Usare la parola non per aizzare alla violenza, ma per contribuire a rafforzare la fiducia tra i membri della comunità;
6. Essere stato, fin dai suoi primi giorni di vita, abituato a sentire e a usare la parola per avvertire la necessità di leggere e di scrivere per approfondire il pensiero e i modi di esprimerlo.

⁷ T. De Mauro, *Capire le parole*, cit., p. 130.

⁸ G. Carofiglio, *Con parole precise. Breviario di scrittura civile*, Roma-Bari, Laterza, 2015, p. 3. L’opera di Searle cui Carofiglio si riferisce è *The Storm Over the University*, in “The New York of Books”, 6 dicembre 1990. Il discorso è approfondito nel saggio dello stesso Searle, *La costruzione della realtà sociale*, tr. it., Torino, Einaudi, 1995.

In questo contesto, la parola intesa come prima dicevo, è l'alfa e l'omega di tutto il processo.

Essa accompagna i primi rapporti con la mamma e i primi passi del bambino con i suoi suoni onomatopeici, e poi con l'ascolto continuo di voci che con la parola narrano, rassicurano, tranquillizzano e insegnano al piccolo a capirne l'importanza.

Quando compare la lettura e la scrittura le parole, lette e scritte, rafforzano via via il suo pensiero, fino alla responsabilità che egli sa assumersi di usare in pubblico le parole per esprimere i suoi pensieri, dicendo la verità che non si esaurisce certo nel solo realismo o nella verosimiglianza. E questo perché la verità travalica tutte e due le dimensioni, affidandosi allo strumento dell'invenzione⁹, come fa spesso l'intellettuale con il romanzo, la scrittura poetica, il discorso inventato, carico di problemi e di ipotesi sulla condizione umana di ieri, di oggi e di domani¹⁰.

Ho citato in nota tanti classici, anche se solo una piccolissima parte di quanti varrebbe la pena riportare, proprio per dare solo un'idea a quali capolavori ha saputo dar vita la parola, opere che, comunque, sia pure tangenzialmente hanno sfiorato anche l'esistenza di molti di coloro che non hanno avuto la fortuna di una lunga frequentazione scolastica.

Insomma, è vivendo con e dentro un mondo fatto di parole, ascoltandole, leggendole e usandole, secondo la pazienza, la voglia e l'abilità di apprendimento, che l'essere umano cresce e si educa, costruisce attraverso un costante *working progress* la sua identità e la padronanza di sé¹¹.

⁹ Carofiglio, nel testo citato, riporta un pensiero di Boris Vian, particolarmente incisivo nella sua paradossale efficacia: "Nella premessa al suo romanzo *La schiuma dei giorni* (Vian dice): 'La storia è interamente vera, perché io me la sono inventata da capo ai piedi'" (*Op. cit.*, p. 10). Il romanzo di Vian è edito in italiano (Milano, Marcos y Marcos, 2005) e da questa versione è citato il passo di p. 15.

¹⁰ Basti pensare, ad esempio, ad alcuni classici più noti, dalla *Divina Commedia* di Dante, alle *Rime* di Giovanni Petrarca, al *Decamerone* di Giovanni Boccaccio, all'*Orlando furioso* di Ludovico Ariosto, alle tragedie di William Shakespeare, al *Paradiso perduto* di John Milton, a *La favola delle api*, di Bernard Mandeville, al *Robinson Crusoe* di Daniel Defoe, all'*Emilio* di Jean-Jacques Rousseau, al *Candide* di Voltaire, alle *Ultime lettere di Jacopo Ortis* di Ugo Foscolo, a *I dolori del giovane Werther* di Johann Wolfgang Goethe, ai *Canti* e alle *Operette morali* di Giacomo Leopardi, a *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni, alla *Comédie humaine* di Honoré de Balzac, a *Delitto e castigo* di Fëdor Michajlovic Dostoevskij, a *Guerra e pace* di Lev Tolstoj, a *Gli indifferenti* di Alberto Moravia, agli *Scritti corsari* di Pier Paolo Pasolini.

¹¹ Sul rapporto educazione-patronanza di sé rimando al mio articolo *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno 2017.

È l'interazione di queste due ultime dimensioni che rendono l'individuo capace di affrontare problemi per cercare di risolverli, anche con l'imprescindibile aiuto degli altri, direttamente o presenti come "assemblea pensante" cui deve lo stesso linguaggio (la *langue*) e, quindi, la sua *parole* con cui usa e formula i suoi pensieri.

Lo fa sapendo usare la sua *parole* con quell'abilità che ne distingue il modo, dall'accurata precisione allo sfumato, ma attento e pregnante uso della metafora secondo i generi di scrittura e di orazione, se descrittiva, narrativa o poetica, sia pure con la maggiore attenzione alla cartesiana chiarezza dell'espressione¹².

Solo la chiarezza dell'espressione, che evita di principio l'inutile prolissità, e da pretendere a mio avviso anche per la metafora, non solo usata nel discorso narrativo e specie politico ma anche poetico, garantisce di essere lontano dalla spoliatura di senso e dall'oscurità del discorso che sono la spia evidente che ci stiamo incamminando verso tempi politicamente bui.

Noi, oggi, grazie a una parola politica volutamente criptica e tesa all'inganno tipico della campagna elettorale che mira a costruire il nemico e a creare paura e odio, ci troviamo nella grande difficoltà d'impiantare e mantenere una vera proposta educativa¹³.

Tutto questo complica non poco il perseguimento di un processo come quello educativo che punta a fini che costano sforzo e fatica, come tutto quanto vale la pena perseguire, con metodo e con studio, grazie all'intervento educativo che è sempre tutto avvolto nella parola nelle sue varie articolazioni.

3. *La parola come metafora*

È la fase in cui il soggetto impara a poco a poco il valore della parola come metafora e il pericolo che, necessariamente, essa ha in sé di essere una trappola per la corretta comprensione.

Ricordo come Lumbelli si appelli alla cautela dato che ogni scrittore, sapendo che "l'elemento decisivo nel processo di comprensione è l'attivazione della mente del lettore"¹⁴ sa anche che tale attivazione

¹² Vale la pena ricordare con lo stesso Carofiglio che troppo spesso siamo di fronte a "una verità innegabile: l'oscurità della lingua in generale e della scrittura in particolare è profondamente, sostanzialmente antidemocratica" (*Op. cit.*, p. 49).

¹³ A questo aspetto è dedicato il precedente articolo, *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*, cit.

¹⁴ L. Lumbelli, *Op. cit.*, p. 39.

può essere stimolata dalla *coerenza* del testo, come dalla scelta delle parole, ma può essere resa più complessa e complicata dall'uso dell'anafora, ossia il rimando a un elemento già menzionato nello stesso testo¹⁵ e, addirittura, disincentivata dall'uso della metafora, strumento “delicato e da usare con parsimonia” con l'alto pericolo di farne “un uso improprio”¹⁶.

Certo, i pericoli maggiori derivano da locutori che dicono parole di cui non abbiano ben chiaro il significato o che le emettono a vuoto, senza nessun senso oppure le usano volutamente per ingannare.

Basti pensare alla parola usata per la propaganda in generale e politica in particolare, di cui l'esempio più macroscopico è l'uso della parola a fine politico nel terzo Reich, in cui troppo spesso la parola, espressa in segni fonici o grafici, è sottoposta a costante prevaricazione.

Del resto, essendo la parola il nostro principale mezzo di comunicazione essa può veicolare non solo le conoscenze del nostro patrimonio culturale, ma anche pregiudizi e vere e proprie menzogne di cui solo un'analisi lucidamente razionale può metterne a nudo l'inganno.

Ma, al di là del dolo, esiste un altro e più insidioso pericolo, quello che la parola concatenata per esprimere frasi, sentimenti e concetti si avvale, necessariamente, della metafora.

Credo che non sia possibile farne a meno, al punto che dobbiamo riconoscere che il linguaggio è pieno di metafore e che l'unico modo per limitarne i pericoli che esse contengono è fare attenzione a usarle bene; e non è facile¹⁷.

Essa è un costrutto linguistico usato per far intendere qualche cosa che le parole non riescono a significare. Si tratta della capacità del linguaggio di andare oltre il significato della parola e di dare un'immagine della realtà con un trasferimento di significato che si consuma a livello analogico¹⁸.

¹⁵ Cfr. F. Sabatini, V. Coletti, *Dizionario della lingua italiana*, (Firenze, Sansoni, 2007) che conclude con l'esempio “*Paola, la vedo ogni giorno*”, il pronome *la* è anaforico rispetto al sostantivo *Paola*”.

¹⁶ *Ibidem*, p. 44.

¹⁷ Sulla metafora non mancano certo studi ma io consiglio di vedere il cap. II (*Il potere delle metafore*) della Prima parte del saggio citato di G. Carofiglio, pp. 25-48, che riporta in nota a pp. 150-152 una nutrita bibliografia.

¹⁸ Così definisce Aristotele la metafora nella *Poetica* (21, 1457 b 7): “La metafora consiste nel dare a una cosa un nome che appartiene a un'altra cosa: trasferimento

Si tratta di un'analogia che dà nuove informazioni mettendo insieme, attraverso l'ellissi, immagini diverse come per esempio "giungla" e "asfalto" nella metafora "giungla d' asfalto" per significare la impietosa legge del più forte (la giungla) che domina in quella città (l'asfalto che caratterizza le strade della città). In questa metafora sono stati azzerati i passaggi di collegamento tra giungla e asfalto e chi l'ascolta è costretto a fare un salto intuitivo che non è certo spontaneo per chi non è stato allenato a farlo.

La metafora allarga le potenzialità *numeriche* della parola – quelle che servono per denotare con la maggior precisione possibile il significato delle cose di cui parla – alle potenzialità *analogiche* – quelle che connotano le cose e le azioni di cui si parla con incursioni nel campo delle immagini.

Essa può parlare di tutto ciò che non è linguaggio, come gli aspetti emotivi (dolore, piacere, gioia, desideri) e che non è oggettivamente presente e, quindi, parlare di passato e di futuro, richiedendo un salto concettuale che introduce l'ascoltatore-lettore nell'universo delle *invisibilia*, di quelle cose astratte che solo il pensiero e la parola possono creare.

Come si vede la complessità del procedimento metaforico è indubbia fonte di potenziale errata decodifica del linguaggio, errore che aumenta in maniera decisiva quando la metafora è mal costruita o addirittura non pertinente come, per esempio, "un frutteto d'asfalto".

Se il racconto, poi, si basa sulla costruzione poetica, la metafora è il procedimento linguistico di casa (e anche questa è una metafora!) e la difficoltà di una corretta decodifica e comprensione del testo, ascoltato o letto, aumenta in maniera esponenziale in rapporto all'età e alla cultura del soggetto che ascolta o legge.

Tuttavia, allenare alla metafora, ossia al salto concettuale per assuefarsi a entrare nell'universo delle *invisibilia* è un passaggio necessario per cercare di impadronirsi del linguaggio, sia pure attraverso tappe intermedie come abituare il bambino e il ragazzo a cogliere il fascino delle atmosfere che il linguaggio crea proprio tentando di dire, con la metafora, l'indicibile o, anche, abituandolo a leggere tra le righe del linguaggio per cercare di capire ciò che non è chiaramente espresso oppure deliberatamente taciuto¹⁹.

che può effettuarsi dal genere alla specie o dalla specie al genere o da specie a specie o sulla base di un'analogia".

¹⁹ Cfr. M. Quartu, E. Rossi, *Dizionario dei modi di dire*, Milano, Hoepli, 2012.

La costruzione poetica è quella che fa più uso delle metafore e si presta all'esercizio suddetto a patto che il lettore-narratore di testi poetici sia particolarmente disponibile per approfittare dell'insaziabile desiderio che il piccolo ascoltatore ha di *sentirsi* reiterare il racconto "recitato"²⁰.

È, senz'altro, questo un modo per avvolgere il piccolo nell'atmosfera fascinosa e attraente, anche se non completamente compresa circa i precisi contenuti di ciò che gli viene recitato.

4. *La narrazione e la lettura*

Le due attività dell'ascolto e della lettura sono propedeutiche alla scrittura²¹ e si articolano in due dimensioni agganciate ma distinte.

La prima riguarda la lettura di un testo o la parola narrante che viene ascoltata, memorizzata e che attrae; l'altra, la lettura autonoma, silenziosa o a alta voce, è, poi, come attività propria del soggetto.

Cosa che, a un certo punto, avviene quando il soggetto stesso richiama alla memoria gli sforzi per apprendere le prime parole, quando corpo e cervello in sinergia si affannavano a decifrare tutti i segni che ha trovato sui cartelli stradali, sulle insegne dei negozi, sulle parole dei titoli di libri e di giornali in giro per casa, dell'impegno che ha sentito impellente di ascoltare voci, di isolarne e capirne le parole, di valutarne l'importanza vitale, di memorizzarle e, infine, saperle pronunciare.

Così, la narrazione è ascoltata e poi, da solo, ripetuta dal soggetto a se stesso, vuoi per memorizzare i passaggi che ha ascoltato, vuoi per parafrasarne il contenuto e saggiarne la comprensione, vuoi infine come esercizio per controllare la capacità di narrare egli stesso.

Come già sottolineava Proust, è la memorizzazione che rende poetiche e affascinanti i luoghi del ricordo perché, scrive Leopardi, "il poetico... si trova sempre consistere nel lontano, nell'indefinito, nel vago"²².

Il soggetto, se ancora bambino, pare sia più affascinato dal vago che gli suscita il ricordo più che dalla puntuale comprensione di quanto gli è stato raccontato.

²⁰ Uso il termine per rimarcare il ruolo di attore-narratore sia di colui che racconta sia dell'insegnante di qualsiasi ordine di scuola e di università.

²¹ Scriveva De Mauro più di quarant'anni fa che "*l'acquisizione della capacità ortografica non è preliminare e basilare rispetto all'acquisizione di altre capacità linguistiche*" (T. De Mauro, *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti, 1977).

²² G. Leopardi, *Zibaldone*, 14 dicembre 1828, p. 4426.

È certo che la memorizzazione è un'attività di grande importanza che riporta alla mente del soggetto le gradevoli interazioni che, al momento del ricordo, immagina necessarie per far nascere, sviluppare e rafforzare la competenza e la passione per la lettura che resta il momento dominante di tutta l'attività intellettuale²³.

Quanto detto chiama in causa la necessità dell'educazione come rapporto che è il frutto, sempre, della presenza di due o più individui di cui almeno uno padrone della parola che gli serve per fare magie.

Il rapporto è la matrice dell'educazione e quest'ultima prende il via solo se entra in gioco la parola come segno che può articolarsi in dialogo e in momenti di silenzio per l'ascolto di chi parla e di riflessione su ciò che ha detto o raccontato.

Un tale rapporto può nascere, per ragioni di sangue e/o di affetto, con parenti o amici e si rafforza con l'uso della parola come dialogo o come racconto.

La parola che nutre un rapporto tra due o più persone può articolarsi, appunto, come racconto, come momento euristico che, cioè, è teso a cercare ciò che ancora non si vede, come informazione, come narrazione che interpreta ciò che c'è o che, comunque è stato trovato e, infine, come dialogo per il piacere di stare insieme e confrontarsi.

La modalità del dialogo, che si avvale e prende vita grazie ai passaggi precedenti, è la forma più matura dell'uso della parola.

Il dialogo è un processo molto importante e il termine sottolinea con decisione lo scorrere della parola intrisa di ragione: il termine *dialogo* deriva dal greco *diá*, “attraverso” e *lógos*, “discorso”. Esso, dunque, significa che favorisce la circolazione delle idee tra coloro che dialogano che devono dare al discorso una carica ordinativa ed esplicativa che esalta la dimensione logico-argomentativa²⁴. Quella cioè che supporta le idee, le ipotesi e le interpretazioni che i dialoganti intendono esprimere²⁵.

Comunque, tutte le cinque modalità ricordate della parola, che hanno sottomodalità secondo i fini cui è indirizzata la parola e i generi di-

²³ Cfr. G. Genovesi, *Leggere e narrare: un complesso intreccio dell'educazione*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 192-193, luglio-dicembre 2014.

²⁴ Nel Cinquecento la “civil conversazione” costituì un aspetto fondamentale per la rinascita del discorso educativo. Cfr. G. Genovesi (a cura di), *Paideia rinascimentale. Educazione e “buone maniere” nel XVI secolo*, Napoli, Liguori, 2011.

²⁵ Per un approfondimento del discorso sul dialogo rimando al mio saggio, *Il dialogo, essenza dell'educazione*, in G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, pp. 75-83.

scorsivi che le si vuol dare, possono essere presenti in tutte le età dell'essere umano, sia pure con accentuazioni diverse.

Generalmente la modalità del racconto ha il sopravvento durante la prima infanzia e nella pubertà. Via via che gli agenti del rapporto crescono, cresce anche la presenza e le accentuazioni delle altre modalità. Il parlante che guida il rapporto non può non tenerne conto e usare la parola in modo sempre più sofisticato sia dal punto di vista sintattico sia da quello ipotetico riflessivo.

Certo è che prima si stabilisce il rapporto meglio è, perché la parola lo anima dandogli un significato e incominciando a fare imparare il piacere della parola a chi l'ascolta e a chi la pronuncia e spinge verso i sentieri della lettura.

“Attraverso la lettura e la *ri-lettura*, il libro diviene “compagno”, partner del gioco intellettuale che ci permette cioè di affinare la simbolizzazione, l'unica via della crescita personale per scoprire altri livelli del testo prima trascurati. Leggere dunque non solo per leggere... (ma per) andare al di là (del testo)... La vera lettura va al di là della *fabula* per costruire un *intreccio* proprio, che guidi a saper leggere fra le righe, per travalicare il puro aspetto referenziale e spinga a vedere il testo scritto come un continuo messaggio metaforico che dice più di quanto apparentemente non dica”²⁶.

L'ascolto e la lettura spingono a farci domande cui chi racconta e chi scrive non sa dare risposte ma, come dice Proust, egli ha già fatto quanto poteva ispirandoci il desiderio per trovare noi stessi le risposte²⁷. È questa la funzione dell'ascolto di narrazioni e poi della lettura, di essere stimolatori del pensiero, che ha cominciato a manifestarsi come scrigno di indelebili e dolci immagini per diventare, via via, una sorta di torpedine, di tafàno della nostra mente²⁸.

È, infatti, della lettura, fatta da altri e poi fatta dal soggetto stesso, che egli conserverà i ricordi tra i più belli della sua esistenza, quelli che gli hanno permesso di trascorrere momenti deliziosi immersi in avventure emotive e intellettuali che non ha mai vissuto e che forse mai vivrà direttamente e che pure gli sono tanto care e che restano, “migliorandosi”²⁹ con l'età, nella sua memoria.

²⁶ Voce *Lettura*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., pp. 243-249.

²⁷ M. Proust, *Il piacere della lettura*, tr. it, Milano, Il Saggiatore, 2002, p. 29.

²⁸ Cfr. G. Genovesi, *Leggere e narrare...*, cit.

²⁹ Ho detto “migliorandosi” perché quelle memorie per il soggetto perdono ogni funzione di trastullo che poteva esserci connesso e restano come segni indelebili del-

Ha ragione Proust che scrive:

“Non vi sono giorni della nostra infanzia che abbiamo vissuto così pienamente come quelli che abbiamo creduto di aver trascorso senza viverli, i giorni passati in compagnia di un libro prediletto”³⁰.

Insomma, l’ascolto della narrazione e la lettura di un libro sono per un essere umano due azioni fondamentali per sopravvivere socialmente. L’uomo è un animale narrante, nel senso che ascolta e che dice o legge le narrazioni.

Siamo proprio al trionfo della parola detta e scritta, ossia di quell’attività che distingue l’uomo dagli altri animali. Addirittura, c’è chi ha definito questa propensione vitale al racconto, che peraltro richiede educazione, “istinto di narrare”³¹ e altri hanno indagato come questa fame di narrazioni influisca sui meccanismi cerebrali³².

5. La parola ascoltata e letta: la necessità della scuola

Le due attività di narrare e di leggere si incrociano presto nella vita di un soggetto e sono componenti fondamentali per la sua crescita morale e intellettuale. Tale crescita ha bisogno della scuola, un’istituzione dove la parola, in tutti i suoi significati e i suoi poteri, è sovrana. In effetti, non sembra possibile pensare la scuola senza l’appoggio all’alfabeto³³ generatore della parola e della scrittura che si allargano e si incrociano con testi iconico-verbali che, nel loro insieme, incrementano l’abilità di leggere.

L’impegno per arrivare ad una piena lettura del linguaggio alfabetico e iconico-verbale, per diventare capace di “scovarne” le pieghe metaforiche per andare oltre, è costante.

Anzi, è necessario che inizi dalla più tenera età e si rafforzi con sistematicità nella scuola.

la sua crescita intellettuale. Proust scrive che il ricordo delle deliziose letture dell’infanzia “deve restare per ciascuno di noi una benedizione” (*ibidem*, p. 23).

³⁰ *Ibidem*, p. 9.

³¹ Cfr. J. Gottschall, *L’istinto di narrare* (titolo originale *The Storytelling Animal*), tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2014 e A. Sobrero, *L’istinto di narrare. Sei lezioni su antropologia e letteratura*, Roma, Nuova Cultura, 2007.

³² J. Volpi, *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*, Madrid, Alfaguara, 2011.

³³ Per un approfondimento sul ruolo della scuola e sulle sue caratteristiche qualificanti rimando alla parte seconda, “La scuola e l’Insegnante” del mio saggio *Io la penso così. Pensieri sull’educazione e sulla scuola*, cit.

I primi anni di vita sono fondamentali per la costruzione della lettura. È il periodo in cui l'educatore comincia quell'azione propedeutica che sortirà i suoi effetti nel piacere di leggere. Si tratta di una difficile scommessa, cui, comunque, non è possibile sottrarsi e che può essere vinta con più alte probabilità se l'opera della scuola trova continuità, sincronica e diacronica, prima e oltre di essa.

Si pensi all'uso determinante che ha la parola nell'infanzia. Siccome, come scrive Alberici: “Non c'è bambino al mondo che non ami ascoltare una voce che narra, lo ricordiamo tutti come un attimo perfetto, di puro incantamento”³⁴, è decisivo per farlo contento e portarlo poi alla lettura avvalersi del racconto a viva voce, faccia a faccia in cui il narratore può modulare sapientemente i toni, scegliere le parole o recitare la loro scansione e l'emissione vocale secondo il caso per far sentire al bambino che quel racconto è “recitato” proprio per lui e che la persona che lo narra è lì per narrarglielo, aumentando così insieme al piacere di ascoltarlo la sicurezza affettiva e la volontà di poterlo leggere quanto prima³⁵.

“In effetti il racconto orale, insieme alla lettura ‘recitata’ al bambino di storie, fiabe, poesie, filastrocche, mentre alimenta il fascino nei confronti della ‘forza magica’ della parola... creatrice di meravigliose

³⁴ G. Alberici (a cura di), *Leggere da bambini: la magia di un incontro*, Napoli, Filema, 2010, p. 5.

³⁵ Sulla lettura ad alta voce, oltre al saggio di D. Pennac, *Come un romanzo*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1993, cfr. V. R. Merletti, *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996; V. R. Merletti, B. Tognolini, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Firenze, Salani, 2006; E. Catarsi, *La lettura ad alta voce*, in G. Genovesi (a cura di), *Narratività come dimensione educativa*, Cassino, Ed. Garigliano, 1998; Id., *Lettura e “qualità della vita”. Il contributo di Giovanni Genovesi all'educazione alla lettura*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Milano, FrancoAngeli, 2011; M. Sclaunich, *La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia*, in “Rivista Internazionale di Edaforum”, n. 20, ottobre 2012, n. monografico su “La lettura durante l'intero arco della vita”. Sclaunich ribadisce che “La lettura ad alta voce risulta essere una strategia vincente per promuovere la lettura e far nascere un atteggiamento positivo nei suoi confronti”. E Domenico Volpi scrive: “Il racconto orale, rompe l'isolamento e mette in gioco maggiormente tutta la persona; ci si guarda negli occhi, si crea un'atmosfera di complicità, l'ascoltatore bambino si sente protetto e sicuro, il preadolescente si sente appoggiato nel suo desiderio di avventura e di allargamento di orizzonti” (*Chiedo la parola*, in “Pagine Giovani”, n. 154, luglio-settembre 2013).

avventure mentali, amplia e articola i potenziali interessi del giovane ascoltatore...”³⁶.

Inoltre, la presenza, e quindi l’evidente disponibilità, del “raccontatore” che manovra sapientemente il timone del linguaggio che ha “una sola regola, nel mondo della comunicazione a parole... (che) una parola o una frase ha di trasmettere... il senso che con essa volevamo trasmettere”³⁷. E ciò che il narratore vuole trasmettere sono “messaggi che avvincano, che aggancino il lettore e l’ascoltatore attraverso il contagio emotivo”³⁸.

Insomma, il narratore ha sempre un linguaggio attento ai bisogni del lettore-ascoltatore, perché ciò che è stato narrato di lui per essere, per incarnarsi. Non può permettersi il lusso di essere involuto, di non suscitare stimoli e sensazioni magiche.

“Esso, strutturalmente, è sempre dalla parte del ricevente nell’aspirazione di condurlo ad essere co-emittente. Perciò è un linguaggio ‘democratico’, con un’intrinseca ... predisposizione educativa, perché narrare non vuol dire inculcare, ma suggerire mondi sconosciuti..., provocare e stimolare a pensare a ciò che ancora non c’è, attraverso messaggi più disparati e ad alta metaforicità espressiva che spaziano su tutti i contenuti secondo registri linguistici accurati e emotivamente gratificanti”³⁹.

Ciò non può che rafforzare la sicurezza del bambino che ascolta sia a livello emotivo sia a livello logico per quell’abituarlo alla consequenzialità degli eventi narrati, alla circolarità dei vari linguaggi e, soprattutto, alla preminenza della parola come suprema plasmatrice degli eventi e, quindi, al valore dell’intelligenza.

“D’altronde, un tale compito è senz’altro favorito dalle stesse predisposizioni del bambino in età prescolare che si mostra insaziabile di storie: ha più fame di racconti che di cibo, tanto che il racconto è spesso strumentalizzato all’assunzione del cibo. Ma tutto ciò è possibile se c’è una *guida*, attenta, continua, disponibile, saggia e paziente... Ciò significa che non sta ai ragazzi scegliere i libri da leggere. È questa una responsabilità cui... l’educatore, non può sottrarsi... L’educatore è un *orientatore di letture*... (che tende a) soddisfare ma allo stesso

³⁶ G. Genovesi, *Voce Lettura*, in *Lessico per la scuola*, Torino, UTET, 2001.

³⁷ T. De Mauro, *Guida all’uso delle parole*, cit.

³⁸ G. Genovesi, *Dimensione narrativa e processo formativo nell’opera di Mario Valeri*, in G. Genovesi (a cura di), *Narratività come dimensione educativa*, cit., p. 29.

³⁹ *Ibidem*, p. 30.

tempo a superare il bisogno di identificazione con il modello, con l'eroe e le sue azioni e quindi superare il bisogno puramente 'contenu-tistico', diremo 'sensuale' del racconto"⁴⁰.

6. *Ricordi d'infanzia*

Ero poco più di un bambino quando fui affascinato dalle cantiche di Dante e dai canti dell'immaginifico *Orlando furioso* di Ludovico Ariosto.

Questo è quanto ricordo come *incipit* di tale fascinazione che, ovviamente, qui riporto con le parole dell'oggi.

Un mio zio, fratello di mio padre, ne recitava alcuni canti a me poco più di bambino, tenendomi sulle ginocchia, insieme ai versi di cantiche dantesche e di un poeta dialettale come Fredianino da Buti.

Ma le terzine di Dante e le ottave dell'Ariosto che, pur immaginavo di capire riempiendole di contenuti miei, mi piacevano di più dei versi di Fredianino che al massimo rappresentavano per me una ragione per far prendere fiato allo zio Guido.

E mi piacevano perché non si riferivano a nulla di quotidiano, ma a mondi che avvertivo come fantastici, pieni di personaggi che mi apparivano e scomparivano all'improvviso con una sequenza spezzata.

Mi apparivano come gente che stesse divertendosi ad un immaginario gioco dell'oca, in compagnia di diavoli dai versi sconci, e di dannati – lo zio sapeva a mente solo alcune cantiche dell'inferno – e di un saggio maestro, o cavalcando animali focosi e con le armi in pugno.

Tutti questi personaggi andavano nei posti loro assegnati nell'altro mondo o si aggiravano di qua e di là, per tutto il mondo conosciuto senza mai sapere dove fossero con precisione e andando anche fin sulla luna.

Per me era una divertente animazione in uno scenario sempre mobile che mi piaceva sempre di più ogni volta che lo zio Guido me lo recitava con una bella voce pastosa e un po' cantilenante. E mi divertiva, e tanto, benché io cogliessi non certo il significato delle parole ma ne gustassi più che altro il suono che io associavo a dei rumori per me onomatopeici.

Questo è quanto mi sono trascinato nei miei ricordi dell'infanzia ogni giorno più lontana e con sempre meno persone care con cui con-

⁴⁰ G. Genovesi, *Voce Lettura*, in *Lessico per la scuola*, cit.

dividerli. Ma fino a che ho potuto mi dava contentezza parlare di questi ricordi con qualche mio caro o amico disposto a ascoltarmi, arricchendoli forse, ormai cresciuto, di particolari miei con cui volevo sottolineare la favolosità che circondava per me i racconti dello zio.

In questi racconti la parola era tutto. A servizio della mente plasmava e narrava vite e ambienti, combattimenti e dialoghi di condanna, di amore, di pietas. Creava mondi e parlava di loro e li interpretava rispecchiandovi l'attualità.

Mi avevano iniziato all'amore verso la potenza della parola e al fascino del suo perfezionamento.

In quinta elementare chiesi a mia madre di comprarmi la *Divina Commedia* nell'edizione tascabile, in trentaseiesimi, carta India della Hoepli e fui accontentato, come per queste richieste dovrebbero fare tutte le mamme che possono farlo.

Mia madre, vedendo che ero sempre a leggere, non se la sentì di contrastarmi con la ragione ben fondata che era un testo troppo difficile per la mia età. Non lo disse neppure e io le fui sempre grato. Mi comprò la *Divina Commedia* e a me parve che lei l'aveva fatto perché pensava che io, comunque, qualcosa di buono c'avrei ricavato.

D'altronde io, in casa, andavo leggendo di tutto anche l'Almanacco del Touring Club Italiano di cui mio padre era socio vitalizio e quanto trovavo a portata di mano, da *Pinocchio* a *Cuore*, da *Il piccolo lord* di Burnett, dai romanzi che allora andavano per la maggiore come *Piccolo alpino* di Salvatore Gotta, il ciclo dei romanzi su Tarzan di Burrough, quelli di Salgari come, per esempio, *Il bramino dell'Assam* e *La favorita del Mahadi*, *La figlia del corsaro nero*, o di Verne *Il giro del mondo in ottanta giorni*, di Andrea da Barberino *Guerrino detto il Meschino* o *Ivanohe* di Walter Scott, ecc., ecc. fino alle bellissime fiabe di Charles Perrault tradotte da Collodi e alle altrettanto belle fiabe tedesche (ovviamente in traduzione) di Hauff e Bechstein che tenevo con cura nel cofanetto regalatomi per un Natale dai miei.

Ero terribilmente affamato di letture, una sorta di bulimia per la bellezza che per me aveva la concatenazione magica delle parole. Per questo avevo desiderato di andare a scuola un anno prima, proprio perché volevo impadronirmi di uno strumento che mi avrebbe permesso di andare oltre ogni steccato, nel presente e nel passato. Con viaggi nel tempo, in contatto con autori di altre epoche e di contesti totalmente diversi da quelli in cui leggevo.

Certo, erano letture che a poco a poco mi consigliavano anche gli insegnanti per dare un maggior ordine e, comunque, una minore farraginosità al mio comportamento di accanito lettore.

Ai maestri e maestre che ho avuto non avevo mai raccontato dell'iniziazione dantesca e ariostesca, sia pure disordinata ma fantasticamente incisiva che avevo avuto tramite l'affettuosa disponibilità di mio zio. Era un mio segreto, che, allora, a differenza del poi, tenevo a tenere con me.

7. *Dante e Ariosto ritornano*

Il libro della *Divina commedia* lo portavo sempre con me e lo leggevo come potevo, comprendendo forse ben poco ma ero attirato dal suono delle parole e dalle loro corrispondenze musicali.

Più grande, ormai alle superiori, lo feci rilegare in pelle rossa e per buona parte del militare lo portai nel taschino della divisa finché, messo sul comodino, sparì: Dante aveva affascinato anche un altro!

Poi ne comprai un'altra copia che ho ancora, non è rilegata in pelle rossa e che tengo nello studio, sempre a portata di mano e di tanto in tanto vi cerco i personaggi per rifrescarli alla mente: Ciacco, Ciampolo di Navarra, Farinata, Brunetto Latini, Pia de' Tolomei, Paolo e Francesca, Ugolino della Gherardesca, Bonifacio VIII e, andando più là dell'inferno, il liutaio accidioso Belacqua, il nonno Cacciaguida, ecc. Mi piace sempre ascoltare come il poeta sa piegare sapientemente la parola a ciò che vuol dire e mi illudo di poter anch'io apprendere quella sapienza.

Nel frattempo avevo comprato anche Ariosto: volevo ritrovare la dolcezza e la logica confusa dei miei ricordi fatti di parole dette e soffuse di una costante, piacevole musicalità.

E ci riuscii, anzi, ormai giovane adulto, andai molto più in là. Benché le terzine dantesche ugualmente mi piacessero, allo stesso tempo però mi sono sempre apparse di una carica ludica minore delle ottave di Ludovico e che incutevano più timore rispetto a quelle del poeta della corte degli Estensi.

Pertanto, mi spinsi a leggere tutto l'*Orlando furioso* e, addirittura, a farci, passati tanti anni, uno studio curvato verso gli aspetti educativi, che ho pubblicato on-line nel cinquecentenario della prima edizione dell'*Orlando*.

Avevo riletto tutto il poema e tanti, tanti saggi su di esso e sulla vita di Ariosto da farmene un'idea precisa e valida per un discorso educativo. In effetti, penso che la dimensione educativa sia sempre la più importante. Essa è costantemente in tutto ciò che l'uomo ha creato, basta saperlo bene interpretare, raccontare, mettendone il risalto quanto incide nel presente, nella vita dell'autore, nello sforzo da spingere gli altri e se stesso a migliorare la propria convivenza e quella degli altri, insomma a far di se stesso un ideale facitore di pace.

Come fare tutto ciò: "operando col senno e con la mano", pensando per parlare e scrivere e così educare tutti gli uomini e le donne del mondo.

Ludovico scriveva anche per dare un po' di respiro all'ascoltatore, visto che leggeva la sua opera alla corte degli Estensi e voleva allentare la tensione tra un'avventura e l'altra, ben sapendo che un testo solo di avvenimenti che per lui avevano sempre una ragion d'essere, ma che non sempre l'avevano per le dame e i cavalieri che circolavano nel palazzo di Alfonso e del fratello Ippolito, cui Ludovico era a servizio.

Foscolo lo rimprovera di tali alleggerimenti, nelle sue lezioni inglesi di letteratura italiana⁴¹, che dicevano in dieci versi ciò che avrebbe potuto dire in due, senza cedere a descrizioni che allontanavano il pubblico dal seguire la linea che deve sempre essere sostenuta da uno stile che mai distraiga dal fine che il poeta ha deciso abbia la sua opera.

Ma Ludovico si fa perdonare da questo peccato, di cui Foscolo lo incolpava, con parole cariche di bellissime pennellate colorate.

Indubbiamente, è notevole al riguardo anche la strofa della trasformazione della bellissima maga Alcina in vecchia megera:

*Pallido, crespo e macilente avea Alcina il viso,
il crin raro e canuto, sua statura a sei palmi non giungea:
ogni dente di bocca era caduto;
che più d'Ecuba e più de la Cumea,
et avea più d'ogn'altra mai vivuto.
Ma sì l'arti usa al nostro tempo ignote,
che bella e giovanetta parer puote (Canto VI, 73).*

⁴¹ Cfr. U. Foscolo, *Storia della letteratura italiana per saggi*, saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda, Torino, Einaudi, 1979, p. 241. Per l'importanza del dipingere sul descrivere in Foscolo, rimando al mio *Foscolo: storia di un intellettuale*, Roma, Aracne, 2015, pp. 207-208.

Quest'aspetto pittorico colpiva anche Natalino Sapegno che vede "nella poesia ariostesca..., per un verso una nettezza di disegno, una precisione di particolari, una dovizia di colori, insomma un senso di immediata realtà, che ti rammenta l'evidenza e la plasticità della pittura contemporanea, e per altro verso ti appare come la trama di meravigliose fantasie e di labili sogni"⁴².

Insomma, scrivevo, "Ariosto preferisce dare chiarezza a quanto scrive affidandosi alla parola che plasma, dà vita a immagini suggestive, attraenti e senza il pericolo dell'ambiguità. Si tratta ancora una volta di una suggestione educativa di grande interesse con quel suo dare importanza centrale alla parola come momento narrativo, che è un aspetto fondante del processo educativo e di conoscenza del mondo... (E) Ludovico è e sarà sempre attento a ritoccare particolarmente il linguaggio, il perno della narratività che anima il *Furioso* e che il poeta tende a rendere sempre più fruibile dal più vasto pubblico possibile... (Questo) proprio perché non voleva che il *Furioso* fosse considerato un poema composto soprattutto per divertire la corte e per celebrare la casa degli Este⁴³, ma un'opera di letteratura per tutti coloro che desiderassero leggerla o ascoltarla anche al di fuori dei palazzi, Ludovico si mise d'impegno a farne una lunga revisione, cercando di affrancarla da un'eccessiva municipalizzazione e depurandola da un linguaggio che indulgeva troppo all'incrocio di termini toscani, ferraresi e latineggianti.

Insomma, è questo un desiderio che porta il poeta a dare al *Furioso* una netta funzione educativa, chiamando tutti i potenziali lettori a esserne dei decodificatori e fruitori di una narrazione ricca di avvincenti vicende avventurose e di magie, ma soprattutto di valori che vogliono essere costitutivi di un ideale educativo"⁴⁴.

E come cerca, quindi, di esaudire il suo desiderio Ariosto?

Con lo strumento che sa usare meglio: la parola. Una parola che, dice Italo Calvino, sa fare del "*Furioso*... un libro unico nel suo gene-

⁴² N. Sapegno, *Disegno storico della letteratura italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, pp. 209-210.

⁴³ Scrive Ubertazzi: "In fatti il Cardinale ha scorso il volume, ha leggicchiato qua e là, e con un sorriso fra di benevolo incoraggiamento e di familiare canzonatura: - Ma bravo, messer Ludovico. E dove mai avete pescato tante corbellerie? Sarà una lode, sarà una celia, ma Ludovico si aspettava un'altra parola. China il capo, e tace" (*Op. cit.*, p. 274).

⁴⁴ G. Genovesi, *L'«Orlando furioso» cinquecento anni dopo. Suggestioni educative*, in www.spes.cloud, alla sezione "Contributi", 2016, pp. 20-22, *passim*.

re e può – quasi direi deve – esser letto senza far riferimento a nessun altro libro precedente o seguente: è un universo a sé in cui si può viaggiare in lungo e in largo, entrare, uscire, perdersi”⁴⁵.

Ecco, dunque, che la parola funziona con Ariosto, ma in qualsiasi altro autore geniale di questo nostro mondo di ieri e di oggi, come il suono del pifferaio magico che ti trascina con sé, fino a perdersi – ricordava Calvino – in quell’universo di suoni e di colori, luccicanti o scuri, umoristici e ironici, amorevoli e dolenti di personaggi fantastici e sempre in stretto aggancio con i problemi di quella realtà che l’autore vuole rappresentare, criticare e, comunque, interpretare.

Ho scelto Ariosto per far emergere al meglio ciò che intendo parlando dell’importanza e della potenza creatrice della parola perché è il genio, insieme a Foscolo, di cui più di recente mi sono occupato scrivendo dei saggi su di essi, e quindi a me più presenti. Ma non si deve mai dimenticare che il potere della parola lo si ricava senza eccessiva difficoltà, leggendo e trattando di qualsiasi autore, sia esso un classico, di qualsiasi epoca e argomento, da Isocrate a Cartesio e a Talleyrand, da Platone a Ovidio, a Cusano, a Machiavelli e a Kant, da Dante a Pulci, a Shakespeare a Milton e a Manzoni, ecc. o di un personaggio di cui si sia rintracciato qualcosa che ha scritto o che abbiamo avuto la fortuna di ascoltare.

8. Ricordi di scuola

Per esempio, tornando ancora ai miei ricordi, alle superiori ebbi la fortuna di avere due professori che, sia pure con modulazioni diverse della voce, mi influenzarono decisamente e positivamente sugli argomenti che trattavano.

Una era la professoressa Gigli, che ci leggeva Dante con tanto appassionato trasporto che rendeva vivi i personaggi di cui parlava e mi trascinava con le sue parole nei meandri non sempre facili per la lingua dell’oggi e per gli agganci storici, religiosi, filosofici che li supportavano e li giustificavano. È vero, talvolta i passaggi mi restavano oscuri nonostante la spiegazione della professoressa, ma l’ascoltavo comunque con piacere, perché la voce, il modo di usarla con alti e bassi secondo la necessità pittorica della situazione narrata era, per me, irresistibile. Mi viene a mente ora, quanto lessi una vol-

⁴⁵ I. Calvino, *Presentazione a L. Ariosto, Orlando furioso raccontato da Italo Calvino*, Milano, Mondadori, 2002, p. 27.

ta, molti anni fa, sulla rubrica che Beniamino Placido teneva su *La Repubblica*.

Placido vi raccontava di una anziana contadina siciliana che ogni domenica si sobbarcava più di due chilometri a andare e per ritornare per assistere alla messa tenuta da un prete che sapeva fare delle bellissime prediche che a lei piacevano tanto, da non poterci rinunciare. Alla domanda del suo interlocutore su cosa predicava, l'anziana signora rispose che non lo sapeva perché non capiva nulla del discorso fatto dal prete, ma che andava in sollucchero per l'armonioso suono delle sue parole.

L'altro era il professor Romoli, che insegnava Storia narrando e interpretando. Lo faceva in maniera calma e argomentata, con voce un po' rauca ma accattivante per le sigarette che fumava costantemente "con metodo e con studio" e camminando da una parete all'altra della classe. Si soffermava sempre a dare dati biografici, succosi e particolari, dei personaggi che popolavano lo scenario storico o che ne erano i protagonisti.

Io cercavo di imitarlo per fare, alle interrogazioni, delle convincenti narrazioni di storia che cercavo di preparare con molta cura per aver sottomano sempre notizie su eventi e persone che mi potevano servire per raccontare la "mia" storia.

Non volevo certo scimmiottarlo né sembrare un lecchino troppo zelante, ma cercavo di far capire cosa avevo capito del suo modo di insegnare storia.

Il prof. Romoli mi insegnò, senza mai dirmelo, che la Storia non è solo una noiosa teoria di date, ma una ricerca continua di interpretazioni di "fatti storici" che essa ha creato per cercare di capirne il collegamento e darne una spiegazione con argomentate ipotesi.

Col senno di poi, oltre a ringraziare la fortuna per averli incontrati, fui sicuro che non sarebbero mai stati nel gruppo dei professori ripetenti, perché pur insegnando sempre, tutti gli anni, la stessa letteratura italiana e la stessa storia alle stesse classi, sia pure con allievi diversi, la parola li avrebbe salvati perché sarebbero stati costretti a trovarne sempre di nuove, più ficcanti, incisive e persuasive per rinnovare la loro narrazione o, meglio, il loro stile di narrare come avrebbe detto Foscolo.

Credo che la parola detta e scritta o espressa attraverso gesti convenzionali sia a fondamento della convivenza civile e quindi della stessa educazione e della scuola.

9. Tornando all'oggi

Di recente ho scritto un articolo sulla lezione⁴⁶ ossia su quella azione che grazie al dominio della parola da parte di colui che la usa, sapendola dosare anche con contrappunti di silenzio, anima e rende proficuo ciò che si vuole trasmettere e far apprendere a qualcuno con cui ci piace parlare.

Di quello scritto riprendo qui alcune idee che mi sembrano chiarificatrici dell'importanza della parola, che spesso in particolare quella che ci accorgiamo per noi decisiva per aprirci orizzonti che prima ci erano preclusi, prende la forma e lo stile della lezione, che sia detta o "recitata" in una scuola fattuale⁴⁷ o in una scuola ideale.

"Senza Lezione non esiste l'Insegnante e se non esiste l'Insegnante non c'è Scuola. Addirittura, si può dire che sta all'Insegnante dar vita alla Scuola facendo Lezione. Questo significa che la scuola non è solo quella istituzionale, ma ogni luogo dove un insegnante fa lezione. Il circuito si allarga fino a coinvolgere ogni possibile aspetto dell'esistenza di ciascun individuo e ci fa capire con assoluta chiarezza che i tre elementi suddetti, Lezione, Insegnante e Scuola chiamano in gioco necessariamente il concetto di Educazione che rappresenta il fine che, in solido, tutti e tre gli aspetti in questione, si impegnano a perseguire

A questo punto, mi pare che il discorso fatto finora ci dia le tessere fondamentali per costruire il mosaico del concetto di Educazione, concetto con il quale si intende quel processo che ha per fine "di preparare il soggetto ad essere lo scopritore degli educatori che lo possano aiutare a consolidare la sua identità fino a saper diventare l'educatore di se stesso"⁴⁸.

Da quanto detto emergono almeno due considerazioni.

La prima è che la lezione propriamente intesa è quella serie di argomentazioni costituite da parole chiare e logicamente concatenate con cui l'insegnante dà spiegazioni, interpretazioni per cercare di di-

⁴⁶ G. Genovesi, *La lezione*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 194, gennaio-marzo 2015.

⁴⁷ Sulle caratteristiche della lezione in situazione scolastica rimando al mio saggio *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2005, pp. 144-154. Ma si veda anche il più recente saggio *Io la penso così...*, cit., Parte seconda, "La scuola e l'insegnante".

⁴⁸ G. Genovesi, *L'educatore. Riflessioni sulla sua identità*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 11, 2016.

mostrare in modo accattivante l'offerta formativa ai suoi allievi. Questo tipo di lezione ha sempre e comunque il carattere della sistematicità e della regolarità spazio-temporale secondo quanto esige l'organizzazione della scuola.

La seconda considerazione investe l'aspetto formativo dell'extrascolastico, dove il maestro opera al di fuori della scuola senza per questo perdere il suo *status* morale e ideale di insegnante.

I maestri che operano nell'extrascolastico non sono mai del tutto catalogabili una volta per tutte. "Essi vanno dall'artigiano, al testimone privilegiato di memorie, all'animatore di varie arti e competenze come cinema, televisione, teatro e filodrammatica, musica, pittura, danza, linguistica, schermo, karate, basket, ginnastica da palestra, ecc., ecc., senza dimenticare il giornalista, il politico e l'intellettuale propriamente detto"⁴⁹.

Come si vede, il discorso ci riporta di necessità alla Lezione, e quindi all'importanza della parola detta e logicamente organizzata⁵⁰ come l'evento decisivo che rappresenta la rottura della struttura inevitabilmente ripetitiva, burocratica della scuola e, al tempo stesso, l'apertura verso i mondi del desiderio, verso gli orizzonti del sapere.

Nella relazione citata che avevo presentato al seminario di studio in ricordo di Enzo Catarsi e Mario Valeri⁵¹, avevo riportato un brano di Corrado Augias molto significativo circa il valore della parola come chiave per aprire porte di orizzonti insospettati.

In questo caso Augias cerca di spiegarci come cominciò veramente a leggere: "Quella mattina, una come tante, ...il professore d'italiano... lesse ad alta voce e, mi parve, con emozione, una parte dei *Sepolcri* di Ugo Foscolo... Il professore...attaccò: 'All'ombra de' cipressi e dentro l'urne...' e la vaga noia di quella mattina di colpo si sciolse... Ho ricordato il lontano episodio dei *Sepolcri* perché ancora oggi credo che l'amore per la lettura, attività... profondamente innaturale, scaturisca da un gesto di seduzione o, altrimenti, dalla scoperta di una singolare coincidenza fra la pagina che si sta leggendo e lo stato

⁴⁹ G. Genovesi, *La lezione*, cit. Per una articolata argomentazione sul ruolo dell'intellettuale come educatore mi permetto di rimandare sia al cap. 9, *Il ruolo educativo dell'intellettuale*, del volume *Io la penso così...*, cit.

⁵⁰ Su questo aspetto che porta a qualificare, necessariamente, come retore, ossia padrone della parola che fa ricerca, cfr. il mio saggio *L'insegnante come intellettuale*, in G. Genovesi (a cura di), *Arte e tecnica della parola nel processo educativo*, Tirrenia, Del Cerro, 2007.

⁵¹ G. Genovesi, *Leggere e narrare...*, cit.

d'animo di chi legge in quel particolare momento. Io venni sedotto dal mio professore d'italiano, che sia benedetto”⁵².

10. Conclusioni

Sempre paragonando la parola al cuore della lezione e ricordando alcuni testi estremamente intriganti sul valore della lezione⁵³, riporto un passo da un saggio di Massimo Recalcati: “Un’ora di lezione può cambiare una vita, imprimere al destino un’altra direzione, sancire per sempre quella che si era solo debolmente già abbozzata. Tutti abbiamo fatto l’esperienza di cosa può essere un’ora di lezione: visitare un altro luogo, un altro mondo, essere trasportati, catapultati in un altrove, incontrare l’inatteso, la meraviglia, l’inedito”⁵⁴.

Io, come ho ricordato con alcuni esempi, ho avuto la fortuna di fare l’esperienza di cosa vuol dire essere stato, da piccolo, affascinato dalla parola che narra e “catapultato in un altrove” grazie a un’ora di lezione. Per me, la parola è sempre stata uno strumento magico che come tale mi è stato insegnato a usare e come tale ho cercato di usarlo fin da quando mi sono trovato a insegnare. Ho sempre cercato di farlo al meglio possibile preparandomi al massimo per rispetto di me stesso e, soprattutto, dei miei allievi ai quali ho voluto far capire il valore magico della parola con cui l’uomo può creare e plasmare nuovi mondi, purché la sappia usare con attenzione, ossia con preparazione su ciò che si dice con cartesiana chiarezza e distinzione. Volevo essere il mago che contagiava sia emotivamente sia logicamente i miei ragazzi.

Talvolta ho avuto la netta impressione di esserci riuscito. Lo spero con tutto me stesso.

⁵² C. Augias, *Leggere. Perché i libri ci rendono migliori, più allegri e più liberi*, Milano, Mondadori, 2007, pp. 17-21 *passim*.

⁵³ Cfr., per esempio, G. Deleuze, *Differenza e ripetizione*, tr. it., Milano, Raffaele Cortina, 1997, D. Denby, *Grandi libri. Le mie avventure con Omero, Rousseau, Woolf e gli altri immortali del canone occidentale*, tr. it., Roma, Fazi, 1999, J. Lacan, *Il mio insegnamento e io parlo ai muri*, Roma, Astrolabio, 2014, R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997, D. Pennac, *Diario di scuola*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2007, M. Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, Ph. Roth, *Il professore di desiderio*, tr. it., Torino, Einaudi, 2010.

⁵⁴ M. Recalcati, *L’ora di lezione...*, cit., p. 98.

“L’école garantit à tous les élèves l’apprentissage et la maîtrise de la langue française” (Code de l’Education, Article L 111-1).

**La langue française
dans l’institution scolaire et universitaire**

Sylvie Martin-Mercier

Quest’articolo si propone di presentare i provvedimenti presi dalla scuola primaria e secondaria e dall’università francesi, tramite interventi legislativi e direttive dei rispettivi ministeri, a salvaguardia della lingua francese, toccata da anni da interferenze e prestiti dall’inglese nonché da un degrado progressivo e allarmante delle competenze lessicali e grammaticali dei locutori e uno sviluppo di parlate giovanili spesso legate a determinati territori o gruppi socio-culturali.

Over the course of the years, French language has been – and is still – impacted by various interferences and additions from the English language, such as loanwords, as well as a growing and alarming degradation of lexical and grammatical competencies of native speakers; furthermore, it has to face the development of young people language, typically tied to a specific area or social-cultural group. This article will attempt to present key decisions taken by the French government for primary schools, high schools and university, in order to safeguard the French language from these changes.

Parole chiave: Lingua francese, Lingua d’insegnamento, Politica linguistica, Difesa della lingua, Politica educativa

Keywords: French language, Language of instruction, Language policy, Protection of the French language, Educational policy

“Notre langue rayonne certes sur tous les continents, plus de trois cents millions d’hommes la parlent, mais son destin dans notre pays désespère nos compatriotes qui chaque jour en appellent à l’Académie. La langue française est triplement menacée, disent-ils, par la langue anglaise qui insidieusement la dévore de l’intérieur; par nos élites qui en font un usage affligeant, enfin et surtout menacée d’être ignorée par les nouvelles générations à qui l’école n’apporte plus les moyens de l’apprendre”¹. C’est par ces mots incisifs qu’Hélène Carrère d’Encausse,

¹ Hélène Carrère d’Encausse, *À la reconquête de la langue française*, 5 décembre 2013. <http://academie-francaise.fr/la-reconquete-de-la-langue-francaise>. Consulté le 05/06/2019.

secrétaire perpétuel² de l'Académie française, pointait en 2013 les trois causes responsables, d'après les Français, du recul de la maîtrise de la langue française. S'il est d'usage dans l'Hexagone de déplorer depuis fort longtemps un déclin de la qualité de la langue française³ tant écrite qu'orale, langue que les jeunes générations auraient systématiquement tendance à malmenier tout comme, dans une autre mesure, les politiciens et les journalistes, s'il est convenu de dénoncer l'utilisation toujours croissante de termes d'origine anglo-saxonne, s'ajoutent aujourd'hui la question du langage des cités qui, dans certains territoires, viendrait interférer sur l'acquisition d'une langue correcte ainsi que les enjeux liés à l'acquisition de la langue par les populations migrantes. Mais le plus souvent, au final, l'école est bien souvent considérée comme la source de tous ces maux.

Depuis l'Ordonnance de Villers-Cotterêts qui, par la volonté de François I^{er}, fit en 1539 de la langue française la langue officielle des actes administratifs, juridiques et notariés, l'Etat français et l'institution scolaire ont fréquemment opté pour des politiques linguistiques assez fermes afin de défendre la position et la qualité, voire la "pureté", de la langue française. En 1992, lors d'une révision constitutionnelle⁴, le premier alinéa du second article du Titre premier de la *Constitution française* promulguée en 1958 instaure que "La langue de la République est le français"⁵. Langue forgée en premier lieu par les intellectuels, très tôt codifiée, longtemps caractérisée par un fort rayonnement mondial, aujourd'hui en recul quantitatif quant à son usage sur un plan international, le français est régulièrement suspecté d'être en déclin d'un point de vue qualitatif, chaque génération soupçonnant la suivante de dénaturer un peu plus la langue. Pour endiguer ce phénomène, des dispositions

² Hélène Carrère d'Encausse utilise son titre sous forme non féminisée. Voir sa fiche de présentation sur le site de l'Académie française. <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/helene-carrere-dencausse?fauteuil=14&election=13-12-1990>. Consulté le 05/06/2019.

³ Gérard Vigner rappelle des débats extrêmement virulents à l'Assemblée nationale en 1910. Voir Gérard Vigner, *Le français, langue de l'école, langue à l'école*, "Revue internationale d'éducation de Sèvres", 70, 2015, pp. 97-106.

⁴ Loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992. Dispositions permettant de ratifier le traité de Maastricht (Union économique et monétaire, vote des ressortissants européens aux élections municipales, politique commune des visas); langue française, lois organiques relatives aux TOM, résolutions parlementaires sur les actes communautaires.

⁵ <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>. Consulté le 05/06/2019.

gouvernementales, législatives et réglementaires sont fréquemment prises.

Nous proposons dans cette analyse de faire le point sur les dispositions et dispositifs actuels de soutien, défense et consolidation de la langue française en nous concentrant plus particulièrement sur les décisions législatives et réglementaires qui concernent l’institution scolaire et universitaire. Après un focus sur le recul global actuel de la maîtrise de la langue française, nous nous intéresserons à la réaction de l’institution scolaire pour combattre ce phénomène avant d’explorer les liens entre enseignement supérieur et langue française.

1. *La langue française aimée et malmenée*

1.1. Les signes du recul de la maîtrise de la langue française

Déplore la chute du niveau de maîtrise de la langue semble être une constante de l’institution scolaire et des intellectuels français. Or ce phénomène reste difficile à évaluer. Des données scientifiques, avec toutes les limites liées à la correction d’une production par un humain, nous donnent des données chiffrées sur lesquelles nous appuyer. Ces données, souvent récentes, sont à lire à la lumière des évolutions quantitatives en termes de scolarisation et de baisse de l’illettrisme à une période où la lutte contre le décrochage⁶ scolaire monte en puissance. Les données sociolinguistiques, socioprofessionnelles, sociogéographiques à l’articulation complexe incitent à nuancer tout avis. Par ailleurs, la représentation que chacun a non seulement de ce que serait une langue correcte, mais aussi l’idée qu’il se fait de sa propre maîtrise de cette langue ainsi que le regard qu’il porte sur la langue d’autrui interviennent fortement dans la formulation de cette idée de moindre maîtrise de la langue⁷.

⁶ La notion de “décrochage scolaire” correspond à “early school leavers” ou “abbandono precoce degli studi” pour l’Italie (<https://www.education.gouv.fr/ci-cid23200/les-definitions-des-termes-et-indicateurs-tatistiques-de-l-education-nationale.html&xtmc=deacutecrochage&xtnp=1&xtr=11>. Consulté le 05/06/2019).

⁷ En 2011, la France métropolitaine comptait 7% d’illettrés parmi les 18-65 ans ayant été scolarisés sur le territoire national, tandis que le taux était bien plus élevé en Martinique où il atteignait 13 %. Voir Nicolas Jonas, *Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l’écrit, mais augmentent en calcul*, “INSEE Première”, n° 1426, 18/12/2012. Ce document est disponible sur le site de l’INSEE, www.insee.fr. Consulté le 05/06/2019. Les statistiques sont à affiner, car tous les organismes n’utilisent pas le même type d’enquête ou tests, voir Jean-Pierre

Lorsque l'on déplore une baisse de la maîtrise de la langue, on entend généralement une progression des fautes de français, erreur lexicales et orthographiques, de syntaxe et morphosyntaxe, portant en particulier sur les conjugaisons et les règles d'accords. Une sensation d'appauvrissement du registre lexical, un contrôle moindre des différents registres et une intrusion du "parler jeune" souvent hâtivement assimilé au parler des cités ou des banlieues. L'intrusion de termes empruntés à l'anglais, le type de terme variant selon l'âge et la catégorie socio-professionnelle du locuteur, est un autre symptôme souvent repérable. La baisse est généralement évaluée par rapport à une norme plus ou moins tacite que serait le français de l'école, forme intrinsèquement liée à l'écrit, expression souvent impersonnelle qui ne permet pas au "je", à l'élève de s'exprimer en tant qu'individu⁸.

En 1988, le ministère de l'Éducation nationale a initié une réflexion sur les contenus de l'école à l'université; dans ce cadre, le rapport Dacunha Castelle⁹, en s'interrogeant sur la source des difficultés des élèves en mathématiques, en arriva à la conclusion que si, au niveau du lycée, les difficultés rencontrées par les élèves dans les matières scientifiques étaient essentiellement disciplinaires, à l'école primaire et au collège, celles-ci étaient "largement imputables à des problèmes d'expression et de compréhension de la langue"¹⁰. Dans un contexte scolaire fortement marqué par la primauté des filières scientifiques, la question de la maîtrise de la langue trouvait un nouvel éclairage. Alors que les

Jeantheau, Valentin Guillon, *Mesure comparée de l'illettrisme: une expérimentation Insee – ANLCI*, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1292372>. Selon les statistiques publiées par la DEPP le 6 juin 2019, établies à partir des 710000 jeunes de nationalité française, entre 16 et 25 ans et ayant accompli en 2018 leur Journée défense et citoyenneté, il ressort qu'11,5% des jeunes sont en grande difficulté de lecture et que la moitié d'entre eux peuvent être considérés comme illettrés. <https://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2015-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.html>. Consulté le 09/06/2019.

⁸ Voir sur ce point Gérard Vigner, *Depuis quand enseigne-t-on le Français en France? Du sermo vulgaris à l'enseignement du français langue maternelle*, "Ela. Études de linguistique appliquée", 2001/3 (n° 123-124), pp. 425-444. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-425.htm>. Consulté le 05/06/2019. Nous remarquons une utilisation erronée des majuscules dans le titre.

⁹ *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques*, juin 1989, pp. 20-23.

¹⁰ Daniel Bessonnat, *Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires*, "Revue internationale d'éducation de Sèvres" [En ligne], 19, septembre 1998, mis en ligne le 18 avril 2013, consulté le 11 octobre 2018 (<http://journals.openedition.org/ries/2860>).

professeurs de langues étrangères se posaient depuis de nombreuses années la question de la maîtrise de la langue, cette notion ne semble apparaître que vers 1990 dans des textes d’accompagnement à destination des enseignants, puis en 2005 dans la loi d’orientation¹¹. Daniel Besonnat repère ainsi le début de la forte prise de conscience de l’importance de l’acquisition de la maîtrise de la langue, tant pour l’institution que pour les didacticiens. Dans cette ligne, le rapport Bourdieu-Gros indiquait ainsi que “pour ôter à ces considérations leur apparence abstraite, il suffirait de montrer dans un enseignement commun au professeur de mathématiques (ou de physique) et au professeur de langues ou de philosophie que les mêmes compétences générales sont exigées par la lecture de textes scientifiques, de notices techniques, de discours argumentatifs”¹².

A la rentrée 2016, le ministère de l’Éducation nationale a demandé une évaluation du niveau des élèves d’école primaire, à partir d’une dictée-type d’une dizaine de lignes, comptant 67 mots et 16 signes de ponctuation¹³. En moyenne, les élèves inscrits dans le public ont commis 17,5 fautes en 2015, 14,3 en 2007 contre 10,6 en 1987 (les élèves scolarisés dans le privé ont commis sensiblement moins d’erreurs mais la progression du nombre d’erreurs reste significative). Les auteures du rapport soulignent une très forte baisse de la maîtrise des règles d’accord des adjectifs et participes passées, une baisse chute du respect de l’accord sujet-verbe et une régression plus limitée des compétences lexicales, elles avançaient ainsi un taux de réussite pour l’accord entre le sujet et le verbe tombé en 1987 à 55,8 % contre 87,1 % en 2015; pour l’accord de l’adjectif le taux de réussite qui était de 46,3 % en 1987 tombe à 25,7 % en 2015), tandis que celui du participe passé passe de 66,8 % en 1987 à 35,1 % en 2015. Les auteures aboutissent à la

¹¹ Voir l’article 9 de la loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école L. n° 2005-380 du 23-4-2005 (<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>. Consulté le 05/06/2019).

¹² Pierre Bourdieu, François Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus d’enseignement*, Rapport de la commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, Ministère de l’Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, mars 1989 (<https://pierrebourdieuunhommage.blogspot.com/2010/05/rapport-pierre-bourdieu-et-francois.html>. Consulté le 05/06/2019).

¹³ Sandra Andreu, Claire Steinmetz, *Les performances en orthographe des élèves en fin d’école primaire (1987-2007-2015). Évaluation des acquis des élèves*. Note d’information - N° 28 - novembre 2016 (<https://www.education.gouv.fr/cid23-433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-20-07-2015.html>. Consulté le 05/06/2019).

conclusion que tous les élèves sont touchés par cette baisse, sans que l'on ne puisse identifier clairement des critères d'âge, de sexe, de lieu de scolarisation ou catégorie socio-professionnelle d'appartenance de parents, elles relèvent néanmoins une progression moins forte des erreurs chez les élèves relevant de l'éducation prioritaire.

L'enquête PISA de 2015¹⁴, centrée sur les sciences, ne donne pas d'informations précises concernant la maîtrise de la langue mais s'intéresse à la compréhension de l'écrit. Elle pointe une progression des garçons dans ce domaine par rapport à l'enquête de 2009 et une augmentation sensible du nombre d'élèves très performants mais aussi une stagnation du pourcentage d'élèves en difficulté¹⁵. Cette enquête révèle par ailleurs qu'en France la catégorie socio professionnelle d'appartenance a une incidence non négligeable sur les performances des élèves.

Nous pouvons, avec force précautions car ils ne portent ni sur les mêmes populations, ni sur les mêmes typologies d'exercices, confronter ces travaux aux données tirées de la première édition du Baromètre Voltaire, *Les Français et l'orthographe*¹⁶. D'après ce baromètre, conduit à partir des utilisateurs de ce service de remédiation orthographique et grammaticale en ligne, donc sur une population sensibilisée à la question de la langue, 45% des Français maîtrisaient les règles linguistiques en 2015 contre 51% en 2010, les femmes conservant un niveau de maîtrise supérieur.

Le même type de baisse a été constaté dans les Curriculum vitae et lettres de motivation. D'après une étude menée par l'agence de travail intérimaire Qapa en 2015 puis en 2018, les CV rédigés par des femmes comptaient 11 fautes en moyenne lors de la première évaluation et 15 trois ans plus tard. Chez les hommes, la moyenne est passée de 15 fautes d'orthographe en 2015 à 19 lors de la seconde enquête. Les annonces d'emploi ne sont pas épargnées par la baisse de qualité et tandis qu'elle comptabilisaient en moyenne six fautes d'orthographe en 2015 elles ont subi une augmentation encore plus forte du nombre de fautes puisque désormais elle en révèlent 11 en moyenne¹⁷.

¹⁴ <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>. Consulté le 06/06/2019.

¹⁵ *Pisa 2015. Résultats à la loupe*. 2016 (<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf>). Consulté le 05/06/2019).

¹⁶ https://www.projet-voltaire.fr/documents/barometre_voltaire.pdf. Consulté le 05/06/2019.

¹⁷ *Enquête de 2015 Demandeurs d'emploi, recruteurs et... fautes d'orthographe: je t'aime, moi non plus* (<https://www.qapa.fr/news/demandeurs-demploi-recruteurs-et-fautes-dorthographe-je-t-aime-moi-non-plus-610/>). Consulté le 05/06/2019).

L’influence des médias, en particulier de la télévision, mais peut-être encore davantage le fort usage des sms et réseaux sociaux sont souvent avancés comme des facteurs favorisant une dégradation de la langue; toutefois certains experts sont réservés et signalent que “les jeunes culturellement les plus favorisés feraient preuve d’une grande mobilité intellectuelle, jonglant en permanence avec ces outils et passant avec agilité d’un registre de langue à l’autre, en fonction de leur interlocuteur. Tandis qu’à l’autre bout de l’échelle sociale, l’écriture phonétique, libérée des carcans de l’orthographe, réconcilie avec l’écrit les jeunes les plus réfractaires, en les décomplexant”¹⁸.

Ces nouveaux modes d’expression ont donc paradoxalement le mérite de rapprocher du monde de l’écrit, toutefois nous ne pouvons que constater que les écarts restent, voire se creusent, entre les populations en mesure de cibler leur expression et celles qui n’ont pas les bases qui leur permettront de le faire. Les mots d’Hélène Carrère d’Encausse peuvent ainsi sonner tout à la fois violents et exacts: “Dans cette conception nouvelle où le génie propre de chacun est reconnu comme égal aux plus grandes productions de l’esprit, où le savoir est créé par chacun et ne connaît plus de hiérarchie, notre langue est la plus grande victime. La spontanéité et la créativité de l’apprenant s’appliquent tout naturellement à sa manière de s’exprimer, et le bon usage a cédé la place aux impératifs de la proximité. La langue française implose ainsi en une multitude de parlers, locaux, de groupes, de quartiers, d’expériences particulières. Ce n’est pas le moindre des maux qui menacent son devenir mais aussi et surtout le devenir de la France”¹⁹.

1.2. Organismes et actions de défense et promotion de la langue française

Pourtant la France s’est dotée d’organismes chargés de promouvoir et défendre la langue française. La Direction générale de la langue française et des langues de France (DGLFLF)²⁰, rattachée au ministère de

¹⁸ Christine Legrand, *Les jeunes bousculent la langue française. Mots mutilés, écriture phonétique, vocabulaire appauvri... Le “français” des adolescents inquiète les adultes*, “La Croix”, 15/11/2005 (https://www.la-croix.com/Famille/Parents-Enfants/Dossiers/Enfants-et-Adolescents/13-a-18-ans/Les-jeunes-bousculent-la-langue-francaise-_NP_-2005-11-16-511385). Consulté le 05/06/2019).

¹⁹ Hélène Carrère d’Encausse, *Op. cit.*

²⁰ <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Historique>. Consulté le 06/06/2019.

la Culture, joue un rôle essentiel dans la promotion de la langue française. Elle coordonne notamment la *Commission d'enrichissement de la langue française* dispositif interministériel comptant parmi ses membres des représentants du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, chaque ministère devant nommer un haut-fonctionnaire chargé de la terminologie et de la néologie. La Direction générale de l'enseignement scolaire²¹ participe aux travaux du collège d'experts "éducation et enseignement supérieur". Les *Groupes d'experts* qui ont succédé aux *Commissions spécialisées de terminologie et néologie* existant depuis 1972 dans les différents ministères proposent des listes de termes, en particulier des équivalents aux termes anglais. Une fois adoptés ces termes sont publiés sous forme d'arrêté ministériel au *Journal officiel*, puis au *Bulletin officiel* et enfin insérés dans la base de données terminologique *Franceterme*. Leur usage s'impose dès lors à tous les établissements publics mais reste une simple recommandation pour les personnes et les entreprises privées.

L'Etat français a par ailleurs mis en place un certain nombre d'organismes de contrôle ou attribué à des organismes existants des prérogatives en matière linguistique. Ainsi la Direction générale de la concurrence, de la consommation et de la répression des fraudes (DGCCRF) a-t-elle des compétences en matière linguistique, tout comme le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA)²², pour tout ce qui concerne la régulation de la communication audiovisuelle ou encore l'Autorité de régulation professionnelle de la publicité (ARPP). En préambule, la *Recommandation n° 2005-2 du 18 janvier 2005 relative à l'emploi de la langue française par voie audiovisuelle* rappelle que le CSA a des responsabilités quant "à la défense et à l'illustration de la langue et de la culture françaises"²³.

²¹ La DGESCO est chargée d'élaborer la politique éducative, de faire appliquer les programmes dans le primaire et le secondaire et d'allouer les moyens aux académies. Voir <https://www.education.gouv.fr/cid978/la-direction-generale-de-l-enseignement-scolaire.html>. Consulté le 05/06/2019.

²² Succédant à la Commission nationale de la communication et des libertés (CNCL) instaurée en 1986, le CSA a été mis en place en 1989, ses prérogatives et missions sont principalement fondées sur la Loi n° 86-1067 du 30 septembre 1986 relative à la liberté de communication (dite Loi Léotard) (<https://www.csa.fr/>). Consulté le 05/06/2019).

²³ JORF n°98 du 27 avril 2005 texte n° 82 (<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000444334>). Consulté le 05/06/2019).

Le premier article instaure l’emploi obligatoire de la langue française à la télévision et à la radio, qu’il s’agisse d’émissions ou de messages publicitaires. Le CSA doit notamment se positionner sur l’emploi des anglicismes²⁴: dans la mesure du possible les termes étrangers doivent être écartés au profit de leurs équivalents en français. Il propose à cet effet une liste d’équivalents français²⁵ à privilégier, mais dont bien peu semblent en réalité utilisés. Les langues étrangères peuvent être utilisées, à la condition expresse qu’elles soient accompagnées de leur traduction en français, “aussi lisible, audible ou intelligible que la présentation en langue étrangère” (quatrième alinéa de l’article 20-1 de la loi du 30 septembre 1986). Cet aspect touche en particulier les messages publicitaires pour assurer une information correcte du consommateur. Toutefois le CSA ne demande pas à ce que les deux langues soient présentées de manière équivalente (par exemple, on peut avoir une traduction écrite pour une intervention orale, l’aspect graphique peut varier), mais la langue française doit rester plus immédiatement compréhensible que la langue étrangère; il n’est pas exigé que la traduction soit littérale, d’où parfois des slogans différents. Tous ces points concernent bien évidemment les émissions pour la jeunesse et les publicités visant de jeunes consommateurs. Le CSA spécifie que “s’agissant des titres d’émissions en langue étrangère, seules les sociétés publiques de télévision et de radio ont l’interdiction d’attribuer à leurs émissions un titre constitué de termes étrangers”, ce qui explique la présence de quelques titres d’émissions en anglais ou français à destination de la jeunesse sur les chaînes privées. Lorsqu’il constate des infractions, le CSA s’en tient essentiellement à des mises en garde écrites. Le CSA a lancé “La Journée de la langue française dans les médias audiovisuels” en 2015, action ponctuelle qui s’inscrit dans le cadre plus large de la *Semaine de la langue française et de la Francophonie*²⁶.

Il est intéressant d’examiner ce que diffusait entre autres la chaîne Gulli pour la quatrième journée de la langue française en mars 2018: *Tintin et le mystère de la Toison d’Or*, film français datant de 1961, une comédie de Philippe de Broca *Y aura pas école demain*, mais aussi le

²⁴ <https://www.csa.fr/Protéger/Médias-audiovisuels-et-Francophonie/Anglicismes-les-equivalents-francais-recommandes>. Consulté le 05/06/2019.

²⁵ Grâce à l’outil collaboratif WikiLF, le ministère de la Culture et de la Communication permet, à qui le souhaite, de proposer des équivalents français à des termes anglais. Voir <http://wikilf.culture.fr>.

²⁶ <https://www.csa.fr/Informer/Toutes-les-actualites/Actualites/Le-20-mars-les-médias-audiovisuels-se-mobilisent-pour-la-langue-francaise>. Consulté le 05/06/2019.

magazine d'actualité *Wazup*²⁷ consacré au *Prix Gulli du Roman 2017* décerné depuis 2012 à un roman français destiné à des lecteurs de 8 à 14 ans, la chaîne proposait enfin sur son site un Quiz sur la langue française et le langage sms. Ce quizz consistait à vérifier quelques connaissances de base en matière de langage sms, ce qui peut laisser quelques doutes quant à la sensibilisation à la langue française²⁸. À l'occasion de cette semaine, le CSA a produit plusieurs spots à la tonalité humoristique, par exemple sur le langage sms et sur les anglicismes²⁹.

Le ministère de la Culture propose chaque année plusieurs événements autour de la langue à destination des scolaires³⁰. L'opération "Dis-moi dix mots" co-organisée avec la Belgique, le Québec, la Suisse et l'Organisation internationale de la Francophonie invite les participants à exprimer leur sensibilité aux mots à travers des textes littéraires, chansons ou d'autres expressions artistiques, à partir de thématiques, par exemple la langue comme lien social. L'édition 2018-2019, intitulée "Dis-moi dix mots sous toutes les formes", donnait comme termes de base "arabesque, composer, coquille, cursif/-ive, gribouillis, logo-gramme, phylactère, rébus, signe, tracé".

Plusieurs associations de défense de la langue française³¹ lancent aussi des actions à destination des scolaires et lycéens. Ainsi "Défense de la langue française", présidée par Xavier Darcos, ancien ministre de l'Éducation nationale, organise-t-elle le Plumier d'or³², concours fondé sur l'orthographe, la grammaire et l'expression écrite à destination des classes de Quatrième. Des clubs d'orthographe imaginent des dictées et championnats d'orthographe, notamment à destination des élèves de collèges et lycées. Dans ce cadre sont nés des collectifs militants pour la sauvegarde de l'enseignement des lettres et de la littérature comme "Sauver les lettres"³³.

²⁷ On peut supposer que ce titre dérive de Wassup, expression populaire américaine, probablement d'origine new-yorkaise, contraction de what's up qui pourrait être entre autres traduit par "quoi de neuf".

²⁸ Voir <http://www.gulli.fr/Jeux/Langue-francaise/Es-tu-un-as-du-langage-SMS-et-de-la-langue-francaise>. Consulté le 05/06/2019.

²⁹ <https://www.dailymotion.com/video/x6iokgo>. Consulté le 05/06/2019.

³⁰ <https://semainelanguEFRANCAISE.culture.gouv.fr/>. Consulté le 05/06/2019.

³¹ Tous les trois ans, le ministère de la Culture donne son agrément à des associations de défense de la langue française qui sont dès lors autorisées par exemple à se constituer partie civile.

³² <http://www.langue-francaise.org/Concours.php#2019>. Consulté le 05/06/2019.

³³ Cette association, militante et se revendiquant de gauche, se déclare "en lutte, depuis la 'réforme' Allègre, contre l'affaiblissement, le dévoiement, voire la dispari-

Le regain d’intérêt pour la langue française, en particulier pour l’expression orale, peut être perçu à travers l’engouement des jeunes lycéens et étudiants pour les concours de plaidoirie et d’éloquence. Si les concours de plaidoirie à destination des étudiants en droit ou élèves avocats existent depuis assez longtemps dans les facultés de droit ainsi que les concours d’éloquence dans les différents Instituts d’études politiques, en particulier le Prix Philippe Séguin à Sciences Po Paris ou le Prix Mirabeau à Sciences Po Toulouse, les concours d’éloquence à destination des lycéens ou étudiants de l’ensemble des filières sont plus récents. Cette année, le 23^e concours national d’éloquence des lycéens sur les droits de l’homme a été organisé par le Mémorial de Caen. Le magnifique documentaire *A voix haute. La force de la parole* réalisé en 2016 par Stéphane de Freitas et Ladj Ly a dévoilé la préparation au concours Eloquentia d’un groupe d’étudiants de l’université de Saint-Denis, en banlieue parisienne. Sous la houlette de l’avocat Bertrand Périier, rompu à l’exercice, les étudiants ont révélé progressivement une capacité incroyable à maîtriser une parole qui parfois les effrayait initialement. Ce film a reçu le César du meilleur film documentaire en 2018 tandis que l’actrice Camélia Jordana était couronnée César du meilleur espoir féminin pour sa prestation dans le film *Le Brio*, qui narre l’histoire d’une jeune étudiante de banlieue, inscrite à l’université de droit d’Assas et qu’un professeur connu pour ses dérapages doit former pour un concours de plaidoirie. Le succès de ces concours a donné naissance à un concours d’éloquence télévisé, *Le Grand Oral*, diffusé sur France 2, chaîne du service public, à partir de février 2019.

En 1990 une réforme de l’orthographe³⁴ a été adoptée pour faciliter l’expression écrite. Vue comme certains comme une solution pour faciliter l’acquisition de la langue, cette révision sera accusée par d’autres d’accélérer l’affaiblissement de la langue française. Depuis 2008³⁵ figure dans les programmes la nécessité d’accepter les nouvelles règles

tion de l’enseignement de la langue et de la littérature, et contre une série de transformations qui ont pour conséquence une baisse graduelle des exigences et des résultats de l’école publique.” À rebours d’un certain nombre de positions, son manifeste affirme fermement la volonté de sauvegarder la langue en tant que telle et non parce qu’elle serait utile à la communication. <https://www.sauv.net/>. Consulté le 05/06/2019.

³⁴ http://www.academie-francaise.fr/sites/academie_francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf. Consulté le 05/06/2019.

³⁵ *Bulletin officiel* du ministère de l’Éducation nationale hors-série n° 3, du 19 juin 2008. <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/apprendissements.htm>. Consulté le 05/06/2019.

stabilisées par cette révision de l’orthographe³⁶. Ces règles sont entrées dans les manuels scolaires en 2016, soulevant nombre de polémiques, bien que l’on précise qu’en théorie cela aurait déjà pu être le cas depuis huit ans, sous un autre ministre: “A la rentrée 2016, les manuels scolaires pourront faire référence, tout comme dans le cadre des programmes précédents adoptés en 2008 lorsque Xavier Darcos était ministre de l’Éducation nationale, aux rectifications de l’orthographe adoptées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française et approuvées par l’Académie française. Ces rectifications touchent environ 2400 mots. Néanmoins, elles ne sauraient être imposées, les deux orthographes demeurent donc justes”³⁷. Il est alors indiqué aux enseignants que “pour l’enseignement de la langue française, le professeur tient compte des rectifications de l’orthographe proposées par le rapport du conseil supérieur de la langue française, approuvées par l’Académie française (*Journal officiel de la République française* du 6 décembre 1990)” tandis que “pour l’évaluation, il tient également compte des tolérances grammaticales et orthographiques de l’arrêté du 28 décembre 1976 (*Journal officiel de la République française* du 9 février 1977)”³⁸.

Dans ce contexte, l’Éducation nationale est naturellement appelée dans tous ses grades à œuvrer pour consolider l’usage et la maîtrise de la langue française.

2. La langue française dans l’enseignement primaire et le secondaire

L’école est la première institution doublement confrontée à la question de la qualité de la langue française puisqu’elle est chargée non seulement de l’enseigner mais aussi de l’utiliser en tant que langue d’enseignement³⁹.

³⁶ Voir <https://www.orthographe-recommandee.info/enseignement/>. Consulté le 05/06/2019.

³⁷ <https://www.gouvernement.fr/argumentaire/reforme-de-l-orthographe-3763>.

³⁸ Cette application a suscité pendant quelques mois de très fortes réactions polémiques, avec de nombreuses méprises, tout comme l’avait fait la réforme de 1990. Nous n’aborderons pas cette question ici, mais - au-delà des prises de position théoriques de refus ou d’acceptation de ces évolutions - il reste complexe pour un enseignant formé avant la réforme de passer de manière fluide et spontanée à l’application de ces nouvelles règles, nul doute qu’il faudra plusieurs générations pour l’intégration de ces changements. Le fac-similé du J.O. est consultable à l’adresse suivante: https://www.weblettres.net/guidetice/complements/arrete_1976.pdf. Consulté le 05/06/2019.

³⁹ Le français est devenu langue unique d’enseignement en 1902; ce n’est que dans le dernier quart du XIXe siècle que l’enseignement du français n’a plus été envisagé

41 – “L’école garantit à tous les élèves l’apprentissage et la maîtrise de la langue française”(Code de l’Education, Article L 111-1).
La langue française dans l’institution scolaire et universitaire

Le rapport 2017 de la DGLFLF clarifie et élargit la position de la langue française trop longtemps cantonnée au rang de matière ou discipline scolaire refermée sur elle-même, à partir du moment où elle apparut dans les programmes scolaires en tant que telle à la fin du XIX^e siècle, remplaçant le latin: “Le français est bien plus qu’une discipline scolaire, il est aussi une compétence transversale à tous les apprentissages, à l’école comme après l’école, et tout au long de la vie, dans les nombreux dispositifs de formation existant pour les adultes”⁴⁰ et le rapport de poursuivre, après avoir dégagé la langue française de son statut purement disciplinaire en mettant en exergue le caractère stratégique pour la nation de la maîtrise de la langue française, tant pour l’insertion professionnelle que pour l’insertion sociale: “Si la maîtrise du français constitue un défi en raison des chiffres de l’échec scolaire et de la proportion d’adultes en situation d’illettrisme dans notre pays, elle est aussi un vecteur de l’intégration à la société française, notamment pour les personnes étrangères non ressortissantes d’un pays de l’Union européenne, qu’il s’agisse de l’obtention du titre de séjour ou de l’accès à la nationalité française”⁴¹. L’acquisition et la maîtrise de la langue ne peuvent ainsi être réduites à un aspect formel et technique tant les enjeux politiques et sociétaux sont importants.

2.1. La langue française dans les textes règlementaires de l’enseignement primaire

La langue française bénéficie à l’école d’une place privilégiée⁴².

En France, tous les degrés de l’enseignement public et privé sous contrat sont régis par le code de l’Éducation qui “regroupe l’ensemble des lois en vigueur dans le domaine de l’éducation” et “traite des grands

à partir du latin, en particulier à partir de 1881 où la composition latine fut remplacée par une composition en langue française. Voir sur ce sujet André Chervel, *Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881)*, “Histoire de l’éducation” [En ligne], 94 | 2002, mis en ligne le 12 janvier 2009, consulté le 07 juin 2019. <http://journals.openedition.org/histoire-education/816>.

⁴⁰ Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *Rapport au Parlement sur l’emploi de la langue française*, 2017, p. 73. Voir <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Nos-priorites/Rapport-au-Parlement-sur-l-emploi-de-la-langue-francaise-2017>. Consulté le 05/06/2019.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Voir notamment sur ce point Gérard Vigner, *Le français, langue de l’école, langue à l’école*, *Op.cit.*

principes de l'éducation, de l'administration de l'éducation et de l'organisation des enseignements scolaires"⁴³.

Le code de l'Éducation pose d'emblée que "l'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française"⁴⁴, déclaration rappelée dans la Charte des programmes⁴⁵ à partir de laquelle travaille le Conseil supérieur des programmes. Le législateur a défini la notion de "socle commun de connaissances, de compétences et de culture" qui se construit pendant la scolarité obligatoire, du Cours préparatoire (CP) à la classe de Troisième à la fin du collège à seize ans⁴⁶ et dans lequel le français occupe une place fondamentale. À la fin du mois de janvier 2018, le ministre Jean-Michel Blanquer saisissait en ces termes le Conseil supérieur des programmes, afin qu'il retravaille sur les programmes des cycles 2, 3 et 4: "Je tiens en particulier à ce que ces clarifications permettent de prendre davantage en compte la priorité accordée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui passe en particulier par l'acquisition progressive du vocabulaire, l'enseignement explicite de la grammaire de phrase, l'apprentissage des conjugaisons ou encore l'entraînement régulier en orthographe"⁴⁷. De nombreux textes

⁴³ Les textes législatifs (lois, décrets, règlements, arrêtés, déclarations officielles, publications légales) font l'objet d'une publication au *Journal officiel* (JO) tandis que les textes réglementaires portant sur l'application des mesures ministérielles et des opérations annuelles de gestion sont publiés dans des *Bulletins officiels* (B.O.) spéciaux ou hors-série. Voir <https://eduscol.education.fr/histoire-geographie/sinformer/textes-officiels/textes-de-reference-et-dorientation.html>. Sur le site du ministère de l'Éducation nationale, une frise interactive donne accès aux grands textes qui ont construit l'éducation nationale française.

⁴⁴ Titre Ier : Le droit à l'éducation, Chapitre Ier : Dispositions générales, Article L111-1. Le *code de l'Éducation* est consultable sur le site Légifrance (https://www.legifrance.gouv.fr/telecharger_pdf.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191). Consulté le 05/06/2019).

⁴⁵ *Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire* (https://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/37/5/charte_programme_csp_312375.pdf). Consulté le 05/06/2019).

⁴⁶ En France, l'école était traditionnellement obligatoire de six à seize ans. Avec le projet de loi pour une école de la confiance, proposé par le ministre Jean-Michel Blanquer, l'obligation scolaire vient de descendre à trois ans. Le Sénat a adopté le 21 mai 2019 ce projet de loi par 213 voix contre 95, après avoir intégré 60 amendements. La loi n'est pas définitivement adoptée à la date où nous rédigeons. https://www.senat.fr/espace_presse/actualites/201904/pour_une_ecole_de_la_confiance.html. Consulté le 05/06/2019.

⁴⁷ Jean-Michel Blanquer, *Lettre de saisine pour la clarification des programmes de français, de mathématiques et de l'enseignement moral et civique de la scolarité*

règlementaires, lettres du ministre au enseignants, supports d’enseignement vont revenir sur l’importance la maîtrise du français, base non seulement de toutes les disciplines mais aussi de la réussite scolaire et professionnelle: “La capacité des élèves à comprendre, à analyser le fonctionnement de la langue et à savoir appliquer les règles conditionne l’accès à l’ensemble des enseignements disciplinaires”⁴⁸.

Partant du constat que “la difficulté à pratiquer la langue française, notamment à l’écrit, dans ses niveaux soutenu et même standard est constatée aussi bien dans le champ scolaire que dans les champs universitaire et professionnel”⁴⁹, le Ministère présente désormais l’enseignement de la grammaire et du vocabulaire comme “un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française”⁵⁰. Pour stabiliser ces apprentissages, on entend imposer un “enseignement rigoureux, explicite et progressif de la grammaire et du vocabulaire”. Parallèlement, les évaluations nationales vont se multiplier, en CP et CE1.

Avec l’abaissement à trois ans de l’instruction obligatoire, le Ministère en place mise tout sur l’école maternelle, d’où une *Circulaire de rentrée 2019* entièrement centrée sur cette école⁵¹. Dans les nouveaux textes, l’école maternelle est définie comme une “école de l’épanouissement et du langage” et à ce titre est envisagée comme base nécessaire, indispensable à partir de laquelle seront construits tous les apprentissages ultérieurs. L’accent sera donc mis, dès la petite section, sur “la construction d’une conscience phonologique” l’objectif étant “d’atteindre un premier niveau de conscience de l’organisation lexicale et syntaxique de la langue”⁵².

“L’enseignement structuré du vocabulaire oral” est d’emblée donné comme priorité, dans une école longtemps tournée vers la prédomi-

obligatoire.https://cache.media.education.gouv.fr/file/05_Mai/52/7/CSP_saisineclarification_programmes_scolarite_obligatoire_949527.pdf. Consulté le 05/06/2019.

⁴⁸ *Ressources d’accompagnement du programme de français aux cycles 2 et 3 : étude de la langue* (<http://eduscol.education.fr/cid106031/ressources-francais-c2-c3-etude-de-la-langue.html>). Consulté le 05/06/2019).

⁴⁹ Note de service n° 2018-050 du 25-4-2018 MEN. DGESCO A (https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=128707). Consulté le 05/06/2019).

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Circulaire de rentrée 2019, Les priorités pour l’école primaire*, Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019, MENJ - DGESCO A1-1. B.O. n° 22 du 29 mai 2019 (https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142385). Consulté le 05/06/2019).

⁵² *Ibidem*.

nance de l'écrit. Le texte, aux objectifs ambitieux, insiste sur l'apprentissage du français: "Pour que les élèves s'approprient la langue française, un enseignement régulier et structuré du langage est nécessaire dans toutes les classes de l'école maternelle. Cet enseignement doit aussi s'incarner, au-delà des échanges spontanés ou liés aux situations d'enseignement, dans des temps spécifiquement dédiés au développement des compétences communicationnelles (écoute attentive, volonté d'être compris, attention partagée, mémoire, expression) et des compétences linguistiques (précision des mots et organisation des phrases)"⁵³. S'il est bien entendu trop tôt pour émettre un avis approfondi et circonstancié sur ces options, les critiques se sont déjà élevées, nombreuses, contre cette nouvelle façon d'envisager l'école maternelle. La première étape sera un travail sur le vocabulaire, dont la méconnaissance est posée comme frein à la lecture. Le Ministère propose ainsi aux enseignants, en accompagnement de la circulaire, des "Recommandations", à ces recommandations s'ajoutent des activités avec spécification précise des durées sur un site spécialisé *Eduscol*⁵⁴ (par exemple, au Cycle 2 l'enseignement de la langue occupera neuf heures et dix minutes). Les objectifs et directives donnés aux enseignants se font de plus en plus précis et contraignants et le Bulletin officiel encadre ces enseignements en déclinant scrupuleusement les activités: "Le champ du français articule des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles"⁵⁵.

2.2. *Le français au collège et au lycée*

Les objectifs à atteindre à la fin du Cycle 4, soit à la fin du collège, sont ainsi spécifiés par le code de l'Education: il s'agit notamment de "comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit", il doit apprendre à argumenter et à adapter "son niveau de langue et son discours à la situation" et "prend en compte ses interlocuteurs". Il doit savoir reformuler ses écrits pour être le plus précis

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Eduscol. *Français. Etude de la langue. Organiser l'étude de la langue au cycle 2* (http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/22/4/RA16_C2_FRA_etude_langue_orga_temp_743224.pdf). Consulté le 05/06/2019).

⁵⁵ B.O. de l'Éducation nationale du 26 juillet 2018.

possible et employer “à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l’écrit comme à l’oral un vocabulaire juste et précis.” À la lecture de ces lignes, il ressort que sont prises en compte les compétences de compréhension et expression, à l’écrit et à l’oral, par ailleurs la littérature prend une part importante dans ces programmes⁵⁶.

Une réforme en profondeur du lycée a été lancée courant 2018. Dès la rentrée 2018 ont été instaurés, pour les classes de Seconde, une nouvelle structure avec la disparition des filières et la mise en place de spécialités ainsi que de nouveaux programmes. Cette réforme prévoit notamment des tests de positionnement en français et mathématiques pour les classes de Seconde depuis la rentrée 2018 et le rétablissement de l’enseignement de la grammaire, encadré par des attendus de fin d’année et des repères annuels de progression⁵⁷.

Dans le cadre de la refonte du baccalauréat, les “Épreuves anticipées obligatoires et épreuve orale de contrôle de français”⁵⁸ prennent une nouvelle forme, leurs modalités de passation sont définies par une note de service⁵⁹ qui indique pour l’épreuve orale de français, longtemps considérée comme une épreuve de littérature, que “cette épreuve permet de vérifier les compétences acquises en français tout au long de la scolarité”⁶⁰. Est intégrée à cette épreuve une question de grammaire présentée comme suit: “Le candidat répond à la question de grammaire posée par l’examinateur au moment du tirage. Cette partie est notée sur 2 points. La question porte uniquement sur le texte: elle vise l’analyse syntaxique d’une courte phrase ou d’une partie de phrase”⁶¹. La note présente ensuite les “attendus” pour cette partie d’épreuve, à savoir la capacité à mobiliser “des savoirs linguistiques pertinents pour l’analyse

⁵⁶ Voir les ajustements opérés en 2018: <https://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>. Consulté le 05/06/2019. Nous renvoyons notre lecteur aux attendus de fin d’année et repères de progression très précisément détaillés pour chacune des classes de la première année de l’école primaire à la fin du collège sur le site Eduscol, <https://eduscol.education.fr/pid38211/attendus-reperes.html>. Consulté le 05/06/2019.

⁵⁷ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=141642. Consulté le 05/06/2019.

⁵⁸ Note de service n° 2019-042 du 18-4-2019 MENJ - DGESCO A2-1 https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=141204. Consulté le 05/06/2019.

⁵⁹ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Bac2021/67/9/NDS_Epreuve_anticipee_francais_2020_1103679.pdf. Consulté le 05/06/2019.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ *Ibidem*.

faisant l'objet de la question"⁶², il est attendu des élèves qu'ils sachent "mobiliser un lexique grammatical pertinent"⁶³, "construire une analyse syntaxique"⁶⁴ et "réfléchir sur des faits linguistiques"⁶⁵. Pour l'instant, aucun recul ne nous permet d'évaluer l'incidence qu'auront ces décisions sur la connaissance et surtout la maîtrise de la langue française.

2.3. *Langue française et langues étrangères*

Dans un contexte qui semble imposer la nécessité de réaffirmer la position de la langue française émerge la question de l'apprentissage précoce des langues, vu par d'aucuns comme un des responsables de la dégradation de la maîtrise de la langue française. Si nous ne pouvons que regretter que l'enseignement précoce des langues soit de plus en plus réduit à un enseignement de l'anglais par des non-spécialistes de la discipline avec toutes les conséquences pédagogiques que cela peut entraîner ainsi qu'une déperdition de la richesse linguistique, il est très peu probable que les quelques heures de langue étrangère dispensées à l'école primaire soient à l'origine d'interférences, d'emprunts ou de méconnaissance de la langue française. Le choix du ministère actuel, sur la base du rapport *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde*⁶⁶ est d'intensifier l'enseignement précoce des langues, dès la première année de maternelle; il est juste à regretter que l'on pense essentiellement à l'anglais bien qu'il soit spécifié qu'au départ les jeunes élèves seront sensibilisés à la "diversité linguistique"⁶⁷.

L'enseignement des langues étrangères est perçu comme une opportunité pour travailler sur la langue française "en induisant une prise de recul, les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant

⁶² *Ibidem.*

⁶³ *Ibidem.*

⁶⁴ *Ibidem.*

⁶⁵ *Ibidem.*

⁶⁶ Alex Taylor, Chantal Manes-Bonnisseau, *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde*, 12 septembre 2018 (https://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/33/4/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf). Consulté le 05/06/2019).

⁶⁷ *Recommandations pédagogiques. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*, NOR: MENE1915455N, note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 MENJ-DGESCO A1-1 (https://www.education.gouv.fr /pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142292). Consulté le 05/06/2019).

comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d’observation et de manipulation. Les LVE viennent ainsi en soutien de l’apprentissage du français”⁶⁸; plus encore, les recommandations précisent que l’on peut déboucher sur des “temps de recherche et de réflexion simples qui évolueront progressivement (est-ce qu’il y a des sons en français qui n’existent pas en anglais, est-ce qu’il y a des sons en anglais qui n’existent pas en français ?); le professeur est alors en mesure d’observer le cheminement des réflexions et encourage les discussions”⁶⁹.

Par ailleurs a été aussi souvent incriminée, souvent en l’absence de données très précises difficiles à établir, au vu de la variété des situations d’un établissement à l’autre, une augmentation des heures d’enseignement des langues étrangères au détriment des heures de français, or depuis des années les enseignants de langues déplorent globalement une réduction de leurs heures d’enseignement. Si dans les filières européennes ou internationales⁷⁰ le temps d’exposition aux langues étrangères est plus fort, la réduction du temps d’exposition à la langue française est quantité négligeable⁷¹.

3. *L’Université et la langue française*

L’enseignement supérieur français est également concerné par la question de la langue française à plusieurs titres, d’une part parce que celle-ci reste la langue d’enseignement, d’autre part en ce qu’il se doit de respecter les règles relatives à l’emploi de la langue française dans les établissements publics, enfin parce qu’il doit en assurer la promotion.

a. *La loi Toubon*

Deux ans après l’inscription du statut de la langue française dans la *Constitution*, la loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l’emploi de la

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ *Ibidem*. Ces directives semblent par ailleurs exiger des compétences solides en langues pour les professeurs des écoles.

⁷⁰ Ces filières sont aussi en cours de forte transformation.

⁷¹ Pour une présentation des sections internationales et bilingues, voir Jean-Pierre Maillard, *Enseignement bilingue et enseignement international*, “Revue internationale d’éducation de Sèvres” [En ligne], 07 | 1995, consulté le 01 juin 2019 (<http://journals.openedition.org/ries/3958>).

langue française, plus connue comme Loi Toubon, du nom du ministre de la Culture et de la Francophonie d'alors, rappelle dans son premier article que: "Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics. Elle est le lien privilégié des Etats constituant la communauté de la francophonie"⁷².

Le législateur tient donc non seulement à rappeler le lien entre une langue et un Etat mais s'attache aussi à décliner d'emblée les périmètres privilégiés d'utilisation de la langue: l'institution scolaire, les contextes professionnels, les situations dépendant de l'administration publique. Les articles qui suivent s'intéressent aux différents périmètres concernés par l'usage public de la langue française, nous nous concentrerons ici sur ce qui concerne le périmètre universitaire. L'article 11 rappelle que "les termes et expressions publiés au *Journal officiel* sont obligatoirement utilisés à la place des termes et expressions équivalents en langues étrangères: 1. Dans les décrets, arrêtés, circulaires, instructions et directives des ministres, dans les correspondances et documents, de quelque nature qu'ils soient, qui émanent des services et des établissements publics de l'État ..."⁷³. Les textes régissant l'enseignement, primaire, secondaire ou supérieur, sont donc soumis à cette disposition, tout comme – théoriquement – les textes internes aux établissements.

Le Conseil constitutionnel, saisi par des députés socialistes, avait annulé deux dispositions, en particulier celle qui aurait touché l'enseignement supérieur et la recherche puisqu'elle faisait dépendre "l'octroi de toute aide publique à des travaux d'enseignement et de recherche à l'engagement préalable des enseignants et des chercheurs d'assurer une publication de leurs travaux en français"⁷⁴. Régulièrement des voix s'élèvent contre la nécessité de publier en anglais ses travaux de recherche

⁷² <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341>. Consulté le 05/06/2019. Sur la question des politiques linguistiques engagées par la France avant 1994, nous renvoyons notre lecteur à Michel Chansou, *Les politiques de la langue et la législation linguistique en France (1966-1994)*, Josiane Boutelet, Lamria Chetouani, Maurice Tournier (a cura di), *L'état linguiste*, "Mots", n°52, septembre 1997, pp. 23-35.

⁷³ Décret du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française.

⁷⁴ Voir notamment *Le Conseil constitutionnel a annulé deux dispositions de la loi Toubon, en les jugeant contraires aux principes de liberté d'expression et de communication définis par la Déclaration des droits de l'homme*, "Les Echos", 1^{er} août 1994 (https://www.lesechos.fr/01/08/1994/LesEchos/16698-072-ECH_le-conseil-constitutionnel-annule-deux-dispositions-de-la-loi-toubon.htm). Consulté le 05/06/2019).

pour être reconnu sur un plan international, ainsi le quotidien *Le Monde* a-t-il ouvert ses pages le 20 février 2019 à une tribune signée par des enseignants-chercheurs en sciences de gestion et dénonçant la présence exclusive de revues anglo-saxonnes parmi les revues classées.

Dès sa discussion au Parlement et longtemps après avoir été adoptée le 1^{er} juillet, cette loi fit l’objet de nombreuses critiques et combats. Le ministre de la Francophonie en sortit avec plusieurs surnoms, parut une bande dessinée intitulée *Sky, Mr Allgood! Parlons français avec Monsieur Toubon*⁷⁵. Les critiques fusèrent à l’étranger, notamment en milieu anglo-saxon⁷⁶. Aussi le Ministère tint-il à souligner le caractère purement de technique de protection de la langue et à nier un positionnement puriste de ces dispositions, au titre “non pas d’une loi sur le bien-parler ou le bien-écrire, comme certains ont feint de le croire, mais bien d’une loi qui prévoit l’emploi du français dans les différentes circonstances de la vie sociale telles que le travail, la consommation, la publicité, les médias, les services publics, l’enseignement et la recherche”⁷⁷. En 2005, Philippe Marini, sénateur de l’Oise, a proposé une loi pour compléter la loi Toubon⁷⁸, toutefois cette loi ne touchait en rien le périmètre de l’enseignement.

Pourtant les écoles de commerce sont devenues des “écoles de management” ou plus récemment des “Business schools”: l’ESC Lyon (Ecole supérieure de commerce de Lyon est ainsi devenue l’EM Lyon Business School, l’École Supérieure de Commerce de Dijon a pris le nom de Burgundy school of business et comme slogan “Lead for change”, ouvrant une école interne appelée School of Wine and Spirits Business et un Center for arts and cultural management, GEM (Grenoble école de management) a l’ambition de devenir un “Business Lab for society”, Skema adopte le slogan “At home worldwide”⁷⁹ mais en le traduisant. De nombreuses universités et écoles choisissent pour leur

⁷⁵ Jean-Loup Chiflet, *Sky, Mr Allgood! Parlons français avec Monsieur Toubon*, Mille et une nuits, 1994.

⁷⁶ En réaction à cette loi, Anthony Steen, député britannique conservateur, a déposé une proposition de loi pour ôter de la langue anglaise des mots français fréquemment employés par ses compatriotes, comme par exemple “rendez-vous, baguette, croissant, hors-d’œuvre, fiancée ou haute couture”.

⁷⁷ <http://www.culture.gouv.fr/Actualites/Langue-francaise-la-loi-Toubon-vingt-ans-apres>. Consulté le 05/06/2019.

⁷⁸ Proposition de loi complétant la loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l’emploi de la langue française (<http://www.senat.fr/dossier-legislatif/ppl04-059.html>. Consulté le 05/06/2019).

⁷⁹ <https://www.skema-bs.fr/>. Consulté le 05/06/2019.

marque des signatures en langue anglaise, telle l'Université Grenoble Alpes: "Pour traduire sa nouvelle identité: pluridisciplinaire, de rang mondial, ancrée sur son territoire, innovante et héritière d'un esprit pionnier qui se perpétue sur le site Grenoble Alpes depuis le XIXe siècle, l'Université Grenoble Alpes lance sa signature 'Explore, explore more'"⁸⁰. Les écoles d'ingénieur prennent le nom d'*engineering school*, l'Epitech ouvre une *Coding Academy*⁸¹ tandis que l'Isagri⁸² propose un *Spring semester in Nutritional Sciences* et que la plupart des établissements s'engage dans les *Summer schools*. Toutefois, en 2017, le Tribunal administratif de Paris a imposé à l'université de recherche Paris Sciences et Lettres (PSL)⁸³ de retirer la mention "Research University" de son logotype, faisant ainsi appliquer la Loi Toubon.

b. La loi Fioraso

Une autre loi est néanmoins venue bouleverser le statut de la langue française au sein de l'enseignement supérieur, le 22 juillet 2013. La loi relative à l'enseignement supérieur et la recherche, dite loi Fioraso⁸⁴ visait notamment à faire accéder 50% d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur et à améliorer l'attractivité internationale de l'enseignement supérieur français. L'un de ses articles a été particulièrement contesté. En effet, l'article L 121-3, après avoir rappelé que "la maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement" et que la langue française est la langue des concours, examens, mémoires et thèses et de l'enseignement à l'exception de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères, des cours dispensés par des professeurs associés ou invités étrangers, stipule que "par des nécessités pédagogiques, lorsque les enseignements sont dispensés dans le cadre

⁸⁰ <https://www.univ-grenoble-alpes.fr/fr/acces-direct/actualites/a-la-une/a-la-une-universite/explore-explore-more-l-universite-grenoble-alpes-vous-transporte--254919.kjsp>. Consulté le 05/06/2019. La campagne de marque grâce à de très originales propositions visuelles a reçu en 2018 le second prix aux Euprio awards, de la *European association of communication professionals in higher education*.

⁸¹ <https://www.epitech.eu/fr/>.

⁸² <https://www.unilasalle.fr/formations/bachelors-et-formations-courtes/spring-semester-in-nutritional-sciences/>.

⁸³ PSL est une COMUE, communauté d'établissements regroupant plusieurs établissements prestigieux parisiens. <https://www.psl.eu>. Consulté le 05/06/2019.

⁸⁴ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027-735009&categorieLien=id>.

d’un accord avec une institution étrangère ou internationale tel que prévu à l’article L. 123-7 ou dans le cadre d’un programme européen” l’enseignement peut être donné en langue étrangère puis l’article poursuit en précisant que “dans ces hypothèses, les formations d’enseignement supérieur ne peuvent être que partiellement proposées en langue étrangère et à la condition que l’accréditation concernant ces formations fixe la proportion des enseignements à dispenser en français. Le ministre chargé de l’usage de la langue française en France est immédiatement informé des exceptions accordées, de leur délai et de la raison de ces dérogations”⁸⁵. Dans cet article a été perçu le risque bien réel que des formations soient essentiellement dispensées en langue étrangère, en réalité en anglais, et la justification alléguée par la Ministre, à savoir qu’il s’agissait de consolider l’attractivité de l’enseignement supérieur français, a convaincu bien peu de détracteurs⁸⁶ ou opposants – dont plusieurs députés socialistes –, bien que des cours de français langue étrangère aient été prévus pour les étudiants étrangers n’ayant pas un niveau suffisant pour suivre les cours ou acquérir leur diplôme⁸⁷. Avec un humour grinçant, l’Académie de la carpette anglaise remet chaque année le “Prix de la carpette anglaise” présenté comme “un prix d’indignité civique décerné annuellement à un membre des élites françaises qui s’est particulièrement distingué par son acharnement à promouvoir la domination de l’anglo-américain en France et dans les institutions européennes au détriment de la langue française”⁸⁸. L’approche peut être considérée comme relativement violente car ce prix vise “plus spécialement les déserteurs de la langue française qui ajoutent à leur incivisme linguistique un comportement de veule soumission aux diktats des puissances financières mondialisées, responsables de l’aplatissement des

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Les oppositions à la loi Fioraso ont été nombreuses parmi linguistes et intellectuels, nous pouvons citer par exemple le savoureux texte de Jacques Cortès, *Pourquoi l’asthénique et bête anglais de Paris quand le pur et le vigoureux British de Londres est si proche?*, “Synergies Monde Méditerranéen”, n°3, “Mythes et Langues. Histoire Violence Création. Devenirs méditerranéens”, GERFLINT, 2012, pp. 17-31 (<https://gerflint.fr/Base/MondeMed3/Mondemed3.html>. Consulté le 05/06/2019).

⁸⁷ Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l’enseignement supérieur et à la recherche (https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=DC42172A71FAE20DDE0645C8539FE3D3.tplgfr26s_2?cidTexte=JORFTEXT000027735009&categorieLien=id. Consulté le 05/06/2019).

⁸⁸ http://www.langue-francaise.org/Articles_Dossiers/Carpette_historique.php. Consulté le 05/06/2019. Parmi les lauréats, à titre étranger, on trouve notamment Romano Prodi.

identités nationales, de la démocratie et des systèmes sociaux humanistes”⁸⁹.

Deux ministres de l’Enseignement supérieur et de la Recherche se sont vu décerner des prix: en 2008 Valérie Pécresse “pour avoir déclaré que le français était une langue en déclin et qu’il fallait briser le tabou de l’anglais dans les institutions européennes”⁹⁰ et en 2013, Geneviève Fioraso pour avoir maintenu dans sa loi la possibilité pour les universités de proposer des cursus en anglais.

Dans les responsabilités de l’enseignement supérieur rappelées par la loi⁹¹ figurent la promotion et l’enrichissement de langue française, le soutien aux établissements français et enseignements en langue française à l’étranger ainsi que la création de ressources pédagogiques numériques pour enseigner et promouvoir langue française. Le rapport 2017 de la DGLF indique que les écoles de commerce sont également invitées à organiser l’intégration des étudiants étrangers et à promouvoir la langue et la culture françaises dans leurs programmes.

Plus récemment, en 2018, la loi ORE (loi relative à l’orientation et à la réussite des étudiants)⁹² a intégré aux objectifs du premier cycle universitaire le perfectionnement de la langue française, l’article du code de l’éducation étant ainsi complété: “Dans la continuité des enseignements dispensés dans le second cycle de l’enseignement du second degré, qui préparent à la poursuite d’études dans l’enseignement supérieur, le premier cycle a pour finalité en premier lieu de permettre à l’étudiant d’acquérir, d’approfondir et de diversifier ses connaissances dans des disciplines fondamentales ouvrant sur un grand secteur d’activité, de perfectionner sa maîtrise de la langue française, d’acquérir des méthodes de travail et de se sensibiliser à la recherche”⁹³.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ Article L 123-6 Première partie : Dispositions générales et communes, Livre Ier : Principes généraux de l’éducation, Titre Ier : Le droit à l’éducation Chapitre III Objectifs et missions de l’enseignement supérieur

⁹² La loi ORE traduit juridiquement le Plan étudiant lancé en octobre 2018 pour réformer le premier cycle universitaire (<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000036683777&categorieLien=id>. Consulté le 05/06/2019).

⁹³ Article L612-2 Code de l’Education, Troisième partie : Les enseignements supérieurs. Livre VI : L’organisation des enseignements supérieurs. Titre Ier : L’organisation générale des enseignements Chapitre II : Déroulement des études supérieures. Section 1 : Le premier cycle.

La langue française est ainsi soumise à un incessant tiraillement entre ses défenseurs, parfois engagés sur des positions puristes, les réponses institutionnelles et une lame de fond, qui semble inéluctablement l’entraîner vers une dégradation de sa qualité chez de nombreux locuteurs, une contamination par l’anglais ou encore par des parlers correspondant à de petits groupes, avec plus récemment l’introduction et l’assimilation de termes issus de différentes variantes de l’arabe. L’écart entre la langue d’expression quotidienne de nombreux jeunes et le registre grammatical et linguistique attendu à l’école paraît se creuser inexorablement.

Le système éducatif français, souvent schématiquement considéré comme la source de tous les maux de la société mais aussi comme remède universel voit sa mission d’enseignement de la langue réaffirmée avec force dans tous les degrés d’enseignement.

Il est certainement trop tôt pour évaluer les effets des nouvelles directives très encadrantes, qui semblent d’emblée transformer l’école maternelle en lieu de préparation disciplinaire pour l’école primaire, qui vont de pair avec un retour aux leçons systématiques de grammaire, à des exercices qui avaient été écartés du lycée, avec des programmes de littérature renouvelés pour le baccalauréat qui ne vont pas, dans les œuvres imposées, au-delà de Beckett et Yourcenar, au risque d’écarter la langue française dans son expression littéraire contemporaine. Pour conclure avec Erik Orsenna, à ce jour, il nous paraît difficile de dire si, dans les prochaines années, la grammaire sera une chanson douce pour les écoliers et lycéens.

Perché neo-liberismo fa rima con analfabetismo

Luciana Bellatalla

Questo articolo si sviluppa intorno ad una domanda, che appare all'autrice, ormai non solo urgente, ma anche ineludibile: la presente crisi non solo della scuola, ma più in generale della cultura tradizionalmente intesa è soltanto l'esito di contingenze transeunti oppure è il risultato necessario di un sistema socio-economico, che è stato difeso ed imposto da una trentina d'anni a questa parte e che alla fine si è affermato fino ad apparire l'unico ammissibile e, pertanto, come il migliore dei mondi possibili? Se così è, come l'autrice crede, il problema vero è quello dell'organizzazione di una resistenza culturale ed intellettuale capace di contribuire ad un cambiamento ed alla riappropriazione della libertà del pensiero.

This paper deals with an urgent and ineludible problem: is the present critical situation not only of School, but also of traditional culture and intellectual habits caused only by historical contingencies or does it depends on a social economic structure, which has been presented and supported since about thirty years ago and is actually nowadays considered as the only and the best possible? If really this is the answer, as the author believes, the true problem is to be able to organize a resilient and resistant cultural and intellectual context so to contribute to change the actual conditions and to allow freedom of judgment to develop.

Parole chiave: Educazione, Scuola, Analfabetismo, Economia, Mercato

Keywords: Education, School, Illiteracy, Economics, Free Trade

1. Premessa

Sono anni che la domanda, da cui queste riflessioni prendono l'avvio, mi tormenta. Essa riguarda la natura (transeunte perché tutto sommato casuale o ben radicata nel messaggio socio-economico del nostro tempo e, quindi, necessitata e difficile da estirpare?) dell'ignoranza che pervade la nostra società e che si è ormai diffusa in maniera quasi inarginabile dalla scuola alle varie manifestazioni della vita associata.

Hanno suscitato questa domanda, giorno dopo giorno e anno dopo anno, vari elementi e vari aspetti: l'osservazione sconsolata delle condizioni della nostra università (ed il livello sempre più impoverito dei

suoi studenti in entrata ed in uscita); il degrado continuo della lingua nazionale a vantaggio di un anglo-italiano sempre approssimativo e spesso ridicolo; le notizie di cronaca che quotidianamente giornali e TV ci propinano dal mondo della scuola; l'imbarbarimento dei dibattiti politici (dal Parlamento ai *talk-show* alla piazza); la tendenza alla semplificazione dei problemi, nell'ansiosa ricerca di una Verità da affermare senza se e senza ma e, infine, il gusto (specie dei politici nostrani, ma forse in genere dell'Occidente opulento) a circondarsi di *yemen*, che gratificano autostime tanto più debordanti quanto più ingiustificate e che sono garanzia di un Potere non più da esercitare, ma da occupare. E tutto mentre l'intellettuale, umiliato e dileggiato da personaggi, spesso politicamente ambigui, eticamente *borderline* e culturalmente veri e propri analfabeti di ritorno, è ormai in ombra, ridotto al rango di una specie in via di estinzione, che però non ha ancora trovato (né pare possa trovare nel futuro) un gruppo deciso a battersi per la sua sopravvivenza¹.

Di recente alcuni interessanti interventi sul settimanale "L'Espresso"² hanno rinfocolato questa mia domanda perché anch'essi erano focalizzati sul medesimo problema. Il quadro delineato dagli articoli citati in nota è compatto ed omogeneo. Emerge da tutti e quattro che la degenerazione culturale e la rivendicazione di una *naïvete*, tutt'altro che ingenua, ma colpevole e pericolosa, ha ormai contagiato tutti i politici di casa nostra, indipendentemente dalla parte di appartenenza e dalle idee difese ed è strettamente collegata ad un attacco concentrico al principio di autorità. Ma non in generale, come negli anni della contestazione giovanile, in cui famiglia, scuola, padronato e Chiesa erano

¹ Del resto, su questa stessa Rivista ho manifestato segni del mio disagio intellettuale più volte e in maniera costante, negli ultimi anni. Per questo rimando il lettore ad alcuni articoli o note in cui in prolema, centrale in queste pagine, era già stato sollevato: *Crisi, educazione, utopia*, in "Ricerche Pedagogiche", 186, 2013, pp. 11-16; *Rinnovarsi: tra etica, logica e educazione. Divagazioni su un recente saggio di Roberta De Monticelli*, in "Ricerche Pedagogiche", 190, 2014, pp. 33-37; *Progresso e riforme sono sempre sinonimi?*, in "Ricerche Pedagogiche", 199, 2016, pp. 23-30; *S.O.S.: la scuola va a picco*, in "Ricerche Pedagogiche", 202, 2017, pp. 27-32; *Esistono saperi essenziali per la scuola?*, in "Ricerche Pedagogiche", 203, 2017, pp. 13-16.

² Il riferimento è al numero del 4 novembre 2018, per l'articolo di Raffaele Simone, *Non so nulla, ascolta me* ed al numero del 23 dicembre 2018 per gli interventi di Susanna Turco, *Dietro gli occhiali niente*, dedicato (testualmente) "alle gaffe, alle bufale ed alla vanità" del ministro Toninelli; di Massimo Cacciari, *Impotenti prepotenti* e, infine, di Michele Serra, *La scena dei cretini*.

armonicamente fusi in una sorta di anarchica rivendicazione alla libertà da ogni vincolo e da ogni legge. Oggi si scalza l'autorevolezza (più che l'autorità) dell'esperto (come nota Simone) per sostituirla con quella dell'improvvisato tuttologo di turno, che spesso ha raggiunto il suo brillante livello di incompetenza spiluccando da Internet³, giustificando la liceità e l'autorità dell'incompetenza. Anzi, come rileva Cacciari, maggiore è l'incompetenza più forte è l'arroganza e, con essa, cresce anche la prepotenza, mentre la rozzezza e la volgarità ne diventano il tratto distintivo e ricorrente.

Non sempre chi manovra i fili della stupidità è stupido, ma deve, comunque, alimentarla per trasformare gli individui in massa e garantire in questo modo il suo Potere. Come non concordare con Cacciari? Gli fa eco Serra, quando scrive che “è il marketing il vero inventore del populismo”⁴.

Del resto, queste osservazioni sono nuove soprattutto nei toni e nell'accoramento dinanzi alle derive nazionaliste e sovraniste del nostro Paese e per l'onda montante dei populismi di marca destrorsa in tutto l'Occidente. Da Horace M. Kallen a Lewis Mumford fino a Marcuse non sono mai mancate le accuse ad un sistema economico che snatura l'umanità e ne limita sviluppo e manifestazioni: certo è che il tratto della stupidità coniugata all'incompetenza è stato fino ad oggi inedito rispetto ai temi della mercificazione e dell'alienazione del lavoro o dell'uniformità delle scelte, plasmate dal mondo produttivo.

³ Simone rimanda ad un saggio di Tom Nichols, *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, pubblicato in Italia da Luiss, University Press, nel febbraio del 2018. In esso si mette in evidenza come, non senza colpe da parte degli specialisti e degli esperti, la Rete abbia contribuito ad esautorarli: infatti, come recita la presentazione del volume, “il grande sviluppo tecnologico della nostra era ci ha dato accesso a una quantità di informazioni senza precedenti. Il risultato, però, non è stato l'inizio di un nuovo illuminismo, ma il sorgere di un'età dell'incompetenza in cui una sorta di egualitarismo narcisistico e disinformato sembra avere la meglio sul tradizionale sapere consolidato. Medici, professori, professionisti e specialisti di ogni tipo non sono più visti come le figure a cui affidarsi per un parere qualificato, ma come gli odiosi sostenitori di un sapere elitario e fundamentalmente inutile. Che farsene di libri, titoli di studio e anni di praticantato se esiste Wikipedia? Perché leggere libri e giornali quando Facebook mette a nostra disposizione notizie autentiche e di prima mano? Se tutti possono dire la loro, allora perché dovremmo delegare le decisioni più importanti a politici strapagati?”.

⁴ Non a caso, egli ricorda che fu Berlusconi a dire che il pubblico usa ragionare come un bambino di otto anni. “E non voleva essere una critica. Ma un complice elogio”: chiosa Serra.

In più, tutti concordano sul fatto che questa ascesa dell'incompente è cominciata poco più di trent'anni fa, a partire dall'edonismo reaganiano che ha segnato, complice anche la Thatcher, la rinascita di un liberalismo politico rigidamente conservatore e di un'economia liberista fortemente competitiva. Come possiamo, dunque, non chiederci perché e fino a qual punto il neo-liberismo ha definito e prodotto il mondo dell'incompetenza, alimentato lo sviluppo della stupidità, e benedetto il predominio dell'ignoranza saccente, mentre da ogni parte si proclama che stiamo vivendo nel mondo della conoscenza e dell'educazione per tutta la vita?

2. Neo-liberismo e educazione: due termini opposti

In estrema sintesi, si può dire che l'economia neo-liberista, che ha sedotto conservatori, moderati e perfino frange della sinistra socialista, si basa su due assunti fondamentali: il libero mercato, che incentiva gli aspetti della competitività e, quindi, richiede consumatori agguerriti e dominati non dalla necessità di soddisfare bisogni primari, ma dalla necessità di obbedire ai ritmi della produzione e, quindi, da una *vis* compulsiva a seguire mode e ad accumulare; la libera impresa che, in quanto centro pulsante della società, finisce per diventare il nuovo *Leviatano* a cui tutto è dovuto. Ciò si allea con il predominio della finanza e con un atteggiamento speculativo, del tutto nuovo rispetto al passato, in cui il mondo capitalistico si legava soprattutto alla dimensione produttiva.

In termini altrettanto semplici (forse anche semplicistici, ma spero efficaci), l'individuo, in quanto soggetto dai ben precisi contorni distintivi rispetto ad altri individui, scompare da questo contesto: in tale contesto, infatti, si esiste in quanto produttori e consumatori, con tutte le possibili interpretazioni di tali ruoli, ossia *influencer* o *follower*, investitori o *promoter* di merci concrete o virtuali, come i prodotti bancari, acquirente compulsivo o divoratore di *dépliant* pubblicitari. Direttamente o attraverso tutti i mezzi comunicativi, dalla televisione alle varie radio che imperversano nell'etere, fino a Internet o al telefono, le cui intrusioni promozionali nella vita domestica sono difficilmente arginabili. È nata così una nuova specie umana, quella dell'*homo insipiens consumptor* o come oggi si potrebbe preferire dello *shopping man*.

Il modello d'uomo coerente e congruente con questo modello economico si può riassumere in pochi caratteri, derivati necessariamente e

con logica precisione dalla qualità di consumatore che lo stesso modello impone per poter sopravvivere. Così l'*homo insipiens consumptor* deve avere una ridotta autonomia di giudizio, capacità inquisitive scarsamente sollecitate, deve essere abituato ad un pensiero lineare e non complesso, a lasciarsi guidare da pre-giudizi e stereotipi, a difendere il proprio corredo identitario senza accettare culture altre o punti di vista alternativi, ad arroccarsi su posizioni consolidate e tradizionali. Di qui la scarsa sensibilità (etica e civile) per i diritti degli altri, la propensione a chiudersi nel proprio particolare, innalzando a stile di vita rivendicazioni individualistiche e sollecitando tutele del proprio contesto identitario. “Fare piuttosto che pensare”, “obbedire” a chi condivide questa visione solipsistica dell’esistenza sono le parole d’ordine di questa umanità, alla quale si chiede spirito di conformazione e adattamento e non tensione verso il nuovo e l’inesperito.

È evidente come i tratti dell'*homo insipiens consumptor* non possono conciliarsi con gli aspetti costitutivi del congegno concettuale dell’educazione, con cui sono in aperta contraddizione⁵: il corso attuale degli eventi tende, infatti, a restaurare quei principi assoluti e dogmatici, da cui la modernità con fatica e con lunghi secoli di elaborazione teorica ci aveva affrancato.

La Natura viene nuovamente agitata come un parametro incontrovertibile; la logica del Dubbio è liquidata con la difesa di una Verità unica e indiscutibile; il Soggetto non è più né legislatore né creatore del mondo oggettivo, perché soggetto ed oggetto sono tornati a fronteggiarsi e il secondo richiede perentoriamente l’adeguamento del primo a se stesso. Dunque, le ragioni stesse della possibilità di pensare ed organizzare l’educazione ed il suo orizzonte di senso sono cadute.

Quanto alle categorie dell’educazione, la centralità e la professionalità dell’insegnante sono venute meno insieme con la critica a tutti gli esperti; la visione sperimentale della conoscenza e, quindi, del percorso di insegnamento/apprendimento è stata superata da un ritorno alle certezze della tradizione, che vanno accettate ed assimilate e mai discusse; l’orfanità non ha spazio in un contesto in cui gli individui si riconoscono nei principi del sovranismo perché, in questo modo, essi non escono mai da una condizione di minorità sia per quanto attiene al pensare sia per quanto attiene all’esercizio della volontà; la gratuità, l’omnilateralità, la processualità e la continuità dell’educazione sono

⁵ Faccio riferimento alle matrici e alle categorie dell’educazione, su cui ho insistito nel mio lavoro *Leggere l’educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009.

messe a dura prova da un atteggiamento che tende a ridurre il sapere alla dimensione della mera utilità ed a collegarlo esclusivamente alla cosiddetta occupabilità. La stessa capillarità del percorso educativo, che si lega all'istituto dell'obbligo scolastico, sebbene formalmente resista, di fatto trova un potente fattore di contrasto nei livelli molto alti e sempre crescenti di dispersione scolastica, non più determinata, come parecchi decenni fa, dalla severa selezione dei docenti, ma dalla scelta degli stessi studenti (e delle loro famiglie) di abbandonare percorsi formativi di cui non sentono più l'attrattiva né la necessità. Del resto perché andare a scuola se perfino il presidente della commissione cultura del Senato ha detto che ciò che conta davvero si impara dalla vita?

Ma soprattutto ha perso ogni significato la categoria della relazione che è, in qualche, modo la base dell'educazione, che si costruisce tutta sul rapporto tra presente, passato e futuro, tra insegnante ed alunno, tra i vari alunni tra loro, tra apprendere e interpretare, tra scuola e mondo extrascolastico. Una volta ammesso che gli uomini non sono tutti, in via di diritto, uguali perché tutti appartenenti ad una specie comune e che il confronto tra culture, atteggiamenti e fedi diverse non è solo inutile, ma anche pericoloso, il dialogo è impossibile e resta solo la via dell'omologazione ad un principio unico. Ma questa non è educazione. Si può chiamare conformazione, indottrinamento, adeguamento e perfino rassegnazione, ma certamente non educazione.

Di qui la cancellazione di due categorie basilari dell'educazione: la complessità e la storia. In questo nuovo modello economico e sociale tutto deve apparire chiaro, con contorni precisi e netti. Perciò una concezione lineare del mondo appare più soddisfacente di una visione complessa nella quale il centro è "disseminato" e le strade sono molteplici. Infine, questo modello di esistenza si fonda su una sorta di perpetua attualità come se ogni esperienza fosse un evento momentaneo, senza nessun legame con quanto la precede e con quanto la seguirà. La Storia come luogo delle esistenze degli uomini e delle donne, come processo di costruzione del senso della vita infastidisce, costringe a fare i conti con problemi che, al contrario, si preferisce ignorare, impone di ridimensionare la convinzione di novità ed originalità che i *leaders* del nostro tempo rivendicano per le loro idee e le loro ricette organizzative, amministrative e politiche⁶.

⁶ Ha fatto scalpore nell'ottobre del 2018 la decisione dell'attuale Ministro dell'Istruzione Bussetti di eliminare il tema di carattere storico nelle prove di licenza

L'idea di sfida al dato in uno slancio utopico continuo è ormai definitivamente tramontata e l'inquietudine più che spinta alla ricerca si è tramutata in una condizione di insoddisfazione e di rabbia, due elementi che, senza il *medium* dell'educazione, sono destinati a deflagrare. Come, peraltro sta accadendo in varie parti del mondo occidentale.

L'ulteriore passo è chiedersi con quali strumenti la scelta economica è riuscita gradatamente, ma inesorabilmente, a plasmare questo nuovo tipo umano, ossia a perseguire in maniera sistematica la diseducazione di donne e uomini, adolescenti e giovani, anche quando è diventato chiaro ed esplicito che gran parte delle parole d'ordine del modello socio-economico egemone non solo erano e sono contraddittorie con la realtà dei fatti⁷, ma anche e soprattutto che esse erano e sono pericolose per la vita comunitaria e per i diritti dell'uomo e del cittadino.

La prima responsabilità è certo della politica in generale e della politica scolastica in particolare che, da Berlinguer a Giannini (e oltre), si è impegnata in maniera straordinaria a smantellare il nostro sistema scolastico ed a rimuovere quegli elementi genuinamente educativi che, con molta difficoltà e purtroppo anche con molte limitazioni, erano

liceale. Ciò ha suscitato polemiche, appelli da parte degli storici, ma la decisione è stata irremovibile giacché, come si legge nel sito www.tecnicadellascuola.it/storia-cancellata-dalla-maturita-il-ministro-bussetti-e-i-senatori-m5s-rispondono-alle-critiche (consultato in data 22 gennaio 2019), e secondo la difesa dei senatori del M5s della commissione cultura del Senato *“La tipologia B che va sviluppata sotto forma di testo argomentativo, ovvero saggio breve, prevede anche la trattazione di un argomento storico all'interno delle 7 tracce. La differenza tra un saggio breve e un tema tradizionale di tipo storico è minima ma strutturale. A vantaggio del saggio breve, rispetto al tema tradizionale, c'è infatti l'impossibilità di “copiare”, sarà più facile quindi valorizzare e premiare l'originalità, la solidità delle conoscenze, la competenza ed il rigore del ragionamento di ciascuno studente. Per finire, rispetto al tema tradizionale che si presta ad essere valutato con un ampio margine di discrezionalità, il saggio breve si presta ad una valutazione più oggettiva e rigorosa da parte della commissione. Pertanto”,* concludono *“la scelta del MIUR appare non solo opportuna, quanto decisamente riuscita”*.

⁷ Due esempi tra i molti possibili. Sul piano sociale, da un lato, si insiste sull'occupabilità come scopo dell'istruzione o sul valore del lavoro, dall'altro, si rende il lavoro sempre più precario, si ritarda l'ingresso nel mondo del lavoro dei giovani e si costringono le persone più avanti negli anni a restare in servizio fino alla soglia dei settant'anni, mentre si blocca il *turn-over* nei casi di pensionamento. Sul piano finanziario, basti ricordare la crisi statunitense del 2007 (legata a Lehman Brothers, una società di servizi finanziari, nata a metà dell'Ottocento, e poi diffusasi a livello globale) che ha determinato quella grande recessione mondiale, di cui stiamo ancora soffrendo.

stati conquistati. È inutile ripetere quanto ho avuto modo di lamentare ripetutamente sulle pagine di questa rivista o in saggi di più lungo respiro⁸. Da Berlinguer a Giannini anche le forme dell'educazione – tanto per restare nel lessico che ho usato fin qui – sono state erose. La scuola è stata ridotta ad un ruolo marginale nel processo/percorso di formazione degli individui e dei gruppi sociali, perché è stata sottratta di fatto ad un cospicuo supporto finanziario pubblico ed è stata anch'essa assoggettata alla logica di mercato, ai rapporti tra cliente/erogatore di servizi, con un progressivo ed effettivo esautoramento non tanto dell'autorità, quanto dell'autorevolezza dell'insegnante. Si sono sgretolati i pilastri stessi della scuola, ossia l'insegnante e la disciplina quale esercizio metodico dell'intelligenza a tutto vantaggio di una valutazione (dai fondamenti incerti e mai chiariti), che, tutto sommato, incentiva un ritorno all'antico, vale a dire nozionismo fine a se stesso e chiusura settoriale dei vari ambiti della conoscenza. Non solo: si è sempre più pensato di formare non uomini e donne destinate a vivere in un contesto sociale, ma come risorse del meccanismo produttivo. Non si parla infatti di risorse umane con un'espressione che ha tolto volto, sesso, genere ed "anima" (ossia soffio vitale) ai lavoratori? Uomini e donne sono, sono stati o saranno solo risorse: a questo devono essere preparati e del loro ruolo devono essere convinti. La stessa equiparazione tra obbligo scolastico ed obbligo formativo, magnificata nel cosiddetto "sistema duale" di formazione, è l'esempio e il manifesto di questa visione dell'umanità. E della scuola e dell'educazione.

La seconda responsabilità va attribuita ad un costume politico generale (indipendente dalle varie scelte legislative) che ha trasformato coloro che "scendono in campo", purtroppo a prescindere dall'orientamento ideologico, in mestieranti della politica: la loro testimonianza dinanzi agli elettori è stata quella di una chiusura nel proprio particolare con cui è venuto meno lo "spirito di servizio" dei politici dell'immediato dopoguerra. E ciò, per un verso, ha gradatamente eroso la fiducia popolare nella democrazia rappresentativa, e, per l'altro, ha giustificato un atteggiamento di disgusto nei confronti dell'informazione, ha aperto la strada a messaggi semplificativi ma seducenti e, infine, ha sollecitato in tutti la voglia di pensare a se stessi ed al pro-

⁸ Bastino due riferimenti: *La scuola che cambia: problemi tra competenza e conoscenze*, Tirrenia-Pisa, del Cerro, 2004 e *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Gardolo (TN), Erickson, 2010.

prio benessere. Tanto più che la società dei consumi mette a disposizione occasioni innumerevoli di benessere personale, con allettanti offerte, prezzi speciali e illusioni a buon mercato.

La terza responsabilità è della diffusione del messaggio circa la morte delle ideologie, che ha attecchito a partire dalla caduta del Muro di Berlino nel 1989. Tale messaggio ha sostituito al principio del dialogo, possibile là dove le ideologie non sono contrapposte in una sorta di guerra permanente e senza quartiere, il criterio dell'indifferenza ideologica: un'idea vale un'altra perché, all'atto pratico, ciò che conta davvero è l'azione, come se agire non presupponesse il pensare. In questo modo, parti politiche, orientamenti ideologici diversi si sono rimescolati al punto da generare confusione e, in chi osserva, una reale capacità di comprendere.

L'ultima e forse più grave responsabilità è quella degli intellettuali, che hanno guardato ciò che accadeva intorno a loro, senza antivederne le conseguenze e che, in qualche modo, hanno ricostituito, forse anche inintenzionalmente, l'antica *turris eburnea*.

Basti pensare a come il mondo universitario ha subito, da Berlinguer in poi, le trasformazioni dei suoi ordinamenti, dei curricula, dei concorsi e dell'autonomia. A fronte di un certo numero di docenti più realisti del re, è stato immediatamente chiaro alla maggioranza che la riforma era fallimentare. Eppure, è mancata un'azione concordata e comune, anche quando i ministri di turno evitavano di confrontarsi con quelli tra i docenti più apertamente critici. È bastato chiamare un certo numero di saggi accanto a sé o scegliere tra i docenti universitari un consigliere personale perché il silenzio fosse garantito. Torna, anche in questo caso, l'eterna illusione dell'intellettuale di potersi sostituire al principe: ma davvero nessuno ricorda come finì Seneca? Oppure che Gentile fu assassinato?

Il "vivi nascosto" epicureo, che tanto piaceva a Cartesio, porta solo a rassegnazione, scontentezza e fuga dal mondo: ma se l'intellettuale non vive nel mondo e per il mondo, può davvero dirsi intellettuale? Anche quando e anche se è apertamente dileggiato, l'intellettuale deve continuare ad interpretare con coerenza e forza il suo ruolo di maestro pubblico e sociale. Per questo non posso che apprezzare, oggi, chi, come Cacciari o Settis, ad esempio, cerca di rivendicare, in ogni modo e con gli strumenti a sua disposizione, il suo compito.

3. *L'analfabetismo della società delle conoscenze*

In questo contesto, tutto è apparentemente inalterato: la rappresentanza politica richiede, come sempre, libere elezioni; la scuola è lì pronta ad accogliere bambini, bambine ed adolescenti, per di più in classi multietniche e formalmente aperte a varie esperienze; i mezzi di comunicazione di massa ci martellano di informazioni in tempo reale e ci offrono strumenti di consultazione sempre più ricchi; Internet è una piazza virtuale per l'incontro di giovani di provenienza culturale e sociale diversa. Formalmente pare di vivere nel migliore dei mondi possibili, ma di fatto siamo come il Candido volterriano, che comprese a sue spese come tale mondo è sempre, per qualche motivo, davvero brutto.

In questa democrazia delle conoscenze e dell'informazione come possiamo orientarci? Ne abbiamo veramente e fino in fondo gli strumenti? Se, come ricorda Bronner, sulla scorta di Tocqueville, “la società basata sul progresso della conoscenza diventa la società della credenza per delega” ed è, anzi, auspicabile che sia così⁹, bisogna necessariamente interrogarsi sui confini e sulla qualità di questa delega.

Il mondo è cambiato e continuerà a cambiare: questo è certo. L'impegno individuale e comunitario è comprendere e gestire tale cambiamento. Se, dunque, le forme fenomeniche del mondo sono mutevoli, il problema è se anche i modi ed i metodi per comprendere e padroneggiare tali forme sono altrettanto mutevoli. Credo di poter rispondere negativamente, vale a dire lo strumento rimane il medesimo. Ed è questo strumento che va educato, affinato e garantito. Tale strumento è, innegabilmente, l'intelligenza, che va preparata a seguire i suggerimenti delle emozioni, a stanare i problemi, ad adottare mezzi per la loro risoluzione. Se cambia il campo di applicazione e l'oggetto concreto (e sempre transeunte) di interesse, l'intelligenza resta sempre come *conditio sine qua non* di una vita consapevole. Dunque, è ancora grazie all'intelligenza che si può dare o revocare una delega (in qualsiasi ambito ci si muova, da quello familiare a quello medico, da quello politico a quello scolastico), perché solo attraverso lo strumento intellettuale si è predisposti a riconoscere l'esperto – maestro, medico, deputato o amministratore – in grado di rappresentarci.

⁹ G. Bronner, *La democrazia dei creduloni*, tr. it. di S. Morante, Roma, Aracne, 2016, p. 13.

Se la conoscenza nasce dal dubbio e crea problemi più che risposte, è opportuno, come scrive anche il già citato Bronner, che la ricerca di soluzioni non sia la ricerca di conferme a ciò che presumiamo vero, ma una ricerca aperta capace di proiettarci anche in orizzonti di senso mai prima sospettati. La ricerca non deve approdare a consolazioni, ma a nuova inquietudine.

Perciò, bisogna essere pronti a leggere il mondo e quanto ci circonda, conoscendo il passato e progettando il futuro. La conoscenza è e deve essere la chiave di interpretazione di eventi, fenomeni e contesti.

Un tempo definire l'analfabeta era assai agevole. Tale era chi non dominava il mondo dell'alfabeto e, perciò, non sapeva né leggere né scrivere. Altrettanto agevole era definire, in tempi più recenti, l'analfabeta di ritorno, ossia colui che, pur essendo stato alfabetizzato, ha perduto le capacità acquisite. Ci siamo con il tempo avveduti che ci sono analfabetismi di vario tipo: non solo quello strumentale, ma anche e soprattutto quello funzionale fino all'ignoranza in campi particolari (da quello informatico e quello medico), che caratterizza anche le persone istruite, a mano a mano che sono cresciute le barriere tra i vari saperi e con esse si sono imposti lessici specialistici di non sempre facile comprensione.

Ma il modello economico in cui siamo calati ha contribuito a diffondere un tipo di analfabetismo molto particolare, che, senza rimuovere i vari tipi esistenti di analfabetismo, ha tuttavia determinato la nascita, accanto all'*homo insipiens consumptor*, dell'*homo illitteratus*, una variazione della specie umana: l'analfabetismo strumentale è relegato ai paesi sottosviluppati; quello funzionale riguarda, nel nostro mondo, gli immigrati o persone con disabilità o invalidità, mentre il nuovo analfabetismo finirà per colpire tutti¹⁰.

Si tratta della mancanza o della perdita di capacità interpretative del mondo, causata da quelle scelte contrastive rispetto al congegno concettuale dell'educazione le quali, affermandosi, fanno necessariamente dilagare il nuovo tipo di analfabetismo. E quanto più esso si afferma tanto più il modello economico oggi egemone esce rafforzato.

Concretamente:

1. l'istruzione si accetta formalmente, ma si limita di fatto. Due elementi nelle scelte contemporanee indicano questo orientamento:

¹⁰ Interessante rileggere, a questo proposito, un saggio di qualche anno fa, di uno studioso argentino, Pablo Gentili, dal titolo significativo, *La falsificazione del consenso. Simulacro e imposizione nella riforma educativa del neoliberismo* (in edizione italiana, Pisa, ETS, 2005), sebbene si riferisse alla situazione dell'Argentina, già metteva in guardia contro certe derive autoritarie e pericolose.

innanzitutto, la tendenza a ridurre il percorso formativo di almeno un anno; in secondo luogo, la volontà di sottomettere questo percorso al criterio dell'occupabilità;

2. la tendenza a sostituire, nel mondo scientifico e poi nella comunicazione in generale, anche senza necessità, totalmente o parzialmente, la lingua materna con una lingua franca, in questo caso l'inglese: ciò significa tendere a sostituire una visione del mondo ad un'altra e tagliare fuori da questo tipo di comunicazione chi (ad esempio i più vecchi o i meno istruiti) non riesce a usare tale lingua franca. La pretesa di trovare una forma comunicativa universale (antico e mai sopito sogno dell'uomo) maschera di fatto una forma di colonialismo culturale, che tende a paralizzare o deviare una parte delle potenzialità del nostro pensiero¹¹;

3. la tendenza alla privatizzazione dell'istruzione in nome di principi disparati, nobili e meno nobili, ideali o banalmente prosaici e chiaramente legati al profitto¹²;

4. l'impoverimento del linguaggio quotidiano, soprattutto nei giovani, complice forse l'abitudine a comunicare con SMS, che impone

¹¹ Non a caso la neurofisiologia informa del fatto che l'uso della lingua materna e l'uso di una lingua straniera attivano parti diverse del nostro cervello e che l'apprendimento di una lingua straniera come lingua materna (es. il tedesco per un giapponese o viceversa) instaura mutamenti permanenti nelle aree cerebrali. Ciò, dunque, ha una certa, non trascurabile influenza sullo sviluppo del nostro cervello e, quindi, sul nostro stile cognitivo, apprenditivo ed espressivo. Per questi temi, rimando a due saggi di specialisti, ma di taglio divulgativo, come J.-L. De Mendoza, *Cervello destro, cervello sinistro*, Milano, Il Saggiatore, 1996 e L. Maffei, *Il mondo del cervello*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

¹² Ancora il settimanale "L'Espresso", che non da ora dedica attenzione a esperienze educative particolari in Italia e fuori d'Italia, nel n° 3 del 13 gennaio 2019, ha dato spazio alla "Whittle School & studios, una gigantesca rete globale di scuole per allievi dai 3 ai 18 anni che prevede l'apertura di 36 sedi in altrettante megalopoli mondiali da qui al 2026". A settembre 2019 si apriranno le sedi di Washington e di Shenzhen (in Cina), mentre il fondatore, Chris Whettley, appunto uno dei pionieri della privatizzazione della scuola, ha già raccolto fior di finanziamenti e presentato un progetto molto ambizioso e destinato ad una ristretta aristocrazia: una scuola interdisciplinare, aperta alle nuove discipline di questo secolo, ispirata a principi di libertà creativa, con molta scienza, molta tecnologia e molta arte, ma, a compensare, meno storia, meno grammatica e nessuna istruzione classica. Il tutto in un ambiente bello, confortevole e pieno di ausili all'avanguardia per i pochissimi fortunati (o infelici, a seconda dell'angolo di osservazione) che potranno accedervi, grazie ai patrimoni cospicui dei genitori. Basti ricordare che per un anno di scuola, i genitori dovranno pagare 40.000 mila dollari. Gli alunni ammessi saranno 2500 e solo 300 di questi potranno usufruire di una borsa di studio.

una concisione rigorosa, ma certo anche per l'influsso di una comunicazione pubblica in cui ci si limita sempre di più a formule standardizzate, a termini inglesi, mischiati con parole nostrane di uso corrente: sicuramente per essere capiti, ma altrettanto sicuramente per imporre un modello culturale che guarda al basso e non all'alto della catena espressiva. A questo impoverimento si accompagna anche un imbarbarimento dello stile espressivo – i *talk-show* televisivi ne sono un esempio interessante – con registri linguistici che non disdegnano il turpiloquio, le frasi fatte e che disprezzano esplicitamente la grammatica e la sintassi (e non solo per l'ormai moribondo congiuntivo, all'uso del quale pare ci sia una inarrestabile allergia);

5. l'abitudine allo *storytelling*, con cui si racconta il mondo come si vorrebbe o come piace al narratore per convincere gli altri della bontà della sua prospettiva; l'uso di messaggi brevi ma ad effetto sui social (come twitter) che aprono la strada alla legittimazione delle falsificazioni del reale: ognuno racconta il suo punto di vista annichilendo, offendendo, attaccando gli altri e presentando il suo commento come l'unico corretto e giusto. Ne derivano spesso fazioni contrapposte di commentatori che sembrano due eserciti nemici in campo a scontrarsi, senza alcuna voglia di capirsi. Non è un dialogo, ma una potenziale carneficina;

6. i due miti di oggi, competenza e merito, che vengono sbandierati acriticamente: il primo ingenera l'idea che il talento è innato, non dipende dalle condizioni in cui il soggetto cresce e si sviluppa; il secondo ingenera l'idea che la conoscenza sia un surplus rispetto a quanto un individuo sa fare: Si dimentica che, per emergere, il merito ha bisogno di pari opportunità e che alla competenza non basta l'esperienza perché questa è sempre e necessariamente frutto della conoscenza e della riflessione. Ancora una volta, per un verso o per un altro, lo studio appare accessorio più che superfluo, ma comunque non è in grado di portare valore aggiunto;

7. la tendenza a sostituire il libro con forme di informazione usa e getta, grazie alle quali – Wikipedia ha fatto scuola – tutto è piano, lineare, spiattellato e facile da copiare, si tratti di una piccola ricerca per la scuola elementare come di una parte della tesi di laurea. Perfino le ramificazioni ipertestuali, che sono state salutate, a suo tempo, come uno dei maggiori pregi della Rete, capaci di sollecitare nel lettore una ricerca quasi labirintica, hanno perso attrattiva. Se qualcuno segue la ramificazione, lo fa più per ingannare il tempo che per un vero bisogno di approfondimento. Già in apertura di questo intervento, del re-

sto, attraverso le parole di Tom Nichols, avevo già richiamato l'attenzione su questo punto;

8. il rumore quasi assordante da cui siamo persistentemente colpiti e accompagnati: lo dicono le cuffie agli orecchi di viaggiatori in treno, in autobus e perfino per strada; il volume della TV, che si alza in modo esasperante quando arriva il bombardamento pubblicitario; i rumori degli aerei che passano sopra le nostre case e, infine, i rumori per strada di automobili e mezzi diversi quasi sempre di corsa. Un rumore ossessivo, che spesso copre le parole dell'altro e talora impedisce di pensare. Ma, soprattutto, contribuisce a farci sempre di più chiudere in noi stessi e a rendere fastidiose e superflue le relazioni con l'altro.

Dunque, il primo vero *vulnus* all'educazione viene da questo bisogno conclamato e continuo di velocità e di consumo. L'educazione (non meno di un'istruzione efficace) ha bisogno di silenzio e di lentezza. Sono il silenzio e la lentezza, alleati del dubbio e della curiosità, che permettono di osservare con attenzione, di riflettere, di tornare su particolari prima trascurati e di comporre come in un *puzzle* le nostre ipotesi di lettura del mondo. E nuovamente sono il silenzio e la lentezza che ci aprono alla relazione con l'altro: ci permettono un ascolto attivo, ci fanno valutare le sue parole e i suoi punti di vista prima di esporre il nostro. E sono il silenzio e la lentezza che ci consentono di seguire, nella nostra immaginazione, varie strade compostibili prima di arrivare ad una sintesi tra le varie opinioni davanti a noi o ad una aperta, ma logicamente giustificata, antitesi con i pareri diversi dal nostro.

Un individuo costretto a consumare senza tregua, a fare presto (anzi sempre più presto), a guardarsi alle spalle perché ogni altro individuo è un suo *competitor*, assordato da rumori di fondo che nascondono il contesto, incapace sia di ascoltare sia di parlare se non per luoghi comuni, dominato dal bisogno di spiegazioni semplici e lineari, che tagliano fuori una parte cospicua di possibilità, è di necessità un analfabeta. Infatti, benché sia calato nel suo mondo e ne sia spesso anche attore (in quanto lavoratore, elettore, fruitore o erogatore di servizi comuni, genitore e così via), di fatto non sa decifrare, collegare e interpretare quanto lo circonda. Si tratta del tipo peggiore di analfabetismo, non solo perché è onnipervasivo, ma anche perché deriva da un modo d'essere della stessa società ed è mascherato dal fatto che nell'Occidente opulento pressoché il 100% dei bambini va a scuola, una buona percentuale di persone ha conseguito un diploma di scuola

superiore, se non addirittura una laurea; la maggioranza ormai parla più di una lingua straniera, una buona parte frequenta spettacoli al cinema o al teatro e legge i quotidiani. Eppure, trasformandosi in un ingranaggio di un sistema economico-finanziario, l'individuo è nella stessa condizione di chi un tempo non sapeva né leggere né scrivere: il gran libro del mondo è una pagina bianca o scritta in caratteri non intelligibili.

4. *E adesso, pover'uomo?*

Nell'articolo di Cacciari a cui ho fatto riferimento in apertura di questo articolo, l'autore avverte che gli stupidi non sono poi tali fino in fondo e che l'incantamento si rompe non appena si rendono conto che nessuna delle loro aspettative viene soddisfatta, nonostante le belle parole (ovvie e facilmente comprensibili). Non posso che apprezzare questo sprazzo di utopia del collega veneziano, ma, in tutta sincerità, devo dire che non mi fido di rotture di incantesimi, sempre pronti ad essere sostituiti da altri, come peraltro, sul piano della politica governativa nostrana mettono bene in luce i passaggi di fronte dalla sirena berlusconiana alle becere parole d'ordine e agli slogan simil-nazisti dei populistici, senza considerare che gli stessi statunitensi (seppure depositari mondiali del verbo democratico) per non cedere ad una candidatura dell'*establishment* sono caduti nella trappola del *tycoon*.

Credo che per rompere davvero ogni incantesimo, non basta essere delusi, ma è necessario ricevere dei messaggi contrastivi con l'orientamento oggi egemone. Solo azioni di questo tipo permettono di elaborare ed organizzare un piano di resistenza che ci renda non solo resilienti ai "colpi dell'avversa fortuna", ma anche propositivi di un nuovo mondo e di un modo rinnovato di abitarlo. Ossia bisogna mettere mano ad una rinnovata umanità, capace di far fronte alle richieste della contemporaneità e di gestire i nuovi strumenti conoscitivi e comunicativi, senza però rinunciare ai principi etici, relazionali e sociali che definiscono e contraddistinguono l'umanità o, meglio, l'essere intrinseco e specifico dell'umanità stessa. Una qualità, questa, non negoziabile e tantomeno modificabile alla leggera, cioè senza preoccuparsi delle gravi conseguenze che da tale mutamento possono scaturire.

Non ho scelto a caso il titolo di questo paragrafo. L'ho fatto pensando ad un famoso (forse oggi non più come un tempo) romanzo, scritto nel 1932, dell'altrettanto famoso scrittore tedesco Hans Fallada in una Germania ancora alle prese con la crisi del primo dopoguerra e

ormai alla vigilia dell'avvento di Hitler al potere. Soprattutto il titolo tedesco, *Kleiner Mann, was nun?*, con il suo riferimento alla piccolezza del suo protagonista, mi è parso molto adatto alla situazione dell'umanità di oggi: povera, infelice, ignorante, dominata e soprattutto ridimensionata nel suo valore intrinseco e nel senso di cui è portatrice e che l'educazione deve (o, ormai, potrebbe o dovrebbe?) portare dalla potenza all'atto.

L'assunto di fondo di queste pagine è che le derive reazionarie, populiste, autoritarie di questo nostro tempo sono l'esito necessario ed inevitabile della nascita dell'*homo insipiens consumptor*, determinata altrettanto necessariamente dal neo-liberismo imperante da una trentina di anni a questa parte. Tuttavia, non mi pare opportuno compiere l'errore che il movimento di contestazione giovanile del Sessantotto fece cinquant'anni fa, quello cioè di pensare che, senza una rivoluzione del sistema socio-economico, una riforma della scuola sarebbe stata inutile. Fu un errore fatale, non solo perché il movimento, sebbene nato nelle e dalle aule scolastiche ed universitarie, finì per abbandonare il mondo della formazione, ma anche perché consegnò gli spunti più interessanti della contestazione a livello educativo al mondo della politica in atto, che li addomesticò e li ridimensionò.

Né, ovviamente, non avendo competenze economiche, mi voglio addentrare in proposte di mutamenti del sistema produttivo e distributivo: revisione dei meccanismi capitalistici e decrescita più o meno felice o altre, pure interessanti, istanze radicali di cambiamento non mi appartengono. La mia domanda è piuttosto: ci sono ancora margini di manovra, a livello educativo e scolastico, per incidere sulle menti e i comportamenti dei più giovani e prepararli, se non a cambiare almeno a contrastare un corso degli eventi, che minaccia, tutto sommato, un'umanità degna di questo nome?

Le proposte che formulo, in chiusura di queste riflessioni, intendono rivolgersi non tanto al mondo della politica in atto: dal 1997 ad oggi, infatti, sia pure con diverse modalità e in misura diversa, tutti i governi in carica hanno dato il loro contributo alla crisi della scuola e dell'educazione. Il governo attuale, poi, almeno stando alle dichiarazioni di alcuni ministri, non mi pare avere al centro dei suoi pensieri la scuola e, se e quando pensa all'educazione extrascolastica, certo non intende mettere in discussione l'*homo illitteratus*, che è funzionale al suo disegno politico e sociale. Il mio sguardo va piuttosto a insegnanti e cittadini consapevoli di quanto sta accadendo. Pertanto mi sento di proporre:

1. agli insegnanti di associarsi in gruppi – scuola per scuola o disciplina per disciplina – per discutere di come, a partire dai programmi ministeriali e negli spazi possibili, progettare dei contenuti o dei percorsi di ricerca che costringano gli studenti a fare quanto la politica ministeriale non richiede più: letture di classici, discussione di spettacoli o di film; uso diversificato delle LIM; percorsi interdisciplinari; lettura dei giornali in classe come mezzo di educazione all’esercizio della cittadinanza; interventi di esperti;

2. ancora agli insegnanti, soprattutto a quelli della scuola secondaria inferiore, di reintrodurre la pratica della lettura del giornale in classe o di promuovere incontri con esperti della comunicazione e in particolare di quella televisiva perché illustrino ai ragazzi le “magie” del montaggio;

3. ancora agli insegnanti, di sollecitare, anche con attività *ad hoc*, ed indipendentemente dalla disciplina insegnata, l’uso di una lingua articolata, la scoperta di parole scomparse dall’uso, il confronto tra lessici specialistici diversi, al tempo stesso cercando di comprendere la diffusione ed il significato di nuovi linguaggi, estranei alle loro esperienze;

4. alle associazioni, come, ad esempio, la SPES ed il CIRSE, di organizzare percorsi di formazione per gli insegnanti al fine non solo di rivitalizzare il loro impegno, ormai fiaccato in una scuola disorientata e incapace di fronteggiare il nuovo, ma anche di offrire strumenti operativi efficaci e che li mettano in grado di capire le nuove generazioni, i loro problemi, la loro cultura nutrita di miti mediatici ed i loro linguaggi per non correre il rischio che l’assimmetria necessaria all’insegnamento non diventi un abisso oceanico e, alla fine, incolmabile;

5. ancora alle associazioni, come la SPES, il CIRSE o la FNISM o a quelle specificamente dedicate a radunare docenti e cultori di singole discipline, di organizzare incontri per gli studenti, soprattutto delle prime classi delle scuole superiori, nei quali, in un clima informale e di libertà di ascolto e di intervento, vengano avvicinati a contenuti, problemi e modalità di approccio ad essi, ormai desueti;

6. agli studiosi di didattica di predisporre percorsi metodologicamente e contenutisticamente capaci di fronteggiare le sfide dei nuovi saperi e dei nuovi mezzi tecnologici. Spesso, infatti, la scuola è disorientata anche per il divario tra i linguaggi e le potenzialità tecnologiche dei giovani e l’arroccamento di manuali e programmi su modalità antiche di comunicazione;

7. a singoli cittadini di non tacere dinanzi a quanto li turba o non li convince, ma di scegliere come luogo di protesta non gli strumenti della Rete, bensì la vecchia, tradizionale, ma efficace lettera ai giornali: a disposizione di chiunque voglia leggerla, richiede qualche minuto di lettura; accompagna il lettore anche quando ha chiuso il giornale; può avviare un dibattito attraverso le risposte di altri lettori, che non si scrivono sull'onda della reazione momentanea, perché richiedono, per la stesura, un sia pur piccolo, momento di raccoglimento personale;

8. agli intellettuali, convinti come me ed altri che sia necessario ridare spessore e valore alla dimensione del pensiero critico, di non chiudersi in se stessi, ma di riprendere il loro ruolo pubblico e di fare di ogni occasione una testimonianza del loro impegno e un mezzo per suscitare in chi li ascolta o li legge dubbi e problemi.

Insomma, non propongo azioni di grande rilievo, ma un impegno quotidiano, forse poco appariscente, certamente faticoso perché continuo, che ci richiami all'ordine e ci imponga di non chiamarci fuori perché non accada come a quel tedesco, che, convinto che la cosa non lo riguardasse, tacque quando socialisti, sindacalisti, zingari ed ebrei furono perseguitati e deportati, per scoprire alla fine che quando vennero ad arrestare lui, “non era rimasto più nessuno che potesse dire qualcosa”¹³.

Riferimenti bibliografici

Bauman Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, tr. it. di D. Francesconi, Bologna, il Mulino, 2009

Bocca G., *Grazie NO. 7 idee che non dobbiamo più accettare*, Milano, Feltrinelli, 2012

Bronner G., *La democrazia dei creduloni*, tr. it. di S. Morante, Roma, Aracne, 2016

Floris G., *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*, Milano, Solferino, 2018

Gardini N., *Viva il latino. Storie e bellezza di una lingua inutile*, Milano, Garzanti, 2016

¹³ Da un sermone di Martin Niemöller, che dal 1937 al 1945 fu prigioniero in un campo di concentramento, proprio perché aveva osato pronunciare questo sermone, spronando i suoi parrocchiani a non tacere di fronte a quanto vedevano.

Gentili P., *La falsificazione del consenso. Simulacro e imposizione nella riforma educativa del neoliberismo*, tr. it., Pisa, ETS, 2005

Harari Y. N., *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, tr. it. di G. Bernardi, Milano, Bompiani, 2018

Luppi A., *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015

Idem, *“La scuola su misura” di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018

Maffei L., *Elogio della lentezza*, Bologna, il Mulino, 2014

Idem, *Elogio della ribellione*, Bologna, il Mulino, 2016

Idem, *Elogio della parola*, Bologna, il Mulino, 2018

Marescotti E., *Educazione degli adulti: identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012

Eadem (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti: i limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis, 2016

Ordine N., *L' utilità dell'inutile: manifesto*, Milano, Bompiani, 2018

Perrenoud Ph., *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, tr. it. di E. Coccia, Roma, Anicia, 2017

Roth J., *La Quarta Italia*, tr. it. a cura di S. Aigner, Roma, Castelveccchi, 2013

Zago G. (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, Milano, FrancoAngeli, 2017

Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica

Zoran Lapov

Immerso in una lunga esperienza di attività laboratoriali, questo studio si colloca in un progetto di ricerca-azione più ampio sulla diversità socioculturale e linguistica nella scuola. A partire da questo retroterra, l'autore si propone di rilevare gli aspetti più salienti che consentono di costruire un modello pedagogico del laboratorio interculturale per l'inclusione. Per raggiungere questo scopo, è essenziale collegare gli obiettivi e le metodologie della didattica laboratoriale con la dimensione teorica della prospettiva interculturale e con il fenomeno di diversità-affinità nella scuola.

Embedded in a long experience of laboratory activities, this study is a part of a wider action research project on sociocultural and linguistic diversity in school. Starting from this background, the author aims to identify the most salient aspects allowing him to construct a pedagogical model of intercultural laboratory for inclusion. In order to reach this goal, it's essential to connect purposes and methodologies of the laboratory teaching practice to the theoretical dimension of intercultural perspective and to the phenomenon of diversity-similarity in school.

Parole chiave: Didattica laboratoriale, Prospettiva interculturale, Diversità-affinità, Inclusione socioculturale, Modellizzazione pedagogica

Keywords: Laboratory teaching, Intercultural perspective, Diversity-similarity, Socio-cultural inclusion, Pedagogical model

1. Introduzione

Iscritta in un quadro pedagogico più ampio, l'analisi a seguire s'interessa alla didattica laboratoriale nella scuola, con particolare riferimento ai cicli dell'istruzione primaria: allargando la visuale si arriva a focalizzare sul laboratorio interculturale per l'inclusione, i cui traguardi formativi, pur sollevando plurimi quesiti, sono compendiabili in alcune parole chiave, quali accoglienza, esperienza, diversità, pluralità, partecipazione e scambio. I contenuti dell'articolo si impegnano, pertanto, a far luce sul perché della scelta di avvalersi di un percorso laboratoriale interculturale per arrivare all'inclusione: a tal fine, sono definiti nel testo gli elementi chiave del laboratorio interculturale (presupposti, propositi, riferimenti teorici, metodologie, strategie ecc.) che lo rendono, infine, lo strumento principale di una didattica volta all'inclusione.

Maturate in un arco di tempo che abbraccia più di dieci anni di collaborazione con le scuole elementari e medie inferiori, le attività laboratoriali che hanno ispirato la stesura della presente testimonianza si inseriscono in una catena di interventi didattici, volti alla promozione dell'educazione interculturale inclusiva e realizzati (principalmente) nell'ambito dell'offerta formativa e della progettualità educativa della rete dei Centri d'alfabetizzazione del Comune di Firenze, alla cui messa in opera il sottoscritto aveva preso parte in veste di osservatore, ricercatore, formatore, nonché coideatore e corealizzatore. I titoli di tali percorsi laboratoriali parlano da soli: *Conoscere la diversità della mia classe; Tutti diversi, tutti simili; Diversità linguistica e non solo; Diversità alimentare a confronto; Raccontarsi e auto-raccontarsi*, ecc.

Nel testo, questa esperienza pluriennale non viene riportata in qualità di contenuto tangibile, bensì assunta come sfondo funzionale all'elaborazione di una proposta di modellizzazione pedagogica del laboratorio interculturale per l'inclusione. Come tale, lo studio si colloca in un progetto di ricerca-azione più ampio sulla diversità socio-culturale e linguistica nella scuola.

Prendendo l'avvio da un'iniziazione teorica alla prospettiva interculturale e alla diversità-affinità in ambito scolastico e da un impianto metodologico sui percorsi d'inclusione sviluppati in forma laboratoriale, la trattazione si prefigge di individuare gli aspetti più salienti della didattica laboratoriale interculturale e inclusiva che consentono di estrapolarne elementi per una sua modellizzazione pedagogica. Alla luce di tali propositi, si vuole altresì contribuire alla riflessione sulla progettualità e intenzionalità educativa in termini di pari opportunità di studio e formazione.

2. Impianto teorico: accoglienza, esperienza, partecipazione in prospettiva interculturale

Gli itinerari delle esperienze tangibili e indicazioni metodologiche si intrecciano con quelli di un indispensabile sapere teorico. In mezzo a nutriti modelli teorico-operativi, l'impianto teorico adottato in questa analisi poggia su *tre paradigmi*, i quali – edificati sulle prospettive interculturali – si rendono oggi imperativi in un lavoro pedagogico: orbene, condensati nelle formulazioni trinomiali quali *accogliere-esperire-partecipare*, *pluralità-diversità-affinità* e *laboratorio-scambio-inclusione*, questi paradigmi servono lo scopo comune di far arri-

vare i beneficiari di un percorso laboratoriale all'affermazione di un'ulteriore stadio di trasformazione conoscitiva¹.

Distinguendosi per tal loro obiettivo, mentre combinano aspetti teorici, metodologici e operativi, questi paradigmi della trasformazione (individuale o collettiva, tangibile o intangibile, parziale o globale) mirano ad animare la didattica laboratoriale di tipo inclusivo che si nutre di esperienze, differenze e conoscenze intese come fatti sociali totali² della crescita umana, donde destinate a essere esperite, condivise e scambiate al fine di rendersi accessibili, fruibili e quindi durevoli. Gli orientamenti teorico-operativi e le strategie metodologiche che caratterizzano i percorsi di didattica interculturale inclusiva sono tesi ad abbattere le barriere sociali, culturali, relazionali o di altra natura che potrebbero frapporsi tra la conoscenza e i suoi potenziali fruitori, e a espandere le frontiere del sapere promuovendo – quale traguardo ultimo del proprio agire pedagogico – le pari opportunità educative e formative per tutte/i.

In conformità con i propositi della trattazione, si è scelto di abbinare ognuno dei tre paradigmi a una sezione del testo: così, i contenuti del presente paragrafo si fondono coll'invito ad *accogliere-esperire-partecipare in prospettiva interculturale*. Coll'intento di accogliere si introduce la necessità umana di sperimentare alias scambiare esperienze³ per conoscersi e rendersi capaci di imboccare le vie della partecipazione e condividere la conoscenza assimilata. Le ambizioni, celate dietro i concetti guida, puntano – ognuna con le proprie ramificazioni operative e semantiche – verso un insieme di traguardi interdipendenti, i cui esiti dipenderanno dalla qualità e dalla quantità dell'impegno investito.

Pur non rappresentando l'unico ambito d'azione possibile, la scuola si offre come un laboratorio dotato di molteplici risorse operative.

Ne consegue che tale agenzia gioca un ruolo determinante nell'accoglienza e nella gestione della diversità, atti che – nel senso lato di

¹ Ci riferiamo all'approccio trasformativo all'apprendimento nell'accezione proposta da Jack Mezirow, il padre della teoria dell'apprendimento trasformativo; cfr. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, New Jersey, Wiley, 1991.

² Cfr. M. Mauss, *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, tr. it., Torino, Einaudi, 2002 (orig. 1924); É. Durkheim, *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, tr. it., Torino, Einaudi, 2008 (orig. 1895).

³ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2014 (orig. 1938).

riconoscere e riconoscersi, accettarsi reciprocamente, dialogare, acconsentire il flusso di idee, sentimenti, emozioni... – dovrebbero alimentare una partecipazione attiva, proattiva, creativa, propositiva, costruttiva, trasformativa, donde inclusiva. In un ambiente scolastico, saranno di gran rilievo le strategie impiegate da parte delle/gli insegnanti: se guidata bene, l'attenzione dovrebbe spostarsi dalle differenze alle somiglianze per infondere una nuova sensazione, quella di non essere solo *diversi*; man mano che l'interazione avanza, i coinvolti si addentrano in quel percorso che li conduce verso la consapevolezza di poter essere simili nella diversità e viceversa. E poiché per essere autentica e praticabile, l'accoglienza postula la reciprocità, occorre accogliersi a vicenda sperimentando il potenziale dello scambio e delle trasformazioni per aprire le porte alle pratiche d'inclusione.⁴

Queste riflessioni ci portano alla dimensione *interculturale*, ingrediente inscindibile della pedagogia del XXI secolo. La questione evoca un breve ripasso del concetto centrale di questa prospettiva pedagogica che è quello delle *culture in interazione*. Ci vengono in aiuto le conquiste dell'antropologia culturale, secondo le quali, riepilogando, la *nozione di cultura* comprenderebbe tutte le conoscenze, attività, valori e prodotti materiali (*cultura materiale*) e immateriali (*cultura immateriale*) che un individuo – da soggetto sociale – acquisisce, co-costruisce e trasmette socialmente assieme ad altri individui all'interno del proprio contesto e in contatto e condivisione, seppur talvolta meno percettibili, con altri contesti sociali.

Questa definizione antropologica, così poliedrica nel considerare le culture nella loro pluralità e al contempo unicità fenomenologica⁵, estende, da un lato, i significati del fenomeno a tutte le manifestazioni dell'esistenza sociale umana e a qualsiasi gruppo umano⁶; dall'altro lato, attraverso i processi di accumulazione della conoscenza e l'esercizio della sua condivisione sociale e linguistica, la suddetta definizione implica le pratiche di *socializzazione* ed *educazione* che determina-

⁴ Z. Lapov, *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 26.

⁵ Cfr. F. Boas, *Race, Language and Culture*, New York, The Macmillan Company, 1940.

⁶ M. Mead, *Talks with Social Scientists: Margaret Mead on what is a culture? what is a civilization?*, in C. F. Madden (ed.), *Talks with Social Scientists*, Southern Illinois University Press, 1968, pp. 16-17.

no in maniera esplicita la natura sociale dell'umanità in continua trasformazione⁷.

Coniugando queste nozioni con la pratica didattica, è di gran rilievo saper riconoscere sotto quali forme e presupposti un'esperienza formativa, nonché laboratoriale, possa caratterizzarsi come "interculturale".

Un percorso laboratoriale si definisce "interculturale" non soltanto perché si serve di culture, di solito *altre*, perché attinge ai loro saperi *diversi*, perché le presenta, coinvolge, promuove, ci viene da dire: come entità isolate, a sé stanti, fondate su identità inconfondibili.

Non è possibile definire tale una didattica che suggerisce l'immissione di interventi "interculturali" come integrazione accessoria alla propria realizzazione, come un'aggiunta episodica a tema e su bisogno⁸, come un'appendice che occulta i rischi di disfunzionamento, i quali potrebbero, di conseguenza, esigere varie soluzioni operative, compresa l'asportazione parziale o completa dei contenuti, appunto, interculturali. Ma nemmeno perché in aula sussisterebbe un'eclatante *diversità* da "trattare": non di certo bisogna aspettare l'arrivo di una diversità *altra, esterna*, imputata, il più delle volte, alla presenza di alunni d'origine immigrata o membri di comunità minoritarie⁹, intanto che si continua a tacere su affinità, somiglianze, convergenze, a partire da quelle socioculturali, poiché valutate come esperienze scontate, percepite e interiorizzate come "proprie", sebbene facciano parte del patrimonio collettivo dell'umanità.

Questi sono solo alcuni dei più frequenti approcci all'interculturalità, ingenerati dalle interpretazioni e convinzioni erranee circa l'educazione interculturale e i relativi obiettivi¹⁰: la loro perpetuazio-

⁷ *Ibidem*, pp. 17-18.

⁸ Cfr. J. A. Banks, *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Pearson, 2017; G. Gay, *The Importance of Multicultural Education*, in "Educational Leadership", 61(4), 2004; M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, FrancoAngeli, 2008; Idem, *L'educazione interculturale: una proposta per tutti*, in "Sesamo - didattica interculturale", Giunti Scuola, 18 gennaio 2015.

⁹ Cfr. G. Campani, *Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe*, in "Studi sulla formazione", 1, 2014.

¹⁰ A proposito delle interpretazioni e convinzioni erranee (*misconceptions*) circa l'educazione interculturale-multiculturale e i rispettivi approcci, prospettive, contenuti e obiettivi, nonché dei fraintendimenti e dei rischi "educativi" cui tali equivoci d'interpretazione possono dare adito, si rimanda agli scritti di J. A. Banks, *An Intro-*

ne, difatti, è responsabile della generazione dei rischi “educativi”, i quali potrebbero mettere a repentaglio le azioni e le finalità pedagogico-formative di una didattica interculturale, per prime quelle tese a promuovere l'accoglienza, lo scambio, la partecipazione e, in ultima analisi, l'inclusione.

La didattica si fa interculturale allorquando mette in contatto diversi elementi delle culture umane¹¹, lette come fatti sociali totali che in maniera articolata e complessa impregnano l'esperienza umana¹²: intese, cioè, come eredità antropiche, tramandate ciclicamente, in diverse direzioni e a dosi variabili, mediante sistemi sociali, non chiusi, impenetrabili e monolitici, bensì aperti, comunicanti e mutevoli¹³.

È interculturale perché introduce, mette a confronto, scambia segmenti di disparati contesti culturali, traducendo tali azioni in strumenti metodologici, funzionali a vari scopi operativi, tra cui si evidenzia la necessità di allestire una scuola quale luogo di incontro, interazione, scambio, capace di garantire la qualità e la fruibilità della proposta didattica e la crescita conoscitiva, cognitiva, formativa e culturale di tutti i coinvolti¹⁴.

Sono, in sostanza, la pluralità e la complessità dei riferimenti, la costanza e la progettualità pedagogica¹⁵ e l'intenzionalità educativa

duction..., cit., pp. 10-13; G. Gay, *The Importance...*, cit.; J. Aldridge, C. Calhoun, R. Aman, *15 Misconceptions About Multicultural Education*, Reprinted from “Focus on Elementary”, vol. 12, 3, 2000; D. Y. Ford, *Why Education Must Be Multicultural. Addressing a Few Misperceptions With Counterarguments*, in “Gifted Child Today”, vol. 37, 1, 2014. Oltre a individuarli, gli autori sottolineano l'importanza di altre due azioni da intraprendere in parallelo alla prima: per poter attuare un'analisi costruttiva di siffatte letture, è d'obbligo tener conto della loro collocazione socioculturale, temporale e spaziale (fattori, contesti, tempi, ambiti ecc.); si invita, di seguito, a riconoscere la rilevanza dei processi di ricostruzione e reinterpretazione, laddove necessario, degli aspetti interessati, ovvero responsabili della generazione di interpretazioni e convinzioni erranee sulla disciplina e sulle metodologie interculturali/multiculturali (negli USA, e soprattutto nella produzione scientifica degli autori citati, si privilegia l'uso della locuzione *multicultural education* – “educazione multiculturale”).

¹¹ Cfr. M. Mead, *Talks with Social Scientists...*, cit.

¹² Cfr. M. Mauss, *Saggio sul dono...*, cit.; É. Durkheim, *Le regole del metodo sociologico...*, cit.

¹³ Cfr. Z. Lapov, *Quale diversità...*, cit.

¹⁴ Cfr. J. A. Banks, *An Introduction...*, cit.; M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti...*, cit.; Idem, *L'educazione interculturale...*, cit.; D. Y. Ford, *Why Education Must Be Multicultural...*, cit.

¹⁵ F. Pinto Minerva, *L'interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp. 5-21.

dei suoi propositi a tingere un percorso didattico di interculturalità. E vi è sempre qualcosa da scambiare: processo importante, giacché finalizzato ad apportare trasformazioni, quell'esercizio dinamico che costituisce il principio fondante dei processi formativi. Solo un approccio pedagogico che tiene conto di questi fondamenti rende plausibile ogni tentativo di modellizzare le esperienze di una didattica inclusiva di matrice interculturale e di dare vita a un'autentica trasformazione sul piano di sviluppo conoscitivo e di crescita umana.

3. Gruppo classe: una microsocietà – plurime diversità e affinità

Per quanti si accingono a mettere in pratica un percorso laboratoriale a carattere interculturale, mirante all'accoglienza, alla partecipazione e all'inclusione nella scuola primaria, risulta fondamentale coltivare una certa visione dei suoi destinatari. Riuniti nel gruppo classe, quale il loro habitat "naturale" d'apprendimento e di crescita durante le ore di scuola, essi danno vita a una *microsocietà*, eterogenea e complessa giacché connotata da plurimi riferimenti sociali, culturali, relazionali, autobiografici, linguistici (contemplate le ricche varietà regionali e dialettali dell'assortimento italo-romanzo e delle lingue minoritarie). Abitata da alunne e alunni, più insegnanti, ogni aula scolastica è portatrice di una pluralità di legami, relazioni, appartenenze, sentimenti, saperi... il cui riverbero ci riconduce a una miriade di diversità e affinità: non sorprende, allora, che i suoi abitanti hanno tutti qualcosa da raccontare.

Così strutturata, la classe richiama l'attenzione sulla sua *pluralità-diversità-affinità*: questa attenzione, tuttavia, va destata, sviluppata, orientata. In altre parole, il contesto classe dovrebbe prestarsi ad accogliere alla pari tutti i suoi cittadini: e prima di farsi carico di questa responsabilità è essenziale creare dei presupposti che permettano loro di scoprire, curare, capitalizzare le diversità e le affinità – *in primis* quelle sociali, culturali e linguistiche – che definiscono il territorio multiculturale in cui si collocano, a partire dagli spazi della loro aula.

A questa si aggiunge un'altra cautela metodologica che, mentre salvaguarda un'impresa didattica dalle sfide di eventuali approcci ed esiti di stampo differenzialista (esaltazione delle differenze) o assimilationista (esaltazione delle uguaglianze), educa a osservare le diversità-e-affinità di un contesto sociale come un insieme indissolubile, tutte da cogliere nel loro complesso. Al fine di convertirsi in un bene comune, le differenze – al pari delle somiglianze e uguaglianze – invo-

cano una loro immissione nel bagaglio conoscitivo del gruppo classe. Si aprono, a tal punto, le vie dell'accoglienza e inclusione che fanno luce sulla capacità umana di far coesistere differenze, somiglianze, uguaglianze nella diversità: "Le distanze cominciano a cedere nella misura in cui si scoprono le affinità, le quali ci fanno ricordare che i 'piccoli' protagonisti sono – prima di tutto – bambini e alunni".¹⁶

Trascurando questi "particolari" metodologici si corrono i rischi di esaltare le differenze, persino esasperarle, al punto da estrapolarle dal contesto e riprodurne delle nuove che, rimaste senza contestualizzazione, possono rivelarsi capaci di incidere sulla produzione di incomprensioni e di costituire fonte di situazioni conflittuali.¹⁷ Ovvero: di fronte agli approcci, seppur valutati come positivi, ma che riservano loro un trattamento quasi esclusivamente consacrato alla loro promozione, per non dire celebrazione¹⁸, le differenze rivendicano il diritto di entrare a far parte della pluralità conoscitiva – sociale, culturale, sociorelazionale, (auto)biografica, linguistica, spirituale, artistica o di altro tipo – che determina la fisionomia della microsocietà di un'aula scolastica; in parallelo, la diversità – come fenomeno, condizione umana e, quindi, risorsa didattica – dovrebbe essere incorporata nell'offerta formativa e rintracciabile, come tale, nei contenuti curricolari¹⁹.

Acquisita questa consapevolezza, le energie da spendere in un intervento interculturale andrebbero canalizzate verso un'elaborazione costruttiva delle differenze: manovra metodologica che, passando da un loro "smembramento", si propone di rilanciarle – decostruite e ricostruite – allo scopo di giovare in maniera costruttiva, produttiva e fruttifera.²⁰ Questa affermazione induce a concludere che le diversità, e con esse le affinità, conviventi in un contesto scolastico, non trovano miglior alleato per la loro valorizzazione che nell'esercizio didattico: niente di meglio che saper combinare la narrazione delle differenze e somiglianze con gli itinerari curricolari.

¹⁶ Z. Lapov, *Quale diversità...*, cit., p. 26.

¹⁷ Cfr. J. S. Gundara, *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*, UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge, 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159385e.pdf> (ultima consultazione: 10.01.2019); J. A. Banks, *An Introduction...*, cit.

¹⁸ J. S. Gundara, *Some Current Intercultural Issues...*, cit., p. 5.

¹⁹ G. Campani, *Intercultural curriculum in...*, cit., pp. 80-84.

²⁰ Z. Lapov, *Quale diversità...*, cit., p. 34.

L'invito è, quindi, quello di prendere atto dei suddetti orientamenti metodologici, i quali – guidati dal paradigma di pluralità-diversità-affinità – dovrebbero trovare una loro collocazione nella programmazione di attività laboratoriali a carattere interculturale. Abbracciata questa prospettiva, al gruppo classe, quale destinatario dei percorsi didattici, viene assegnato un duplice compito di soggetto attivo dell'intervento formativo: da un lato, quello di farsi promotore e curatore delle diversità e affinità che lo definiscono; e di rivestire, dall'altro, il ruolo di fruitore e realizzatore delle esperienze laboratoriali in proposta.

4. Verso una modellizzazione del laboratorio interculturale per l'inclusione

Le riflessioni finora esposte ci introducono ai contenuti del presente paragrafo, il quale – espresso tramite il paradigma *laboratorio-scambio-inclusione* – s'interessa alla dimensione metodologica e alla modellizzazione della didattica laboratoriale in prospettiva interculturale. A partire dai rispettivi orientamenti teorici, la seguente proposta di modellizzazione pedagogica ricapitola gli esiti di un'esperienza laboratoriale pluriennale (oltre dieci anni), realizzata dal sottoscritto sotto forma di ricerca-azione con le scuole elementari e medie inferiori del Comune di Firenze e di alcuni Comuni limitrofi.

Per cominciare, ribadiamo come ogni intervento formativo è sortito da una programmazione, ripartita in sei fasi principali:

- 1) rilevazione e analisi dei bisogni formativi,
- 2) ipotesi di intervento formativo,
- 3) progettazione,
- 4) realizzazione pratica,
- 5) restituzione e
- 6) valutazione.

Nel definirne l'indirizzo, la natura e il taglio metodologico, quest'apparato operativo orienta l'andamento del percorso sino al fine ultimo di massimizzare la *generazione di cambiamenti*. In conformità con la loro caratterizzazione, data dal complesso di specifici bisogni, priorità e traguardi, i singoli interventi saranno soggetti a un ridimensionamento operativo e a una serie di aggiustamenti metodologici. La

metodologia adottata rispecchia, invece, una scelta strategica coerente con le teorie, approcci e modelli teorico-operativi di riferimento²¹: il profilo metodologico, che descrive la didattica laboratoriale di cui nel presente scritto, è denotato dagli aggettivi *inclusivo* e *interculturale*. A seguire, un approfondimento su alcuni aspetti salienti che costituiscono la base di siffatta esperienza laboratoriale.

1. *Dai bisogni all'ipotesi di intervento*. Una ricognizione preliminare delle necessità formative e altri eventuali bisogni, individuali e collettivi, del contesto ospitante permette di comprendere le ragioni soggiacenti alla richiesta di un intervento laboratoriale. In questa fase è opportuno mappare alcuni aspetti specifici, quali: esperienze sociorelazionali del contesto per raccogliere informazioni relative a potenziali difficoltà relazionali, di apprendimento o di altro tipo; la sussistenza di dislivelli conoscitivi e divari tra le competenze e conoscenze possedute e quelle richieste; eventuali necessità di coniugare i bisogni formativi con le esigenze curricolari. Sulla scorta di questa indagine cominciano a intravedersi i propositi, gli obiettivi, le metodologie sino ai risultati del nascente intervento. Le informazioni rilevate aiutano a maturare la scelta di avvalersi di didattica laboratoriale, dando così vita a un'ipotesi di intervento formativo.

2. Il *fare* di un laboratorio interculturale per l'inclusione va filtrato dalle medesime *domande metodologiche* di qualunque altro intervento formativo, ciascuna corrispondendo a diversi segmenti organizzativi: perché, con chi, dove, quando, cosa e come fare?

–*Perché?* Tarata sui bisogni formativi del contesto (*propositi*) e concordata con il committente, la proposta in oggetto s'interessa all'inclusione nella scuola (*priorità*). Al fine di prevenire varie forme di esclusione e promuovere le opportunità educative e formative, le priorità dell'intervento possono portarlo in due direzioni principali: laddove l'inclusione in classe poggia su buoni principi, si punta a mantenerla e valorizzare; in caso contrario, occorre lavorare sul suo consolidamento (*obiettivi specifici*).

–*Con chi?* In ambito scolastico, il principale *soggetto fruitore* è il gruppo classe. Oltre agli alunni, ai docenti curricolari e ai realizzatori del percorso, il *gruppo partecipante* può includere familiari, specifiche figure professionali, esperti esterni, nonché segmenti della co-

²¹ G. Mialaret, *La psicopedagogia*, Roma, Lucarini, 1988, pp. 59-60; M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999 (orig. 1948).

munità locale. La selezione delle presenze sarà guidata dai bisogni e dagli obiettivi dell'intervento: ad es. nella scelta di esperti esterni, del loro numero e grado di coinvolgimento, vanno calcolate le caratteristiche e requisiti professionali che possiedono.

–*Dove e quando?* Le attività laboratoriali possono svolgersi in *contesti* scolastici ed extrascolastici: nel primo caso, in base ai bisogni e alla disponibilità degli spazi, il loro svolgimento è pensabile nell'aula della rispettiva classe, in biblioteca, aule laboratorio, aula video, palestra, cortile, o altri locali. Subentra la necessità di valutare i *tempi* a disposizione, calendarizzare le attività e articolare l'intervento in moduli operativi.

–*Cosa?* Subentra l'insieme di *argomenti* e *contenuti* che riflettono i propositi e gli obiettivi dell'intervento, nonché la produzione dei *risultati*.

–*Come?* La scelta del taglio operativo (*metodologie*) e delle *attività* è dettata dall'indirizzo dell'intervento (es. socioculturale, sociorelazionale, linguistico, curricolare); è vitale, altresì, valutare la disponibilità delle *risorse* (umane, intellettuali, materiali, economiche) per poter garantire la copertura delle attività programmate.

3. *I propositi della didattica laboratoriale.* Lo scopo principale di un laboratorio inclusivo, nonché interculturale, è quello di *garantire l'inclusività* didattica, ossia assicurare la capacità inclusiva del metodo laboratoriale nell'interesse pedagogico e formativo dei diretti interessati – alunne e alunni. Osservata dal canto opposto, la didattica inclusiva tende a *combattere l'esclusione* in tutte le sue espressioni al fine di promuovere concrete *opportunità educative e formative* per tutte/i. Nel perseguire tali obiettivi, una didattica laboratoriale che mira all'inclusione agisce su due piani che vanno considerati insieme:

–sul piano *collettivo*, una didattica così definita s'impegna a *potenziare* le dinamiche di coesione, socializzazione, partecipazione e comunicazione in aula;

–sul piano *individuale*, invece, a *promuovere* i talenti, animare la creatività, incrementare la riflessività, sviluppare diversi stili d'apprendimento e stimolare l'autonomia;

–al contempo, la didattica laboratoriale può essere d'aiuto nel *prevenire* ed equilibrare le condizioni sfavorevoli per l'apprendimento (dislivelli conoscitivi, divari di competenze e conoscenze, situazioni conflittuali, dispersione scolastica ecc.).

4. *I presupposti della didattica laboratoriale.* La decisione di intraprendere un percorso laboratoriale trova fondamento tanto nell'esper-

ienza didattica generale e nelle preferenze specifiche del corpo docente interessato, quanto nella rispettiva produzione scientifica.²² Tale scelta didattica è dovuta anzitutto a tre dimensioni caratterizzanti, dettagliate di seguito:

- in ottica generale della didattica e dell'intenzionalità educativa, un laboratorio si distingue per la sua *immediatezza comunicativa e operativa*: allo scopo di esaudire le esigenze e raggiungere gli obiettivi, i contenuti formativi non vengono mediati dalla ricezione orale o scritta, basata sul sapere nozionistico, teorico e astratto, bensì filtrati da modalità operative immediate, concrete e riconoscibili; ciò non significa scartare una delle due modalità, quella teorica o quella pratica, a favore dell'altra, bensì svilupparle in parallelo (es. attività progettuali, ricerche guidate, ricerche-azioni, attività di sviluppo e/o di consolidamento);

- forte accento dell'agire laboratoriale è posto sull'*esperienza*, sul *processo* e sul *gruppo*, e meno sui singoli frammenti dell'apprendimento, sugli esiti o sull'individuo: ciò non significa dimenticare eventuali esigenze o difficoltà individuali, bensì cercare di risolverle in un cammino da percorrere insieme; quanto agli esiti finali, essi dovrebbero risultare da un processo di sperimentazione, stare cioè al servizio del percorso (e non viceversa), riproponendosi così come tappe di una continua trasformazione conoscitiva;

- nello specifico: mostrandosi più confacente all'*esplorazione* di talune tematiche e alla concomitante *comprensione* dei contenuti, il laboratorio – come formula didattica e metodologica – può facilitare il *conseguimento degli obiettivi* e la produzione dei risultati: in tal senso, richiesta di un percorso interculturale finalizzato all'inclusione (*accoglienza, scambio, partecipazione*) si offre come un buon esempio.

5. *Le strategie della didattica laboratoriale*. Il laboratorio, come metodo e prassi, vanta un vasto assortimento di possibilità operative che si avvalgono di specifiche strategie, tecniche e strumenti. Tra le *strategie* rileviamo le seguenti operazioni chiave:

- per raggiungere gli obiettivi di un intervento formativo, la didattica laboratoriale dispone, anzitutto, dei presupposti necessari per costruire un *clima* accogliente, coinvolgente, partecipativo, interattivo e cooperativo, capace di facilitare la comunicazione, potenziare la reciprocità e stimolare la fantasia creativa;

²² Cfr. F. De Bartolomeis, *Sistema dei laboratori, per una scuola nuova necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli, 1978; F. Frabboni, *Il laboratorio*, Bari, Laterza, 2004.

– grazie agli spazi e tempi di un percorso laboratoriale, risulta più fattibile strutturare un *milieu didattico aperto (inclusivo)* che permetta di imparare “dimenticando”, *apprendere facendo*, praticando e gustando i sapori delle esperienze in scambio²³, di tuffarsi nelle dinamiche dell'interazione, di imboccare le vie della condivisione e di uscirne con un rinnovato bagaglio di conoscenze e competenze;

– un tale clima disteso e inclusivo trasforma i coinvolti in *protagonisti attivi* dell'esperienza laboratoriale: sotto la guida dei partecipanti adulti, la classe viene investita da una batteria di *prove, esercizi, confronti* che stuzzicano l'indole osservativa, esplorativa, audace, intraprendente, propositiva, creativa e produttiva che risiede in ogni alunna e alunno inducendo loro a osservare, esplorare, sfidare, sperimentare, proporre, creare e produrre;

– il carattere versatile di un percorso laboratoriale invita a concedere tempo e spazio per *far esprimere* i partecipanti attraverso le loro esperienze, preferenze e ispirazioni: questa manovra potrebbe implicare digressioni e, quindi, la necessità di aggiustamenti e modifiche *in itinere*; in previsione di tali evenienze, gli ideatori dovrebbero munirsi di *flessibilità* predisponendo una scorta di attività e/o esercitazioni;

– allo scopo di incrementare la partecipazione dei coinvolti, la didattica laboratoriale – nonché interculturale e inclusiva – si serve dei *ruoli* variamente connotati (generalisti, occasionali, permanenti, mutevoli, ciclici, primari, secondari ecc.);

– per garantirne una *partecipazione* più completa, nonché rendere l'evento maggiormente attendibile agli occhi dei piccoli fruitori, le/gli *insegnanti* (come pure altre figure compresenti) sono invitate/i a prendere attivamente parte alle dinamiche del laboratorio sia come cogestori del percorso, sia come compartecipi delle attività proposte, assumendo un ruolo alquanto neutro di guide e facilitatori;

– inoltre, la didattica laboratoriale ricorre volentieri a *interventi di esperti* esterni o interni su specifici argomenti e contenuti: nel caso della didattica interculturale, una delle figure professionali ospitate in aula è data dai mediatori linguistico-culturali.²⁴

6. *Metodologie laboratoriali*. Le dette strategie fanno da cornice della realizzazione pratica del laboratorio. Costituendo uno stile didattico che non può essere oggetto di ricette pronte per l'uso, la prassi laborato-

²³ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit.

²⁴ Cfr. M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Roma, Armando, 2000.

riale è soggetta alla potenzialità di variazioni *in itinere*. Riconosciuto il suo carattere, la messa in atto di un percorso laboratoriale non è affatto lasciata al caso: anzi, gli ideatori ne fanno tesoro mentre programmano le attività che verranno filtrate da una serie di metodologie laboratoriali e il collettivo classe – affiancato nell’attraversarle. Al servizio degli obiettivi formativi della didattica laboratoriale si trovano molteplici *tecniche* (modalità operative) – quel che le accomuna è la costruzione di nuove conoscenze e competenze in *modalità attiva e interattiva*: l’apprendimento si matura, non tanto per trasmissione e ricezione passiva, quanto per situazioni-problema, quali scoperta, confronto, azione, in una relazione educativa il cui fulcro è dato da un agire laboratoriale che verte intorno all’*esperienza*, al *processo* e al *gruppo*. Il repertorio delle tecniche laboratoriali, adatte come tali a una didattica interculturale e inclusiva, permette di osservare tre sfumature operative:

– *attività di gruppo*: elicitazione (es. gruppi di discussione, confronto), metodi simulativi (es. giochi di ruolo, studi di caso), risoluzione di problemi, attività ludiche, apprendimento cooperativo e condiviso (es. scrittura condivisa, disegno collettivo, ricerca collettiva), attività di ascolto (es. letture, narrazioni, autonarrazione), esercitazioni di supporto e approfondimento ecc., più la produzione dei risultati materiali e immateriali (es. attività manuali, disegno, scrittura);

– *attività a classe intera*: animazione, elicitazione, discussione in plenaria, attività ludiche, attività audiovisive (es. letture, narrazioni, visione di film) ecc., più la restituzione dei risultati materiali e immateriali;

– *attività frontali*: la didattica laboratoriale fa occasionalmente uso della comunicazione frontale ed espositiva: si tratta di brevi enunciati esplicativi, adoperati di solito per introdurre concetti, informazioni e schemi che consentono di passare al segmento successivo di attività pratiche.

7. *Strumenti operativi*. In considerazione della loro funzione di mediatori delle attività e dell’apprendimento, la scelta degli strumenti operativi deve essere rispondente agli obiettivi, nonché tale da nutrire e mantenere lo spirito collaborativo e interattivo al fine di rendere l’esperienza di apprendimento piacevole. Tra gli strumenti didattizzabili per un percorso di didattica laboratoriale in chiave interculturale troviamo:

– *testi* (es. libri, testi narrativi, testi integrativi, dizionari spec. illustrati, atlanti, riviste, pagine web, schemi e mappe concettuali, esercizi/ari);

- *illustrazioni* (es. disegni, immagini, poster, carte illustrate);
- *giochi* (didattici e non);
- *materiale di consumo* (es. carta, colla, matite, nastri, puntine, riviste da riciclare);
- *materiale didattico strutturato* (tecnico, artistico, musicale, informatico, sportivo ecc.);
- *sussidi didattici* (es. carte geografiche, tavole illustrative), compresi i *dispositivi audiovisivi* (es. televisione, CD, DVD) ed *elettronici* (es. computer, lavagne luminose, LIM, stampante);
- *gli spazi della scuola con le proprie dotazioni didattiche* (es. biblioteca, aule laboratorio, palestra) e *attrezzature* (es. lavagne, cavalletti).

8. *Argomenti e contenuti*. Il piano di lavoro introduce i contenuti da erogare durante la realizzazione pratica del laboratorio. Ebbene, l'idea è quella di curare l'accoglienza e la partecipazione sin dalle primissime classi della scuola primaria come due pratiche socioeducative importanti per la sostenibilità della scuola e della società: queste trovano nutriti spunti tanto nella quotidianità, quanto nei curricoli, e il corpo docente non esita a chiedere supporto in questa direzione rivolgendosi a professionisti esterni (esperti, formatori, progettisti e realizzatori di laboratori didattici, mediatori linguistico-culturali ecc.). I contenuti di un laboratorio interculturale e inclusivo²⁵, a seconda delle priorità, dovrebbero riflettere argomenti di varia estrazione: in una sintesi interdisciplinare, è ipotizzabile un lavoro sullo scambio di conoscenze in chiave interculturale agganciando il curriculum a cominciare dalle discipline umanistiche per approdare all'area scientifica. Esempi di percorsi didattici interculturali sono oramai numerosi e, come documentato dagli studi, presentano – grazie alle loro strategie didattiche e metodologiche – un'ottima occasione per lavorare sui contenuti curricolari di varie discipline.²⁶ Si suggerisce di avviare le attività partendo

²⁵ S. Lamberti, *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2010; A. Tetè, *Laboratorio attività interculturali. Storie e percorsi per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2011.

²⁶ La seguente è una breve rassegna dei testi che, spaziando tra quelli più generici e altri più mirati come indicato dai rispettivi titoli, documentano i percorsi didattici interculturali associati ai contenuti curricolari di varie discipline: F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit.; G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci, 2002; D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, 2002; M. Catarci, *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Roma, Anicia, 2004; M.

dalle diversità e affinità coesistenti in classe per arrivare – attraverso le dinamiche di interazione, condivisione e scambio – ad affinare le competenze di accoglienza e partecipazione attiva e a potenziare le opportunità educative e formative. Sebbene abitualmente realizzata nei locali della scuola, la didattica – per ottenere i migliori risultati possibili – deve guardare oltre le demarcazioni materiali e immateriali della struttura che la accoglie: deve cioè attrezzare i propri fruitori degli strumenti che li rendano capaci di mettersi in contatto con il mondo.²⁷ In tal senso, la didattica laboratoriale si è rivelata, non poche volte, funzionante e incisiva su diversi piani d'apprendimento.

9. *Risultati*. Oltre alla documentazione dell'intervento, le attività laboratoriali, specie quelle a carattere manuale, si concludono con la realizzazione di risultati tangibili e come tali fruibili nelle dinamiche didattiche e sociorelazionali della classe. Questi prodotti – didattici, in/informativi, conoscitivi ecc. di stampo interculturale – possono assumere diverse sembianze: mappe concettuali, materiale linguistico a confronto, scritte in alfabeti diversi, racconti, lettere, itinerari di viaggio, diari di bordo, abbinati ai relativi testi, fotografie, disegni e quant'altro. Essi servono, altresì, la causa di valutazione e restituzione: la determinazione della riuscita di un intervento formativo contempla diverse forme (es. griglie di valutazione)²⁸ e stadi di verifica

Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti...*, cit.; E. Perillo (a cura di), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2010; F. Favilli, *La revisione del curriculum di matematica in chiave interculturale*, in G. Cipollari (a cura di), *Op. cit.*, 2010; Idem, *L'insegnamento della Matematica in prospettiva multiculturale*, in "SIM", 6, 2014; G. Cipollari (a cura di), *Per un curriculum Interculturale: quali matematiche, scienze, letterature e immagini*, IV Seminario Nazionale, Senigallia 3-4-5 settembre 2010, Collana Quaderni 64 (N° monografico), Roma, FOCSIV – Volontari nel mondo, 2010; M. Giusti (a cura di), *Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con le discipline*, Milano, Raffaello Cortina, 2014; F. Caon, C. Spaliviero, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher, 2015.

²⁷ Cfr. F. De Bartolomeis, *Sistema dei laboratori...*, cit.

²⁸ Ai fini di valutazione è opportuno predisporre un sistema di verifica, definendone gli strumenti e gli indicatori di efficacia: tramite questo dispositivo si ottengono riscontri che servono a misurare il successo dell'intervento formativo nel raggiungere gli obiettivi attesi, ovvero quanto le attività formative svolte siano riuscite a produrre cambiamenti (nelle conoscenze, abilità, competenze, comportamenti, atteggiamenti ecc.). Tra gli strumenti di verifica si segnalano le griglie di valutazione da somministrare, di norma alla fine del percorso, in forma scritta (adulti) o sotto forma di intervista o colloquio "informale" (alunni).

(valutazione iniziale, monitoraggio *in itinere* o verifiche intermedie, valutazione finale, verifiche integrative), tese a misurare il livello e la qualità delle conoscenze e competenze acquisite che trovano concreta espressione nei risultati materiali e immateriali del laboratorio; la restituzione fornisce, invece, un prospetto di quanto realizzato nel corso del laboratorio e costituisce un momento di consolidamento delle conoscenze, rendendosi altrettanto formativa per tutti i partecipanti: oltre a quella convenzionale illustrativa ed espositiva, la restituzione si riflette nell'utilizzo e ancor meglio riutilizzo di tali risultati. Quest'ultimo aspetto merita qualche parola in più.

10. *Riutilizzo dei risultati di un laboratorio interculturale.* Questa azione, essenziale per la vita della didattica in generale e di quella laboratoriale in particolare, può essere sviluppata attraverso determinate pratiche di capitalizzazione e valorizzazione dei risultati, quali: una o più attività post-laboratoriali da lasciare alla classe al termine del percorso o delle sue fasi intermedie; reinvestimento didattico dei risultati e prodotti del laboratorio durante le ore della didattica curricolare; repliche ed esportazione del percorso laboratoriale e del relativo bagaglio di prodotti, conoscenze e competenze ad altre realtà educative. La sostenibilità di un intervento formativo è assicurata, quindi, dai risultati e dal loro impiego, anzi: nell'ambito di una didattica interculturale e inclusiva sarebbe praticamente d'obbligo contare sul riutilizzo, piuttosto che solo sull'utilizzo, dei risultati per fruttare al meglio il loro potenziale sociorelazionale, culturale e tras/formativo.²⁹

5. Conclusioni

Collocandosi tra gli strumenti metodologici finalizzati a promuovere l'inclusività didattica, il laboratorio si distacca per la propria formula operativa, più pratica e più immediata, atta a facilitare in un contesto educativo le dinamiche di comunicazione, interazione e scambio di nozioni, esperienze, conoscenze mentre opera sul piano di una loro condivisione e diffusione più fluide. Più da vicino, una didattica laboratoriale, i cui propositi, contenuti e metodologie muovono da una prospettiva interculturale per valorizzare le differenze e le somiglianze in uno scambio reciproco e decentrato, dovrebbe ulteriormente stimolare il contatto, il dialogo, la partecipazione, nonché rimuovere poten-

²⁹ Z. Lapov, *Quale diversità...*, cit., p. 178.

ziali rischi di fossilizzazione del sapere e ostacoli alle pari opportunità educative e formative.

Senza rivendicare né unicità, né primato, né autosufficienza tra le varie modalità operative adottate per comunicare, condividere e scambiare conoscenze, la didattica laboratoriale postula una coniugazione metodologico-operativa con altre pratiche didattiche: questa sua dimensione permette di affermare che alcuni dei suoi aspetti, piuttosto che definibili come “critici”, lasciano spazio a una costruttiva collaborazione con altri metodi d’insegnamento e stili d’apprendimento, giacché ognuno di essi vanta caratteristiche favorevoli a una proficua crescita umana. Spetta alla bravura dei fruitori (insegnanti, docenti, educatori, ricercatori ecc.) delle singole possibilità didattico-operative trovare la giusta misura del loro impiego.

Per concludere, si vorrebbe mettere a confronto due aspetti – uno “debole” e uno “forte” – della didattica laboratoriale in funzione degli obiettivi didattico-formativi, soprattutto quello che punta sui processi d’inclusione nella scuola.

Il punto debole di questo metodo è, senz’altro, l’episodicità operativa che viene attribuita al laboratorio dalla prassi pedagogica. Vista la natura alquanto episodica del suo impiego, un intervento formativo di questo genere potrà rispondere ai bisogni rilevati in misura parziale, nel senso che non sarà in grado di appagare, da solo, tutte le esigenze del contesto ospitante; per meglio dire: offrirà una serie di spunti propedeutici che serviranno per inaugurare le trasformazioni in termini di abilità, conoscenze e competenze, le quali potranno continuare a svilupparsi col ricorso a ulteriori percorsi laboratoriali e in combinazione con attività didattiche di altro tipo.

Quel che, invece, rende la fisionomia operativa della didattica laboratoriale forte è l’accento che pone sul trinomio esperienza-processo-gruppo: schema importante per gli obiettivi tanto dell’apprendimento, quanto dell’inclusività didattica. Articolate in lavori di gruppo che si svolgono in un processo avvolto dal clima cooperativo e interattivo, le esperienze laboratoriali – interculturali e inclusive – saranno capaci di generare risultati e cambiamenti. Inoltre, la fruibilità pedagogica dei prodotti finali non dipende tanto dal loro utilizzo quanto da un loro riutilizzo – concetto che si aggiunge al suddetto paradigma: per non esporre i risultati dei lavori al rischio di episodicità e abbandono, i partecipanti dovrebbero prendersi cura del loro futuro didattico-formativo. La classe potrà far tesoro di queste conquiste solo interagendo con i loro contenuti: è questa l’azione che garantisce uno scam-

bio duraturo di esperienze e conoscenze, nonché la sostenibilità della scuola e della società in continuo mutamento.

Riferimenti bibliografici

Aldridge J., Calhoun C., Aman R., *15 Misconceptions About Multicultural Education*, Reprinted from "Focus on Elementary", vol. 12, 3, 2000, pp. 1-6.

Banks J. A., *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Pearson, 2017.

Boas F., *Race, Language and Culture*, New York, The Macmillan Company, 1940.

Campani G., *Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe*, in "Studi sulla formazione", 1, 2014, pp. 77-97.

Campani G., Lapov Z. (a cura di), *Dinamiche identitarie: multilinguismo ed educazione interculturale*, Torino, L'Harmattan Italia, 2001.

Caon F., Spaliviero C., *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher, 2015.

Catarci M., *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Roma, Anicia, 2004.

Cipollari G. (a cura di), *Per un curricolo Interculturale: quali matematiche, scienze, letterature e immagini*, IV Seminario Nazionale, Senigallia 3-4-5 settembre 2010, Collana Quaderni 64 (N° monografico), Roma, FOCSIV – Volontari nel mondo, 2010.

De Bartolomeis F., *Sistema dei laboratori, per una scuola nuova necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli, 1978.

Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014 (orig. 1938).

Durkheim É., *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, Torino, Einaudi, 2008 (orig. 1895).

Favilli F., *La revisione del curricolo di matematica in chiave interculturale*, in G. Cipollari (a cura di), *Op. cit.*, 2010, pp. 24-37.

Idem, *L'insegnamento della Matematica in prospettiva multiculturale*, in "SIM", 6, 2014, pp. 14-15.

Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Roma, Armando, 2000.

Idem, (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

Idem, *L'educazione interculturale: una proposta per tutti*, in "Sesamo - didattica interculturale", Giunti Scuola, 18 gennaio 2015.

Ford D. Y., *Why Education Must Be Multicultural. Addressing a Few Misperceptions With Counterarguments*, in "Gifted Child Today", vol. 37, 1, 2014, pp. 59-62.

Frabboni F., *Il laboratorio*, Bari, Laterza, 2004.

Gay G., *The Importance of Multicultural Education*, in "Educational Leadership", 61(4), 2004, pp. 30-35.

Giusti M. (a cura di), *Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con le discipline*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

Gundara J. S., *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*, UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge, 2006, in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159385e.pdf>.

Lamberti S., *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2010.

Lapov Z., *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Mauss M., *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Torino, Einaudi, 2002 (orig. 1924).

Mead M., *Talks with Social Scientists: Margaret Mead on what is a culture? what is a civilization?*, in C. F. Madden (a cura di), *Talks with Social Scientists*, Southern Illinois University Press, 1968, pp. 16-27.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, New Jersey, Wiley, 1991.

Mialaret G., *La psicopedagogia*, Roma, Lucarini, 1988.

Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999 (orig. 1948).

Perillo E. (a cura di), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

Tassinari G. (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci, 2002.

Tetè A., *Laboratorio attività interculturali. Storie e percorsi per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2011.

Scuola e lavoro: pregiudizi, resistenze e possibilità di un incontro necessario

Manuela Palma

Tra i compiti fondamentali della scuola c'è quello di fornire ai giovani le conoscenze utili per il loro inserimento nel contesto sociale. A questa esigenza appare difficile rispondere in anni in cui il mercato del lavoro si è mostrato particolarmente permeabile proprio all'ingresso dei giovani. L'obiettivo di questo contributo è quello di riflettere sulla forma della scuola attuale e promuoverne un ripensamento a partire dall'esigenza di istituire un rapporto con la realtà sociale che sia equilibrato e insieme più fertile e proficuo.

Given the profound social transformations, the school is called to reflect on its current form of the type of learning it promotes. The goal of this contribution is to reflect on the shape of the current school and promote a rethinking also starting from the need to establish a relationship with the social reality that is balanced but profitable, not bent to the changing needs of the company and of the world of work but not even completely impermeable to them.

Parole chiave: Scuola, Mismatch skills, Mondo del lavoro, Dispositivo scolastico, Formazione culturale

Keywords: School, Mismatch skills, World of work, School dispositive, Cultural education

1. Il rapporto tra scuola e società

Già nel 1916 John Dewey riconosceva il ruolo centrale che la scuola poteva e doveva svolgere all'interno di una società democratica¹. Se la società esiste grazie a un processo di trasmissione che avviene per mezzo della comunicazione dall'anziano al giovane delle abitudini nell'agire, pensare e sentire, il processo di insegnamento e apprendimento riveste un ruolo cruciale affinché la società possa continuare ad esistere. Alla scuola spetta questo compito fondamentale: garantire la trasmissione agli immaturi del *corpus* di saperi su cui la società si fonda.

Qualche anno dopo e sempre in parallelo al lento processo socio-culturale di affermazione della scuola di massa, Emile Durkheim

¹ Cfr. J. Dewey, *Democracy and Education*, New York, Delta Phi, 1916.

riconfermava con parole pressoché identiche a quelle deweiane, l'importanza del processo educativo e dell'istituzione scolastica nella vita sociale riconoscendo ad essi il compito di “suscitare e sviluppare nel fanciullo un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali che a lui sono richiesti tanto dalla società politica nel suo insieme, quanto all'ambiente particolare al quale è in modo specifico destinato”² e ribadendo l'idea di un'educazione come mezzo mediante il quale la società crea nel cuore delle giovani generazioni, le condizioni della sua stessa esistenza³.

Guardare questo processo di socializzazione da un diverso punto di vista, quello del giovane, permette di riconoscere un altro aspetto, l'altro lato della medaglia: l'educazione e la scuola non lavorano solo per conservare e trasmettere il patrimonio di conoscenze condivise preservando la struttura sociale e permettendole di riprodursi⁴, ma anche e nello stesso tempo operano per garantire al giovane la partecipazione diretta alla vita della comunità, l'inserimento nel contesto sociale di cui è parte, la possibilità di trovare una propria collocazione nel mondo e uno spazio e un modo in cui riuscirà a dare, tramite la sua azione, il proprio contributo alla collettività.

Ecco che allora all'educazione e alla scuola in particolare, viene consegnato il compito di permettere al singolo di acquisire quelle competenze e quei saperi tali da permettergli di entrare a far parte della società: “Noi non possiamo e non dobbiamo votarci tutti allo stesso genere di vita; ma dobbiamo, secondo le nostre attitudini, svolgere delle funzioni differenti, ed è indispensabile che ciascuno di noi si metta in armonia con quella che gli incombe”⁵. Scopo della scuola quindi è quello di preparare i giovani alla possibilità di trovare una propria collocazione nel contesto sociale.

Investita di un ruolo così importante, alla scuola spetta il dovere oneroso di scegliere contenuti e modalità più adatti allo scopo: “Poiché il nostro compito principale è rendere i giovani atti a partecipare a una

² E. Durkheim, *Education in Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, 1911, in E. Durkheim *Educazione come socializzazione*, antologia a cura di Nedo Baracani, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

³ *Ivi*, p. 171.

⁴ Cfr. L. Althusser, *Lo stato e i suoi apparati* (a cura di Finelli), Editori Riuniti, Roma 1997; A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

⁵ E. Durkheim, *Education in Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, cit., p. 62.

vita comune, non possiamo fare a meno di considerare se stiamo o meno formando le facoltà che assicureranno questa capacità”⁶.

È in questo spazio e da questa prospettiva che incontriamo la complessa questione del rapporto tra scuola e mondo del lavoro.

Negli ultimi decenni il lavoro ha subito profonde trasformazioni: sono cambiate le pratiche lavorative (con una liquefazione del confine tra tempi di lavoro e tempi di vita), le forme contrattuali (passate dai contratti a tempo indeterminato a quelli precari fino alla frontiera dei *free job* o dei lavori a chiamata), le tipologie di occupazione (con l'emersione di professioni fino a qualche anno fa inimmaginabili) ma anche il significato associato al lavoro e il suo legame con il tema dell'identità (nel passaggio da etica ad estetica del lavoro)⁷.

Tuttavia, al netto delle radicali trasformazioni che lo hanno attraversato negli ultimi anni e ne hanno modificato completamente la forma e le caratteristiche⁸, il lavoro continua a rappresentare una attività centrale sia per la società e per la sua stessa sopravvivenza, sia per il soggetto e per la possibilità di trovare il proprio posto nel mondo.

Non si tratta solo (e forse lo sarà sempre meno) di riconoscere al lavoro il carattere di attività necessaria per garantire al soggetto una retribuzione economica funzionale alla sua sopravvivenza, quanto di attribuire al lavoro un ruolo centrale nella costruzione della identità del singolo e nel processo di integrazione e coesione sociale proprio perché le collettività di lavoro rappresentano uno spazio privilegiato per una costruzione identitaria che si raggiunge attraverso un confronto con la similarità e la differenza delle diverse attività⁹.

⁶ J. Dewey, *Democracy and Education*, cit., p. 8.

⁷ Cfr. M. Palma, *Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell'attuale mondo del lavoro*, in “Metis”, giugno, 2017, pp. 5-19; *Verso una pedagogia del lavoro. Spunti di riflessione per ripensare il rapporto tra formazione e lavoro*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 13, 3, 2018, pp. 27-54, A. Gorz, *L'immateriale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003 (ed. orig. 2003).

⁸ Cfr. J. Rifkin, *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Milano, Baldini & Castoldi, 1995; R. Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 1999; A. Murgia, *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale. Biografie in transito tra lavoro e non lavoro*, Bologna, Odoya, 2010; S. Negrelli, *Le trasformazioni del lavoro*, Laterza, Roma, 2013; C. Biasin, *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Lecce, PensaMultimedia, 2012.

⁹ Cfr. R. Castel, *Centralité du travail et cohésion sociale*, in “Le monde du travail”, La Decouverte, Paris, 1998.

Pur considerando le complesse e mai innocue relazioni tra lavoro e soggettività¹⁰, come ricorda Dominique Lhuillier, il lavoro svolge infatti due funzioni: una sociale ovvero quella di permettere all'individuo di entrare in sintonia con gli altri al fine di produrre utilità e una di tipo psicologico, altrettanto fondamentale, proprio perché il lavoro rappresenta "l'operatore simbolico indispensabile alla separazione con se stessi, alla delimitazione del sé... È ciò che permette di non viverci come qualcosa di inutile al mondo"¹¹.

Se "il lavoro è la scena dove in modo simultaneo e dialettico si giocano il rapporto con se stessi, con gli altri e il rapporto con il reale"¹², ecco che la scuola, nel suo compito di integrazione dell'individuo nella società e di realizzazione ed espressione di sé, non può ignorare questo spazio e il tipo di esperienza che in esso si dà, non può non interrogarsi sul tipo di sapere e di processo formativo che offre agli studenti in relazione al loro passaggio nel mondo del lavoro, ma deve invece domandarsi quali siano le modalità migliori per permettere agli studenti di costruire modi di realizzazione di sé e di partecipazione attiva alla collettività.

Questa questione spinge ad affrontare il tema del difficile rapporto tra la scuola e il lavoro.

Nel 1997, Riccardo Massa parlava di una scuola in crisi anzi di una vera e propria "crisi della scuola" di cui individuava il carattere obsoleto e squalificato degli obiettivi, dell'organizzazione e dei metodi non più adeguati ai nuovi bisogni di formazione, una scuola incapace di incidere sul mercato del lavoro e sulla disoccupazione, un sistema "inefficiente e improduttivo", "separato dal mondo, privo di utilità sociale, dogmatico e astratto"¹³. Una scuola che difficilmente riesce a educare al lavoro, che difficilmente è in contatto con la realtà nella quale è inserita, una scuola che non riesce ad aiutare il passaggio verso ciò che sta fuori "dalle sue mura", per citare un noto romanzo di qualche anno fa¹⁴. Per affrontare la questione si tratta, allora, di capire innanzitutto come e se

¹⁰ Cfr. M. Nicoli, *Le risorse umane*, Roma, Ediesse, 2015; A. Marchesi, *Le fabbriche dell'anima*, Milano, Ghibili, 2002; G. Maifreda, *La disciplina del lavoro. Operai, macchine e fabbriche nella storia italiana*, Milano, Bruno Mondadori, 2007.

¹¹ D. Lhuillier, voce "Lavoro", in J. Barus-Michel, Enriquez E., Levy A., *Dizionario di psicosociologia*, Milano, Raffaello Cortina, 2005, pp. 193-194.

¹² *Ivi*, p. 189.

¹³ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997, pp. 4-5.

¹⁴ Cfr. F. Begadeau, *Entre les murs*, Paris, Gallimard, 2006.

questa situazione sia cambiata e in quale forma questo rapporto tra scuola e mondo del lavoro si dia attualmente.

2. La fotografia attuale

La prima domanda da farsi è relativa alla situazione attuale, a quanto, oggi, la scuola e il sistema di relazione con la realtà produttiva, riesca a garantire questo passaggio e questa forma di integrazione del soggetto nella società tramite la mediazione del lavoro, quanto è semplice in sostanza per uno studente che esce dalla scuola riuscire a trovare, con le proprie competenze e i saperi di riferimento, una occupazione tramite cui fornire il proprio contributo alla società.

I dati europei sull'occupazione giovanile dei soggetti in uscita dalla realtà formativa non sono particolarmente rassicuranti. Com'è noto, l'inizio della crisi ha fortemente eroso le opportunità occupazionali dei giovani europei facendo registrare un brusco calo nel 2009 che è continuato, sebbene a ritmo meno intenso, negli anni successivi e con una ripresa solo nel 2014 che ha portato la media degli occupati europei tra diplomati e laureati tra i 20 e i 34 anni, a tre anni dal termine degli studi, a una percentuale del 76%¹⁵.

Per la realtà italiana questa percentuale scende al 45%. In altre parole, se in media in Europa tre giovani su quattro usciti dalla scuola trovano nel giro di tre anni un lavoro, in Italia meno di uno studente su due ha questa possibilità. Tra i principali problemi della realtà italiana, oltre agli aspetti di criticità che condivide con gli altri paesi europei come il tema della rapida obsolescenza delle competenze¹⁶ e la difficile predittività delle occupazioni richieste nel futuro, ci sono sicuramente il tema del *mismatch* delle competenze¹⁷ ma soprattutto il tema dell'*overeducation*. Nonostante l'Italia presenti uno dei più bassi livelli di istruzione terziaria rispetto ai paesi europei, in moltissimi casi le competenze di cui sono in possesso gli studenti non sembrano essere quelle richieste dal mercato del lavoro e in molti casi questo *mismatch* assume la forma di *overeducation*: i giovani sono costretti ad accettare

¹⁵ R. Cascioli, *Le prospettive occupazionali dei giovani al termine dei percorsi di istruzione e formazione in Italia e in Europa alla luce dell'indicatore europeo sulla transizione scuola-lavoro*, in "Politiche Sociali", fascicolo 2, maggio-agosto 2016, pp. 287-310.

¹⁶ Cfr. S. Negrelli, *Le trasformazioni del lavoro*, cit.

¹⁷ R. Hatos, *Skills mismatch of the young people at the European level*, in "Annals of the University of Oradea", Economic Science Series, 2015, Vol. 24, Issue 1, pp. 431-439.

lavori pensati per candidati con una qualifica inferiore e per un ambito non necessariamente connesso al proprio *curriculum* di studi¹⁸.

Questi dati inducono a riconoscere come in realtà la difficoltà nella transizione scuola-lavoro tipica del contesto italiano, sia l'effetto di una coincidenza di diversi fattori: chiaramente è coinvolto il sistema istruttivo e la sua strutturazione, ma è necessario considerare anche la presenza di un regime di transizione scuola-lavoro che, come per il welfare, ricalca il modello "mediterraneo"¹⁹ ed è quindi caratterizzato da una tendenziale assenza dello Stato per quanto riguarda le politiche attive di supporto ai lavoratori e quelle passive di sostegno al reddito.

Ancora non bisogna dimenticare, come i dati degli studenti *overskilled* ci ricordano, lo "scarso dinamismo del nostro sistema produttivo"²⁰ e la presenza di una economia in stato di stagnazione e che presenta una struttura produttiva dominata dai settori tradizionali per i quali la richiesta di lavoratori ad alta qualifica è limitata.

Per cercare di intervenire in questa complessa situazione si è cercato negli ultimi anni, da un lato, di operare sulla flessibilizzazione dei contratti di lavoro, ottenendo però come effetto non solo l'assenza di incremento dei posti di lavoro ma anche la riduzione della qualità dello stesso²¹ e, dall'altro, realizzando nella scuola alcuni tentativi, timidi e non sempre sapientemente predisposti, di aprire l'esperienza scolastica al mondo del lavoro. Ne sono un esempio i percorsi di imprenditorialità che hanno visto l'Italia tra i primi Paesi in Europa ad adottare strutturalmente il modello concettuale "*Entrecomp*" (*Entrepreneurship Competence Framework*), il quadro di riferimento per la competenza imprenditorialità, prodotto dalla Commissione europea, oppure la diffusione dell'alternanza scuola-lavoro varata nel 2015 con la Legge 107, e che predispone un monte ore obbligatorio (almeno 90 ore per i licei, almeno 150 per gli Istituti tecnici e almeno 210 per gli Istituti professionali) di esperienze in contesti lavorativi per tutti gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado²².

¹⁸ F. Pastore, *Le difficili transizioni scuola-lavoro in Italia. Una chiave di interpretazione*, in "Economia dei Servizi", fascicolo 1, 2012, pp. 109-128.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ivi*, p. 109.

²¹ Cfr. S. Negrelli, *Sociologia del lavoro*, Roma-Bari, Laterza 2005; A. Fumagalli., *Lavoro male comune*, Milano, Mondadori 2013; L. Gallino, *Il costo umano della flessibilità*, Roma-Bari, Laterza 2001.

²² Cfr. S. Meghnagi, *Il sapere che serve. Apprendimento, formazione continua e dignità professionale*, Roma, Donzelli, 2012.

Va inoltre ricordata la difficoltà nell'affermazione di una cultura della formazione nella realtà produttiva italiana in cui il tessuto imprenditoriale è composto per oltre il 95% da imprese di piccolissime dimensioni (da 1 a 9 addetti) spesso a conduzione familiare²³ e in cui le grandi imprese (sopra i 250 addetti) sono solo lo 0,1% delle totali²⁴. Nonostante infatti la diffusione di misure come i Conti di sistema creati nei Fondi interprofessionali (Fondimpresa, Fondirigenti, Forte,...) nate per permettere anche alle piccole imprese di accedere ed attivare percorsi formativi²⁵, la diffusione di una cultura che intenda la formazione non solo come spesa ma anche come investimento²⁶, sembra non essere così banale. La situazione può sembrare lontana dal trovare una soluzione.

Pur nella consapevolezza che le agenzie formative rappresentano solo uno dei tasselli di questo complesso *puzzle* e pur nella convinzione che solo una azione congiunta e integrata di trasformazione che coinvolge tutti gli elementi del sistema potrà portare risultati capaci di modificare significativamente la situazione, è senz'altro vero che la scuola rappresenta un elemento importante, oltre ad essere quello di più evidente e immediata rilevanza dal punto di vista pedagogico.

Non si può quindi pensare di risolvere il problema intervenendo solo sulla scuola, ma proprio per la funzione che la scuola dovrebbe ricoprire dal punto di vista sociale, sarebbe opportuno interrogarsi rispetto a questa agenzia e alla sua forma attuale, a che cosa fa e alle ragioni per cui lo fa, riflettere su come potrebbe riconfigurarsi alla luce della situazione attuale e alle domande che il contesto e i suoi protagonisti (studenti, genitori, società, mondo produttivo nel senso più ampio del termine) le pongono: che cosa può fare la scuola per rispondere a queste esigenze? Come configurarsi come una scuola capace di assolvere al suo compito di inserimento e partecipazione sociale dei giovani? Quali tipologie di apprendimenti dovrebbe garantire agli studenti? Quali metodologie didattiche dovrebbe adottare? Quali linguaggi?

²³ Cfr. C. Ghiringhelli, *Le PMI in Italia. Innovazioni, strategie e modelli organizzativi*, Milano, Apogeo, 2010.

²⁴ Cfr. Dati Istat 2016,

²⁵ Cfr. F. Farinelli, S. Vaccaro, *La contrattazione della formazione e i fondi interprofessionali*, in R. Pettenello, *La formazione dei lavoratori, il sindacato e la contrattazione*, Roma, Ediesse, 2006, pp. 195-222.

²⁶ Cfr. F. Paoletti, *Organizzare le funzioni del personale. Strategie, assetti strutturali e processi per una gestione efficace della forza lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

Si tratta di una interrogazione profonda che si sofferma a pensare criticamente e senza pregiudizi sia il *cosa*, il tipo di apprendimenti e saperi da promuovere e valorizzare, sia il *come* riflettendo profondamente sulle metodologie, le attività che vengono proposte, il dispositivo in essa presente²⁷. Si tratta, quindi, di pensare all'identità della scuola attuale e a come e in quale direzione, proprio a partire da questo incontro mancato con la realtà del lavoro, dovrebbe ripensarsi.

3. *Oltre un falso dilemma*

Affrontare il rapporto tra scuola e lavoro non è semplice, anche per la presenza di una serie di convinzioni e pregiudizi che rendono difficile la possibilità di un dialogo tra queste due realtà.

Innanzitutto, c'è da considerare una tendenza diffusa a leggere il tema dell'incontro tra la scuola e il mondo del lavoro prefigurandosi una scuola o completamente svincolata dalle esigenze della realtà occupazionale o completamente asservita ad esse, restando quindi vittime di una sorta di "falso dilemma"²⁸.

Nel periodo a cavallo tra gli anni Ottanta e i Novanta del secolo scorso, Riccardo Massa parlava di un falso dilemma nel modo in cui si affrontavano molte delle questioni relative alla scuola. Questo falso dilemma era l'effetto della tendenza a introdurre nel modo di intendere le questioni una logica dicotomica e banalizzante che, proprio perché poneva le diverse possibilità in una alternativa, finiva per oscillare tra una posizione o il suo opposto, senza però riuscire ad abbracciare in modo più aperto e proficuo l'esperienza e a fornirne una lettura piena e soddisfacente.

Uno degli esempi di questa dicotomia, e della conseguente oscillazione tra posizioni apparentemente opposte, era quello relativo alla domanda sul compito della scuola che portava a chiedersi se questa istituzione dovesse occuparsi di educare oppure di istruire come se fosse necessario operare una scelta tra queste due opzioni e non si potesse o meglio dovesse perseguire entrambi gli scopi integrandoli in un unico e necessario progetto. Un altro esempio di questa dicotomia era il falso dilemma tra mente e affetti che poneva questi due aspetti della pratica educativa e prima ancora dell'esistenza in una contrapposizione ineliminabile rinunciando così a poter/dover lavorare inevitabilmente su entrambi e sulla loro proficua armonizzazione.

²⁷Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, cit.

²⁸ *Ibidem*.

La persistenza di questa logica dicotomica e la conseguente tendenza alla banalizzazione, sembra darsi anche nel momento in cui si tematizza il rapporto tra scuola e mondo del lavoro. Anche in questo caso è come se si fosse prigionieri di una alternativa che profila un *aut aut* tra una scuola o completamente svincolata dalle esigenze del mercato del lavoro o interamente dominata ad esse.

Si finisce, in sostanza, per sostenere o una scuola tutta piegata sull'iperspecializzazione degli indirizzi e il tecnicismo per garantire una presunta utilità degli apprendimenti o una scuola che ignora completamente la questione della futura collocazione dei giovani per non essere asservita alle logiche della produzione e preservare così l'autonomia del proprio progetto culturale.

Spesso pare, infatti, che anche il solo porsi la domanda relativa alla preparazione professionale degli studenti e della loro successiva collocazione nel mondo del lavoro implichi cedere alla piena sudditanza della scuola alle esigenze della realtà produttiva, con un'accentuazione forte (e apparentemente inevitabile) della dimensione tecnica e la rinuncia al proposito di lavorare per promuovere una formazione "culturale" di più ampio respiro²⁹.

Così per evitare di perdersi in facili ricette che prescrivono l'inglese e l'impresa impoverendo la complessità e le potenzialità dell'esperienza formativa, la scuola finisce però per rinunciare ad accettare la sfida sempre più complessa e insieme necessaria, di perseguire apprendimenti culturali aperti e nello stesso tempo significativi per i ragazzi e la loro vita futura, anche professionale.

Cercare di superare questa dicotomia non è semplice anche per il suo carattere profondamente radicato nella mentalità e nel senso comune e forse condizionata da una impostazione della scuola di gentiliana memoria che – pur animata dal tentativo opposto – ha finito per stressare questa alternativa: scuola tecnica e piegata alle esigenze del lavoro o scuola che offre una formazione culturale a tutto tondo. Il problema, quindi, non è nuovo; già Antonio Gramsci avvertiva il rischio di introdurre una dicotomia tra una scuola "formativa" e "disinteressata" rivolta a una piccola *élite* di persone che potevano permettersi di non pensare a prepararsi per un avvenire professionale e una scuola

²⁹ Cfr. C. Giunta, *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Bologna, il Mulino, 2008.

fortemente ancorata allo sviluppo di competenze tecnico-manuali funzionali all'inserimento lavorativo³⁰.

Riconoscendo, però, come tutti gli uomini siano intellettuali, seppur non tutti gli uomini nella società svolgano la funzione di intellettuali³¹, Gramsci arrivava a proporre una scuola unitaria capace di inaugurare “nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale”³², spingendo quindi a uscire dall'alternativa e a lavorare per la creazione di una scuola attenta al lavoro senza però rinunciare ai suoi obiettivi formativi e culturali. Una sfida che ancora rimane aperta³³.

Si tratta allora innanzitutto di fare i conti con questo primo pregiudizio, spesso tacito nel modo di intendere il rapporto tra scuola e mondo del lavoro, per lasciare spazio a un dialogo proficuo capace di integrare, invece che contrapporre, le diverse opzioni, di prefigurare una scuola autonoma ma permeabile, ambiziosa rispetto ai propri compiti formativi proprio perché capace di integrarli e connetterli al contesto socio-culturale e lavorativo in cui opera e per il quale deve preparare i suoi studenti.

Una scuola che non debba scegliere tra formazione culturale e spendibilità delle competenze, ma che al contrario riesca a formare adulti che possano trovare spazio nel mondo del lavoro proprio in veste del proprio, alto, profilo culturale.

4. *La legittimità di ripensare la forma-scuola: non di sola disciplina*

Abbiamo visto che la scuola, prigioniera di questa logica dicotomica, sembra spesso finire per trascurare il problema del rapporto con il mondo del lavoro. Connesso alla predominanza di questo pensiero dicotomico e come sua diretta conseguenza, persiste un altro tipo di pregiudizio: quello che rivendica una sorta di intoccabilità della scuola in rapporto al tema del lavoro. Proprio come conseguenza dell'idea che la scuola se iniziasse a pensarsi in relazione al contesto socio-culturale e lavorativo in cui opera, rischierebbe di livellarsi verso il tecnicismo e svenersi alle richieste del mercato, si assiste alla presenza di posizioni che si oppongono drasticamente alla possibilità di “corrompere” l'attuale forma-scuola.

³⁰ A. Gramsci, *L'organizzazione della scuola e della cultura*, in M. A. Manacorda (a cura di), *L'alternativa pedagogica*, Roma, Editori Riuniti, pp. 133-145.

³¹ *Ivi*, p. 53.

³² *Ivi*, p. 141.

³³ Cfr. G. Gosetti, *Giovani, lavoro e significati*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

A fronte delle posizioni di chi difende l'attuale forma della scuola e il dispositivo scolastico proprio per evitare una completa resa dell'educazione alla realtà produttiva, si dovrebbe ricordare però che – come ci insegna Michel Foucault – la scuola moderna, quella che siamo abituati a pensare e con cui ci confrontiamo, eredita ed è espressione dell'assetto tipico dei dispositivi disciplinari, quali le prigioni, le caserme o gli ospedali e che ne ripropone le strategie di controllo e di assoggettamento. A chi quindi resiste ai tentativi di ripensamento dell'esperienza scolastica, temendo una deriva che la allontani da un progetto di formazione culturale, va ricordato che la stessa forma scuola, così come siamo abituati a pensarla, è nata per creare corpi “docili e produttivi”, quegli stessi corpi funzionali ad essere inseriti come manovalanza nelle fabbriche e negli opifici³⁴. Michel Foucault nel noto testo “*Sorvegliare e punire*” racconta infatti i meccanismi di diffusione del potere disciplinare, un potere che, affermatosi a partire dal XVIII secolo, agisce strutturando soggettività, tramite il dettagliato e microfisico controllo sul corpo oggetto e bersaglio del potere tramite i dispositivi: “il momento storico delle discipline, è il momento in cui nasce un'arte del corpo umano, che non mira solamente all'accrescersi delle sue abilità e neppure all'appesantirsi della sua soggezione, ma alla formazione di un rapporto che, nello stesso meccanismo, lo rende tanto più obbediente quanto più è utile, e inversamente”³⁵.

Questa manifestazione del potere disciplinare, ravvisabile inizialmente e nella sua forma più compiuta nelle prigioni, diviene meccanismo diffuso nell'intero corpo sociale attraverso istituzioni che ne riproducono il funzionamento. La costituzione di una scuola che riprenda le caratteristiche del dispositivo disciplinare, che espone a un regime di visibilità continuo il singolo studente e lo sanziona a fronte di comportamenti non riconosciuti come quelli auspicati, che ne struttura microfisicamente il comportamento, che ne scandisce l'attività con ingiunzioni chiare e brevi, che sottopone ciascuno studente al rituale dell'esame e produce assieme alla valutazione dei singoli un sapere e un potere sugli stessi, svela la sua più intima connessione con la struttura del potere. Struttura disciplinare di controllo.

Anche Zigmund Bauman ci ripropone una lettura della scuola in questa direzione mettendola in relazione all'etica del lavoro che si è

³⁴ Cfr. A. Marchesi, *Fabbriche dell'anima. L'organizzazione post fordista del lavoro come dispositivo pedagogico*, Milano, Ghibli, 2002.

³⁵ M. Foucault, *Surveiller et Punir. La naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, p. 150.

imposta a partire dall'età moderna e dal processo di industrializzazione, un'etica nata dalla necessità di costringere persone fino a quel momento abituate a dare un significato al proprio lavoro stabilendone le finalità e controllandone gli sviluppi, all'esecuzione di compiti dettati da altri e che tendevano a essere considerati privi di senso³⁶.

La diffusione di questa etica viene chiaramente messa in relazione con l'organizzazione economica di quell'epoca e intesa come sua conseguenza: il nuovo sistema di produzione industriale necessitava di creature senza anima, ingranaggi di un meccanismo complesso, persone spogliate di interessi e ambizioni ma funzionali ad inserirsi nei meccanismi lavorativi imposti dalle grandi fabbriche.

Ecco, quindi, che con la rivoluzione industriale nasce la necessità di produrre soggetti ubbidienti, capaci di rispondere alle richieste senza fare domande, efficienti e produttivi; ecco da qui l'esigenza di una istituzione, la scuola, che potesse supportare con la sua struttura e la sua processualità formativa questo complesso ma fondamentale bisogno sociale.

A fronte di queste considerazioni emerge quindi la libertà di interrogare con profondità e senza paure la forma della scuola e il suo dispositivo cercando di scalfire quella tendenza alla chiusura e all'impermeabilità per preservarne una struttura in realtà già originariamente compromessa³⁷, per iniziare a legittimarsi la possibilità di modificare la sua struttura e per aprire la riflessione su quali siano le caratteristiche e le richieste del mercato del lavoro anche e soprattutto a partire da una domanda: siamo sicuri che queste siano così dissonanti rispetto all'esigenza di formazione culturale?

5. Le credenze sul mercato del lavoro

Superata la falsa concezione dicotomica e riconosciuta la legittimità di poter porre mano alla scuola, si tratta di superare un altro pregiudizio relativo alle attuali richieste delle organizzazioni e del mercato del lavoro. Spesso infatti, come abbiamo avuto modo di accennare, sembra che aprire la scuola alle esigenze dell'impresa implichi proporre posizioni tecniciste, percorsi formativi fortemente professionalizzanti a discapito di una riflessione culturale e di più ampio respiro, formare futuri

³⁶ Z. Bauman, *Lavoro consumismo e nuove povertà*, Troina (EN), Città Aperta edizioni, 2004.

³⁷ Cfr. L. Althusser, *Lo stato e i suoi apparati*, cit.; A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, cit.

lavoratori ubbidienti e produttivi e non cittadini critici e pensanti. Ma è davvero così? Il mondo delle organizzazioni, il mondo del lavoro attuale con suoi processi di automazione e di delocalizzazione della produttività, ha davvero bisogno, come in passato, di corpi docili e produttivi oppure necessita di figure di tutt'altra natura, profili portatori di altre (e alte) competenze culturali?

Negli ultimi 40 anni, è stato fatto un percorso volto a ridefinire modelli, principi, disegni e funzionamento dell'organizzazione e che ci porta quindi a modificare completamente il tipo di lavoro promosso e parallelamente il tipo di professionalità richieste³⁸.

Come ci ricorda Ulderico Capucci³⁹ (2006), negli ultimi 40 anni si è passati da un modello verticale di organizzazione a un modello orizzontale. Il modello verticale riguardava innanzitutto l'assetto della produzione: il processo produttivo avveniva interamente all'interno dell'impresa, e si configurava nell'organizzazione di una *mass production* con una strategia di crescita quantitativa: il volume della produzione era un *driver* dell'efficienza, della economia di scala, della riduzione dei costi. La strategia portava alla crescita quantitativa attraverso la spinta sui volumi ma anche tramite la diversificazione. L'impresa diventava grande; il volume, la produzione di massa, la verticalità del processo produttivo erano elementi chiave di questa evoluzione. In parallelo l'organizzazione, all'aumentare della dimensione, assumeva un disegno verticale che si reggeva sulla gerarchia esplicitata dall'organigramma: ogni sette/otto persone era necessario prevedere la figura di un capo (di unità, di reparto, di ufficio), in questo modo anche l'organizzazione si configurava come verticale (piramidale, a struttura gerarchica).

Oggi le organizzazioni si sono progressivamente "appiattite". Il processo produttivo si sta esternalizzando. Si passa da una organizzazione gerarchica e proceduralizzata a una organizzazione piatta e processiva che proprio perché snella e lasca, riesce a meglio adattarsi e a rispondere i rapidi cambiamenti del mercato.

Nascono aggregazioni di imprese connesse da *network*. Si va verso l'impresa a rete con una serie di collegamenti orizzontali e legami di interdipendenza tra micro-imprese.

³⁸ Cfr. B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Angelo Guerini e Associati, 2008; F. Paoletti, *Organizzare le funzioni del personale. Strategie assetti strutturali e processi per una gestione efficace della forza*, cit., 2008.

³⁹ U. Capucci, *La formazione nella società della conoscenza*, in "Sociologia del lavoro", n. 103, 2006, pp. 35-57.

La strategia non è più la diversificazione ma la focalizzazione: imprese più piccole, specializzate ma collegate.

La produzione di massa si è trasformata in *lean production*: una produzione flessibile, il cui paradigma principale non è il volume ma la qualità e la tempestività della risposta a un mercato sempre più incerto e instabile a cui fornire risposte nuove in tempi rapidi.

La *lean production* (processo produttivo leggero e veloce) dà vita alla *lean organization*: organizzazione leggera che elimina tutto ciò che non produce valore. Così il modello di impresa e il modello organizzativo da una configurazione verticale passa a un modello orizzontale, piatto, lasco. Questa nuova impresa elimina i controlli, le procedure, le scorte. L'organizzazione piatta, orizzontale e trasversale ha bisogno di un nuovo collante per avere una forma più liquida. Questo nuovo collante lo si trova nella conoscenza o meglio nella conoscenza organizzata, quella che dà forma e consistenza ai processi orizzontali, allo scambio di valore⁴⁰.

È in questo modo che ci si trova a modificare completamente anche l'immagine del lavoratore e delle richieste che ad esso l'organizzazione avanza⁴¹.

Sempre seguendo Capucci, riconosciamo come le persone impegnate in una organizzazione con queste caratteristiche si trovano continuamente esposte alla necessità di prendere decisioni, di pianificare l'azione alla luce di situazioni mutevoli e incerte, di individuare modalità di azione inedite e innovative per far fronte ai problemi sempre nuovi e imprevedibili con cui lo scenario instabile e i mercati dinamici e globali costringono a confrontarsi.

Questi compiti complessi non vengono più però demandati esclusivamente al *management*, ma proprio in virtù dell'appiattimento e dell'efficienza dell'organizzazione si estendono anche alle funzioni operative. Emerge così la necessità di figure professionali complesse, di persone capaci non tanto di obbedire ed eseguire gli ordini, qualità apprezzata in una organizzazione dalla struttura gerarchica e proceduralizzata, ma anzi di individuare nuove soluzioni, di avere un pensiero

⁴⁰ Cfr. A. Gorz, *L'immateriale*, cit.; A. Cipriani, A. Gramolati, G. Mari, *Il lavoro 4.0. La quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze, Fup, 2017.

⁴¹ Cfr. F. D'Egidio, *Il bilancio dell'intangibile. Per determinare il valore futuro dell'impresa*, Milano, FrancoAngeli, 2001; M. Striano, *La sfida del riassetto di competenze e life skills*, in E. Marese (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis, 2015.

critico, di pensare *out of the box* e di riconoscere nuove strade da percorrere, di collaborare nel lavoro in *team* e di esercitare la propria *leadership* anche e soprattutto dove non c'è più una gerarchia a garantire l'esigenza di farsi ascoltare.

Come ricorda Massimiliano Costa “il lavoratore nel mercato del lavoro, prima di essere competente per produrre, deve essere competente per l'azione. La “competenza ad agire” si lega pertanto alla tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è dato; individuare obiettivi per realizzarlo, a partire da quanto c'è a disposizione; dare incominciamento a qualcosa di nuovo: ri-costruire discorsivamente strategie e finalità in modo imperfetto”⁴².

Risulta allora fondamentale riuscire a promuovere in chi opera nelle organizzazioni un “mindset personale e professionale capace di leggere e gestire l'ambiguità, capire e dirigere il cambiamento mutevole non prevedibile, governare i mercati e situazioni indeterminate, gestire turbolenze critiche, individuali, gruppali e istituzionali, connettere insieme le diversità di tutti i tipi: generazionali, etniche, religiose, manageriali”⁴³.

A conferma di questo passaggio così profondo nell’“antropologia organizzativa” basterebbe ricordare lo studio del World Economic Forum che nello stilare la classifica delle 10 competenze più richieste nel mercato del lavoro 2020, ha indicato nelle prime 6 in ordine il *complex problem solving*, il *pensiero critico*, la *creatività*, la *gestione delle persone*, la *capacità di coordinarsi con gli altri* e l'*intelligenza emotiva* tutte competenze complesse e di un alto livello di articolazione, non certo acquisibile con una formazione tecnicistica e operativa.

L'identikit del soggetto richiesto dalle nuove organizzazioni sembra quindi allontanarsi da quei corpi “docili e produttivi” del passato, per rimandare a una figura professionale complessa, dotata di competenze riflessive di apprendimento e di meta-apprendimento, una figura capace di autonomia e di pensiero laterale, una figura capace di collaborare e di trovare, assieme agli altri, nuove possibilità, una figura capace di avere uno sguardo aperto e consapevole, capace di leggere i contesti e interpretarli, di accogliere la complessità e di gestirla. E visti i profondi

⁴² M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 27-28.

⁴³ A. Fontana, *Storytelling management*, in D. Boldizzoni, R. Nacamulli, *Oltre l'aula. Strategie di formazione nella società della conoscenza*, Milano, Apogeo, 2011, p. 171.

cambiamenti relativi alle organizzazioni e ai contesti competitivi nei quali si muovono, queste caratteristiche risultano essere diffusamente valorizzate e richieste.

Avvicinandosi al mondo delle organizzazioni, liberandosi di alcuni dei pregiudizi più diffusi sulla stessa, permetterebbe forse di scoprire che le esigenze della scuola di creare soggetti critici e di fornire una formazione culturale e di ampio respiro, non sono così in contrasto con quanto viene richiesto dal mondo delle organizzazioni. Si tratta, allora, di capire come aiutare la scuola a raggiungere questo obiettivo.

6. *Alcune possibili piste per un rapporto tra scuola e mondo del lavoro*

Analizzati e decostruiti, per quanto possibile, alcuni dei pregiudizi che ingombrano il campo tra scuola e lavoro si tratta di individuare quali possano essere alcune linee in cui riconoscere un possibile incontro tra queste due realtà.

Si tratta di mettere mani a una struttura tipica della scuola e che coinvolge la sua forma, lavorando sul dispositivo in atto di cui ci parla Riccardo Massa e che, al di là delle diverse riforme della scuola che si sono succedute, sembra essere l'elemento più resistente e che impedisce alla scuola una reale trasformazione, oltre che la possibilità di mostrarsi più permeabile rispetto al contesto sociale e ai suoi cambiamenti⁴⁴. Per dispositivo scolastico intendiamo quell'organizzazione al dettaglio degli spazi, dei tempi, dei corpi, dei linguaggi, dei significati che in modo piuttosto rigido e pressoché immutato caratterizza e sottende l'esperienza scolastica⁴⁵ fin dall'affermazione della scuola di massa e che tuttora risulta la più diffusa, specie nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Si tratta di una organizzazione dettagliata e microfisica che con il suo darsi impone un modo di vivere e abitare la scuola e il rapporto con il sapere, con la realtà esterna e con gli altri, un'organizzazione che determina il tipo di esperienza che ne viene proposta e il tipo di

⁴⁴ R. Massa, *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1991; R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992; R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma, Laterza, 1997.

⁴⁵ Cfr. A. Rezzara, *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Milano, Mimesis, 2009; F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014; M. Palma, *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

apprendimenti che vengono promossi, un'organizzazione che produce effetti inevitabili in chi la attraversa.

Questa strutturazione dell'esperienza nota e "naturalizzata" perché sperimentata da tutti, prevede la scansione di ore di lezione associate a materie rigidamente separate, una soluzione che – per la sua stessa forma – ostacola la compresenza dei docenti, la possibilità di una trattazione interdisciplinare e capace di cogliere la complessità dei temi proposti; ancora una strutturazione che prevede la presenza di aule dove, al netto dei pochi momenti connessi all'intervallo e negli interstizi del cambio docente, per 5/6 ore al giorno si prevede la presenza degli studenti seduti nei banchi e spesso rivolti a una cattedra posta al centro dell'aula e da cui per la maggior parte del tempo vengono proposte lezioni frontali in una struttura che disincentiva nei ragazzi un ruolo attivo; una organizzazione che disciplina, che separa i ragazzi e li sottopone a un regime di controllo costante, che richiede agli studenti ascolto e obbedienza e che, per la sua stessa forma, rende difficile sperimentare la collaborazione e il lavoro in *team*.

Una struttura scolastica fortemente vincolata a un programma ministeriale fatto di un elenco di nozioni e temi proposti in modo spesso lontano dall'esperienza dei ragazzi, una organizzazione scolastica che, come ha ricordato con feroce lucidità uno studente del secondo anno di un istituto professionale intervistato per una ricerca sulla scuola, sembra essere chiamata a lavorare per permettere agli studenti di divenire "intraprendenti e proattivi", come le nuove indicazioni ministeriali e la retorica del senso comune sui giovani raccomandano, ma nello stesso tempo impone ai ragazzi fino a quasi vent'anni di dover domandare il permesso anche solo per alzarsi e poter andare ai servizi. L'organizzazione quotidiana della scuola è, allora, funzionale davvero a creare cittadini e professionisti attivi e critici o lavora invece, al di sotto del dichiarato e fin dalla sua nascita, per promuovere docilità?

È a questa struttura che bisogna guardare per capire se davvero viene proposto un progetto culturale di più ampio respiro e quale esso sia, se viene garantito un processo di apprendimento interrogandosi sul tipo di apprendimento in questione, se si tratta di promuovere obiettivi formativi minimamente sintonizzati con l'esperienza sociale e lavorativa che gli studenti si troveranno ad affrontare oppure ad essere in gioco è un percorso di saperi completamente autoreferenziali, libreschi e inservibili nell'esperienza collettiva e professionale.

A questo proposito potrebbe essere interessante citare pur brevemente alcuni dati emersi da una ricerca realizzata in alcuni istituti di

scuola secondaria di secondo grado del territorio nazionale sul tema della formazione culturale.

Nell'ambito del progetto di ricerca quali-quantitativa sono stati ascoltati gli insegnanti e gli allievi di 5 istituti superiori divisi tra licei e istituti professionali del nord, del centro e del sud Italia per un totale di 20 interviste in profondità realizzate con gli insegnanti e 1 *focus group* di 10 studenti (2 studenti per ciascuno degli anni, dal I al V anno) per ciascuna scuola coinvolta. A valle delle risposte è stata proposta una fase quantitativa che ha visto il coinvolgimento di altri 120 insegnanti, eterogenei per materia insegnata e istituto di riferimento, chiamati a rispondere a un questionario sugli stessi temi⁴⁶.

Ciò che è emerso dalle interviste degli insegnanti è stata innanzitutto la necessità di definire il proprio compito alla luce dei profondi cambiamenti della realtà sociale e delle trasformazioni che la attraversano (dai *social media* alla completa riconfigurazione della realtà produttiva) e in parallelo a questo progetto la forte necessità di ripensare radicalmente la struttura della scuola riuscendo a forzare quel dispositivo scolastico ancora dominante ma completamente inservibile per promuovere una pratica formativa capace di parlare davvero agli studenti e al loro futuro. I docenti impegnati nell'operatività quotidiana sottolineavano l'urgenza di porsi la questione della significatività degli apprendimenti, riconoscendo in questo passaggio un elemento fondamentale per preservare il senso del proprio lavoro e dell'esperienza scolastica e nello stesso tempo una condizione indispensabile per agganciare gli studenti e coinvolgerli.

La domanda che sembra infatti emergere come un'urgenza dal lavoro degli insegnanti è la ricerca di fare un lavoro di "senso", un lavoro cioè di preparazione dei ragazzi verso qualcosa che avverrà dopo e oltre la scuola, un lavoro, questo, che appare sempre più lontano dalle richieste ufficiali della scuola. Dalle interviste emerge infatti una sorta di scarto tra una scuola ufficiale (legata alle richieste ministeriali e ai compiti istituzionali) e una scuola reale (quella "vissuta" dai docenti e dagli allievi nella loro quotidianità).

Se dal lato istituzionale le richieste riguardano molti adempimenti burocratici, la proposta agli studenti dei temi predefiniti nei programmi

⁴⁶ Il progetto di ricerca realizzato con il Finanziamento di Ateneo Quota Competitiva dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e, a partire da un progetto di ricerca europeo, si poneva come obiettivo quello di indagare tra i suoi temi il concetto di formazione culturale e di identità culturale, con particolare riferimento al concetto di identità culturale "europea".

e la valutazione di questi, dal lato dell'esperienza concreta i docenti trovano studenti che chiedono di accedere a conoscenze per loro significative e utili, a competenze spendibili per leggere il presente e orientarsi in modo critico, ad apprendimenti per capire e agire la contemporaneità. Questo piano richiede ai docenti altri compiti e altri sforzi, un lavoro profondo sulle proprie discipline ma ancora di più sul senso e le modalità del proprio lavoro. Così molti insegnanti descrivono di ritrovarsi incastrati tra le esigenze della scuola ufficiale e quelle della scuola reale con un ovvio senso di stanchezza e smarrimento.

Un altro dato che spinge a soffermarsi a ripensare l'assetto della scuola attuale emerge quando agli insegnanti viene chiesto un approfondimento sul modo, sulle metodologie con cui si cerca di raggiungere gli obiettivi formativi e culturali a cui l'esperienza quotidiana e reale spinge. Parlando di queste metodologie i docenti non riferiscono tanto dell'andamento "consueto" dell'esperienza in aula ma, citano piuttosto spesso la presenza di situazioni "altre", i "progetti" intesi come le esperienze che consentono di costruire uno spazio eterotopico⁴⁷, in cui la struttura consueta dell'organizzazione scolastica può essere forzata. Lo spettacolo teatrale nella scuola, i progetti di educazione alla legalità in collaborazione con il Comune, la creazione di cortometraggi per un concorso esterno; in questi progetti si istituiscono solitamente possibilità di collaborazione tra la scuola e la realtà esterna, si utilizzano metodologie nelle quali i ragazzi giocano un ruolo da protagonisti, si moltiplicano le occasioni di confronto tra colleghi, si facilitano forme d'apprendimento interdisciplinare e integrato.

Questi progetti, che sembrano far saltare il "dispositivo" scolastico inteso come la modalità consueta e "normale" di fare lezione, permettendo di inaugurare un diverso tipo di esperienze, sono quelli che, nelle indicazioni degli insegnanti, lavorano per consentire ai ragazzi di imparare a riflettere sulla propria esperienza, allenare competenze riflessive, di connessione tra i saperi e di meta-apprendimento. Per riuscire davvero a cambiare l'esperienza scolastica e renderla più permeabile e aperta al confronto con la realtà sociale in cui è inserita è però necessario non limitarsi a inserire "progetti" in un assetto scolastico immutato ma lavorare per ripensare l'andamento "consueto", riportando alcune dimensioni proprie dei progetti nell'andamento "normale" della vita in aula, iniziando a pensare l'azione formativa quotidiana come azione

⁴⁷ Cfr. M. Foucault, *Les hétérotopies. Les corps utopiques*, Paris, Francine Fruchaud et Denys, 2004.

“progettata” anche e soprattutto da un punto di vista pedagogico, e quindi una azione che si interroghi costantemente sugli obiettivi e il senso degli apprendimenti da proporre ai ragazzi e da qui definisca contenuti e metodologie in coerenza con gli scopi.

A poco infatti, e pare forse ovvio specificarlo, possono servire le lezioni di imprenditorialità all’interno di un dispositivo che separa le materie, non fa nulla per valorizzare la creatività, che infantilizza e disciplina, che scotomizza il sapere e si limita a controllare.

A poco serve l’inserimento della struttura dell’apprendistato obbligatorio se l’esperienza proposta all’interno del contesto lavorativo non trova spazio di riflessione e di ripensamento all’interno della quotidianità scolastica, se finisce per restare una parentesi che poco o nulla ha a che fare con ciò che viene proposto e valutato all’interno delle mura scolastiche, se è una esperienza che non riesce a integrarsi profondamente con la realizzazione del programma ministeriale come elemento prezioso del suo svolgimento.

Ecco, allora, la necessità di rendere quella del rapporto con il mondo del lavoro una occasione per ripensare la modalità di organizzazione della scuola e le sue funzioni fondamentali, i suoi obiettivi formativi, il suo senso, le sue metodologie, la sua organizzazione.

Promuovere un lavoro di questo tipo, ripensare la scuola in questo modo e a partire da una più stretta connessione con l’esperienza sociale, con ciò che in essa avviene e con la significatività degli apprendimenti che vengono proposti e promossi rispetto alla vita futura, significa ripensare completamente non tanto le materie quanto i metodi, liberandosi dall’idea di introdurre materie “che servono”, con una impronta appiattita solo su un tecnicismo di bassa qualità, ma anzi arrivando al contrario ad aprire a quelle “culturali” che permettono un pensiero critico e allenato, aprendo davvero alla valorizzazione dei singoli, all’utilizzo delle loro potenzialità. Per farlo è necessario operare un cambiamento innanzitutto di tipo culturale⁴⁸ che sappia davvero prendere le distanze da un “modo di fare le cose” profondamente radicato in una matrice disciplinare e ricordandosi che la trasformazione può essere molto impegnativa, vista la persistenza di questa struttura, ma nello stesso tempo anche semplice e legata a piccoli accorgimenti che già molti insegnanti propongono.

⁴⁸ Cfr: E. Schein, *Culture d'impresa. Come affrontare con successo le transizioni e i cambiamenti organizzativi*, Milano, Cortina, 2000; P. Gagliardi, *Le imprese come culture. Nuove prospettive di analisi organizzativa*, Torino, Isedi, 1995.

Si tratta innanzitutto di pensare a una progettazione che non si concentri solo sui temi e gli argomenti del programma ma ripensi al senso dell'esperienza scolastica come esperienza formativa, sappia ridefinire il "come" in funzione del "cosa" senza però limitarsi ad adottare innovazioni metodologiche spesso alla moda (come le *flipped classroom*, il *circle time*, il *cooperative learning*, l'*ibse*).

Come ricorda Jean Jaques Rousseau nel suo *Emile*, è importante basare le scelte didattiche sull'utilità degli apprendimenti per il fanciullo, intendendo per "utili" tutti quegli apprendimenti di cui lo studente stesso sappia riconoscere un valore per sé, per la sua esistenza attuale e per il suo futuro, restituendo in questo modo allo studente davvero un ruolo attivo ed evitando di abituarlo a "lasciarsi sempre guidare, ad essere un automa nelle mani di altri"⁴⁹. In questo modo il concetto di "utilità" non si esaurisce nel tecnicismo spendibile. Si tratta di promuovere una diversa gestione degli spazi e dei tempi, ristrutturando dove possibile l'assetto consueto delle aule, predisponendo banchi in modo che nell'aula avvenga qualcosa di diverso dalla semplice ricezione passiva di una lezione ma si permetta ai ragazzi di essere costruttori del proprio sapere.

Ancora si potrebbero promuovere forme di collaborazione tra i colleghi insegnanti nonostante l'organizzazione della scuola tenda attualmente a isolare i singoli docenti nelle attività didattiche e a ridurre i momenti di reale confronto pedagogico, in modo da sfruttare pienamente la ricchezza di un approccio interdisciplinare e la capacità di far individuare ai ragazzi connessioni e legami tra campi del sapere apparentemente lontani ma molto vicini se messi all'opera per leggere e operare nell'esperienza⁵⁰. Solo in questo modo si può provvedere a una progettazione pedagogica davvero coerente e integrata a vantaggio degli studenti.

Ancora si tratta di promuovere attività e un assetto più laboratoriale che veda gli alunni posti di fronte a problemi e questioni concrete abituando alla creatività e a riscoprire un ruolo attivo; promuovere lavori di gruppo e possibilità di lavorare in *team*, proprio perché il gruppo⁵¹ è

⁴⁹ J.J. Rousseau, *L'Emilio*, Cles (TN), Oscar Mondadori, 1997, p. 228.

⁵⁰ M. Palma, C. Palmieri, *Il lavoro di gruppo tra insegnanti: condizioni facilitanti e ostacoli alla diffusione di una cultura collaborativa nella scuola*, in "Ricerche Pedagogiche", 2018, pp. 243-269.

⁵¹ Cfr. G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. M. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Milano, Cortina, 1992.

la dimensione che qualifica intrinsecamente l'azione sociale e, nella maggior parte dei casi, anche quella lavorativa, è il contesto nel quale i futuri adulti dovranno imparare a misurarsi e a imparare. Si potrebbero inoltre far lavorare per garantire la capacità di apprendere dall'esperienza e allenare le capacità riflessive: se è vero che, come il modello 70:20:10 afferma che il 70% delle conoscenze che un lavoratore apprende per fare bene il proprio mestiere vengono dall'esperienza lavorativa diretta, allora è bene allenare questa capacità di apprendimento dall'esperienza⁵² e dalla possibilità di riflettere sulla stessa⁵³ in modo da insegnare agli studenti non tanto singole nozioni quanto la capacità di apprenderle.

Questo significa modificare anche il modo in cui si pratica la valutazione⁵⁴ e quindi valorizzare, anche con la scelta di “prove” adeguate, non solo l'acquisizione di “conoscenze” e la riproposizione dei contenuti presentati dai docenti, ma premiare la capacità degli alunni di utilizzare il sapere per leggere le situazioni concrete e inventare nuove interpretazioni del presente e costruire nuove soluzioni alle questioni.

Solo con un serio ripensamento dell'identità e del senso dell'attuale esperienza scolastica e una conseguente trasformazione della sua struttura metodologica, a livello microfisico e quindi con un'attenzione al modo in cui si promuove l'azione scolastica come azione formativa, sarà possibile riuscire a valorizzare esperienze come quelle dell'apprendistato o i progetti che in essa si daranno e che non saranno più da intendersi in una logica alternativa a quella dell'assetto scolastico consueto. Solo con una trasformazione di questo tipo sarà possibile sfruttare la profonda valenza pedagogica del lavoro e costruire finalmente quel ponte tra scuola e società. Riccardo Massa riconosce molto chiaramente questo aspetto dell'esperienza lavorativa sostenendo che “il lavoro umano in genere, e tutte le sue forme specifiche in esso, ha sempre avuto un significato educativo”⁵⁵ e riconoscendo come “il lavoro (come la scuola e la famiglia) delinea l'ordine educativo portante del sistema socio-culturale e quello della personalità”⁵⁶. Al lavoro viene attribuito

⁵² Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

⁵³ S. Ronald, *Kolb's experiential learning theory: a framework for assessing person-job interaction*, in “The Academy of Management Review”, 8, n. 3, 1983, pp. 501-508.

⁵⁴ A. Rezzara, *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, cit.

⁵⁵ R. Massa, *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, p. 33.

⁵⁶ *Ivi*, p. 35

un ruolo importante nella strutturazione dei soggetti proprio perché il lavoro determina una “situazionalità condizionante così oggettiva, così sistematica e così continua ed estesa”⁵⁷ da costituire una delle collocazioni di maggior potere formativo. Per le sue caratteristiche, per la sua diffusione e pervasività nella vita delle persone, l’esperienza lavorativa ha un ruolo determinante nella loro strutturazione.

Per questa ragione sarebbe opportuno che la scuola offrisse agli studenti la possibilità di imparare a riconoscere il valore formativo del lavoro, supportando un’azione di consapevolezza degli apprendimenti e di analisi dell’esperienza proprio per accompagnare quel passaggio tra scuola e mondo del lavoro che oggi appare così difficile da attraversare, anche per l’assenza di un ponte tra le due realtà.

Iniziare a pensare la scuola in questi termini, riuscire a costruire un ponte tra realtà educativa e mondo del lavoro che abbia queste caratteristiche implica lavorare su figure lavorative ambiziose, che riescano a conciliare sapere, saper fare e saper essere lavorando per costruire insieme agli studenti professionalità aperte che uniscano a una formazione culturale profonda e ampia la capacità di rapportarsi agli altri e ai problemi trovando soluzioni e modalità di azione di volta in volta adeguate e coerenti alle richieste e davvero innovative perché non ancora mai pensate.

Riferimenti bibliografici

Alberici, A., *Apprendimento di competenze strategiche: l’innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, FrancoAngeli, 2004

Althusser, L., *Lo stato e i suoi apparati* (a cura di Finelli), Roma, Editori Riuniti, 1997

Barus-Michel J., Enriquez E., Levy A., *Dizionario di psicosociologia*, Milano, Raffaello Cortina, 2005

Bauman Z., *Lavoro consumismo e nuove povertà*, Troina, Città Aperta edizioni, 2004

Begadeau F., *Entre les murs*, Paris, Gallimard, 2006

Biasin C., *Le transizioni. Modelli e approcci per l’educazione degli adulti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012

Bocca G., *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini, 2000

Broccoli A., *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974

Brusaglione M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 1997

⁵⁷ *Ivi*, p. 33.

Cappa F. (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014

Capucci U., *La formazione nella società della conoscenza*, in "Sociologia del lavoro", FrancoAngeli, n. 103, 2006, pp. 35-57

Cascioli R., *Le prospettive occupazionali dei giovani al termine dei percorsi di istruzione e formazione in Italia e in Europa alla luce dell'indicatore europeo sulla transizione scuola-lavoro*, in "Politiche Sociali", fascicolo 2, maggio-ago 2016, pp. 287-310

Castel R., *Centralité du travail et cohésion sociale*, in *Le monde du travail*, Paris, La Découverte, 1998

Cipriani A., Gramolati A. e Mari G., *Il lavoro 4.0. La quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze, Fup, 2017

Costa M., *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2016

D'Egidio F., *Il bilancio dell'intangibile. Per determinare il valore futuro dell'impresa*, Milano, FrancoAngeli, 2001

Dewey J., *Democracy and Education*, New York, Delta Phi, 1916

Durkheim E., *Education in Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, in Durkheim E. *Educazione come socializzazione. Antologia* a cura di Nedo Baracani, Firenze, La Nuova Italia, 1973

Fontana A., *Storytelling management*, in Boldizzoni D., Nacamulli R., *Oltre l'aula. Strategie di formazione nella società della conoscenza*, Milano, Apogeo, 2011

Foucault M., *Surveiller et Punir. La naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975

Idem, *Les hétérotopies. Les corps utopiques*, Paris, Francine Fruchaud et Denys, 2004

Giunta C., *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Bologna, il Mulino, 2008

Farinelli F., Vaccaro S., *La contrattazione della formazione e i fondi interprofessionali* in Pettenello R., *La formazione dei lavoratori, il sindacato e la contrattazione*, Ediesse, Roma, 2006, pp. 195-222

Fumagalli A., *Lavoro male comune*, Milano, Mondadori, 2013

Gagliardi P., *Le imprese come culture. Nuove prospettive di analisi organizzativa*, Torino, Isedi, 1995

Gallino L., *Il costo umano della flessibilità*. Laterza, Bari, 2001

Ghiringhelli C., *Le PMI in Italia. Innovazioni, strategie e modelli organizzativi*, Milano, Apogeo, 2010

Gorz A., *L'immateriale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003 (Original work published 2003)

Gosetti G., *Giovani, lavoro e significati*, Milano, FrancoAngeli, 2004

Gramsci A., *L'organizzazione della scuola e della cultura*, in M. A. Manacorda, a cura di, *L'alternativa pedagogica*, Roma, Editori Riuniti, pp. 133-145

Hatos R., *Skills mismatch of the young people at the European level*, in "Annals of the University of Oradea", Economic Science Series. 2015, Vol. 24, Issue 1, pp. 431-439

Lombardo Radice L., *Educazione e rivoluzione*, Roma, Editori Riuniti, 1976

Luhilier D. voce "Lavoro" in J. Barus-Michel, Enriquez E., Levy A., *Dizionario di psicosociologia*, Milano, Raffaello Cortina, 2005

Massa R., *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977

Idem, *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1991

Idem (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992

Idem, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma, Laterza, 1997

Maifreda G., *La disciplina del lavoro. Operai, macchine e fabbriche nella storia italiana*, Milano, Bruno Mondadori, 2007

Marchesi A., *Fabbriche dell'anima. L'organizzazione post fordista del lavoro come dispositivo pedagogico*, Milano, Ghibli, 2002

Meghnagi S., *Il sapere che serve. Apprendimento, formazione continua e dignità professionale*, Roma, Donzelli, 2012

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003

Murgia A., *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale. Biografie in transito tra lavoro e non lavoro*, Bologna, Odoya, 2010

Negrelli S., *Le trasformazioni del lavoro*, Roma, Laterza, 2013

Idem, *Sociologia del lavoro*, Roma, Laterza, 2005

Nicoli M., *Le risorse umane*, Ediesse, Roma, 2015

Palma M., *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2016

Eadem, *Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell'attuale mondo del lavoro*, in "Metis", giugno, 2017, pp. 5-19

Eadem, *Verso una pedagogia del lavoro. Spunti di riflessione per ripensare il rapporto tra formazione e lavoro*, in Ricerche in "Pedagogia e Didattica", 13, 3, 2018, pp. 27-54

Palma, M., Palmieri C., *Il lavoro di gruppo tra insegnanti: condizioni facilitanti e ostacoli alla diffusione di una cultura collaborativa nella scuola*, in "Ricerche Pedagogiche", 2018, pp. 243-269

Paoletti F., *Organizzare le funzioni del personale. Strategie assetti strutturali e processi per una gestione efficace della forza lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2008

Pastore F., *Le difficili transizioni scuola-lavoro in Italia. Una chiave di interpretazione*, in "Economia dei Servizi", fascicolo 1, 2012, pp. 109-128

Perrone, F., *La formazione aziendale. Storia e prospettive*, in Pellegrini F. e Tiberi A. (a cura di), "Economia e innovazione", Milano, FrancoAngeli, 2016

Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A. M., *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Milano, Raffaello Cortina, 1992

Rezzara A., *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Milano, Mimesis, 2009

Rifkin J., *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Milano, Baldini & Castoldi, 1995

Ronald S., *Kolb's experiential learning theory: a framework for assessing person-job interaction*, in "The Academy of Management Review", 8, n. 3, 1983. pp. 501-508

Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Angelo Guerini e Associati, 2008

Rousseau J.J., *L'Emilio*, Oscar Mondadori, Cles (TN), 1997

Sennet R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 1999

Schein E., *Culture d'impresa. Come affrontare con successo le transizioni e i cambiamenti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina, 2000

Striano M., *La sfida del riassetto di competenze e life skills*, in E. Marescotti (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis, 2015

Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche

Federico Batini, Marco Bartolucci, Giulia Toti¹

La lettura ad alta voce può rappresentare una didattica fondamentale per lo sviluppo di molte facoltà cognitive, emotive e psicologiche, già nella primissima infanzia. In questo contributo, si mostra come pratiche di lettura intensiva ad alta voce possano incrementare questi benefici all'interno della scuola dell'infanzia. I risultati mostrano un incremento delle prestazioni nei gruppi sperimentali rispetto ai gruppi di controllo, suggerendo che tali pratiche, se strutturate e standardizzate, possono risultare efficienti per il potenziamento dello sviluppo cognitivo dei bambini.

Reading aloud can be a fundamental educational tool for the enhancement of many cognitive, emotional, psychological faculties in the earliest childhood. In this contribution, we show how intensive reading practices aloud, can increase these benefits with child especially between 3 and 6 years. Those results show improved performance in experimental groups compared to control groups, suggesting that such practice, if structured and standardized, can be efficient for a correct strengthening of children's cognitive development.

Parole chiave: Lettura ad alta voce, Sviluppo del bambino, Interazione genitori-figli, Empowerment cognitivo, Infanzia

Keywords: Reading aloud, Child development, Parent-child interaction, Cognitive empowerment, Infancy

1. Introduzione

Ascoltare e decodificare una storia richiede uno sforzo cognitivo molto più complesso della semplice decodifica linguistica, poiché entrano in gioco diversi processi e funzioni quali elaborazione dell'informazione linguistica e la sua comprensione, l'attenzione, la capacità di mettere in sequenza e stabilire rapporti di causa effetto, la connessione tra ciò che viene raccontato e la propria esperienza a diversi livelli e molto altro.

¹ Il contributo è frutto di un lavoro comune. Si possono attribuire a Federico Batini i paragrafi 2, 7 e 8; a Giulia Toti i paragrafi 1 e 4; a Marco Bartolucci i paragrafi 2 e 5.

Numerosi sono di conseguenza i circuiti neurali coinvolti nella decodifica narrativa²: accade infatti che aree corticali coinvolte nella percezione del movimento si attivino anche quando i soggetti leggono o ascoltano letture che “mettono in scena” azioni di movimento compiute dai personaggi all’interno di una storia³. Tale attivazione diventa più forte quando si legge un testo narrativo rispetto a quando vengono lette insieme frasi disgiunte⁴. Queste attivazioni finiscono per consentire rilevanti guadagni cognitivi.

La lettura ad alta voce gioca un ruolo fondamentale fin dall’età prescolare, anche per quanto riguarda lo sviluppo dell’empatia, rivestendo un ruolo fondamentale nel promuovere un positivo sviluppo psicosociale, fondamentale per la messa in atto di comportamenti empatici⁵. Comprendere le intenzioni, le emozioni ed entrare in empatia con il personaggio di un racconto può essere di aiuto al bambino per il corretto sviluppo e la decodifica delle credenze e delle intenzioni nel mondo reale e dunque facilitargli le relazioni⁶. Empatizzare con un personaggio, inoltre, non implica solo la comprensione del suo stato emotivo, ma anche la capacità di provare queste emozioni con lei o lui⁷.

² Cfr. V. J. Schmithorst, S. K. Holland, E. Plamte, *Cognitive modules utilized for narrative comprehension in children: A functional magnetic resonance imaging study*, in “Neuroimage”, 29(1), 2006, pp. 254-266; A. M. Clements-Stephens et alii, *Neural circuitry associated with two different approaches to novel word learning*, in “Developmental Cognitive Neuroscience”, 2(S1), 2012, pp. S99-S113; F. Batini, G. Toti, M. Bartolucci, *Neuropsychological benefits of a narrative cognitive training program for people living with dementia: A pilot study*, in “Dementia & Neuropsychologia”, 10(2), 2016, pp. 127-133.

³ Cfr. N. K. Speer et alii, *Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences*, in “Psychological science”, 20(8), 2009, pp. 989-999; B. Deen, G. McCarthy, *Reading about the actions of others: biological motion imagery and action congruency influence brain activity*, in “Neuropsychologia”, 48(6), 2010, pp. 1607-1615; M. Wallentin et alii, *BOLD response to motion verbs in left posterior middle temporal gyrus during story comprehension*, in “Brain and language”, 119(3), 2011, pp. 221-225.

⁴ Cfr. C. A. Kurby, J. M. Zacks, *The activation of modality-specific representations during discourse processing*, in “Brain and language”, 126(3), 2013, pp. 338-349.

⁵ Cfr. N. Eisenberg, R. A. Fabes, T. L. Spinrad, *Prosocial behavior*, in N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, New York, Wiley, 2006, pp. 646-718.

⁶ Cfr. D. C. Kidd, E. Castano, *Reading literary fiction improves theory of mind*, in “Science”, 342(6156), 2013, pp. 377-380.

⁷ Cfr. T. T. Brink et alii, *The role of orbitofrontal cortex in processing empathy stories in 4-to 8-year-old children*, in “Front Psychol”, 2(80), 2011.

È quindi chiaro che, soprattutto nella prima infanzia, è importante studiare come e quali possono essere gli effetti del miglioramento di funzioni cognitive e competenze emotive attraverso attività di lettura narrativa ad alta voce.

2. Leggere in famiglia e con la famiglia

L'architettura di base del cervello è costruita attraverso un processo continuo che inizia prima della nascita e continua nell'età adulta⁸. Nei primi anni di vita, si formano ogni secondo, oltre un milione di nuove connessioni neurali.

Dopo questo periodo di rapida proliferazione, le connessioni vengono ridotte attraverso un processo chiamato potatura, in modo che i circuiti cerebrali diventino più efficienti. Il tempo dipende dalla genetica, tuttavia le prime esperienze influenzano la qualità di quell'architettura stabilendo una base solida o debole per tutto l'apprendimento, la salute e il comportamento futuro⁹.

Greenough e colleghi già nel 1987¹⁰ introdussero il termine sviluppo "in attesa di esperienze" per cogliere l'idea che l'esperienza precoce dell'organismo giochi un ruolo essenziale nel normale sviluppo del cervello. Pertanto, soprattutto nei primi anni, i bambini sono molto sensibili alle disuguaglianze degli stimoli ambientali e il numero di parole apprese risulta essere direttamente proporzionale al numero e alla varietà di parole ascoltate in famiglia o altrove¹¹.

Risulta evidente che il coinvolgimento precoce dei genitori nelle pratiche di alfabetizzazione sia in grado di apportare benefici sui figli relativamente alle abilità di lettura di base, ma anche sulla qualità di vita e sulle competenze psicosociali dei bambini¹². In particolare, il coinvolgimento precoce dei genitori nella lettura del loro bambino è risultato

⁸ Cfr. G. Z. Tau, B. S. Peterson, *Normal development of brain circuits*, in "Neuropsychopharmacology", 35(1), 2009, pp. 147-168.

⁹ Cfr. J. Stiles, T. L. Jernigan, *The basics of brain development*, in "Neuropsychology review", 20(4), 2010, pp. 327-348.

¹⁰ Cfr. W. T. Greenough *et alii*, *Experience and brain development*, in "Child Development", 58(3), 1987, pp. 539-559.

¹¹ Cfr. B. Hart, T. R. Risley, *The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3*, in "American educator", 27(1), 2003, pp. 4-9; M. Evans, D. Shaw, M. Bell, *Home literacy activities and their influences on early literacy skills*, in "Canadian journal of experimental Psychology", 54, 2000, pp. 65-75.

¹² Cfr. Q-W. Xie *et alii*, *Psychosocial effects of parent-child book reading Interventions: A Meta-analysis*, in "Pediatrics", 141(4), 2018.

essere il fattore critico principale per un pieno e positivo sviluppo del linguaggio, per la comprensione della lingua e per le abilità linguistiche espressive¹³, così come per il futuro successo scolastico¹⁴.

Allo stesso modo si è visto come l'amore per la lettura da parte di un genitore influenzi lo sviluppo dell'amore per i libri nei bambini¹⁵.

I genitori dovrebbero leggere ai propri figli quotidianamente, per un tempo superiore ai dieci minuti al giorno nei primi anni di vita ed è importante continuare questa pratica, almeno nei primi anni di scuola, poiché è stato dimostrato che bassi livelli di attenzione a queste pratiche nella prima infanzia, aumentano il rischio di un vocabolario scadente nei primi anni scolastici interessando circa il 70% dei casi.

I bambini che condividono pochi momenti di lettura con i genitori nella prima infanzia e nelle età immediatamente successive tendono ad avere un vocabolario più scarso rispetto ad altri coetanei¹⁶. Anche il grado di istruzione del genitore può influenzare l'amore per la lettura e l'abilità futura nella lettura dei propri figli. Friend e colleghi¹⁷, attraverso uno studio condotto nel 2008 su 445 coppie di gemelli, omozigoti ed eterozigoti, hanno dimostrato l'esistenza di una correlazione significativa tra livello di istruzione dei genitori e grado di ereditarietà della dislessia.

Altri studi tuttavia a tal proposito evidenziano che seppur vi sia un iniziale divario nelle abilità linguistiche legato al livello di istruzione della madre, se il coinvolgimento della famiglia, attraverso interazioni plurali e pratiche di lettura sin dalla prima infanzia è stato elevato, questo divario scompare¹⁸.

¹³ Cfr. S. Ntim, *Early Parental Support as Predictor of Early Literacy Skills: A Study from Four Administrative Districts in Ghana*, in "International Journal of Education", 7(3), 2015, pp. 31-48.

¹⁴ Cfr. W. M. Barnard, *Parent involvement in elementary school and educational attainment*, in "Children and Youth Services Review", 26, 2004, pp. 39-62.

¹⁵ Cfr. J. Swain, O. Cara, D. Mallows, *'We occasionally miss a bath but we never miss stories': Fathers reading to their young children in the home setting*, in "Journal of Early Childhood Literacy", 17(2), 2016, pp. 176-202.

¹⁶ Cfr. B. M. Farrant, S. R. Zubrick, *Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children*, in "First Language", 33(3), 2013, pp. 280-293.

¹⁷ Cfr. A. Friend, J. C. DeFries, R. K. Olson, *Parental education moderates genetic influences on reading disability*, in "Psychological Science", 19(11), 2008, pp. 1124-1130.

¹⁸ Cfr. E. Dearing *et alii*, *Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families*, in "Journal of Educational Psychology", 98(4), 2006, pp. 653-664.

Interventi per favorire la lettura dei genitori ai figli sono stati proposti come strumento per colmare il divario esistente tra famiglie di *status* socioeconomico medio alto e quelle con *status* inferiore¹⁹.

Questo tipo di pratiche risultano particolarmente efficaci per bambini appartenenti a famiglie ad alto rischio, come i bambini i cui genitori sono in prigione, bambini le cui madri sono giovani adolescenti e bambini che provengono da famiglie senz'atetto²⁰.

Oltre agli effetti positivi della familiarità precoce con il libro per bambini e bambine, emergono anche benefici per i genitori stessi, che trovano nella condivisione di storie la possibilità di creare un universo simbolico comune in grado di favorire e sostenere uno stile relazionale narrativo e la co-costruzione di orizzonti di senso²¹.

Questa attività, inoltre, migliora le competenze genitoriali e l'auto-stima dei genitori e riduce inoltre lo stress e la depressione²².

Leggere ai propri figli può diventare un'occasione per ampliare la capacità di prendersi cura, poiché la lettura ad alta voce permette l'attivazione di processi empatici, attivando un dialogo, un confronto e una negoziazione attorno al materiale simbolico che offre il libro stesso²³.

3. Promuovere la lettura ad alta voce precocemente... anche nella scuola dell'infanzia

L'esposizione alla pratica della lettura ad alta voce, già fin dalla primissima infanzia, è in grado di modellare il cervello in via di sviluppo, sviluppando maggiormente circuiti cerebrali che supportano le abilità narrative²⁴.

In bambini più abituati all'ascolto di storie, si attivano, in modo

¹⁹ Cfr. Q-W. Xie *et alii*, *Psychosocial effects of parent-child book reading Interventions: A Meta-analysis*, cit.

²⁰ Cfr. A. Di Santo, *Promoting preschool literacy: a family literacy program for homeless mothers and their children*, in "Child Educ", 88(4), 2012, pp. 232-240; A. Scott, A. Van Bysterveldt, B. McNeill, *The effectiveness of an emergent literacy intervention for teenage parents*, in "Infants Young Child", 29(1), 2016, pp. 53-70.

²¹ Cfr. M. Dallari, *Raccontare come pratica di cura*, in M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: albi illustrati e relazione educativa*, Trento, Erickson, 2013.

²² Cfr. Q-W. Xie *et alii*, *Psychosocial effects of parent-child book reading Interventions: A Meta-analysis*, cit.

²³ Cfr. M. E. Scotti, *Leggere ai figli e crescere come padri: uno studio qualitativo sugli effetti della lettura per i padri che leggono ad alta voce*, in "Lifelong Lifewide Learning", 13(29), 2017, pp. 41-58.

²⁴ Cfr. J. S. Hutton *et alii*, *Home reading environment and brain activation in pre-school children listening to stories*, in "Pediatrics", 136(3), 2015, pp. 466-478.

molto più significativo, aree cerebrali specifiche che supportano la comprensione narrativa, oltre alle aree specifiche per l'elaborazione semantica e la capacità immaginativa. Ciò sottolinea la necessità di interventi efficaci precoci, quando le reti cerebrali sono più suscettibili al cambiamento, per uno sviluppo del linguaggio adeguato²⁵.

Durante il periodo prescolare il bambino avvia uno sviluppo linguistico e visivo funzionale alla buona preparazione del cervello alla futura lettura²⁶ e secondo il modello del “riciclaggio neuronale” di Dehaene²⁷, il bambino impara a leggere nella scuola primaria perché il suo cervello possiede già in larga parte le strutture neuronali appropriate.

Un recente studio²⁸, ha dimostrato come le prime attività di lettura condivisa genitore-figlio siano da considerarsi un contesto molto favorevole allo sviluppo del linguaggio nei bambini. I risultati hanno dimostrato che i bambini sottoposti a sessioni di lettura ad alta voce, o attraverso e-book o attraverso libri stampati, avevano maggiori conoscenze linguistiche rispetto a quelli del gruppo di controllo, presentavano abilità migliori per quanto riguarda la comprensione delle parole e dimostravano maggiore consapevolezza fonologica²⁹.

Numerosi studi in letteratura, inoltre, testimoniano di una varietà di abilità stimolate dall'esperienza della lettura ad alta voce, sin dalla primissima infanzia: vocabolario³⁰, sviluppo sintattico³¹, capacità di

²⁵ Cfr. T. Horowitz-Kraus, J. J. Vannest, S. K. Holland, *Overlapping neural circuitry for narrative comprehension and proficient reading in children and adolescents*, in “Neuropsychologia”, 51(13), 2013, pp. 2651-2662.

²⁶ Cfr. A. Oliverio, *La mente. Istruzioni per l'uso*, Milano, BUR, 2004.

²⁷ Cfr. S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.

²⁸ Cfr. O. Korat, A. Shamir, S. Heibal, *Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent-child reading as support for children's language*, in “First language”, 33(5), 2013, pp. 504-523.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Cfr. I. Beck, M. G. McKeown, L. Kucan, *Bringing words to life: Robust vocabulary development*, New York, Guilford, 2002; G. E. Brabham, C. Lynch-Brown, *Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades*, in “Journal of Educational Psychology”, 94(3), 2002, pp. 465-473; I. Sharif et alii, *Exposure to Reach Out and Read and vocabulary outcomes in inner city preschoolers*, in “Journal of the National Medical Association”, 94(3), 2002, pp. 171-177; K. E. Stanovich, A. E. Cunningham, R. F. West, *Literacy experiences and the shaping of cognition*, in “Global prospects for education: Development, culture, and schooling”, 1998, pp. 253-288; W. H. Teale, E. Sulzby, *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1986.

³¹ Cfr. C. Chomsky, *Stages in language development and reading exposure*, in “Harvard Educational Review”, 42(1), 1972, pp. 1-33.

riconoscere le parole³², apprendimento delle tecniche di lettura³³. Inoltre, la lettura risulta fondamentale per lo sviluppo socio-affettivo del neonato³⁴, e in particolare per lo sviluppo dell'empatia³⁵.

La lettura ad alta voce può agire anche sui pregiudizi, recentemente³⁶, ad esempio, è stato dimostrato come la lettura di *Harry Potter* possa aiutare a combattere i pregiudizi, specialmente per quanto riguarda immigrati, omosessuali e rifugiati. Questo processo è attivo quando da parte del lettore c'è un qualche livello di identificazione con il protagonista che, nel caso specifico, nella storia vive molte esperienze di relazione con la differenza, mostrando sempre apertura e disponibilità a mettere in discussione le proprie opinioni e le convenzioni. Anche se in chiave metaforica questa capacità di relazione con la diversità si tradurrebbe in una concreta diminuzione dei pregiudizi nei confronti di attori reali della vita quotidiana.

La pratica della lettura ad alta voce, soprattutto se sistematica, porta, come evidenziato dagli studi sopra citati, a numerosi effetti, tutti estremamente positivi per i bambini: per questo è essenziale che nel tempo scuola si individuino spazi adeguati per questa attività e che gli insegnanti aumentino i tempi e si impegnino a massimizzare l'efficacia delle loro attività di lettura ad alta voce³⁷. Già nel 1985, negli Stati Uniti, la Commissione nazionale per la lettura aveva sottolineato, nel

³² Cfr. M. R. Kuhn, S. A. Stahl, *Fluency: A review of developmental and remedial practices*, in "Journal of Educational Psychology", 95 (1), 2003, pp. 3-21.

³³ Cfr. B. M. Farrant, S. R. Zubrick, *Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children*, cit., pp. 280-293; O. Korat, A. Shamir, S. Heibal, *Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent-child reading as support for children's language*, cit., pp. 504-523.

³⁴ Cfr. Y. Saito et alii, *Frontal cerebral blood flow change associated with infant-directed speech*, in "Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition", 92(2), 2007, pp. F113-F116.

³⁵ Cfr. A. Coplan, *Empathic engagement with narrative fictions*, in "The Journal of aesthetics and art criticism", 62(2), 2004, pp. 141-152; R.A. Mar, K. Oatley, *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience*, in "Perspectives on psychological science", 3(3), 2008, pp. 173-192; D. R. Johnson et alii, *Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and prosocial behavior*, in "Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 7(3), 2013, pp. 306-312; D. C. Kidd, E. Castano, *Reading literary fiction improves theory of mind*, cit., pp. 377-380.

³⁶ Cfr. L. Vezzali et alii, *The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice*, in "Journal of Applied Social Psychology", 45(2), 2015, pp. 105-121.

³⁷ Cfr. H. B. Lane, T. L. Wright, *Maximizing the effectiveness of reading aloud*, in "The Reading Teacher", 60(7), 2007, pp. 668-675.

proprio rapporto annuale sulla dispersione scolastica e l'abbandono, l'importanza della lettura fin dalla prima infanzia come possibile rimedio preventivo alla dispersione stessa³⁸.

Il nostro interesse di ricerca è rivolto prevalentemente ai diversi contesti di esperienza educativa, di qui l'interesse a intervenire in un ambiente naturale come il gruppo classe (ovvero senza sottrarre i soggetti al loro ambiente naturale) perché l'obiettivo principale è quello di verificare quali vantaggi la pratica quotidiana della lettura a voce alta possa portare rispetto ad altre attività se praticata in contesti scolastici reali. In questo senso abbiamo iniziato da alcuni anni ad indagare i benefici della lettura ad alta voce, inizialmente con studi su anziani affette da malattie dementigene³⁹ per poi indagare anche gli effetti di *training* intensivi di lettura ad alta voce in varie età dello sviluppo⁴⁰.

Sfortunatamente, la pratica della lettura ad alta voce non è ancora un'attività che si svolga all'interno delle scuole dell'infanzia, con queste caratteristiche di intensità e sistematicità e molti bambini non hanno genitori che leggono loro quotidianamente. Normalmente la lettura a scuola è solo una tra le molte attività che vengono svolte, tuttavia vista la sua rilevanza cognitiva ed emotiva, abbiamo ipotizzato che *training* narrativi continui e frequenti all'interno delle scuole potessero portare ad una facilitazione nello sviluppo di dimensioni come le abilità cognitive di base, le abilità di comprensione delle emozioni e persino la creatività.

³⁸ Cfr. I. D. M. Scierri, M. Bartolucci, F. Batini, *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education", 13(1), 2018; I. D. M. Scierri, M. Bartolucci, R. Salvato (a cura di), *Lettura e Dispersione*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

³⁹ Cfr. F. Batini, M. Bartolucci, *Reading, memory and dementia: a pilot study-Lettura, memoria e declino cognitivo: uno studio pilota*, in "Formazione, Lavoro, Persona", IV(11), 2014, pp. 1-10; G. Toti, F. Batini, M. Bartolucci, *Lettura e decadimento cognitivo*, in "Scienze e Ricerche", 6, 2015, pp. 5-9; F. Batini, G. Toti, M. Bartolucci, *Neuropsychological benefits of a narrative cognitive training program for people living with dementia: A pilot study*, cit.; M. Bartolucci, F. Batini, *The effect of a narrative intervention program for people living with dementia*, in "Psychology & Neuroscience", 2018.

⁴⁰ Cfr. F. Batini, M. Bartolucci, E. De Carlo, *Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project*, in "Mind, Brain, and Education", 11(4), 2017, pp. 201-212; F. Batini, M. Bartolucci, A. Timpone, *The effects of Reading Aloud in Primary School*, in "Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal", 55(1-2), 2018, pp. 111-122.

4. *Ipotesi di ricerca*

I benefici di *training* di lettura ad alta voce sono stati ampiamente indagati dal nostro gruppo di ricerca; in questo studio si è cercato di indagare se i benefici emersi relativamente alle abilità di riconoscimento delle emozioni e alla riorganizzazione di materiale narrativo e quindi alla pianificazione sequenziale potessero verificarsi anche in presenza di *training* narrativi brevi, della durata di 15 giorni, con due sessioni giornaliere di lettura in classe, con una durata che inizialmente dipendeva dalla capacità di attenzione dei bambini fino ad arrivare ad un'ora complessiva.

Nella sperimentazione è stata prevista anche la presenza di gruppi di controllo che hanno partecipato alle somministrazioni ex-ante e ex-post, non beneficiando tuttavia dell'intervento intensivo di lettura ad alta voce, ma proseguendo le attività di gioco e didattiche previste dalla normale programmazione.

5. *Metodi*

I *training* narrativi sono stati realizzati assieme agli studenti di Scienze della Formazione Primaria, dell'Università di Perugia, all'interno del corso di Pedagogia Sperimentale.

Un totale di 14 classi sperimentali e 8 di controllo di 9 differenti plessi del territorio di Perugia hanno preso parte alla sperimentazione, per un totale di 168 bambini (98 gruppo sperimentale e 70 gruppo di controllo) di età compresa tra i 3 e i 5 anni.

Gli studenti hanno svolto la lettura ad alta voce nel gruppo sperimentale per quindici giorni con due sessioni giornaliere (durata da circa 15 minuti – soprattutto all'inizio – fino ad un'ora ciascuna, con frequenza giornaliera, cinque giorni una settimana, dal lunedì al venerdì). Questi studenti sono stati sottoposti, prima dell'inizio dello studio, a una formazione specifica sui benefici della lettura ad alta voce con i bambini. Inoltre, gli studenti stessi sono stati sottoposti a specifici *training* di lettura per sperimentare direttamente gli effetti e per enfatizzare l'importanza dei diversi “stili” di lettura al fine di migliorare le interazioni spontanee durante le sessioni di lettura e per provocare interazioni di qualità⁴¹.

⁴¹ Cfr. F. Batini, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Firenze, Giunti Scuola, 2018.

All'inizio, sono stati proposti test caratterizzati da brevità, e da una struttura del periodo articolata in frasi brevi, in modo che la comprensione fosse accessibile a tutti. Le illustrazioni hanno avuto un ruolo rilevante nel supporto alla comprensione. Progressivamente sono stati inseriti test caratterizzati da unità semantiche più lunghe e maggiore durata complessiva.

Abbiamo proceduto in modo simile per quanto riguarda il livello di difficoltà linguistica. Nell'ultima parte del *training* narrativo abbiamo introdotto test che non era possibile esaurire in un solo giorno, richiedendo quindi ai bambini di ricordare, in ogni sessione, i contenuti del "precedente episodio".

6. *Gli strumenti*

Prima e dopo il *training* narrativo, sono stati testati sia i gruppi sperimentali che quelli di controllo con due test psicologici: il primo strumento utilizzato è stato il *subtest* di *performance* Riordino Storie figurate della WISC-III. In questo *subtest* al soggetto viene mostrata una serie di figure in ordine confuso che descrivono una storia. Compito del bambino è disporre le figure in un ordine che esprima una storia significativa⁴².

Questa prova è considerata una buona misura dell'intelligenza generale in quanto richiede la capacità di inferire la situazione complessiva attraverso l'analisi spaziale e temporale di elementi figurativi oltre alla capacità di trarre inferenze, velocità di pensiero sequenziale e ai processi di attribuzione e intenzionalità dei personaggi rappresentati (pensiero logico sociale).

Il secondo strumento utilizzato è il *Test of Emotion Comprehension* (TEC) in grado di valutare la capacità di assumere le prospettive emotive degli altri⁴³. I test prima e dopo l'intervento sono stati effettuati da un neuropsicologo clinico.

Per quanto riguarda la modalità di somministrazione, il neuropsicologo non ha guidato in alcun modo le risposte dei bambini, non ha dato alcun suggerimento e soprattutto non ha mai fornito alcun riscontro, per evitare il bias dato dalla variabile sperimentatore.

⁴² Cfr. D. Wechsler, *Wechsler intelligence scale for children - Third edition (WISC-II/)*: Manual, San Antonio, Psychological Corporation, 1991; Idem, *Manual for the Wechsler intelligence scale for children-revised*, San Antonio, Psychological Corporation, 1974.

⁴³ Cfr. F. Pons, P. Harris, *Test of emotion comprehension: TEC*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

Ad ogni bambino è stato dato un tempo massimo entro cui rispondere, pari a 3 minuti. Più in generale, le abilità di *perspective taking*, ovvero essere in grado di porsi mentalmente dal punto di vista di altri individui ed immaginare quindi come essi percepiscano, pensino e sentano emotivamente gli eventi della propria vita⁴⁴, sono state considerate globalmente come un caso specifico di “comprensione delle emozioni”.

La comprensione di queste emozioni si concentra su come il bambino identifica, predice e spiega le emozioni in sé stesso e negli altri.

7. Risultati

I dati dei due gruppi in entrata (sperimentale e controllo) sono stati analizzati per verificare possibili differenze dei due gruppi nelle *baseline*. Non si sono riscontrate differenze significative. Gli incrementi sono stati analizzati sulla base di un confronto delle dimensioni dell'effetto⁴⁵ tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

I grafici rappresentano le medie degli incrementi fra prima e seconda somministrazione per ciascun Gruppo. I dati sono stati poi analizzati mediante ANOVA a misure ripetute 2x2 (time per group). Nel grafico 1 vengono mostrati i risultati per quel che riguarda il test TEC. La differenza di incrementi risulta statisticamente significativa (interaction Time X Group; $F=8.796$, $p<0,01$). Nel grafico 2 vengono invece mostrati risultati per ciò che riguarda il test RSF. La differenza di incrementi risulta statisticamente significativa (interaction Time X Group; $F=3.998$, $p<0,05$)

8. Discussione

I dati appena mostrati indicano un netto miglioramento delle prestazioni nei gruppi sperimentali, sia nel test di comprensione emozionale che nella capacità di pianificazione sequenziale fornita dal subtest WISC-R. Dal punto di vista dei processi emotivi, si può ipotizzare che il processo di mentalizzazione – necessario per comprendere gli stati

⁴⁴ Cfr. H. Moll, A. N. Meltzoff, *Perspective-taking and its foundation in joint attention*, in N. Eilan, H. Lerman, J. Roessler (Eds.), *Perception, causation, and objectivity. Issues in philosophy and psychology*, Oxford, Oxford University Press, 2011, pp. 286-304.

⁴⁵ Cfr. S. Nieuwenhuis, B. U. Forstmann, E. J. Wagenmakers, *Erroneous analyses of interactions in neuroscience: a problem of significance*, in “Nat Neurosci”, 14(9), 2011, pp. 1105-1107.

emotivi e comportamentali dei personaggi della storia che vengono ascoltati – sia stato “allenato” nei bambini, e questo allenamento abbia influenzato la performance nel test di riconoscimento emotivo.

Analogamente le concatenazioni causali presenti nelle storie hanno “allenato” le funzioni sequenziali. Queste abilità risultano importanti per lo sviluppo nei bambini della fascia di età dei partecipanti all’intervento. In questo senso si può affermare che oltre all’interazione con l’ambiente (socialmente condiviso), sia fondamentale anche l’allenamento di simulazione, come l’ascolto/decodifica di una storia come aiuto nella maturazione di buone capacità di riconoscimento emotivo.

La storia deve essere chiaramente accessibile all’età del bambino e il contenuto stimolante. Se il bambino riesce a seguire la storia, sarà motivato a interpretare gli accadimenti e gli stati emotivi dei personaggi, collegandoli ai propri stati emotivi del momento, a quelli sperimentati in particolari situazioni, innescando così un tipo di riconoscimento/riconfigurazione di essi.

Consideriamo che la sub-dimensione che ha maggiormente beneficiato del *training* è la comprensione delle emozioni nascoste, che di solito si sviluppa all’età di 6 anni. Questo tipo di comprensione si riferisce alla capacità del soggetto di identificarsi in uno stato emotivo che non si manifesta nel comportamento diretto del soggetto osservato, ma che viene dedotto dal soggetto osservatore per mezzo di un’attenta considerazione delle circostanze e della mentalizzazione della vita interiore dell’altro. Questo tipo di risultati sono in linea con i risultati precedenti: cercando di capire le intenzioni e le emozioni del personaggio, il lettore aumenta i suoi livelli di empatia⁴⁶

Risulta chiaro come il processo di attribuzione di significato alle narrazioni, ai punti di vista e agli stati emotivi dei personaggi sia il meccanismo sottostante l’allenamento di questa competenza. Il bambino viene aiutato dall’adulto che legge le storie a entrare in questa dimensione e quindi sviluppa precocemente quelle abilità pur non avendo, ancora, capacità di lettura autonoma. Per il vantaggio rilevato nel test di riordino di storie si può ipotizzare un effetto diretto, acquisito comprendendo più sequenze di storie e in qualche modo interiorizzandone i meccanismi e un effetto indiretto.

⁴⁶ Cfr. D. R. Johnson, G. K. Cushman, L. A. Borden, M. S. McCune, *Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and prosocial behavior*, in “Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, 7(3), 2013, pp. 306-312.

L'effetto indiretto può essere ipotizzato in un allenamento di tipo narrativo che è, ovviamente, in relazione con la ricostruzione di eventi connotati temporalmente, e questo passa da una decodifica verbale. In letteratura, tuttavia, è ormai ampiamente documentato come l'esperienza dell'ascolto di una storia determini un'attivazione delle aree visive, e come una simulazione degli eventi descritti nel testo venga fatta anche a livello visivo costruendo una sorta di immagini articolate in sequenze.

L'allenamento si generalizza e si diffonde poi ad altri domini cognitivi, ed è proprio questo allenamento più indiretto che porta al miglioramento delle prestazioni in sequenze di riordino di eventi attraverso storie figurate, anche in assenza di modalità verbale nello stimolo. In effetti, i lettori attivano le aree visive, motorie e concettuali come se stessero effettivamente realizzando quella particolare azione⁴⁶. I risultati, infine, si configurano come confermativi, rispetto a sperimentazioni simili condotte con differenti classi di età, da età adulta⁴⁷ e nella terza età in presenza di forme conclamate di demenza⁴⁸.

9. Conclusioni e direzioni future

I risultati mostrati in questo studio tendono a sottolineare nuovamente l'importanza della decodifica narrativa nello sviluppo di specifiche abilità cognitive dei bambini e dunque la rilevanza di pratiche intensive e continuative di lettura ad alta voce per tutta la pre-scolarità e la scolarità.

La pratica della lettura ad alta voce sin dalla prima infanzia può aiutare e accelerare lo sviluppo delle competenze e conoscenze linguistiche, ma attiva anche processi di ordine superiore come quelli legati all'empatia, al riconoscimento emotivo e alle abilità sociali.

La lettura ad alta voce, dunque, in un'età in cui ancora il bambino non è in grado di leggere, dovrebbe essere sistematizzata, sia per gli effetti benefici in termini di sviluppo delle abilità cognitive in soggetti con sviluppo tipico, sia come intervento precoce per i bambini con deficit di sviluppo. La lettura ad alta voce, praticata con sistematicità, costituisce la possibilità di ridurre l'impatto delle differenze dei bambini che

⁴⁶ Cfr. N. K. Spear *et alii*, *Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences*, in "Psychological science", 20(8), 2009, pp. 989-999.

⁴⁷ Cfr. F. Batini, M. Bartolucci, *Chi legge... ragiona meglio? Abitudini di lettura e funzioni di ragionamento*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 11(3), 2016, pp. 37-45.

⁴⁸ Cfr. M. Bartolucci, F. Batini, *The effect of a narrative intervention program for people living with dementia*, cit.

provengono da diverse origini socio-economico-culturali, in termini di vocabolario, di comprensione dei discorsi, in termini più generali di competenze linguistiche, in poche parole, potrebbe favorire l'accesso reale all'istruzione per coloro che, pur partecipandone, non hanno la strumentazione di base che possa consentirgli di profittarne⁴⁹.

Sebbene i risultati mostrati qui indichino un aumento delle prestazioni in alcune abilità cognitive di alto livello, sarebbe interessante indagare in studi futuri quali potrebbero essere le ripercussioni di questi tipi di allenamento anche su funzioni cognitive più basilari come memoria di lavoro, attenzione e pianificazione.

Grafico 1: Risultati test TEC

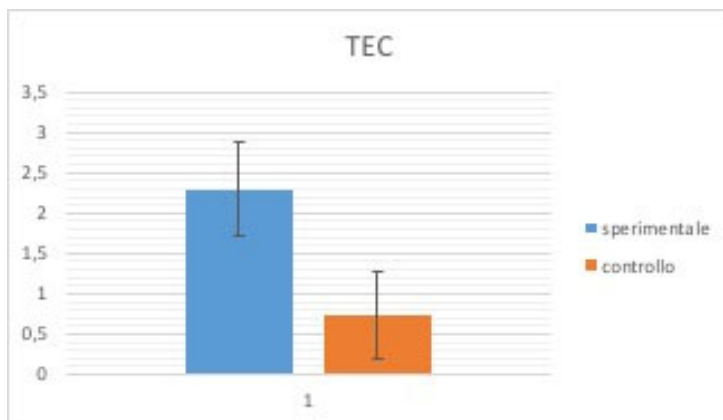
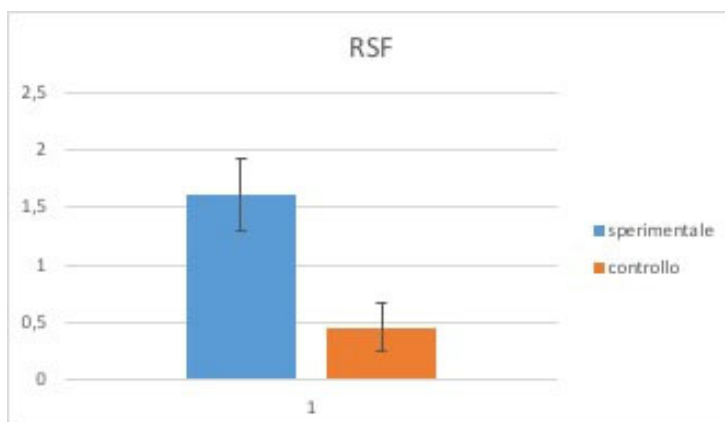


Grafico 2: Risultati test RSF



⁴⁹ Cfr. F. Batini, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, cit.

Partecipazione allo sport: le opinioni genitoriali sono una barriera per i minori con disabilità?

Angela Magnanini, Lorenzo Cioni, Antonio Ferraro¹

I bambini e gli adolescenti con disabilità partecipano alle attività sportive significativamente meno dei loro coetanei senza disabilità. In età evolutiva, i genitori svolgono un ruolo fondamentale nell'avviamento all'attività sportive, facilitando o ostacolando, in base delle proprie opinioni relative allo sport, la partecipazione in tale ambito. Sulla base di queste premesse, il presente studio intende esplorare, in una prospettiva pedagogico-speciale, se i genitori di adolescenti con disabilità hanno opinioni relative allo sport più negative dei genitori di adolescenti senza disabilità.

Children and adolescents with disabilities participate in sports activities significantly less than their peers without disabilities. In developmental age, parents play a key role in introducing their sons to sports activities, facilitating or hindering participation on the basis of their own personal beliefs. Based on these premises, the present study aims to explore, from a pedagogical perspective, whether parents of adolescents with disabilities have more negative beliefs on sport than parents of adolescents without disabilities.

Parole chiave: Sport, Persone con disabilità, Età evolutiva, Opinioni genitoriali, Barriere ambientali

Keywords: Sport, Persons with disabilities, Developmental age, Parental beliefs, Environmental barriers

1. Introduzione

1.1. Lo sport nella prospettiva della pedagogia speciale

La salute è “lo stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non consiste soltanto in un’assenza di malattia o di infermità”² e le attività motorie e sportive possono contribuire a favorirne il miglioramento in ogni sua dimensione lungo l’intero arco di vita³.

¹ Il saggio è opera congiunta degli autori. Tuttavia, ai fini del riconoscimento delle singole parti, si precisa che i paragrafi 1.1, 2 e 5 sono di Angela Magnanini, il paragrafo 1.2 è di Antonio Ferraro e i paragrafi 1.3, 3 e 4 sono di Lorenzo Cioni.

² Organizzazione Mondiale della Sanità, *Costituzione dell’Organizzazione Mondiale della Sanità*, New York, 22 Luglio 1946, p. 1.

³ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Libro bianco sullo Sport*, Brux-

Negli ultimi dieci anni, lo sport è diventato in maniera sempre più sistematica oggetto di indagine e di riflessione della Pedagogia speciale che ne ha intravisto un'interessante pista di ricerca attraverso la quale ipotizzare scenari di partecipazione e di inclusione attiva per tutti⁴.

La Pedagogia speciale, infatti, come scienza complessa dedicata ad indagare la relazione educativa nelle situazioni *di diversità e difficoltà*, offrendo risposte ai bisogni educativi speciali, ha posto il proprio focus sia sulla scuola sia su quei momenti intenzionalmente educativi che popolano la vita quotidiana delle persone e che possono divenire momenti preziosi dell'esercizio della cittadinanza e della valorizzazione della diversità di ognuno. Secondo Bocci "La Pedagogia Speciale ha mostrato una via nuova, che non è rimasta circoscritta alla specialità degli interventi sui più vulnerabili, ma si è generalizzata ed è stata fatta propria dalla Pedagogia tutta, la quale è divenuta più consapevole della complessità dell'oggetto educazione ed è stata (ed è) sempre più in grado di rispondere ai bisogni di tutti"⁵.

Lo sport, in questa direzione, appare uno di quei "momenti" privilegiati sui quali puntare l'attenzione. Innanzitutto, perché lo sport contiene dispositivi "educativi" importanti⁶ che lo rendono un terreno su cui sperimentare realmente il costrutto dell'inclusione, in generale, e dell'educazione inclusiva, in particolare.

La piena realizzazione dell'uomo può avvenire solo tramite un processo educativo teso a valorizzare ciascuno, a renderlo partecipe, capace, autonomo, in grado di scegliere, di orientarsi e di vivere una vita degna di essere vissuta.

elles, 11.7.2007; Sport England, *Review of evidence on the outcomes of sport and physical activity*, 2017, online: <https://www.sportengland.org/media/11719/sport-outcomes-evidence-review-report.pdf> (consultato in data 22/06/2018).

⁴ Cfr. A. Magnanini, *Le diversità, lo sport e la resilienza: processi inclusivi e marginalità*, in P. Moliterni, A. Magnanini (a cura di), *Lo sport educativo per una società inclusiva*. Roma, FrancoAngeli, 2018, pp. 55-67; L. de Anna, *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*, Milano, FrancoAngeli, 2009; P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Roma, Armando, 2013.

⁵ F. Bocci, *La ricerca nella prospettiva della Pedagogia speciale*, in L. D'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Napoli, Liguori, 2012, p. 63.

⁶ Cfr. R. Mantegazza, *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Milano, Unicopli, 1999; R. Farné, *Sport e formazione*, Milano, Guerini scientifica, 2008.

Lo sport può rappresentare un'esperienza educativa di crescita: nello sport organizzato si ha sempre la dimensione dell'azione, dell'esperienza, del contatto con i propri limiti ed il senso di auto-efficacia, delle regole, della relazione con i compagni; della relazione con l'allenatore, che trasferisce contestualmente contenuti tecnici e valoriali, insieme alle dinamiche della gestione della relazione. Per questi motivi l'esperienza sportiva, educativamente fondata, diviene un'occasione preziosa di partecipazione attiva e di uguaglianza di opportunità per tutte le persone.

Su questa linea, a livello internazionale la partecipazione alle attività motorie e sportive è riconosciuta quale diritto fondamentale da garantire a tutti i cittadini, comprese le persone con disabilità che devono poter partecipare nella maniera più estesa possibile, a tutti i livelli e sulla base di uguaglianza con gli altri⁷.

Nonostante il riconoscimento universale dello sport come diritto di cittadinanza, le indagini condotte in ambito internazionale evidenziano differenze significative tra le persone con e senza disabilità nella partecipazione alle attività sportive⁸.

All'interno di questo quadro l'Italia non fa eccezione, come indicano i dati dell'Istituto Nazionale di Statistica: solo il 15,2% delle persone con disabilità pratica sport contro il 57,5% delle persone senza disabilità⁹. Questi dati inducono a pensare quanta strada sia ancora da percorrere nella divulgazione dei valori e degli effetti positivi dello sport nella vita delle persone con disabilità e delle proprie famiglie. Solo una attenta ricerca pedagogico-speciale può far emergere il valore dello sport per la costruzione di contesti sempre più inclusivi, presentando tutte le possibili vie che la persona può percorrere per dare vita ad una progettazione esistenziale individuale, con ricadute sociali di ampio impatto.

⁷ Cfr. United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, United Nations, 2006; Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport*, UNESCO, 2015.

⁸ Cfr. C. Sherrill, *Young people with disability in physical education/physical activity/sport in and out of schools: Technical report for the World Health Organization*, 2005, online, <https://www.icsspe.org/sites/default/files/YOUNGPEOPLE.pdf> (consultato in data 20/02/2019).

⁹ Cfr. Istat, *Disabilità in cifre*, online, <http://dati.disabilitaincifre.it> (consultato in data 22/06/2018).

1.2. Il ruolo dell'ambiente nella partecipazione alle attività sportive

Basandoci sul modello dell'International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version (ICF-CY), l'attività e la partecipazione, in qualsiasi contesto di vita reale, compreso l'ambito sportivo, dipendono da diverse cause collocabili a livello biologico, psicologico e sociale¹⁰.

Senza sottovalutare l'impatto che una eventuale “menomazione” può avere sulla partecipazione alle attività quotidiane, la prospettiva biopsicosociale alla base dell'ICF invita esplicitamente a prestare particolare attenzione al ruolo dei fattori ambientali, soprattutto in età evolutiva.

I fattori ambientali, definiti come “gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza” possono avere un impatto positivo (facilitatori) o negativo (barriere) sui livelli di attività e partecipazione in età evolutiva¹¹.

In tal senso qualsiasi azione tesa ad incrementare la partecipazione del minore deve identificare le barriere e i facilitatori ambientali per eliminare le prime e implementare i secondi. In questo modo, l'analisi e la conseguente trasformazione dei contesti divengono le tappe fondamentali di ogni processo educativo volto a promuovere l'inclusione¹².

In ambito sportivo sono stati a tal proposito indentificati molteplici fattori ambientali correlati con i livelli di partecipazione in età evolutiva, tra i quali i principali sono la disponibilità, l'accessibilità e i costi delle offerte sportive sul territorio, la diffusione di informazioni relative alle attività disponibili, la presenza e il supporto di compagni con cui praticare, gli atteggiamenti e le competenze specifiche degli educatori sportivi, gli atteggiamenti e il sostegno dei genitori, le variabili socio-demografiche del nucleo familiare di appartenenza¹³.

¹⁰ Cfr. World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health: children and youth version: ICF-CY*, World Health Organization, 2007.

¹¹ Organizzazione Mondiale della Sanità, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, 2001, World Health Organization, p. 20.

¹² Cfr. P. Moliterni, A. Magnanini, A. Ferraro, *L'ICF-CY in Educazione Fisica: uno strumento per la valutazione delle competenze sociali e civiche*, in “FORMAZIONE & INSEGNAMENTO”, 16, 1, 2018, pp. 83-94.

¹³ Cfr. N. Shields, A. Synnot, *Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study*, in “BMC Pediat-

1.3. Il ruolo della famiglia nell'educazione all'attività sportiva

Le relazioni familiari sono state al centro di studi e ricerche che partendo da prospettive teoriche diverse hanno evidenziato l'influenza della famiglia sulla formazione integrale della persona nel corso dell'età evolutiva¹⁴.

Nella letteratura pedagogica si parla a tal proposito di orientamento implicito per riferirsi all'insieme di modalità formative, stili socioeducativi, stimoli, conferme, disconferme, che quotidianamente e per l'intero percorso di formazione del soggetto incidono in maniera significativa sulle aspettative, i valori, le scelte di vita e l'autostima personali¹⁵.

In questa linea, diverse ricerche interdisciplinari si sono focalizzate sul modo in cui i genitori educano i figli alle attività motorie e sportive, attribuendo loro due funzioni fondamentali: quelle di *providers* e di *interpreters*. Nella prima funzione, i genitori creano le opportunità che permettono concretamente ai figli di sperimentarsi in tali attività

rics", 16, 9, 2016, pp. 1-10; N. Shields *et alii*, *Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review*, in "British Journal of Sports Medicine", 46, 2012, pp. 989-997; M. Saebu, M. Sorensen, *Factors associated with physical activity among young adults with a disability*, in "Scandinavian Journal of medicine and sciences in sports", 21, 5, 2010, pp. 730-738; E.A. Jaarsma *et alii*, *Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review*, in "Scandinavian journal of medicine and sciences in sports", 24, 6, 2014, pp. 871-881; A.E. Bodde, D.C. Seo, *A review of social and environmental barriers to physical activity for adults with intellectual disabilities*, in "Disabilities and Health Journal", 2, 2009, pp. 57-66; H.P. Van der Ploeg *et alii*, *Physical activity for people with a disability: a conceptual model*, in "Sports Med", 34, 2004, pp. 639-649.

¹⁴ Cfr. J.P. Pourtois, H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Pisa, Del Cerro, 2005; J. Cassidy, P.R. Shaver, *Manuale dell'attaccamento. Teoria, ricerca ed applicazioni cliniche*, Roma, Fioriti, 2010; E. E. Maccoby, *The role of parents in the socialization of children: an historical overview*, in "Developmental Psychology", 33, 1992, pp. 1006-1017; D. Baumrind, *Effective parenting during the early adolescent transition*, in Cowan P. A., Hetherington E. M. (Ed.), *Advances in family research series. Family Transitions*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, 1991, pp. 111-163; D. J. Siegel, *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Milano, Cortina, 2013.

¹⁵ Cfr. R. Caldin, G. Casarotto, Zaltron O., *Crescere insieme: i giovani con disabilità tra famiglia, scuola e servizi*, in M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson, 2009; P. Milani, *La famiglia come primo contesto educativo: limiti e possibilità di fronte a un compito irrinunciabile*, in "CredOg", 29, 172, pp. 32-42.

(ad esempio provvedendo all'iscrizione, alla fornitura dell'equipaggiamento necessario, al trasporto); nella seconda, orientano in modo più o meno intenzionale e consapevole lo sviluppo da parte del figlio di un set di atteggiamenti, valori, motivazioni e affetti inerenti all'esperienza sportiva stessa¹⁶.

Inoltre, le ricerche hanno messo in luce come le opinioni genitoriali relative allo sport abbiano un importante ruolo predittivo. Infatti, quando i genitori attribuiscono valore alle attività motorie e sportive, ritenendole ad esempio esperienze positive, salutari e formative per i propri figli, con maggiore probabilità offrono loro il supporto necessario, creando opportunità di partecipazione e rinforzando positivamente i comportamenti del minore in tale ambito¹⁷.

Sebbene la maggior parte degli studi si sia focalizzata su campioni di minori senza disabilità, non mancano ricerche che confermano la relazione tra opinioni genitoriali relative allo sport e livelli di partecipazione dei figli in situazione di disabilità¹⁸.

In particolare, un recente studio ha confermato l'esistenza di tale correlazione focalizzandosi su un campione di genitori di 30 adolescenti con diverse tipologie di disabilità, dimostrando che i genitori di

¹⁶ Cfr. G.J. Welk et al., *Parental influences on youth sport participation*, in M.J. Coelho e Silva et al., *Youth Sports. Participation, Trainability and Readiness*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009, pp. 75-102; M.J.A. Fredericks, J.S. Eccles, *Parental Influences on Youth Involvement in Sports*, in M.R. Weiss (Ed.), *Developmental Sport and Exercise Psychology: a lifespan perspective*, Morgantown, Fitness Information Technology, 2004, pp. 145-60; J.A. Fredericks, J.S. Eccles, *Family socialization, gender and sport motivation and involvement*, in "Journal of Sport & Exercise Psychology", 27, 2005, pp. 3-31.

¹⁷ Cfr. G.J. Welk et al., *Parental influences on youth sport participation*, cit.; T.S. Horn, J.L. Horn, *Family influences on Children's Sport and Physical Activity Participation, Behavior, and Psychosocial Responses*, in G. Tenenbaum G., Eklund R.C., *Handbook of Sport Psychology*, Third Edition, New Jersey (USA), Wiley, 2007; G.J. Welk et al., *Parental influences on youth sport participation*, cit.; J.A. Fredericks, J.S. Eccles, *Family socialization, gender and sport motivation and involvement*, cit.; M.J.A. Fredericks, J.S. Eccles, *Parental Influences on Youth Involvement in Sports*, cit.

¹⁸ Cfr. A. Magnanini, L. Cioni, F. Bolzan, *Educazione alla genitorialità e sport. Uno studio esplorativo su un campione di genitori di figli con disabilità*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 10, 14-15, 2018, pp.491-503; M.E. Stuart, L. Lieberman, K.E. Hand, *Beliefs about physical activity among children who are visually impaired and their parents*, in "Journal of Visual Impairment & Blindness", 100, 4, 2006, pp. 223-34; E.A. Pitchford et al., *Parental Perceptions of Physical Activity Benefits for Youth With Developmental Disabilities*, in "American Journal on Intellectual and developmental Disabilities", 121,1, 2016, pp. 25-32.

coloro che praticano sport hanno opinioni più “positive”, cioè attribuiscono più frequentemente valore alle attività sportive e sono meno frequentemente preoccupati per eventuali conseguenze negative a cui il figlio potrebbe andare incontro partecipandovi¹⁹. I risultati di tale studio sono sintetizzati nella figura 1²⁰.

In altri studi che hanno coinvolto campioni di bambini con disabilità emergono dati controversi. Benché la maggior parte dei genitori appaiano concordi nell’attribuire valore alle attività sportive, alcuni esprimono dubbi e timori circa la possibilità che il bambino possa sperimentare disagio o frustrazione, che possa infortunarsi o che le attività sportive siano troppo difficili. Talvolta tali dubbi si associano a comportamenti protettivi, con la conseguenza che viene limitata la partecipazione alle attività sportive²¹.

Ricapitolando quanto finora discusso, la letteratura scientifica ha ampiamente dimostrato che i genitori svolgono un ruolo fondamentale nell’avviamento allo sport. Sappiamo inoltre che le opinioni genitoriali rappresentano un campo di indagine particolarmente proficuo in quanto correlano e predicono le pratiche di socializzazione sportiva. Infine, sebbene in linea generale i genitori abbiano opinioni positive, in alcuni casi esprimono dubbi e paure associati a comportamenti protettivi che ostacolano la partecipazione del minore.

Dal momento che i minori con disabilità praticano attività sportiva in misura significativamente minore dei loro coetanei senza disabilità, ci si potrebbe chiedere se, nell’ambito dei molteplici fattori ambientali chiamati in causa, anche i genitori contribuiscano a spiegare tale differenza, cioè se i genitori di minori con disabilità hanno opinioni relative allo sport “più negative” dei genitori di minori senza disabilità.

Mancano a tal proposito studi di confronto che invece sarebbero utili per fare chiarezza sulla necessità di intervenire educativamente

¹⁹ Cfr. A. Magnanini, L. Cioni, F. Bolzan, *Educazione alla genitorialità e sport. Uno studio esplorativo su un campione di genitori di figli con disabilità*, cit.

²⁰ Per un’adeguata comprensione dei risultati della ricerca si consiglia di leggere gli Item del questionario, che è lo stesso utilizzato nel presente studio, descritto nel paragrafo 3.2.

²¹ Cfr. M. E. Stuart *et al.*, *Beliefs about physical activity among children who are visually impaired and their parents*, in “Journal of Visual Impairment & Blindness”, 100, 4, 2006, pp. 223-34; S. Boufous, C. Finch, *Parental safety concerns: a barrier to sport and physical activity?*, in “Australian and New Zealand Journal of Public Health”, 28, 5, 2004, pp. 482-486; Piskur *et al.*, *Parents’ actions, challenges, and needs while enabling participation of children with a physical disability: a scoping review*, in “BMC Pediatrics”, 12, 2012, pp. 177-90.

sui genitori di minori con disabilità al fine di promuovere una condizione di uguaglianza nella partecipazione.

2. Obiettivi della ricerca

Verificare se i genitori di adolescenti con disabilità hanno opinioni relative allo sport “più negative” dei genitori di adolescenti senza disabilità. In questo studio per opinione intendiamo un “parere personale o convincimento soggettivo e, di conseguenza, anche interpretazione di un determinato evento e di una determinata realtà”²².

3. Metodi

3.1. Campione

Il campione è composto da 60 genitori di adolescenti 10-16 anni (M = 12 anni) provenienti dallo stesso contesto socioculturale e suddiviso equamente in 4 gruppi: 30 adolescenti con diverse tipologie di disabilità, di cui 15 che praticano sport e 15 che non lo praticano; 30 adolescenti senza disabilità, di cui 15 che praticano sport e 15 che non lo praticano²³.

Il campione è stato selezionato per scelta ragionata nell’ambito dell’associazione ASD Sport Integrato Ferrara e di due scuole secondarie, una di 1° grado e una di 2° grado, della città di Ferrara. I genitori hanno una età compresa tra i 38 ed i 57 anni (M = 49) sono occupati lavorativamente e vivono nel tessuto urbano della città di Ferrara.

3.2. Strumenti

Ai genitori che hanno offerto il loro consenso a partecipare, tra ottobre e dicembre 2017 è stato somministrato un questionario, creato *ex novo* sulla falsa riga di quello utilizzato da Fredricks ed Eccles per valutare le opinioni di genitori con figli senza disabilità²⁴.

²² G. Genovesi, *Le parole dell’educazione*, Ferrara, Corso, 1998, p. 301.

²³ Il campione di bambini con disabilità è lo stesso coinvolto nella ricerca di A. Magnanini, L. Cioni, F. Bolzan, *Educazione alla genitorialità e sport. Uno studio esplorativo su un campione di genitori di figli con disabilità*, cit.

²⁴ Cfr. J.A. Fredericks, J.S. Eccles, *Family socialization, gender and sport motivation and involvement*, cit.

Oltre a domande di rilevazione delle principali variabili sociodemografiche (età e titolo di studio) e il tipo di disabilità degli adolescenti coinvolti, il questionario comprende 6 Item rispetto ai quali il genitore deve esprimere il grado di accordo su una scala Likert a 5 punti (1=completamente in disaccordo; 2=in disaccordo; 3=incerto; 4=d'accordo; 5=completamente d'accordo):

1. È importante che mio figlio partecipi ad attività sportive
2. Ritengo che lo sport possa aiutare mio figlio a stare in salute
3. Ritengo che lo sport sia per mio figlio un'attività formativa
4. Temo che mio figlio possa sentirsi a disagio nelle attività sportive
5. Temo che lo sport possa essere per mio figlio fonte di frustrazione
6. Temo che durante l'attività sportiva mio figlio possa farsi male

3.3. Procedura

I dati ricavati dai questionari sono stati analizzati con il supporto del programma SPSS.

Per sintetizzare i dati emersi e facilitarne la lettura, le categorie di risposta sono state ridotte da 5 a 3 accorpare le frequenze di risposta delle categorie 1 e 2 e delle categorie 4 e 5.

Per verificare la presenza di una differenza significativa tra i gruppi di genitori di adolescenti con e senza disabilità è stato calcolato l'indice V di Cramer per variabili nominali simmetriche.

Sono stati considerati significativi valori uguali o inferiori a $\alpha=0.05$.

Per qualificare e quantificare eventuali differenze tra i gruppi sono stati calcolati i residui standardizzati e sono state confrontate le percentuali nelle 3 diverse categorie di risposta agli Item.

4. Risultati e analisi

Come è possibile rilevare in figura 2, una prima analisi dei dati permette di apprezzare come in linea generale la maggior parte dei genitori di minori con disabilità abbia opinioni positive sulle attività sportive, mostrandosi in accordo con gli Item (i primi 3) che si riferiscono all'importanza dello sport e al suo valore salutogenico e formativo.

Ciò è in linea con una crescente diffusione sul territorio delle attività sportive a cui possono prendere parte le persone con disabilità, an-

che in senso educativo ed inclusivo²⁵, diffusione che si accompagna ad un clima culturale di valorizzazione di tali attività.

Relativamente al confronto tra i gruppi, i dati mostrano scarsa correlazione tra le opinioni genitoriali e la condizione di disabilità inducendo a ritenere che non vi sia una differenza significativa.

In particolare, non si evidenziano correlazioni significative rispetto agli Item 3, 5 e 6 ($p > 0.05$) mentre relativamente agli Item 1, 2 e 4 la correlazione tra variabili si colloca appena al di sotto del valore critico prestabilito di $\alpha = 0.05$, con indici V di Cramer medio-bassi pari rispettivamente a .323, .427 e .343.

Analizzando nello specifico gli Item in cui si riscontrano differenze significative tra i gruppi emergono dati interessanti. Si noti, infatti, che relativamente all'Item 1 "È importante che mio figlio partecipi ad attività sportive" i genitori di adolescenti con disabilità sono meno frequentemente incerti (10% vs 30%) e più frequentemente d'accordo o completamente d'accordo (83,3% vs 53,3%) rispetto ai genitori di adolescenti senza disabilità.

Risultati analoghi emergono relativamente all'Item 2 "Ritengo che lo sport possa aiutare mio figlio a stare in salute". Anche in questo caso infatti i genitori di adolescenti con disabilità risultano meno incerti (6,7% vs 36,6%) e più convinti del possibile valore dello sport nel mantenimento della salute (93,3% vs 56,7%).

Le differenze riscontrate relativamente agli Item 1 e 2 inducono a rifiutare l'ipotesi che i genitori di adolescenti con disabilità abbiano opinioni "più negative" rispetto ai genitori di adolescenti senza disabilità, lasciando semmai supporre il contrario.

Solo relativamente all'Item 4 "Temo che mio figlio possa sentirsi a disagio nelle attività sportive", i risultati possono indurre ad ipotizzare che i genitori dei minori con disabilità abbiano opinioni più negative rispetto agli altri. Tuttavia, analizzando i residui standardizzati è possibile rilevare che a spiegare la differenza tra i gruppi sia soprattutto la percentuale di coloro che sono completamente in disaccordo, pari al

²⁵ Dal 2003 in Italia si sono sempre più diffuse iniziative di sport inclusivo a partire dal Baskin, che si è posto tra i suoi principali obiettivi la sensibilizzazione delle famiglie di figli con disabilità e senza disabilità insieme. A tal proposito si consulti il sito www.baskin.it. Sui diversi modelli di attività sportive per persone con disabilità si veda: A. Magnanini, P. Moliterni, A. Ferraro e L. Cioni, *Integrated Sport: Keywords of an Inclusive Model*, in "PROCEEDINGS BOOK - 3rd International Eurasian Conference on Sport Education and Society", Ankara (Turkey), International Science Culture and Sport Association, 2018, pp. 294-304.

46,7% dei genitori di adolescenti senza disabilità e al 16,7% di genitori di adolescenti con disabilità. Di conseguenza si può affermare che la differenza tra i gruppi dipende più dalla tendenza dei genitori di adolescenti senza disabilità a rifiutare l'idea che il figlio possa sentirsi a disagio nelle attività sportive che dall'effettiva tendenza dei genitori di adolescenti con disabilità ad avere opinioni più negative.

Al di là di questo dato, la mancanza di differenze significative rispetto agli Item 3, 5 e 6, unitamente al fatto che relativamente agli Item 1 e 2 siano i genitori di adolescenti con disabilità a dichiararsi più frequentemente d'accordo con le affermazioni che si riferiscono al valore delle attività sportive, ci porta a concludere, con le dovute precauzioni legate alla scarsità del campione, che i genitori di adolescenti con disabilità non hanno opinioni relative allo sport più negative dei genitori di adolescenti senza disabilità.

5. Conclusioni

Come abbiamo visto, le differenze tra i gruppi sono significative solo in 3 Item su 6 e appaiono decisamente meno marcate rispetto a quelle riscontrate nel confronto tra i genitori di coloro che praticano e non praticano sport, emerse in uno studio precedente²⁶, come è possibile rilevare confrontando i dati riassunti nelle figure 1 e 2.

Importante appare il valore formativo attribuito dai genitori di minori con e senza disabilità, senza sostanziali differenze. Dato che può indicare l'accresciuto valore educativo dato allo sport dalle famiglie di persone con disabilità, grazie agli studi pedagogici ed ai movimenti di sport inclusivo sorti sul territorio italiano. Questi hanno tentato di veicolare una finalità dello sport meno legata all'aspetto riabilitativo, aprendo nuovi scenari ad interventi progettuali inclusivi.

È interessante, inoltre, notare che in due dei tre Item in cui si registra una differenza significativa, Item 1 "È importante che mio figlio partecipi ad attività sportive" e Item 2 "Ritengo che lo sport possa aiutare mio figlio a stare in salute", sono i genitori di adolescenti con disabilità ad attribuire più frequentemente valore alle attività sportive.

Dal momento che i gruppi sono appaiati per livelli di partecipazione²⁷ e che le opinioni genitoriali correlano con il supporto fornito dai genitori

²⁶ Cfr. A. Magnanini, L. Cioni, F. Bolzan, *Educazione alla genitorialità e sport. Uno studio esplorativo su un campione di genitori di figli con disabilità*, cit.

²⁷ Ricordiamo a tal proposito che ciascuno dei due gruppi è composto da 15 adolescenti che praticano sport e 15 adolescenti che non lo praticano.

ai figli nella pratica delle attività sportive, una possibile spiegazione è che i minori con disabilità abbiano bisogno di ricevere maggiore supporto dai genitori per raggiungere gli stessi livelli di partecipazione dei loro coetanei senza disabilità, supporto che presumibilmente diviene necessario per provare a superare le innumerevoli barriere ambientali (fisiche e sociali) che i minori con disabilità si trovano a dover fronteggiare.

Al di là di quella che per ora rimane solo una possibile interpretazione speculativa, i dati emersi in questo studio indicano che i genitori di figli con disabilità non hanno opinioni più negative rispetto agli altri, inducendoci quindi ad escludere che le opinioni genitoriali possano spiegare, neppure in parte, la discrepanza nei livelli di partecipazione alle attività sportive riscontrabile tra minori con e senza disabilità. A prescindere dalla presenza o meno della disabilità, la famiglia rappresenta un importante fattore di coinvolgimento nelle attività sportive, ma non costituisce uno di quei fattori che differenzia i minori con e senza disabilità rispetto ai livelli di partecipazione.

Pertanto, altri fattori, tra i molteplici già evidenziati in letteratura, devono essere identificati nello spiegare tale differenza.

Solo in tal modo sarà possibile intervenire, anche a livello educativo, per dare a tutti i minori, inclusi quelli con disabilità, la possibilità di partecipare su una base di uguaglianza *de facto* alle attività sportive.

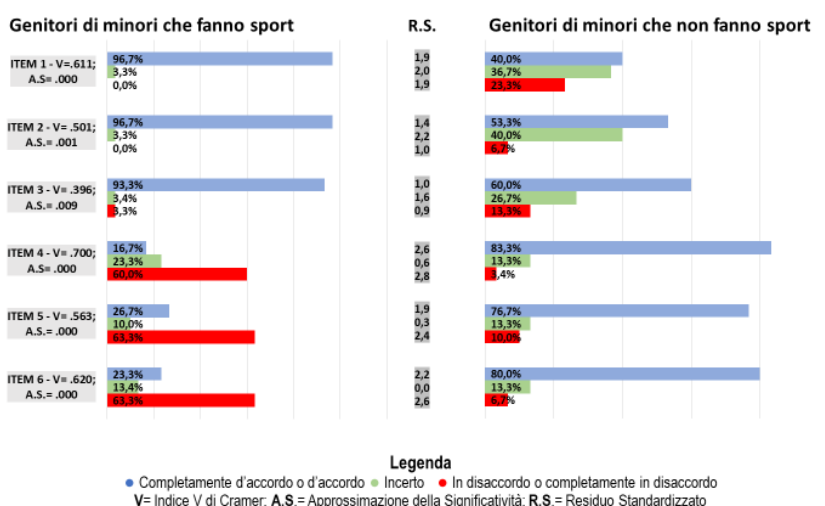


Figura 1 – Confronto tra genitori di adolescenti con disabilità che praticano e non praticano sport

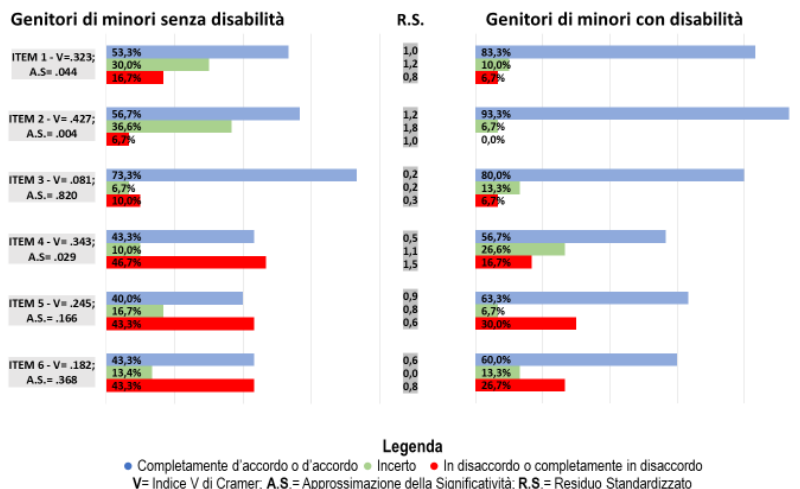


Figura 2 – Confronto tra genitori di adolescenti con e senza disabilità

Riferimenti bibliografici

- Baumrind D., *Effective parenting during the early adolescent transition*, in Cowan P. A., Hetherington E. M. (Ed.), *Advances in family research series. Family Transitions*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, 1991, pp. 111-163
- Bodde A.E., Seo D.C., *A review of social and environmental barriers to physical activity for adults with intellectual disabilities*, in “Disabilities and Health Journal”, 2, 2009, pp. 57-66
- Boufous S., Finch C., *Parental safety concerns: a barrier to sport and physical activity?*, in “Australian and New Zeland Journal of Public Health”, 28, 5, 2004, pp. 482-486
- Caldin R., Casarotto G., Zaltron O., *Crescere insieme: i giovani con disabilità tra famiglia, scuola e servizi*, in Pavone M. (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson, 2009
- Cassidy J., Shaver P.R., *Manuale dell'attaccamento. Teoria, ricerca ed applicazioni cliniche*, Roma, Fioriti, 2010
- Commissione delle Comunità Europee, *Libro bianco sullo Sport*, Bruxelles, 11.7.2007
- de Anna L., *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*, Milano, FrancoAngeli, 2009
- Farné R., *Sport e formazione*, Milano, Guerini scientifica, 2008
- Fredericks J.A., Eccles, J.S., *Family socialization, gender and sport motivation and involvement*, in “Journal of Sport & Exercise Psychology”, 27, 2005, pp. 3-31

Fredericks J.A., Eccles J.S., *Parental Influences on Youth Involvement in Sports*, in M.R. Weiss (Ed.), *Developmental Sport and Exercise Psychology: a lifespan perspective*, Morgantown, Fitness Information Technology, 2004, pp. 145-60

Genovesi G., *Le parole dell'educazione*, Ferrara, Corso, 1998

Horn T.S., Horn J.L., *Family influences on Children's Sport and Physical Activity Participation, Behavior, and Psychosocial Responses*, in G. Tenenbaum, R.C. Eklund, *Handbook of Sport Psychology*, Third Edition, New Jersey (USA), Wiley, 2007

ISTAT, *Disabilità in cifre*, online, <http://dati.disabilitaincifre.it> (consultato in data 22/06/2018)

Jaarsma E.A., Dijkstra P.U.J., Geertzen H.B., Dekker R., *Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review*, in "Scandinavian Journal of Medicine and Sciences in Sports", 24, 6, 2014, pp. 871-881

Maccoby E. E., *The role of parents in the socialization of children: an historical overview*, in "Developmental Psychology", 33, 1992, pp. 1006-1017

Magnanini A., Cioni L., Bolzan F., *Educazione alla genitorialità e sport. Uno studio esplorativo su un campione di genitori di figli con disabilità*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 10, 14-15, 2018, pp.491-503

Magnanini A., *Le diversità, lo sport e la resilienza: processi inclusivi e marginalità*, in Moliterni P., Magnanini A. (a cura di), *Lo sport educativo per una società inclusiva*. Roma, FrancoAngeli, 2018, pp. 55-67

Magnanini A., Moliterni P., Ferraro A. e Cioni L., *Integrated Sport: Keywords of an Inclusive Model*, in "PROCEEDINGS BOOK - 3rd International Eurasian Conference on Sport Education and Society", Ankara (Turkey), International Science Culture and Sport Association, 2018, pp. 294-304

Malaguti E., Cyrulnik B., *Costruire la resilienza*, Trento, Erickson, 2005

Mantegazza R., *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Milano, Unicopli, 1999

Milani P., *La famiglia come primo contesto educativo: limiti e possibilità di fronte a un compito irrinunciabile*, in "CredOg", 29, 172, pp. 32-42

Moliterni P., *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Roma, Armando, 2013

Moliterni P., Magnanini A., Ferraro A., *L'ICF-CY in Educazione Fisica: uno strumento per la valutazione delle competenze sociali e civiche*, in "FORMAZIONE & INSEGNAMENTO", 16, 1, 2018, pp. 83-94

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport*, UNESCO, 2015

Organizzazione Mondiale della sanità, *Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità*, New York, 22 Luglio 1946

Organizzazione Mondiale della Sanità, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, 2001, World Health Organization

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport*, 2015, UNESCO

Pitchford E.A., Siebert E., Hamm J., Yun J., *Parental Perceptions of Physical Activity Benefits for Youth with Developmental Disabilities*, in "American Journal on Intellectual and developmental Disabilities", 121,1, 2016, pp. 25-32

Piskur B., Beurskens A., Jongmans M., Ketelaar M., Norton M., Frings C.A., Hemmings-son H., Smeets R., *Parents' actions, challenges, and needs while enabling participation of children with a physical disability: a scoping review*, in "BMC Pediatrics", 12, 2012, pp. 177-90

Pourtois J.P., Desmet H., *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Pisa, Del Cerro, 2005

Saebu M., Sorensen M., *Factors associated with physical activity among young adults with a disability*, in "Scandinavian Journal of Medicine and Sciences in Sports", 21, 5, 2010, pp. 730-738

Sherrill C., *Young people with disability in physical education/physical activity/sport in and out of schools: Technical report for the World Health Organization*, 2005, online, <https://www.icsspe.org/sites/default/files/YOUNGPEOPLE.pdf> (consultato in data 20/02/2019)

Shields N., Synnot A., *Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study*, in "BMC Pediatrics", 16, 9, 2016, pp. 1-10

Shields N., Synnot A.J., Barr M., *Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review*, in "British Journal of Sports Medicine", 46, 2012, pp. 989-997

Siegel D. J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Milano, Cortina, 2013

Sport England, *Review of evidence on the outcomes of sport and physical activity*, 2017, online: <https://www.sportengland.org/media/11719/sport-outcomes-evidence-review-report.pdf> (consultato in data 20/02/2019)

Stuart M.E., Lieberman L., Hand K.E., *Beliefs about physical activity among children who are visually impaired and their parents*, in "Journal of Visual Impairment & Blindness", 100, 4, 2006, pp. 223-34

United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, United Nations, 2006

van der Ploeg H.P., van der Beek A.J., van der Woude L.H.V., van Mechelen W., *Physical activity for people with a disability: a conceptual model*, in "Sports Med", 34, 2004, pp. 639-649

Welk G.J., Babkes M.L., Schaben J.A., *Parental influences on youth sport participation*, in Coelho e Silva M.J., Figueiredo A.J., Elferink-Gemser M.T., Malina R.M., *Youth Sports. Participation, Trainability and Readiness*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009, pp. 75-102

World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health: children and youth version: ICF-CY*, World Health Organization, 2007

Note

La parola precisa, fonte di verità civile. Parlando di un saggio di Gianrico Carofiglio¹

Giovanni Genovesi

1. La parola, un dovere morale

È da quando l'ho comprato che desideravo dedicare una nota al saggio di Gianrico Carofiglio, un libro che ritengo di grande interesse e scritto con l'accuratezza formale e l'acribia che contraddistinguono i lavori di Carofiglio, non nuovo al cimento con l'uso e l'abuso delle parole². Impegni più urgenti non me ne hanno dato l'occasione. Finalmente, cominciando a scrivere l'articolo sulla parola che compare in questo fascicolo, ho ripreso in mano il volume di Carofiglio, ricordandomi gli stimoli intellettuali che mi aveva dato.

Già nella scelta dell'esergo, un passo *Dello scrivere oscuro* di Primo Levi³, si ribadisce lo scopo fondamentale del libro: ricordare a chiunque scriva e, *a fortiori*, a chi lo fa per professione ed ha il dovere morale di usare parole precise, per non dare adito a confusioni ma per favorire la chiarezza. Ecco il passo di Levi:

“Abbiamo una responsabilità, finché viviamo: dobbiamo rispondere di quanto scriviamo, parola per parola. E far sì che ogni parola vada a segno”.

Insegnanti, magistrati, politici, giornalisti, scrittori, insomma intellettuali sono chiamati a farsi carico di un'etica a cui non possono sottrarsi se vogliono – e non possono farlo – usare parole che non soffochino nella loro prolissità, nell'inutile ambiguità, nella vuota menzogna. Lo scrivere e il dire di tali personaggi devono essere sempre guidati

¹ G. Carofiglio, *Con parole precise. Breviario di scrittura civile*, Roma-Bari, Laterza, 2015, pp. 176.

² G. Carofiglio, *La manomissione delle parole*, Milano, Rizzoli, 2010.

³ P. Levi, *Dello scrivere oscuro*, in “La Stampa”, 11 dicembre 1976, poi in *L'Altrui mestiere*, in *Opere*, vol. II, Torino, Einaudi, 1997, p. 677.

dalla forte volontà di non mistificare, bensì di argomentare logicamente tutto ciò che vogliono esprimere. È lo sforzo di dire e di scrivere la verità su ciò che è detto ed è quanto, nell'ascoltatore e nel lettore, "produce una percezione di onestà" intellettuale e di un impegno etico nei confronti di chi parla o scrive. Egli sente che sta ascoltando o leggendo parole di verità nel senso che chi le dice o le scrive è mosso da motivazioni etiche e civili.

Per questo sono verità civili, le uniche cui l'uomo può aspirare per farne bussola per il suo cammino. Sono questi atteggiamenti che comportano aspetti, sempre e comunque, educativi perché l'educazione opera quando il soggetto è stimolato da azioni che avverte come positive e che desidererebbe poter imitare o far sue. Il sentire parlare correttamente spinge chi ascolta a cercare di imitare chi parla anche se non ha ancora la consapevolezza di quanto siano importanti le conseguenze che ne derivano.

Solo chi parla e scrive con chiarezza dà prova di pensare con chiarezza. È quanto scrive il filosofo John Searle⁴, come ci dice Carofiglio, facendo tesoro della massima di Cicerone *rem tene, verba sequuntur*, sii padrone di ciò di cui vuoi parlare o scrivere e le parole seguiranno.

Le parole sono il segno del pensiero e questo si articola secondo un linguaggio condiviso all'interno di una comunità i cui membri si riconoscono in esso e su di esso ripongono la fiducia. E questo perché il linguaggio non è solo la *parole* dell'uso individuale ma è la *langue* come frutto di una "assemblea linguistica" che tiene insieme la comunità. Quindi, usare il linguaggio, specie quello pubblico, e cercare di usarlo bene "non è...un lusso da intellettuali o un esercizio da accademici. È un dovere cruciale dell'etica civile" (p. 3).

Carofiglio, essendo stato per lungo tempo magistrato e parlamentare per almeno una legislatura, incentra, nella seconda parte del libro (*Breviario di scrittura civile*, pp. 61-141), il suo impegno nel mettere a punto "un manuale pratico (anzi diciamo, con qualche ambizione, etico-pratico) di scrittura civile, cioè a un tempo efficace e democratica, per le professioni del potere" (p. 4), con uno speciale riguardo alla lingua dei giuristi e della politica. Ma il tutto è preceduto da una argomentazione sul potere delle parole (*Con parole precise*, pp. 9-57) e sulla responsabilità che ne deriva usandole.

⁴ Cfr. *The Storm Over the University*, in "The New York Review of Books", 6 December, 1990.

2. Il buon uso della parola

Nel *Prologo*, assolutamente da non saltare, l'Autore insiste sui concetti di fondo che guidano il suo testo:

1. Scrivere e parlare correttamente hanno una stretta attinenza con la qualità di ciò che si pensa; 2. pensare e esprimersi con precisione è, come diceva Italo Calvino⁵, l'unico modo onesto e utile di usare la parola; 3. onestà e utilità sono le qualità che garantiscono l'assenza dell'inganno dal discorso.

E qui vale la pena riportare il passo di Gustavo Zagrebelsky che dà una felice sintesi delle regole cui cerca di attenersi il buon uso delle parole: *"Parole precise e dirette; basso tenore emotivo, poche metafore; lasciar parlare le cose attraverso le parole, non far crescere parole su parole. Le parole, poi, devono rispettare, non corrompere il concetto"*⁶.

Dei testi da cui sono riprese le citazioni sono puntualmente riportati gli estremi bibliografici nella parte delle *Note*⁷ (pp. 145-167), cosa che esenta fin da subito il lettore dal ritenere il libro un semplice *pamphlet*, e lo fa considerare un vero e proprio saggio, frutto di studio, riflessione e scrupolosa meticolosità.

Le tre regole sopra riportate saranno la guida di tutto il saggio nelle sue articolazioni che Carofiglio esamina con puntualità e chiarezza in ottemperanza ai suoi assunti. Si passa dal rapporto verità-parola che non si riduce certo a pura descrizione realistica, ma si allarga, nella scrittura letterario-poetica al verosimile, dove la *finzione*, come creazione e rappresentazione, si oppone a *falsità* (pp. 10-11).

Un racconto può non avere nulla di realistico e addirittura di verosimile ma cimentarsi a cogliere "verità profonde sulla condizione umana... (rispettando) il principio di verità nelle sue differenti declinazioni" (*ibidem*).

Tutto questo è, comunque, legato al rapporto parola-precisione anche quando si usano volutamente parole "caratterizzate tutte da deliberata e geniale imprecisione", come fa Pablo Neruda nel suo brano, che l'Autore, riprende da *Confesso che ho vissuto*⁸, dove il poeta scatena una "fantasmagorica sarabanda linguistica" che con la sua musica di

⁵ Cfr. *Una pietra sopra*, Milano, Mondadori, 1995.

⁶ *Imparare la democrazia*, Torino, Einaudi, 2007, p. 15.

⁷ Così come il testo è corredato da un indice dei nomi che fa parte sempre di ogni lavoro corretto e funzionale per la consultazione.

⁸ Tr. it. Torino, Einaudi, 2005, p. 68.

parole vuole esprimere con precisione il suo stato d'animo che vede e sente tutto nella parola che coinvolge in sé l'ossimoro della imprecisione-imprecisa (cfr. p. 12).

Vari sono gli esempi riportati nel libro, da Leopardi a Ungaretti, da Tolstoj a Simenon – dimostrazione lampante dello studio attento dell'autore – dove la parola poetica si declina sintetica, pur nel mezzo di un grande impianto narrativo come quello di *Guerra e pace*, nell'intento “di creare un mondo altro, in una partitura di parole, di suoni, di immagini, di cortocircuiti verbali che accendano scintille emotive” (p. 14).

Insomma, tutto è nella parola, perché le sue potenzialità espressive sono infinite e tutti noi la usiamo, bene o male, per esprimersi o per narrare, perché non possiamo farne a meno: raccontare le cose del nostro vivere ci dà la capacità di affrontarle, di dar loro un significato. E quasi sempre lo facciamo con le metafore che è “il più potente meccanismo di elaborazione e di arricchimento cognitivo di cui disponiamo” (p. 20) per andare oltre alla pura *descrittività* e troppo spesso, ahimé, anche oltre alla verità. In particolare è nell'ambito della politica che viene più usata la metafora, perché si presta a dire senza troppo dire e ad allontanarsi di più dalla chiarezza e dalla precisione, per farne “anche un insidioso, potentissimo mezzo di manipolazione” (*Ibidem*).

3. *Il linguaggio come metafora*

Sulla metafora indugia il capitolo secondo della prima parte, *Il potere delle metafore*. La metafora, dunque, è ineliminabile, e non solo dal discorso politico, da cui Hobbes la bandì, ma senza fortuna, e peraltro non fu certo lui a dare il buon esempio, intitolando il suo libro sul nascente Stato moderno *Leviatano*.

Ma già Machiavelli aveva usato una metafora come quella del *leone* e della *volpe* per indicare il comportamento del principe virtuoso che doveva essere forte (leone) e astuto/intelligente (volpe) secondo i casi, una metafora così indovinata da far dubitare che della metafora come figura retorica si potesse fare a meno. Anzi prese sempre più campo, confermando la sua importanza che lo stesso Aristotele aveva dichiarato. In effetti, più che bandirla è necessario farla bene: “Una buona metafora può produrre effetti molto difficili da ottenere con argomentazioni ordinarie e lineari” (p. 22).

La metafora diviene un modo di pensare: è il *lógos* che, secondo Platone, cerca di allargare le sue potenzialità di conoscere e far

conoscere e si dà come *mythos* (racconto allegorico), come *manteia*, divinazione che racconta ciò che non è raccontabile, che comprende ciò che è incomprensibile. Niccolò Cusano⁹ spiega così la funzione delle sue *congetture*, una sorta di ipotesi divinatorie che intuiscono Dio, sanno che cos'è senza mai poterlo conoscere nella sua pienezza.

Queste sono metafore che cercano di spiegare l'inspiegabile ed è indubbio che prendono la forma dell'ossimoro, del contrasto insanabile che la parola si fa carico di argomentare.

Il pericolo che non spieghi è insito in ogni metafora, anche in quelle elaborate nel tentativo di capire e far capire attraverso un cortocircuito argomentativo. Figuriamoci il pericolo che corre il discorso quando la metafora è costruita male sia per incapacità sia per indubbia capacità di usarla in funzione della menzogna.

Carofiglio dice che “il nostro modo di ragionare e comunicare è disseminato di metafore” (p. 23), usando un termine come *disseminato* che è esso stesso una metafora, ma lo è in un modo che Cesare Segre, ricordo, chiamava “grammaticalizzata”, della cui esistenza, cioè, non ci accorgiamo perché entrata nel lessico comune. Ecco, dunque, che l'importanza della metafora si mostra in tutta la sua forza: essa è entrata nel *DNA* del linguaggio a tal punto che può passare addirittura inosservata.

Da qui la necessità di prendere consapevolezza che il nostro linguaggio è fatto di metafore che come tarme entrano in ogni piega del discorso e spesso lo avvelenano, specie il discorso politico.

Si pensi, ricorda Carofiglio, alla metafora berlusconiana della discesa in campo, che l'Autore definisce devastante per tutto ciò che richiama (la squadra di calcio per eccellenza, quella azzurra, ecc.) e che si dà come “un puro strumento di manipolazione collettiva” (p. 28). Qui esamina il perché della fortuna della metafora berlusconiana rispetto al flop di quella del senatore Monti “salire in politica”, che “non significava niente” (p. 29) perché era una metafora fatta male.

Carofiglio racconta di altre metafore che hanno circolato e circolano nella nostra politica, come “mettere le mani in tasca degli italiani”, il “partito-ditta” di Bersani che lo stesso Umberto Eco definiva degli “esempi paradossali” più che vere e proprie metafore, oppure la fortunata ma violenta metafora della rottamazione di Renzi, molto gettonata sì, ma anche incapace di avere una “vera forza trasformativa e... capacità di convogliare energie morali” (p. 36).

⁹ L. Bellatalla, G. Genovesi, *Il De Docta ignorantia di Niccolò Cusano. Sub Specie educationis*, Roma, Anicia, 2018.

Insomma, se la metafora è imprescindibile dal linguaggio, proprio per questo è necessario essere più attenti ai pericoli cui ci espone. In effetti, fortunata o meno, fatta bene o fatta male, essa ha insito il pericolo di voler nascondere ciò che il suo autore non vuole dire o, comunque, non vuole che sia compreso. Pertanto, può essere una menzogna che corrompe l'eticità del discorso e chiude la strada alla conoscenza, per impedire d'intraprendere vie verso un mondo nuovo.

Carofiglio commenta al riguardo, per contrasto, la metafora coniata dallo staff dell'allora aspirante presidente Barack Obama: *Yes, we can* (*Sì, noi possiamo*). Essa è parte del discorso che lanciò lo *slogan* che lo accompagnò al successo. A parte il fatto che esso, contenuto in una narrazione argomentata che "è un'epica ricostruzione del sogno americano" (p. 37), si dà come incitamento a tracciare "insieme una strada verso la libertà...(e) tutto suggerisce ed evoca l'idea – eticamente emozionante – della possibilità di cambiare il mondo attraverso la forza della politica" (pp. 37, 38).

L'Autore chiude il capitolo, paragonando lo slogan-metafora obamiano con la traduzione abborracciata usata poi dal Partito democratico, *si può fare*, che "è un'espressione astratta, priva di soggetto, ma anche di oggetto. In una ipotetica scala della capacità di emozionare *yes, we can* sarebbe molto in alto; *si può fare*, purtroppo, molto in basso" (p. 40). Il fatto è che la prima ha la forza della metafora corretta, non solo linguisticamente ma anche eticamente, la seconda no.

4. *Parole oscure e democrazia*

La prima parte del volume procede con il capitolo *La democrazia vive di parole precise*, svolto all'insegna del *cavete* di Gustavo Zagrebelsky¹⁰: "Uno dei pericoli maggiori per la democrazia è il linguaggio ipnotico che seduce le folle" (p. 41).

Non posso certo seguire Carofiglio in tutte le interessanti pieghe del suo discorso per due ragioni di fondo: la prima che una annotazione non deve essere un riassunto del saggio, ma la messa in evidenza delle parti che più lo qualificano e la seconda è che non è corretto nei confronti dell'autore riassumere quello che lui ha scritto in modo certamente migliore di quanto potrei fare io né nei confronti del lettore che vorrà avere il piacere di scoprire da solo i passaggi del libro.

¹⁰ G. Zagrebelsky, *Op. cit.*

Pertanto, traggo alcuni brani particolarmente significativi del terzo capitolo e di quelli della seconda parte, accompagnandoli talvolta con qualche commento, fermo restando che il timone della navigazione resta lo stesso: parole chiare e precise, indice di specchiata moralità e avanti tutta.

“Nelle liberal-democrazie moderne c’è chi vota – il popolo sovrano; e chi decide – i suoi rappresentanti. Ma l’essenziale è il momento del dialogo, tanto nella società civile quanto nella sfera politica. Senza il dibattito, la procedura democratica la sua legittimità sostanziale e dunque la sua sostanziale ragion d’essere” (p. 44).

In effetti, il dialogo è senz’altro la forma più matura dell’uso della parola in un contesto necessariamente pacifico per il rispetto dell’altro che lo caratterizza e la necessità che la parola stessa passi dall’uno all’altro dei dialoganti (come suggerisce l’etimo del termine *dialogo*). Esso, dunque, quale segno di un alto livello di educazione, è il punto forte della vita democratica proprio perché favorisce la circolazione delle idee tra i dialoganti, impegnandoli a dare al discorso una chiarezza e una precisione esplicativa che ne esalta la dimensione logico-argomentativa. È così che vengono elaborate le idee che mettono sotto controllo il potere politico, come, scriveva Popper¹¹, deve avvenire in democrazia. Molte e puntuali sono le citazioni a rinforzo tratte dal Fedone e dal Leviatano, da Tocqueville e da Schumpeter, da Bobbio e Bernard Manin, da Popper e da Zagrebelsky.

La prima parte si chiude con il capitolo quarto, *Parlare oscuro ognuno lo sa fare, chiaro pochissimi*, che sono parole riprese da Galileo (p. 50), in cui è ribadito il concetto guida che parole oscure sono il segno di un pensiero oscuro. Sempre con l’appoggio di un robusto e acuto apparato bibliografico, Carofiglio affonda il coltello nel burro del linguaggio arzigogolato e ambiguo di scribi ministeriali o del settore della magistratura e anche di quello dell’istruzione dove il frasario che gira a vuoto senza dire nulla, l’opacità del discorso e l’abuso di inutili subordinate messe per incompetenza o per volontà di non comunicare, è troppo spesso la regola. Gli esempi ripresi dal mondo del diritto sono spietati, anche perché le conseguenze sociali e sulla democrazia sono letali. “Lo sanno bene quelli che maneggiano quotidianamente il linguaggio giuridico – avvocati, notai, magistrati, legislatori, funzionari – (che genera nel cittadino) “un senso di estraneità quando non di ostilità”

¹¹ *La società aperta e i suoi nemici*, tr. it., Roma, Armando, 1996, p. 179.

(p. 57) e, sempre, di impotenza che “porta a percepire giustizia e legge come parole contrapposte” (*Ibidem*).

Un grosso problema questo che si riflette, di solito, nei molti accostamenti di concetti che non possono mai essere riempiti e soddisfatti con le forme concrete che cercano di perseguirli: come appunto succede nell’identificazione di giustizia e legge, *educazione* o ideale educativo¹² e educazione come azione fattuale. Accostamenti che richiedono, per una corretta comprensione, una coscienza utopica¹³ che solo l’educazione può aiutarne la formazione.

5. Pulizia del linguaggio e eloquenza

Proprio a tentare di ovviare a tale contrapposizione è dedicata la seconda parte, *Breviario di scrittura civile*, che comincia, nel cap. primo, *La virtù della scrittura ideale*, con un passo di Ludovico Muratori che raccomanda “la pulizia del linguaggio... (E) una qualche dose di eloquenza starebbe pur bene in chiunque s’applica all’esercizio delle leggi (perché) giova non poco al conseguimento della palma nelle liti il saper ben ordinare, e proporre con chiarezza e con forza le ritrovate ragioni...”¹⁴.

I due aspetti ricordati, linguistico e estetico, sono le componenti necessarie per uno scritto etico. Sono queste dichiarazioni che aggiungono forza a discorsi che si vogliono scrivere e ancor più pronunciare perché siano compresi al meglio, senza, peraltro, cadere nell’illusione che tutto ciò che si dice sia accessibile a tutti¹⁵, perché ogni campo del sapere ha, comunque, *anche* un suo linguaggio che però non ci esime certo da dire quanto dobbiamo dire “in uno stile comunicativo, cioè più civile e democratico” (p. 64). E tale osservazione porta a sollecitare ogni lettore e ascoltatore a impegnarsi per “rivendicare l’atteggiamento critico tipico dei cittadini” (p. 65). In altri termini, chi vuole avere tale atteggiamento

¹² Sul concetto di *educazione* come ideale educativo che è l’oggetto della scienza dell’educazione – così come il concetto di giustizia è l’oggetto della scienza giuridica – mi permetto di rimandare a due miei contributi più recenti: G. Genovesi, *L’educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in “Rassegna di Pedagogia”, a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017 e Idem, *Io la penso così. Pensieri sull’educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in particolare alla Parte Terza sulle questioni epistemologiche sull’educazione.

¹³ Sul rapporto educazione-utopia rimando a G. Genovesi, *Utopia, Educazione e Scienza*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 204-205, Luglio-Dicembre 2017.

¹⁴ *Dei difetti della giurisprudenza*, 1742.

¹⁵ B. Mortara Garavelli, *Le parole e la giustizia*, Torino, Einaudi, 2001, p. 154.

critico deve farsi padrone delle regole della tecnica d'uso del linguaggio che desidera intendere e criticare.

6. Il “*labor limae*” e i “*qui pro quo*”

Ecco che Carofiglio affronta nel secondo capitolo, *Farsi capire*, il problema di come essere compresi e si affida ad un passo di Claudio Magris per aprire il discorso, ribadendo la necessità della precisione e chiarezza delle parole: “*La correttezza della lingua è la premessa della chiarezza morale e dell’onestà. Molte mascalzonate e violente prevaricazioni nascono quando si pasticcia la grammatica*” (p. 67) ¹⁶.

Si portano esempi di discorsi scorretti per ignoranza (*Circonciso* per *Coinciso*) o per inutile prolissità. *Niente parole inutili* è proprio il capitolo che affronta la necessità di discorsi brevi, insistendo che l’arte della brevità sta, come diceva Michelangelo¹⁷ in risposta alla domanda su cosa sia la scultura: “*Io intendo per scultura quella che si fa a forza di levare*” (p. 86).

Insomma, come sottolinea Saint-Exupéry¹⁸, riferendosi direttamente al settore della scrittura, un lavoro si può considerare perfetto quando non c’è più niente da levare. È il *labor limae* oraziano (*Ars poetica*, vv. 290 segg.), che dovrebbe essere la regola aurea dello scrivere alla quale io, me tapino, sto qui contravvenendo e chiedo venia al lettore per essermi fatto trasportare dallo scritto incalzante di Carofiglio.

Egli passa ora al capitolo sulla *Linearità* che è la regola infranta da chi non ha nulla da dire e da far capire. Come appunto il misterioso Ufficio delle Circonlocuzioni di Charles Dickens¹⁹, indaffarato a mettere insieme parole e parole per bloccare qualsiasi cosa ci fosse da fare. Qui, l’Autore fa intervenire Tullio De Mauro che dice: “*Parlare, scrivere sono più che mettere insieme parole. Sono costruire e proporre enunciati e testi adeguati al contenuto che si vuole o deve trasmettere a determinati interlocutori in vista di certe finalità*”²⁰.

Brevità e *Linearità* sono le regole che presiedono alla messa punto di un discorso coordinato che va come una freccia diritto al bersaglio, così come tutte le frasi che lo compongono. A questo scopo è di grande

¹⁶ C. Magris, *Microcosmi*, Milano, Garzanti, 1997, pp. 111-112.

¹⁷ *Rime e lettere*, Torino, Utet, 206, p. 540.

¹⁸ *Terre des hommes*, tr. it., *L’aereo*, Milano, Mursia, 2013, p. 45.

¹⁹ Cfr. *La piccola Dorrit*, tr. it., Torino, Einaudi, 2003.

²⁰ *Il linguaggio della Costituzione, Introduzione alla Costituzione della Repubblica Italiana* (1947), Torino, Utet, 2006, p. X.

aiuto la *Concretezza*, trattata nel capitolo cinque, che l'esergo di Italo Calvino definisce come uno dei punti cardine, ovviamente insieme alla precisione: "*Il mio ideale linguistico è un italiano che sia il più possibile concreto e il più possibile preciso*". In altre parole, ciò significa che il discorso deve tenersi lontano dalle astruserie che coinvolgono spesso la "nominalizzazione", che "consiste nel contrarre in un sostantivo (cioè in un nome comune) gli elementi che potrebbero essere resi – in maniera molto più elegante e soprattutto più chiara – attraverso un'intera frase imperniata su un verbo... (Insomma) per scrivere in modo chiaro, efficace e non statico, bisogna procedere nella direzione opposta: sostituire i sostantivi astratti con le corrispondenti frasi verbali" (p. 98). Seguono una serie di esempi inerenti al mondo giudiziario, cui del resto, la seconda parte è espressamente diretta.

Il tutto si collega al capitolo sesto, *Sinonimi e contrari*, dove, appoggiandosi anche a Calvino²¹, esamina casi che riguardano il mondo giudiziario, in cui le parole finiscono per produrre una scissione drammatica con la realtà invece di stringere "la realtà in modo che non scappi" (p. 108). È certo che i sinonimi non sono di grande aiuto a "stringere la realtà", perché sono da usare con molta cautela in una lingua come la nostra dove ogni parola indica sfumature di significato diverso e, quindi, non sostituibile a cuor leggero con un sinonimo.

Nel settimo e ultimo capitolo si affronta il discorso della "traduzione" di un linguaggio, ora volgare del 1528 di una donna romana condannata per stregoneria e completamente travisato dal notaio che ne fece la "traduzione ufficiale", ora dei nostri tempi e usato da un imputato che cerca di rispondere al giudice che lo interroga e lo travisa. Il discorso, con gli esempi di "trascrizione infedele" (p. 131) che l'accompagnano, è tutto giocato a livello giudiziario.

Tuttavia, essi riguardano di necessità. tutti i settori della nostra convivenza e, quindi, anche l'educazione, non foss'altro per le continue situazioni di fraintendimento, i *qui pro quo* che si danno nelle interazioni converse tra insegnanti e studenti e tra questi e i testi i più vari che stanno leggendo. Ciò è quanto avviene quando, come scriveva Marco Aurelio nel III sec. d. C., manca in chi ascolta e chi legge l'abitudine "a considerare con estrema attenzione le parole degli altri" e la volontà di entrare nell'anima di chi sta parlando o scrivendo.

²¹ *L'antilingua*, in *Una pietra sopra*, cit., pp. 249-254.

7. *Parola, fatti e verità*

Ed eccoci all'*Epilogo* del saggio di Carofiglio che chiude il cerchio del discorso riprendendo il ruolo morale della parola che tende a dire la *sua verità*, ossia l'interpretazione che essa sa dare e logicamente sostenere dei fatti, che, "in quanto tali, non sono e non possono essere veri o falsi...La verità e la falsità hanno a che fare con le parole che si usano per descrivere, raccontare, ricostruire i fatti" (p. 136).

In sostanza, è la parola che dà vita al fatto dandogli significato che può essere discusso alla luce di una argomentazione logica. In effetti, la verità sta nella parola, quella parola che è "una fondamentale caratteristica della scrittura poetica e letteraria" (*ibidem*) e che io allargherei alla scrittura storica e alla scrittura sull'educazione e di qualsiasi altra scienza e ambito del sapere e, ovviamente, anche a quello politico. Tutto dipende dal come si dice ciò che si vuol dire, "dalla scelta delle parole. Quelle da usare e, soprattutto, quelle da eliminare" (*ibidem*). Ecco che viene ancora alla ribalta la *concinnitas*, la necessità di "levare" le parole inutili, per sistemare le frasi del discorso in maniera ordinata e armonica. Solo l'osservanza di questa regola testimonia che chi scrive ha qualcosa da dire che gli preme che sia capita perché a essa affida "una prospettiva di senso e di valori. Dunque, una verità possibile" (p. 137).

Riporto ancora un passo dal saggio di Carofiglio perché mi sembra un'utile pennellata per far capire che lo stile, ossia il modo di usare le parole, come del resto raccomandava anche Foscolo²², è quanto distacca la parola imprecisa da quella precisa. Così recita il passo dell'Autore: "L'antitesi è fra la parola precisa e diretta (quella appunto che dice ciò che deve in termini di verità, fermi restando gli spazi dell'interpretazione) e la parola imprecisa, indiretta, la frase involuta e sovrabbondante che occulta piuttosto che mostrare, falsifica piuttosto che comunicare. La parola precisa è sintomo di virtù civili e fattore di democrazia, la parola imprecisa e la frase oscura sono indizi di assolutismo, più o meno mascherato" (*ibidem*).

8. *Concludendo: la parola ci fa collaboratori di Dio*

Mi sembra chiaro che il saggio di Carofiglio, sebbene per certe parti si incentri sulla parola e sui testi del mondo giudiziario, riguardi tutte le problematiche della lettura e della scrittura di qualsiasi ambiente.

²² Cfr. G. Genovesi, *Ugo Foscolo. Storia di un intellettuale*, Roma, Aracne, 2016.

Ciascuno di noi può con facilità trasporre quanto ha letto al suo campo di interesse. Io, per esempio, ho cercato di portarlo direttamente nell'universo educativo. Non mi è stato difficile perché l'oggetto di studio dell'organizzazione della parola taglia trasversalmente ogni settore culturale e fa dell'educazione uno dei suoi domini in cui la parola è regina. In effetti, non si potrebbe capire come potesse esistere l'educazione senza la parola e il linguaggio, cioè, per riprendere la classica distinzione di Ferdinand de Saussure²³, la lingua che accomuna una comunità e la parola con cui ogni individuo la usa.

Per il rapporto specifico parola-educazione rimando alle considerazioni del mio articolo pubblicato in questo fascicolo, mentre qui voglio concludere il discorso rifacendomi alle stesse considerazioni di Carofigli. Egli riporta due esempi, tratti dalla letteratura orientale, che tendono entrambi a dimostrare quanto cercare di rendersi padrone d'una attività, nella fattispecie il parlare e lo scrivere, comporti sforzo e fatica per poter passare attraverso vari gradi di consapevolezza che portano a capire che quanto abbiamo appreso è un qualcosa "che ci permette di riassumere la complessità nell'apparente semplicità di un gesto spontaneo" (p. 139).

Se quando cominciamo a parlare e a leggere, le parole e i testi sono qualcosa di misterioso e poi affascinanti nella loro armonia narrativa che ci incanta e ci fa sognare e poi ancora "oggetti" che ci stimolano a riflettere e a meditare, quando si arriva a uno stadio di controllo al più alto grado, il testo, con tutto il *cosmos* delle sue parole, non è più solo un testo, ma un mondo che stimola sempre più a meditare e a riflettere. In realtà siamo arrivati a pensare che la parola, detta o scritta, è la chiave per interpretare e dare significato al mondo che, senza la parola, non esisterebbe. È la parola che crea il mondo. L'uomo, come direbbe Nicolò Cusano²⁴, con la parola fa delle *congetture* che lo rendono stretto cooperatore di Dio.

²³ *Corso di linguistica generale*, tr. it., Bari, Laterza, 1967.

²⁴ *De docta ignorantia*, cit.

Diario di scuola

DIARIO DI SCUOLA

Alessandra Avanzini

Inizia con questo numero la rubrica Diario di scuola. Devo pertanto fare alcune precisazioni sull'organizzazione e sui contenuti. Innanzitutto, come sarà strutturata: sarà presente una prima parte più generale e teorica, che prende in considerazione un aspetto del “guardare e pensare la scuola”; a seguire una seconda parte che entra nel merito del “fare e vivere la scuola”, con spunti da racconti di docenti delle scuole secondarie (di primo e secondo grado) che hanno come requisito comune la condizione del precario.

Essendo un “diario”, ovviamente la rubrica è scritta in prima persona; tuttavia gli episodi raccontati non sono necessariamente capitati a me, ma anche ad altri con un vissuto di studi, aspettative, e poi di supplenze, molto simile al mio. Prima di iniziare ad insegnare non mi ero resa conto di quanto numerosi fossimo.

1. Il punto di vista: “mezzo-e-mezzo”

“Then I shan't be exactly a human?” Peter asked.

‘No’.

‘Nor exactly a bird?’

‘No’.

‘What shall I be?’

‘You will be a betwixt-and-between’.

(Peter Pan in Kensington Gardens)

Nell'iniziare questa rubrica, voglio prima di tutto chiarire il punto di vista dal quale scrivo: quello del precario. La prospettiva infatti non è così lineare ed immediata; bisognerebbe immaginare un quadro di Escher per provare ad entrare in sintonia. Il che significa che la scuola è vista dal di dentro, eppure non del tutto; la scuola viene raccontata da chi la vive, ma non del tutto. Lo sguardo di chi parla è, infatti, un po' strabico; e un po', a dire il vero, mi piace che sia così. Io sono

dentro la scuola, per un verso, ma anche fuori; sono dentro il mondo della ricerca, per un verso, ma anche fuori.

È la terribile libertà di trovarsi in una zona di frontiera, non certo per scelta, ma perché è così – e non importa qui spiegarne le ragioni. È la libertà imposta che mi fa essere in una posizione teoreticamente privilegiata, non ci sono dubbi, rispetto a chi vive nella statica sicurezza di una prospettiva garantita fuori e dentro di sé; resta il fatto che, dal punto di vista pratico, è solo disastrosa. È la vita vissuta sul filo dell'incertezza, specialmente sul versante economico.

Cercando di non esserne travolti, tuttavia, e con la caparbia volontà di cogliere il meglio, di fare della “nobile menzogna”, dell'autoillusione cosciente, un gioco fin troppo reale, può essere anche vista come lo slancio a non adagiarsi mai. Va detto che per riuscire è necessaria una forte dose di autoironia così come è fondamentale non pensare troppo al futuro e vivere giocando con un presente che sfida ostinatamente se stesso.

Forse sarà per questo che con i ragazzi mi trovo sempre in totale sintonia: condivido della loro esistenza probabilmente questo sguardo in divenire, che non ha schemi prefissati, modelli da imporre, regole rigidamente date. Le regole si costruiscono insieme, gli obiettivi si condividono e si decidono giorno dopo giorno. Il senso non è dato, è una meravigliosa conquista.

Per tutti questi motivi, avrei voluto intitolare questa rubrica “mezzo-e-mezzo”, “*betwixt-and-between*” come recita l'*exergo*; ma l'immagine non è immediata. Per lo meno, non lo è se non ci si è fermati a leggere *Peter Pan in Kensington Gardens*, dove viene presentato Peter Pan, questo bambino a metà, un po' uomo e un po' animale, mezzo e mezzo appunto, con un'identità forte e fragilissima insieme. Peter non appartiene a nessun mondo – né al sogno né alla realtà – eppure appartiene ad entrambi e offre loro la possibilità di esistere, e non semplicemente di continuare ad essere uguali a se stessi. Straniante ma insieme coinvolgente, attraente ma al contempo disturbante, Peter Pan rappresenta ciò che non vorremmo mai essere, l'idea di non appartenere mai a nessuno e a nessun luogo, eppure con il desiderio di fermarsi ed esistere davvero per qualcuno.

Forse in termini un po' troppo enfatici, questo è il precario.

Da una parte il senso di libertà è quasi inebriante, ma la sensazione di essere prigioniero arriva ad essere ad un certo punto quasi soffocante, perché di fatto non gli vengono riconosciuti diritti; al precario non spetta niente, tutto ciò che ottiene sembra sia una grazia concessa.

Non è semplicemente una situazione pratica e contingente; è uno status esistenziale.

Il precario non può scegliere, non può nemmeno di fatto esistere a tutti gli effetti. Ha un lavoro? Sì e no. Ha un'identità? Sì e no. È rispettato? Sì e no.

Ma la cosa peggiore è che essendo precario non sceglie mai. Non sceglie le classi, non sceglie le materie, non sceglie i libri di testo, non può sostanzialmente dare la sua opinione su niente, anche perché tante vicende fanno parte di questioni già iniziate e che finiranno quando lui se ne sarà andato. Si trova, senza averlo chiesto e quasi sempre senza volerlo, coinvolto in progetti spesso assurdi, se non del tutto inconsistenti, che non fanno che rubare tempo al lavoro con i ragazzi.

Peggio ancora: non può legarsi, per così dire, investire in un progetto a lungo termine, perché sa che, se nel migliore dei casi l'anno successivo avrà qualche ora da qualche parte, quasi sicuramente non vedrà più quelle classi, quei volti.

Alla luce di questo il docente precario deve guardare i ragazzi che incontra ogni anno con lo sguardo di chi sa che li lascerà a breve.

Io la chiamo la “sindrome Mary Poppins”, che si manifesta nella consapevolezza che non vedrai il frutto di tutto quello che stai costruendo; i frutti li raccoglieranno altri docenti, dopo di te, felici magari di avere tra le mani una bellissima classe, motivata ad esistere da chi è stato capace di essere con loro in precedenza.

Anche Mary Poppins è *betwixt-and-between*, perché sa di essere guida solo e soltanto fino a che il vento non cambia; allora se ne dovrà andare.

Ma come si può così essere guida? Proprio così, con la consapevolezza che sarai sempre e comunque mezzo-e-mezzo. Perché il punto è questo: saper essere *non* guida che si impone, *non* il docente che qualsiasi cosa accada sa tenere in pugno la classe; queste sono grandissime assurdità eppure, purtroppo, vanno molto di moda. “Guarda come tiene bene la classe quello, quando entra non apre più bocca nessuno”; che è una pessima cosa perché significa che i ragazzi non stanno affatto bene con lui/lei.

Il punto, piuttosto, è essere *con* loro, ogni giorno, perché quella che loro stanno vivendo tra le mura della scuola è la loro vita, per tanti la gran parte del loro tempo, vita vera che va rispettata e aiutata ad esistere. Come? Cercando di:

- gioire con loro anche delle cose apparentemente più sciocche;
- ridere con loro;

- soffrire con loro, anche per piccole cose come per una insufficienza;
- riportarli a riconquistarsi il loro bel voto, che non conta nulla, certo, ma è importante;
- far sentire loro che sono importanti e che possono fare grandi cose;
- parlare la loro cultura, che a volte non assomiglia affatto alla nostra;
- insegnare loro che la *parola* è la loro vera, grande possibilità e che, al contrario, la violenza non è espressione di sé, ma totale negazione;
- far capire loro, nella faticosa quotidianità, che muoversi nella cultura può essere un'esperienza incredibilmente piena e felice;
- infine trasformarsi insieme per diventare più grandi *con* loro.

Questo forse è l'aspetto più difficile da accettare perché significa abbandonare ogni posizione di distacco/superiorità e comprendere che la classe è composta di singoli individui ed è con ognuno di loro che la nostra identità, la nostra umanità ha a che fare; con ognuno di loro ci dobbiamo confrontare. E questo, se è fatto con lucidità e intelligenza, non può che portare a un progressivo, irreversibile cambiamento anche di noi stessi.

Nello stesso tempo però è necessaria un'avvertenza: bisogna anche non farsi travolgere, ciò che siamo deve rimanere un punto fermo, che sa modificarsi, certamente, ma non deve perdersi. Altrimenti il ruolo di guida non esiste più. La guida è incerta, è fragile, costruisce la strada con i ragazzi, ma non si perde. La guida non conosce il percorso, perché lo deve inventare con i ragazzi, ma conosce l'obiettivo; non vende false sicurezze, perché non ne ha. Ecco allora un primo essenziale obiettivo/sfida per ogni docente: accettare la nostra fragilità/umanità come territorio comune da cui partire e a cui continuamente, ostinatamente ritornare.

2. Il primo giorno

*“Gli schemi e i modelli devono servire ad analizzare ed interpretare la vita;
non è la vita che deve forzatamente rientrare negli schemi”*

Settembre: assegnazione delle supplenze. Dopo vent'anni dedicati *soltanto* alla riflessione, alla ricerca e all'insegnamento universitario,

trovarsi in questa stanza immensa, con un'enorme massa di docenti muniti delle più incredibili informazioni su come procedere, mi fa sentire smarrita. Il primo istinto è scappare.

Poi però incrocio lo sguardo di alcuni miei ex studenti universitari che mi guardano sbalorditi: "Cosa ci fa qui prof.?" Spiego la situazione. Mi rimandano un immediato senso di calore e mi sento coccolata e accompagnata in ogni passo. Capisco cosa devo fare, come cercare di sopravvivere in questa sorta di fiera dove sembra che si stia contrattando per il prezzo migliore. Che desolazione. Quando spiego loro come mai mi sono iscritta alle graduatorie e la confusione che ho fatto (sostanzialmente mi sono lasciata l'opportunità di scegliere tra pochissime scuole) le mie ex allieve mi proteggono e mi lasciano la cattedra che voglio (cioè a dire il vero l'unica che posso avere). Verso mezzogiorno mi ritrovo con 12 ore al Liceo artistico (e non ne volevo di più). Le ragazze mi abbracciano. Esco frastornata ma in lacrime non so nemmeno bene io perché e me ne vado dritta al liceo. Il preside mi accoglie con una gentilezza incredibile, mi propone altre 6 ore a completamento della cattedra, che rifiuto perché non ho mai insegnato al liceo, voglio fare le cose bene. Vedo lo stupore nello sguardo del dirigente, ma nessun problema. "Ho le due classi che fanno per te" mi sento dire. Non so ancora quale sarà la sorpresa. Vengo lasciata in vicepresidenza dove un altrettanto gentile vicepresidente mi spiega nel dettaglio ogni aspetto burocratico, mi fa visitare la scuola, insomma mi accompagna verso il mio primo giorno in quella che è senza dubbio la scuola più bella della città. Sono incantata dal contesto. Siamo dentro a un palazzo storico, con quadri meravigliosi dappertutto. I ragazzi qui si trovano nel pomeriggio e dipingono; aspiranti artisti, hanno anche trasformato le pareti dei bagni in vivacissimi affreschi. Adoro l'arte, essere qui dentro se non altro mi fa sentire a mio agio.

Prendo servizio il giorno dopo, alle 7.50, classe quarta, dove insegno italiano, storia e geografia. Incontro i ragazzi, ci presentiamo, chiedo qualcosa di loro; poi mi faccio spiegare dove sono arrivati con il programma delle mie materie. Comincio a intuire che mi è stata data una classe impegnativa, per vari motivi. Con i programmi sono fermi all'inizio della terza. Senza scompormi, inizio a fare una lezione sull'età moderna; forse un po' troppo complessa, ma loro sono entusiasti. Ci salutiamo: "Sono felice di essere con voi quest'anno".

Esco, incontro la docente di storia dell'arte, che mi sarà sempre di grande supporto: "Tu sai che in questa classe avrai un bel lavoro da fare".

La cosa non mi spaventa. Piano piano scopro che questi ragazzi facevano parte di una classe molto più grande e che loro, di quella classe, erano la parte “difficile”. Per qualche motivo, la loro autostima è a un livello disastroso: si ritengono sostanzialmente degli incapaci e non sembrano volersi muovere da questa condizione. Non si danno possibilità, aspettano soltanto che gli anni di scuola passino.

Ma il mio entusiasmo non si fa piegare, nemmeno dai più assurdi tra i loro comportamenti. Seguo la mia idea cercando di interpretare in modo flessibile le “linee guida” che ci diamo nei consigli di classe e che non rientrano nel mio modo di vedere le cose (infatti non siamo mai tutti d’accordo, ma il precario non ha un grande ascolto e di solito il suo parere sfuma, la sua persona sembra invisibile): “Entrano sempre in ritardo, non va tollerato. Se arrivano dopo le 8 vanno lasciati fuori. Indichiamo sul registro il ritardo e li lasciamo fuori, così saltano la prima ora”. Di questo passo, sommandole alle altre, alcuni tra i ragazzi alla fine del primo quadrimestre in alcune materie avrebbero un numero di assenze tale da metterli a rischio bocciatura.

Io con loro ho sempre le prime ore, ed è vero, arrivano sempre in ritardo. Alle 7.50 in classe siamo in due o tre. Alle 8 forse arriviamo a 5 o 6. Che senso ha lasciarli fuori? Spesso non segno nemmeno i ritardi. Voglio far sentire loro che li aspetto, che il mio obiettivo è essere con loro. Voglio che si sentano accolti. Nel giro di un paio di mesi quasi tutta la classe arriva per le 8. Siamo arrivati ad un compromesso: il quarto d’ora accademico lo concedo di mia iniziativa al di là delle regole imposte. E la loro gratitudine è immediata... Sorprendentemente nelle mie ore i ritardi segnalati sono pochissimi! Considerato che ho tante ore con loro, praticamente ne salvo tanti da una “burocratica bocciatura”.

So che il preside ha capito, sorride e mi lascia fare.

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

Alberto Maria Banti, *Eros e virtù aristocratiche e borghesi da Watteau a Manet*, Roma-Bari, Laterza, 2016, pp. 151, € 19,00

Segnalo con piacere ed interesse questo breve saggio dello storico “pisano” del Risorgimento, Alberto Mario Banti, che si legge in maniera molto gradevole non solo per lo stile della scrittura e per il corredo iconografico che l’accompagna, ma anche e soprattutto perché richiama l’attenzione su un problema storiografico, a cui personalmente sono molto sensibile. E non da ora.

Banti prende spunto da due quadri esemplari: da un lato, *L’insegna di Gersaint*, che nel 1720-21 Watteau dipinse per fornire appunto l’insegna alla bottega di Edme-François Gersaint, mercante d’arte che, in quel periodo, si rivolgeva alle classi medio-alte, raffinate ma non ricchissime; dall’altro, il dipinto di Edouard Manet, del 1868-69, *Il Balcone*.

Separati da quasi centocinquanta anni, i due quadri sono assunti come punto di riferimento per la rappresentazione della “cultura” e delle virtù della borghesia e della piccola aristocrazia.

Nel primo dipinto, colpiscono i giochi di luce che mettono in evidenza lo sfarzo degli abiti e il gusto del bello; il locale è popolato di uomini e donne che osservano, valutano e contrattano acquisti. Commessi e proprietari (anche Madame Gersaint fa la sua parte) si danno da fare per commerciare, certo, ma anche per soddisfare la clientela, intrattenerla, conoscendola meglio. Siamo, dunque, in un interno che, tuttavia, suggerisce a chi guarda l’idea di uno spazio libero, da occupare, da “manipolare” e, perciò, da vivere. Tutto diverso il secondo dipinto, che, non a caso dispone i tre personaggi sul limitare tra esterno ed interno della casa: la stessa righiera del balcone a cui si appoggiano le due giovani donne, riccamente vestite di un bianco luminoso, pare una sorta di limite invalicabile. Dietro alle due giovani – forse due sorelle –, sta l’uomo, massiccio ed alto, che domina la scena, occupando la luce della finestra e sovrastando le due donne. La gerarchia familiare e sociale è eloquente.

Banti, prendendo spunto da questi due dipinti in occasione di un ciclo di lezioni volute dallo stesso editore Laterza, si chiede se, come e quanto l’iconografia possa raccontare delle virtù private del mondo borghese ed aristocratico e, in particolare, dei rapporti tra uomo e donna.

Ne emerge una interpretazione, che oltre i due dipinti esemplari chiama in causa altri quadri ed altri autori per confronti e letture incrociate, e si rivela

molto interessante almeno per due motivi, uno, più particolare, legato all'interpretazione di queste opere d'arte; l'altro, più generale, perché va ad investire, implicitamente, la riflessione sulle fonti storiografiche.

Per quanto attiene ai contenuti, Banti costruisce una interpretazione chiara: nel confronto tra contesto sociale e culturale dell'*ancien régime* e mondo socio-culturale ottocentesco, post-rivoluzione francese, per quanto riguarda le classi medio-alte, bisogna concludere che morale e visione della donna erano più libere e smaliziate prima del processo rivoluzionario e che l'Ottocento ha privato di molti spazi di libertà anche le donne che sono nate privilegiate per condizione sociale.

Il libertino Settecento mette in mostra donne capaci di auto-decisione e rapporti amorosi, che coinvolgono del pari l'uomo e la donna, giacché entrambi si lasciano trasportare dal reciproco piacere: si pensi, per un verso, a *La giarrettiera*, che Jean François de Troy dipinge nel 1724, in cui la donna respinge con fermezza le *avances* di un corteggiatore e, per l'altro, al quadro di Jean-Honoré Fragonard, del 1770, dal titolo *L'istante desiderato*, che non ha bisogno di ulteriori spiegazioni. Sono gli anni dei *boudoirs*, delle *maîtresses-en-titre* e dei *petits-maîtres*.

Di tutto questo non resta più nulla nel secolo seguente, quando la donna è relegata nel suo ruolo di madre e di sposa fedele, anche se malmaritata e tradita ripetutamente, ed è priva di qualsiasi diritto legale e sociale; morale religiosa, buone maniere e convenienze sociali esaltano le differenze tra uomo e donna, per sancire le disuguaglianze sociali tra i due generi. I lussureggianti e spesso lussuosi nudi del Settecento, talora mascherati da allegorie mitologiche, lasciano spazio a nudità proibite, a esposizioni carnali per il voyerismo maschile: la donna che fa mostra del suo corpo è, necessariamente e indubitabilmente, una prostituta. Se la donna morigerata bacia il suo uomo è perché egli sta partendo per la guerra (Hayez, *Il bacio* ribattezzato *Il bacio del volontario*, del 1859): per il resto, la seduzione è temibile e pericolosa perché è il segno inequivocabile dell'unione tra Amore e Morte.

Così a partire dalla Rivoluzione francese, che pure getta le basi per il riconoscimento dei diritti dell'uomo e del cittadino (si noti l'uso del maschile!), contemporaneamente si gettano le basi sia per la "velinizzazione" del corpo femminile sia per la marginalizzazione della donna dalla dimensione politica e sociale dell'esistenza, tanto che, per dirla con le parole conclusive dell'autore "la mèta di una vera parità dei generi (appare) ancora così lontana dall'essere veramente raggiunta" (p.128).

Sul piano generale, questo breve saggio richiama l'attenzione su una fonte almeno in Italia poco praticata, ossia quella iconografica, che è sacrificata insieme ad altre fonti non tradizionali o non canoniche. Infatti, nell'esaltazione delle sole fonti archivistiche, che, peraltro sono sicuramente importanti ed insopprimibili, si sta progressivamente perdendo di vista come i fenomeni sociali e culturali si manifestano e si declinano in vari modi. Se la fonte archivistica, per un verso, consente di costruire lo sfondo di un periodo e, per un altro,

di accedere a vicende singolari, la lettura incrociata dei documenti “primari” con declinazioni particolari di un problema o di una scelta valoriale e culturale, consente di scorgere se, come, perché e quanto le idee-guida di un periodo storico sono penetrare nell’immaginario collettivo e sono andate a costituire un deposito permanente di un dato tipo di cultura, di politica, di orientamento morale anche nel passare dei decenni. Certamente, la microstoria aiuta a verificare o falsificare o ridimensionare quanto emerge da documenti generali; ma altrettanto certamente, il confronto tra diverse declinazioni o manifestazioni della cultura di un’epoca ci mettono in grado di apprezzare orientamenti di fondo, linee di tendenza e, per così dire, quella educazione non formale che ogni epoca trasmette ai propri figli. (Luciana Bellatalla)

Antonella Lotti, *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 200, € 22,00

L’autrice, sulla base di una complessa ricognizione, anche internazionale, sulla problematica dell’apprendere consapevolmente motivato indica nel Problem-Based Learning (PBL ovvero *Apprendimento per problemi*) una possibile metodologia di sicura efficacia in merito a questa istanza, che accumuna operatività professionale docente ed aspettative studentesche.

Non si tratta di una scelta astrattamente assunta. Essa infatti trova maturazione in studi ed esperienze dirette che, a partire da situazioni universitarie in area medica si sono poi estese ad iniziative concernenti le scuole primarie e secondarie, nonché ad esperienze in ambito di Scienze della formazione in cui le procedure PBL ebbero modo di sostituire in varie discipline (psicologia, antropologia, pedagogia e didattica, letteratura per l’infanzia...) le tradizionali lezioni.

Nel testo l’aspetto internazionalizzante di questi percorsi viene richiamato a partire da una complessa e diretta esperienza variamente compiuta dall’autrice non solo nel nostro paese ma anche all’estero, in area europea e nord-americana. Non manca pure un riferimento ad una ampia bibliografia specifica, anche storicamente fondata. Va considerato, molto positivamente, che, nella temperie culturale contemporanea, ove sembra prevalere la contingenza dell’immediatezza, l’autrice riesce a collegare le istanze di questo moderno PBL anche con le suggestioni e le idee profonde e ancora vitali che Dewey espresse nei suoi contributi sul pensiero riflessivo, processuale e problematico.

Il volume, centrato dapprima sui cenni storici e sui presupposti teorici del PBL, viene poi ricondotto anche ad esperienze italiane in area di Scuola primaria e Scuola secondaria ed infine in area universitaria. L’opera sembra individuare la sua finalizzazione non solo verso gli specialisti dei percorsi di apprendimento ma anche e soprattutto verso gli insegnanti capaci di riflessione approfondita e d’azione professionalmente motivata.

Significativo assai che, in un quadro d’interesse rivolto a stimolare un atteggiamento di gioia, intraprendenza e vivacità negli studenti impegnati nelle

attività di studio, il ruolo del docente venga assunto come *docente facilitatore*, in ciò ricollegandosi con una diffusa aspettativa contemporanea di riesame della concezione e della operatività di questa figura professionale.

In quest'ambito non sfugge all'autrice il nodo culturale e professionale che nel profondo turba ed ostacola nei docenti (soprattutto di pregressa professionalità) l'acquisizione di questo abito di facilitatore d'apprendimento in luogo di quello di trasmettitore di conoscenze. Nell'esperienza dell'autrice coloro che hanno esperienza di lezioni tradizionali sembrano mostrarsi dubbiosi nei confronti dell'articolazione in contesto PBL delle attività di insegnamento. Molti docenti infatti avvertirebbero come condizionato al ribasso il loro ruolo di competenza nella qualità delle conoscenze da far acquisire.

Questo diverso metodo proposto si configura infatti improntato alla capacità di studio auto-diretto, allo sviluppo di competenze trasversali ed anche alla acquisizione di conoscenze profonde, che tuttavia risulterebbero acquisite con modalità trasversali, direttamente partecipate e quindi tendenzialmente diverse, da taluni viste come riduttive rispetto alle consolidate modalità d'insegnamento.

Nondimeno il percorso professionale proposto resta impegnativo, dal momento che il docente che volesse assumere il PBL come asse portante della sua azione formativa dovrebbe svolgere, come ricorda l'autrice, una complessa serie di attività di pianificazione dei percorsi formativi, di connessa individuazione e costruzione di problemi atti a suscitare interesse negli studenti, predisponendo varie e possibili tappe ed allestendo ambienti d'apprendimento adatti agli scopi prefissati.

A supporto della professionalità docente ed al fine di esercitare momenti d'osservazione e di valutazione, vengono presentate nel testo anche apposite griglie d'osservazione orientate a verificare se in queste tipologie di lavoro collettivo si producono comunicazioni produttive ("*centralizzate*"), la cui pertinenza viene guidata dall'insegnante o da alunni a ciò incaricati oppure comunicazioni dispersive ("*decentralizzate*"), in cui prevalgono essenzialmente rapporti parziali, da riconsiderare, fra sottogruppi di alunni. Più in generale si può anche fare riferimento a quali tipologie di comportamento cognitivo facciano concreto riferimento gli studenti.

Un qualificato controllo docente sulle varie attività formative viene pertanto incluso in questi percorsi didattici.

Molto interessante (e forse questa suggestione poteva acquisire maggior rilievo nel contesto del volume) la previsione che in questo operare interattivo la ricerca, la comunicazione e la messa a disposizione delle fonti (anche bibliografiche) utilizzate dai ragazzi verrebbe a far parte integrante di queste metodologie di lavoro; un campo cognitivo di forte necessità nella nostra contemporaneità culturale.

La figura del docente, in questo schema, viene riorientata sulla variante del docente-tutor, attento ad una oculata composizione dei gruppi e dei ruoli da assumere in essi da parte dei ragazzi e soprattutto accorto nel cogliere nelle

domande e negli interventi degli studenti quanto e cosa essi sanno dei problemi posti, attivando la loro partecipazione e riformulando ed approfondendo le loro ipotesi e le loro certezze per indurre a motivato studio di approfondimento.

Il PBL viene infine esemplificato nei suoi aspetti metodologici e dettagliato in appositi capitoli del testo anche in riferimento agli ordini di Scuola primaria, Scuola secondaria ed a particolari insegnamenti di carattere universitario, ove a nostro avviso resta evidente una curvatura di questo approccio verso gli ambiti esperienziali, di tipo tecnico o di vita associata, quali l'ambito delle professioni educative che si collocano a ponte integrativo fra scuola e territorio oppure di quelle di tipo scientifico o sanitario.

In una esperienza pilota emergono tuttavia anche le potenzialità di questo approccio in esperienze di formazione docente di scuola superiore sulle tematiche dell'integrazione europea oppure in attività didattiche riguardanti una iniziativa articolata e complessa in ambito umanistico (storia, filosofia, arte) prodotta sul concetto di "*sublime nella pittura romantica europea*", realizzata ponendo ai ragazzi il problema di organizzare su ciò una mostra.

I migliori risultati di PBL, sulla base di ricerche internazionali a cui viene fatto riferimento, sembrano comunque emergere nell'ambito dello sviluppo di una capacità di apprendimento auto-diretto, attento all'evidenza dei fatti ed in quello di sapere gestire situazioni che presentano aspetti etici e culturali; in sostanza sembrano essere rilevanti gli elementi chiave di un apprendimento permanente.

In conclusione in questa proposta di lavoro educativo PBL ci si trova di fronte ad una impostazione certamente accattivante, sulla quale tuttavia emergono ragioni di ulteriori riflessioni, tanto sulle esemplificazioni operative proposte (essenzialmente esperienziali), quanto sulla necessità di correlare la proposizione dei problemi da affrontare, non solo rispetto ad una sistematica programmazione docente, quanto nel campo della necessaria proposizione degli stessi da parte dei ragazzi.

Questa è una problematica che la stessa autrice accortamente pone nelle conclusioni del suo lavoro laddove ritiene che questo metodo, ancorché ponga gli studenti in condizione attiva, resta pur sempre un metodo centrato sul docente mentre un suo possibile sviluppo dovrebbe portare gli studenti stessi ad identificare problemi significativi ai loro occhi. Una problematica oggi centrale nei percorsi di formazione che il volume positivamente induce ad affrontare ed ulteriormente definire. (Angelo Luppi)

Giacomo Papi, *Il censimento dei radical chic*, Milano, Feltrinelli, 2019, pp. 142, € 13,00.

Il libro di Giacomo Papi è un *pamphlet* sul "*nostro sobbollente presente*" (v. risguardo di coperta) e la *vis* satirica prorompe già dalla prima pagina. Vi si narra che il professor Giovanni Prospero fu ammazzato a bastonate perché

in un talk show aveva citato Spinoza. “...Il conduttore, di solito così cordiale, si irrigidì in una smorfia ostile: “Nel mio programma,” disse, “non permetto a nessuno di usare parole difficili. Le pose da intellettuale sono vietate.” Dopo una pausa ostentata, il conduttore aggiunse: “Questo è uno show per famiglie e chi di giorno si spacca la schiena ha il diritto di rilassarsi e di non sentirsi inferiore”. Il pubblico esplose in un applauso entusiasta in cui si mischiavano rabbia e liberazione” (p. 9). Cercando di spiegarsi con solare semplicità, invitando il popolo a ragionare per non diventare “schiavo del primo tiranno”, peggiorò la situazione: “il pubblico cominciò a battere i piedi e a gridare “buuuu” in segno di disapprovazione. Dallo schermo, il ministro degli Interni rincarò la dose schifato: “Si vergogni! Lei fa citazioni mentre il popolo muore di fame” (p. 10).

Il prof. Prospero esce dallo studio televisivo e si avvia verso casa, un piccolo appartamento di tre stanze pieno di libri. Ma la luce è saltata e l’ascensore è guasto. Deve salire al terzo piano. Si fa luce con il cellulare dove appaiono, in lettere cubitali, minacce che dicono che vengono a prenderlo, lui “buonista cazzone” insieme “a quel culattone di Spinozza”. Gli insulti erano centinaia e accompagnavano le promesse di morte. Lo uccisero a sprangate nel pianerotolo.

Rannicchiato sullo zerbino insanguinato. Lì fu trovato il mattino dalla portinaia moldava che avvertì il 118 che arrivò dopo la signora Ramona Rozzoni, che andando al lavoro si fermò per farsi un selfie con il morto, e i giornalisti della cronaca nera.

L’indifferenza è sovrana nelle descrizioni di queste azioni che, invece, avrebbero dovuto suscitare orrore e paura, quella paura a cui, piano piano, il popolo sembra si stia abituando. E l’abitudine è, in questi casi pericolosa, così come gli indifferenti odiati da Gramsci.

L’autore si affretta a mettere in nota che il testo è stato revisionato dalle autorità competenti in conformità del Decreto Legge 17 giugno n. 1728 per emendarlo da astrusi intellettualismi.

Arriva, avvertita da una funzionaria dell’ambasciata, la figlia Olivia che lavora in un ristorante italiano più noto di Londra dove, alla chiusura, si era fermata a festeggiare il suo compleanno.

Olivia aveva trent’anni, con un amante giapponese sposato e non amava affatto le metafore banali come “venuto a mancare” usata per dirle di suo padre. Chi è stato? Non si sa, si sa solo che è stato ammazzato a sprangate, con inusitata cattiveria.

E questo aggiungeva il mistero: suo padre, a differenza di lei, era un intellettuale, pacifista e non violento che amava parlare, a differenza di Olivia che aveva un “riluttanza verbale” (modo corretto dal funzionario censore “con il più schietto latino “taciturnità” – p. 16), ma mai litigare.

Olivia, all’obitorio, riconosce suo padre dalle Clark e dal maglione inglese che gli aveva regalato per Natale: tutti gli intellettuali italiani andavano pazzi per gli abiti inglesi.

Il romanzo continua, cospargendo “perle” che vogliono testimoniare l’incattivirsi del clima sociale. Ecco alcuni esempi: *“All’inizio se la sono presa con i clandestini, poi con i rom, dopo è venuto il momento dei raccomandati e degli omosessuali, e ora si mettono ad attaccare gli intellettuali...”*. – *“Sì, Anna, ma noi che fastidio diamo?”*.

Venne verso di loro, zoppicando, un uomo anziano con la faccia da indio: “Perché, gli altri che fastidio danno, Clelia? Questi qui hanno bisogno di un nemico al giorno, se no non esistono”. – “Sono d’accordo, Cesare, è una barbarie, ma non ci vorrai paragonare agli zingari?” – “Perché no, Clelia, sono uomini anche loro!” – “Non fare il buonista, Cesare...” – “Non cominciare anche tu con questa storia del buonismo! Quelli che si opposero alle leggi razziali nel 1938 i fascisti li chiamavano ‘pietisti’. Ora hanno inventato i ‘buonisti’, ma è la stessa cosa!” (pp. 18-19).

Come si vede, il pregiudizio razziale circola anche nei sostenitori del defunto Prospero e proprio su questo fa leva chi cerca di alimentare consensi individuando il nemico.

D'altronde, una mano, anzi tutte e due sono date a fomentare il clima di odio, dagli intellettuali che sentenziano che l’intelligenza si è allontanata dal “sentire del popolo” e da quelli che ritengono che il compito dell’intellettuale è saper guidare e sollecitare la ragione del popolo senza indulgere a lasciare che esso si lasci abbindolare da promesse parolaie.

Il solito conduttore, che aveva zittito Prospero, aprì il dibattito serale, sempre più concitato dove gli intellettuali sono definiti arroganti e del tutto inutili al bene del popolo, ritenuto da alcuni urlanti l’unico dovere di chi regge la nazione.

A Olivia, tuffatasi nella vasca per non sentire il casino vocante della Tv, pare di riconoscere la voce stridula pro popolo.

Qualcuno gridò che *“Anche gli intellettuali sono il popolo!”*. A questo punto *“la regia tornò sul ministro, che sorrise con accondiscendenza. ”Il popolo non vive negli attici,” disse, “e non indossa maglioni di cachemire, mio caro. Il popolo lavora e non ha tempo da perdere!”* – *“È morto un essere umano, ministro! Una persona coltissima, un professore universitario!”* – *“Se fosse stato un netturbino era meglio?”* – *“Il professor Prospero era...”* esitò, non gli veniva la parola. Il ministro suggerì: *“... un radical chic...”* – *“Era un grande storico dell’Illuminismo!”* – *“È morto anche l’Illuminismo, caro signore. Le do questa notizia. E poi, mi scusi, che cos’è l’Illuminismo? Una marca di abat-jour?”* ... – *“Lei dovrà riferirne in Parlamento!”* gridò il capo dell’opposizione...” – *“Lo farò domani mattina alle 10,”* rispose tranquillamente il ministro. *“Spero che per lei non sia troppo presto. Non vorrei costringerla a una levataccia”* (pp. 22-23).

Prima che il ministro riferisse in Parlamento, un altro professore, Piergiorgio Pin, che insegnava latino e greco al liceo classico di Treviso, Antonio Canova, fu ammazzato in piazza dei Signori. Era stato trascinato al fiume e zavorrato al collo con un *“borsone stipato di vocabolari di greco e di latino”*

(p. 24). Ma ci sarà anche la strage al Festival di Spoleto che aveva destato molta impressione e, indubbiamente, peggiorate le cose, per la gioia di qualcuno che voleva la rivoluzione – come Cosma che incontreremo tra poco – o che voleva un’accelerazione della politica della Beata Ignoranza, come il Primo Ministro degli Interni (pp. 74-75).

Poi, il ministro, una volta ricevuta dal capo dell’opposizione, la preghiera di dire che avrebbe preso *“qualche misura in difesa del ceto intellettuale italiano che, incidentalmente, costituiva la base elettorale del partito che guidava”* (p. 25), cominciò il suo discorso, porgendo *“le sue condoglianze ai familiari del professorone”* (ib.), e, di seguito, sciorinando il contenuto, con poche varianti, l’incipit di quanto disse Mussolini in Parlamento sulla morte di Matteotti. Il Primo Ministro degli Interni così incominciò: *“Al cospetto di questa Assemblea e del popolo italiano, dichiarò che io assumo, io solo, la responsabilità politica, morale, storica di quanto è avvenuto. È tempo di proclamarmi francamente ignorante... È stato il popolo a dire basta alle provocazioni dei radical chic. Il popolo pretende che i suoi rappresentanti, quelli che elegge e stipendia parlino chiaro e in modo semplice”* (ib.).

In effetti, gli intellettuali hanno perso il loro ruolo di orientatori sia perché troppo spesso in discorsi autoreferenziali noiosi da morire – basti vedere la cena in terrazza (pp. 58-64) – sia perché i social hanno dato loro una mano decisiva, diffondendo una lingua paratattica, priva di argomentazioni e tutta impostata su dichiarazioni sempre espresse solo con il verbo al modo indicativo.

Il popolo non fa fatica a seguire e a far sue simili frasi che mai contengono parole che non siano usuali e banali. Un rimedio, dunque, per evitare discorsi con parole difficili che la gente non capisce, è quello di terrorizzare gli intellettuali, di cui anche un secondo era stato ucciso, perché inutili che riescono solo a far sentire gli altri inferiori e meno intelligenti. Anzi, il Primo ministro degli Interni fa approvare sia la riduzione delle parole del dizionario italiano lasciando il posto alle parole più semplici e eliminando i sinonimi e la protezione degli intellettuali dalle ire del popolo: così ogni intellettuale sarà sorvegliato da guardie del corpo a sue spese. Due piccioni con una fava! La vita sociale diviene sempre più culturalmente misera e chiunque tenti di elevarne il tono, usando, per esempio, il congiuntivo o ascoltando musica classica o vedendo film d’essai è pesantemente multato e anche imprigionato. Proprio il Primo ministro degli Interni sarà costretto a dimettersi perché scoperto a guardare un film di Alain Resnais. Perché, in fondo, egli era meno rozzo di quanto ostentasse, visto che al liceo classico era il primo della classe, ma aveva pensato e si era convinto che l’ignoranza del popolo era la vera panacea per governare senza troppe sorprese, nascondendo l’intelligenza. Anche la madre lo rimprovera, ricordandogli com’era da bambino e al liceo: *“E adesso parli che sembri uno scaricatore di porto: Sei diventato volgare. Dici solo cose semplici e stupide. Sembra che ti impegni a sembrare ignorante. Che cosa ti è successo?”* – *“Mi piace comandare, mamma.”* – *“E per comandare l’intelligenza non serve?”* – *“Soltanto se la tieni nascosta”* (p. 67).

Olivia si sente sempre fuori posto, pensa che suo padre era un vero intellettuale, come il suo amico Cesare Gandini, e desidera ripartire quanto prima per l'Inghilterra. Ma prima fa e subisce alcune azioni: deve passare dal commissario Scoppola per sentirsi dire che suo padre se l'era cercata (p. 51); partecipa al funerale del padre, dove Cesare legge il testamento di Giovanni – un discorso sulla cultura e l'imbecillità (pp. 80-83) – e, al ritorno a casa trova, meravigliata di come sia entrato, il Primo ministro degli Interni, suo compagno alla scuola media, che dopo averle risposto che lui può andare e entrare dove vuole, le dice che *“bisogna che gli intelligenti imparino a dire cose in modo che gli stupidi credano di averle pensate da soli”* e lei lo caccia (pp. 85-87). Poi, Olivia si accorda con Cesare per un incontro ai giardini pubblici dove Cesare, prima dell'appuntamento presso la fontana in cui le due cugine Clelia Maffei e Anna Gandini, *“vestite come scolarette durante la Guerra di secessione americana... leggevano Piccole donne di Louise May Alcott”* (p. 130), legge, avvolto in un mantello nero all'interno della gabbia dei leoni rientrati nella grotta, *Le avventure di Pinocchio*, al capitolo trentasei quando il burattino si trasforma in bambino e domanda, sconcertato e neppure troppo contento, al padre: *“Levatevi una curiosità, babbino: ma come si spiega tutto questo cambiamento improvviso?”* (p. 132).

Olivia è come svuotata, ha incertezze sul suo lavoro di pasticciera e sa che chiuderà con l'amante giapponese. Intanto vuole parlare con Cesare, che la gente ascoltava, ipnotizzata *“come falene da una candela”* (ib.). Era la recita obbligatoria degli intellettuali che volevano guadagnarsi l'iscrizione annuale al Registro dei Radical Chic per essere protetti ma, in realtà, per schedarli. Qualche bambino chiede alla mamma chi sono coloro che recitano leggendo. E la mamma: *“Sono intellettuali, Arturo.”* – *“E che cos'è un intellettuale, mamma?”*. *“Qualcuno che legge molto e usa parole difficili, suppongo”*. *“E a che cosa serve?”*. *“Questo devi chiederlo a tuo padre”* (p. 131).

Nel frammentare, Cosma, compagno di liceo di Olivia, un soggetto po' sviatato che vuole che le cose peggiorino così ci sarà la rivoluzione (p. 33), ha radunato i 9.000 volumi del prof. Giovanni Prospero in un furgone e li ha incendiati con la benzina. Olivia quando lo saprà si sentirà come liberata (p. 122). Cosma, guardando la gente che correva festosa a sentire il nuovo ministro degli Interni, a cui i libri non servivano a nulla perché non li capivano e non volevano capirli (pp. 134-135). La crassa Ignoranza domina incontrastata. Sembrava che al mondo fosse venuta la voglia di ricominciare da capo (p. 137). Olivia camminava a braccetto di Cesare un po' zoppicante, passando accanto alla metasequoia che le indicava sempre suo padre quando veniva a prenderla a scuola. Il vecchio Cesare, che l'aveva vista bambina, allungò il dito e la carezzò la punta del naso notando che, ancora, superati i quarant'anni le sue guance le si arrossavano e le disse: *“Ci ho pensato molto sai. Non è vero che gli intellettuali non servono a niente.”* – *“Ah no! E a che cosa servirebbero?”* – *“A sentirsi meno soli”*... - *“Che cosa c'entra la solitudine?”*... - *“Le cose dentro i libri dimostrano che le cose dentro le persone si*

assomigliano” – “Davvero? È tanto che non leggo un libro.” – “È perché vuoi stare sola.” ... “... gli intellettuali esistono a una sola condizione: che ci sia la verità e che il cervello e le parole siano gli strumenti per cercarla e dirselà...La cultura è una scommessa sul fatto che alla fine ci si possa capire. Per questo può dare fastidio” (pp. 138-139).

Le parole usate con raziocinio danno fastidio, continua Cesare, ma semplificarle troppo e usandole male fa sì che *“la guerra ... (sia) diventata l’unica soluzione” (Ib.).*

Cesare accostò la testa a quella di Olivia: voleva dirle un segreto, che gli intellettuali stavano imparando a memoria il *Dizionario delle parole abolite* e anche di quelle non abolite perché non ancora trovate.

“Ne custodiamo una ciascuno”, disse Cesare che aggiunse “Io ho scelto ‘temulento’. Vuol dire ‘ubriaco’. Tu che parola vuoi essere?” (p. 140).

La parola è la salvezza del vivere sociale se la usiamo con intelligenza proprio perché è essa che alimenta l’intelligenza. Purché essa sappia scacciare la solitudine e la paura della guerra.

Il libro di Papi è uno strumento intelligente per capire e perseguire questi fini. **(Giovanni Genovesi)**

ErrePi
in medias res

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LIII, n. 73, aprile-giugno 2019
suppl. online al n. 211 di “Ricerche Pedagogiche”
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: Senza storia non c'è scuola, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Leonardo da Vinci (1452-1519), di *L. Bellatalla*, p. IV – **Le parole dell'educazione:** Curricolo e curriculum occulto, di *G. Genovesi*, p. VI – Dialogo, di *G. Genovesi*, p. VIII – **Ex libris:** Domandarsi che cos'è l'educazione, di *G. Genovesi*, p. X – **Res Iconica:** Levare è il compito dell'artista: “Giuditta e Oloferne”, di *G. Genovesi*, p. XII – **Nugae:** Parola, di *G. Genovesi*, p. XIV – Recupero, di *G. Genovesi*, p. XV – Scuola e intellettuali, di *G. Genovesi*, p. XVII – Scuola, lavoro e “sistema duale”, di *G. Genovesi*, p. XVIII – Sospensione illegale, di *G. Genovesi*, p. XIX – **Alfabeticamente annotando:** Concorso per dirigenti scolastici – Educazione, scuola e politica – L'insegnante fa la scuola – Scuola unitaria, di *G. Genovesi*, p. XX

Senza storia non c'è scuola – Grazie al ministro della Pubblica Istruzione e del MIUR, che ha cancellato il tema di storia dall'esame di maturità, più di mille intellettuali (e stanno ancora aumentando) hanno firmato un manifesto di protesta per quello che è giudicato un atto culturalmente vergognoso. La storia è tornata così alla ribalta, facendo sentire al Paese che su di essa converge l'attenzione di buona parte della nostra intelligenza perché la storia è un bene culturale che interessa tutta una comunità. Storia vuol dire educazione perché senza storia viene meno ogni possibilità di conoscenza e, quindi, di fare scienza e di fare educazione. Vale la pena fare alcune riflessioni sul rapporto storia, educazione, i due concetti che sono le colonne portanti della scuola. *In primis*, bisogna dire che la classe egemone ha sempre cercato di

strumentalizzare l'insegnamento della storia nella scuola approfittando della sua polisemia. Il ruolo della storia, come disciplina nel *curriculum*, appare, fin dalla nascita della scuola moderna (metà del '700), privo di carattere scientifico. In effetti, se guardiamo alla collocazione della storia nei programmi scolastici di qualsiasi ordine di scuola e alle relative proposte didattiche, ci rendiamo subito conto che essa non esiste come disciplina autonoma, ma sempre abbinata ad altre discipline, vuoi la geografia o l'educazione civica o la filosofia. Jacques Le Goff stimmatizzava, in una sua intervista a Daniela Romagnoli, l'accoppiata Filosofia e Storia: *"Sono stato da tempo colpito dal fatto che in Italia l'insegnamento della storia sia soprattutto legato a quello della filosofia; devo dire che si tratta di un orientamento che non condivido, perché secondo me la storia è una scienza positiva e non normativa, e se beninteso la filosofia, o almeno la storia della filosofia, fa parte dei temi di cui la storia deve occuparsi, i concetti che reggono l'esercizio e l'insegnamento della filosofia mi sembrano molto diversi da quelli che devono reggere l'insegnamento della storia, e a volte addirittura un po' pericolosi"*. Il fatto, comunque, più deleterio di tale accoppiamento è che la Storia, come disciplina, non ha nella scuola uno spazio suo in cui poter spiegare le sue ragioni e le sue categorie per leggere il mondo. Questo atteggiamento, forse, dipende da due posizioni opposte, ma convergenti. La prima, favorita anche dalla polisemia dello stesso termine "storia", che pensa che la storia sia l'ideale per raccontare buoni esempi di virtù e, quindi, una disciplina parenetica per dare una buona educazione. Comunque, meglio accoppiarla con una "vera" disciplina come la Filosofia che sappia indirizzarla nella "giusta" via. La seconda posizione, più avvertita ovvero meno sempliciotta, vede nella storia tutti i pericoli della storiografia, ossia della scienza che può far "tremare i troni e gli altari". In tutti e due i casi è meglio tenerla sotto controllo, fino a cacciarla come una vecchia ciabatta quando non serve più come dovrebbe servire. È questo, forse, il motivo che ha spinto il leghista ministro Bussetti al passo in questione. Certo non sarà stato solo lui ad architettarlo, ma è lui che se ne è reso responsabile direttamente come ministro dell'Istruzione di un governo chiuso a qualsiasi cambiamento che possa aprire orizzonti culturali di libertà intellettuale. In effetti, una simile operazione è tipica di un'associazione a... governare che tiene uniti due compagni come il gatto e la volpe, che intendono il cambiamento tanto sbandierato come voltare pagina all'indietro secondo i loro interessi. Al ministro Bussetti è toccato di cancellare la storia dalla

scuola, disciplina tanto ingombrante e pericolosa per i disegni della loro litigiosa egemonia. Basterebbe solo considerare le motivazioni addotte dal ministro, e avallate dal “gatto”, ossia dai 5 stelle. La storia così, dice Bussetti, sarà esaltata spalmandola su tutte le discipline. E poi, solo il 3% dei maturandi, aggiunge il ministro con una risibile dose di dabbenaggine, sceglie all’esame il tema di storia. Non ha avuto certo difficoltà a rintuzzare queste due squallide motivazioni uno storico del calibro di Andrea Giardina in una intervista di Simonetta Fiori su “La Repubblica” del 26 febbraio scorso. Ecco la parte dell’intervista al riguardo: ***“Professor Giardina, il ministro Bussetti ci scrive che la storia rimane nelle prove scritte della maturità: non più in una traccia autonoma, ma spalmata in più tracce. “Mi paiono argomenti risibili e pretestuosi. Perché quella che viene spacciata per una nuova pervasività della storia in realtà nasconde la sua diluizione in vari ambiti e quindi la sua dissoluzione. Francamente il ministro avrebbe fatto meglio a dire: basta, finiamola con la storia. Sarebbe stato più onesto”. Il ministro ha giustificato l’atto con l’argomento che solo il 3 per cento degli studenti ha scelto negli ultimi dieci anni la traccia storica. “Ma questo – continua Giardina - sarebbe dovuto essere un segnale d’allarme. E loro che fanno? Spengono l’allarme. La cosa più naturale sarebbe stata domandarsi il perché: come è possibile che i ragazzi rinuncino al tema di storia in un paese come il nostro, dove la cultura storica ha un peso fondamentale e la nostra storiografia in alcuni settori gode di un primato internazionale. Domanda non troppo difficile. Ma si sono mai interrogati sul modo in cui negli ultimi dieci anni i temi storici sono stati formulati? Il gergo oscuro, la debole efficacia comunicativa: su questo si sarebbe potuto lavorare”.*** Insomma, emerge con tutta chiarezza che alla storia si è voluto dare il ben servito forse perché il governo ha pensato di crearsi, *more solito*, un nuovo nemico da dare in pasto ai creduloni durante la sua perenne campagna elettorale. Credo che questa mossa contro la storia come disciplina scolastica non sia altro che un’altra tessera del mosaico della distruzione della scuola come entità laica, autonoma e alimentatrice di cultura, peraltro già resa sempre più inefficace per il clima di odio e di paura da cui si trova circondata (Cfr. G. Genovesi, *L’educazione, la paura e i pericoli del nostro tempo*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 210, gennaio-marzo 2019). Ferite, comunque, inferte anche dai governi precedenti che, già con Berlusconi, cercarono di spingere la scuola verso la privatizzazione, enfatizzando l’istituzione della sussidiarietà, come poi successe anche con

la “Buona scuola” di Renzi. Oggi siamo davanti a un colpo che sembra mortale: far fuori l’insegnamento della storia, la disciplina tra le più importanti se non la più importante di tutte perché è alla base di tutte: insegna a lavorare soprattutto con i concetti, con le realtà astratte, con l’universo delle *invisibilia*. In questa prospettiva, la storia è profondamente utile all’esistenza dell’uomo giacché si tratta di un’inutile utilità che mai si esaurisce nel contingente, ma si fonda sul principio della “gratuità”. Alberto Asor Rosa, rispondendo allo sciocco e nocivo annullamento del tema di storia all’esame di maturità: *“Possiamo rinunciare alla Storia? Ma noi siamo la Storia: con la nostra identità, il piacere di sapere chi siamo, il piacere di sapere che ci siamo stati, talvolta, anche l’ombra e il rammarico di sapere come siamo stati. Vorrebbe rinunciare alla storia solo chi preferisce nuotare (e annegare) nell’ignoranza assoluta dell’oggi. Difendere la conoscenza della storia significa sapere in quale presente viviamo. Non è poco. Anzi: è indispensabile”* (“la Repubblica”, 26 febbraio 2019). Racconta e argomenta su ciò che ha logicamente ricostruito e affascina per la sua creatività. È una tipica scienza che è *educazione in tutto*. Devono essere proprio queste le ragioni che rendono la storia, e con essa la scuola, pericolosa per ogni governo che si fonda su una comunicazione semplificata e paratattica, se non addirittura averbale e fondata su emoticon, tutto ciò che i social insegnano. In quest’ottica, l’individuo conta perché vota (una testa un voto) e non perché ragiona, che è quanto vorrebbe insegnargli la storia e la scuola. Appunto per questo storia e scuola, accoppiata educativa vincente su tutte le ruote, stanno sul gozzo a chi privilegia, con tendenze fascistoidi, l’autoritarismo e la pseudo-democrazia. (G. G.)

I CLASSICI DI TURNO

Leonardo da Vinci (1452-1519) – Quest’anno, celebrazioni e parole non mancano per ricordare i cinquecento anni dalla morte di questo ingegno multiforme e straordinario, che ricorre nella storia dell’Umanesimo rinascimentale italiano per la sua espressione artistica non meno che per i suoi interessi di scienziato e di pioniere nell’ambito della tecnica e della tecnologia. Certamente, non fu il solo degli ingegni multiformi di un periodo in cui la *polimatia* era un ideale condiviso e gli

artisti (si pensi a Brunelleschi o a Michelangelo) coltivavano anche filosofia e saperi scientifici, mentre la speranza condivisa era quella di poter abbracciare per intero l'albero del sapere; ma altrettanto certamente fu il più perturbante per la sua capacità non tanto di perseguire più piste d'indagine e di manifestare i suoi interessi in maniera spesso non conforme alla tradizione, ma perché mise i suoi saperi e le sue competenze al servizio di una visione del mondo incentrata sulla dimensione della sfida: al presente, all'apparenza e alla presunzione di oggettività. Ne deriva un personaggio sospeso tra la razionalità e l'utopia: da un lato, progetta le chiuse di Milano nel sistema dei Navigli, mentre, dall'altro, stende il piano di una città ideale, che si sarebbe dovuto realizzare a Milano, dopo la pestilenza. Una città a misura d'uomo e di precisione matematica; ordinata nella disposizione planimetrica; bella e, insieme, confortevole, non più tortuosa e stretta come le città del Medio Evo, moderna e borghese, doveva essere costruita su più piani, tra loro comunicanti, anche se reciprocamente indipendenti: il piano più alto era per i nobili, cui spettava la fruizione della bellezza, mentre al piano più basso Leonardo avrebbe confinato i servizi, i commerci, il passaggio per carri e bestie, le botteghe artigiane, il lavoro degli operai. Sotto questi due piani egli aveva disposto i canali navigabili, regolati da un sistema di chiuse e conche per favorire la navigazione interna e, quindi, il trasporto delle merci. Una sorta, dunque, di piano regolatore cittadino diviso tra funzionalità e fruibilità, grazie ad un mix di competenze idrauliche, meccaniche e architettoniche, non disgiunte dallo spirito artistico. Eppure, alla base di questa istanza, che possiamo definire utopica, sta un'attenzione tutta concentrata sull'esperienza, che Leonardo giudica madre della "sapienza", intesa come conoscenza e come scienza, ma anche come atteggiamento intellettuale per avvicinarsi al mondo. In questa prospettiva, tutto il mondo, da quello esterno fino al corpo umano, diventa per lui oggetto di studio, di analisi, di dissezione in senso figurato non meno che concreto: sapere, saper fare e saper essere (con il trionfo che spesso si usa, in questi decenni, per indicare l'obiettivo da raggiungere con l'educazione) trovano in Leonardo un evidente e continuo raccordo. Senza l'esperienza, del resto, la natura sarebbe inconoscibile e preclusi resterebbero all'uomo i principi a cui la natura risponde e che si configurano principalmente come leggi di tipo matematico. In un pensiero in cui, in sequenza logica, dall'esperienza si genera la conoscenza e, da questa, la ricerca di strumenti atti a tale conoscenza e, infine, l'approccio matematico alle questioni na-

turali, possiamo, dunque, agevolmente trovare non solo il punto d'incontro tra il passato (si pensi alla centralità dell'esperienza in Ruggero Bacone e della matematica nel più contemporaneo Cusano) e il futuro (Galileo su tutti e prima di tutti), ma anche una lezione sempre viva di come l'essere umano, per rispondere alla propria umanità, debba farsi con impegno e sforzo continuo lettore ed interprete del mondo (L.B.)

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Curricolo e curricolo occulto – Il curricolo è l'organizzazione strategica delle modalità per favorire al massimo l'apprendimento, ossia la trasmissione, l'acquisizione e l'elaborazione delle conoscenze. Il termine deriva dal latino *curriculum*, giro, corsa ma anche pista per correre. In effetti il curricolo è quanto permette all'individuo di procedere nel suo cammino formativo, predisponendo la strada da percorrere. Ogni processo educativo ha un curricolo attraverso cui si snoda e che è una delle manifestazioni dell'intenzionalità del processo educativo stesso. Il curricolo come entità logicamente organizzata di saperi e di strategie per acquisirli è ad un tempo necessario e secondario per l'eserci dell'educazione e della scuola. Necessario, perché senza contenuti su cui esercitarsi non c'è né educazione né scuola; secondario, in quanto non ha alcun rilievo, dal punto di vista di principio, indicare contenuti particolari che determinano l'esserci dell'educazione e della scuola. Un contenuto vale l'altro, e solo le esigenze storiche avvertite come tali da una comunità e le sue capacità di organizzarle in settori disciplinari determinano i programmi e i curricula scolastici. Ciò fa sì che per poter predisporre “una pista per correre la corsa verso la conoscenza”, ossia un curricolo, si debbano tener presenti **1.** le situazioni, scolastiche ed extrascolastiche, da cui si parte; **2.** gli obiettivi cui si tende, i contenuti su cui esercitarsi; **3.** le procedure didattiche e le attrezzature ritenute adatte per l'apprendimento di quei contenuti; **4.** la messa a punto di un sistema di verifica e di valutazione di quanto via via si è raggiunto. D'altronde, è proprio nella determinazione di un curricolo particolare che l'educazione e la scuola si fanno carico di affrontare *in re* i problemi via via emergenti in rapporto ai cambiamenti culturali di quella comunità in cui operano. In questo contesto rientra a tutto tondo il concetto di curricolo occulto, noto con la locuzione anglosassone *hidden*

curriculum, così definito riferendosi a un curriculum nascosto, che è tale perché non è oggetto esplicito di corso. Esso è implicito, che non può non esserci, non formalizzato in ogni tipo di scuola e di rapporto insegnamento-apprendimento: si pensi a comportamenti non scritti come il saper far silenzio, l'essere puliti e puntuali, gentili e civili nelle interazioni sociali, non parlare a vanvera, rispetto dell'autorità ecc., insomma regole di convivenza che riguardano tutti aspetti premiati dall'insegnante senza essere scritti e che già Kant faceva rientrare nel compito della scuola di eliminare la "selvatichezza" e che Dewey definì "apprendimenti collaterali" (*Esperienza e educazione*, 1938). Tutti questi aspetti, parti integranti del processo di socializzazione che la stessa scuola come opificio di cultura diffonde nella società, possono essere considerati "apprendimenti collaterali" delle conoscenze distribuite. Essi sono influenzati da variabili che spesso sfuggono al controllo di chi vuole, consapevolmente o meno, servirsi di tale curriculum. Le variabili accennate possono essere rappresentate da condizionamenti ambientali (la *location*), socioculturali (le abitudini di convivenza), soggettivi (l'interpretazione), ecc., che tendono, in positivo o in negativo a rafforzare le differenze tra gli allievi e i meccanismi di selezione scolastica. Il significato è quello di patto, accordo definito insieme e, quindi, per traslato limitazione stabilita in comune. L'educazione prende avvio proprio in funzione dei condizionamenti che via via vengono riconosciuti e "pattuiti", cercando di far sì che l'individuo li sappia sfruttare e superare o, comunque, ne sia consapevole per mettere a punto il suo progetto di vita. Insomma l'azione dell'educare ha bisogno di patti e di condizionamenti. Essa, infatti, non tende ad eliminarli ma a far sì che l'individuo, divenendone consapevole, li possa usare positivamente non solo nella formulazione delle sue ipotesi di trasformazione della realtà ma anche nella necessaria verifica di tali ipotesi. L'*hidden curriculum* ha, almeno, per me tre accezioni fondamentali. La prima indica tutto ciò che una disciplina curriculare necessariamente contiene e che per coloro, cui l'insegnante cerca di farla apprendere, è del tutto sconosciuto e non comprensibile dalle notizie su un manuale. È proprio l'insegnante che sa piegare tali contenuti al perseguimento dell'ideale educativo che tende a rendere l'allievo padrone di se stesso. L'insegnante rende esplicito quanto i contenuti disciplinari suggeriscono e che senza di lui resterebbero nascosti. Qui entra in gioco la seconda accezione, quella che riguarda l'interpretazione dei contenuti che l'insegnante necessariamente offre per renderli logicamente argomentabili secondo il

suo “pensoso”, ossia non arbitrario, punto di vista. È questo il caso in cui il curricolo nascosto è prodotto dalla lezione dell’insegnante che fa apprendere norme, valori, necessità di nessi di collegamento e capacità di argomentare. Queste due accezioni sono necessarie per educare e sta all’insegnante renderle operative, sebbene comportino “danni collaterali” per la loro possibile veicolazione di pregiudizi e credenze fideistiche o atteggiamenti conformistici imperanti nella società che gli allievi dovrebbero contribuire a migliorare. Pertanto, occorre sempre molta attenzione da parte dell’insegnante, non lasciando mai senza spiegazione e approfondimento le parti che ritiene più “pericolose” della sua interpretazione, il vero curricolo nascosto, che necessita sempre di costanti argomentazioni forti dei presupposti teorici. Come si vede, il concetto di curricolo nascosto rientra, come tutto l’impianto dell’apprendimento in un forte circuito di aleatorietà che caratterizza i sistemi complessi, particolarmente impermeabili a ogni tipo di controllo fiscale. Minore è l’alea della terza accezione di curricolo nascosto che ne riguarda l’aspetto negativo, ossia quando di esso l’egemonia politica tende, attraverso varie manipolazioni dei contenuti curriculari, a impedire che l’insegnante ne dia una sua interpretazione, incanalandolo verso una spiegazione ideologicamente obbligata e senza possibilità di argomentarla logicamente. Qui l’alea è minore sia perché si vuole operare in un contesto di monolitiche certezze sia perché manca nella scuola e, quindi nell’insegnante, ogni stimolo al cambiamento sociale, che trova facile supporto dal curricolo nascosto che opera a tutta forza in tutti gli ambienti extrascolastici. Ogni esemplificazione è del tutto superflua. Concludo, riaffermando la necessità, per educare, del concetto di curricolo nascosto nelle sue due accezioni positive. Esso costituisce la *magna pars* del discorso formativo. Obiettivamente non ne possiamo fare a meno. L’alea che ne deriva fa parte della costante sfida che l’educazione deve raccogliere. (G. G.)

Dialogo – Il dialogo è un termine molto importante perché sottolinea con decisione lo scorrere della parola intrisa di ragione. Il termine *dialogo* deriva dal greco *diá*, “attraverso” e *logos*, “discorso”. È il dialogo che dà al discorso il ruolo e la funzione di un messaggio ragionato fra due o più soggetti. Ma bisogna ricordare che se il *diá* sta per *fra* e *logos* per *lego*, parlo, il primo termine richiama il passaggio, lo scorrere così come il secondo la ragione. Pertanto, il termine dialogo sta a significare il trascorrere, la circolazione delle idee, dei frutti della ragione tra tutti

coloro che stanno discorrendo. Colui che si assume l'onere di intraprendere un discorso lo fa perché avverte il bisogno non solo di dire qualcosa ad altri, ma di avviare con essi un'interpretazione di quella cosa che, come interpretazione, ovviamente ha già cominciato ad avviare con se stesso. Questa necessità di imprimere al discorso una carica ordinativa ed esplicativa, mette in risalto il fatto che ogni dialogante parla e dialoga sempre e comunque, e prima di tutto, con se stesso. Per questo il dialogo esalta, ed è a sua volta esaltato, dalla dimensione argomentativa. E ciò avviene perché il dialogo a questo livello comunica idee attraverso le argomentazioni logiche che le sostengono e nel *feed back* che il dialogante riceve, cerca di cogliere tutto quanto può rafforzare o indebolire la difendibilità della sua interpretazione. In questa prospettiva, il dialogo non è un modo indispensabile e tra i più razionalmente elevati per mettere alla prova la difendibilità di un'interpretazione. L'uso del dialogo per imbastire discorsi in questa prospettiva esige un esercizio lungo e tenace e, soprattutto, una consapevolezza precisa di tale uso. Ossia, non si parla tanto per parlare o per far passare il tempo. Laddove s'intendono esporre delle idee concatenate per costituire un'interpretazione, tali idee debbono essere frutto di attente e lunghe riflessioni, di lunghi e attenti dialoghi con sé stessi. L'educazione ha il compito di far apprendere comportamenti mirati a fare proprie informazioni e opinioni su tali informazioni per arrivare a formulare ipotesi logicamente difendibili e ad aggiornare, affinare e rafforzare continuamente tale difendibilità. Senza questa consapevolezza e senza queste capacità scompare l'uso vero del discorso e del dialogo, due strumenti portanti dell'educazione e che, anzi, rappresentano l'educazione stessa. Nel quadro sinteticamente tracciato, il dialogo assume dunque il ruolo dell'educazione per antonomasia. La parola crea il mondo perché grazie ad essa si dà vita al dialogo, alla conversazione, alla comunità. L'importanza del dialogo sta nel fatto che esso nasce e si consolida nella consapevolezza che il soggetto che dialoga ha della necessità dell'altro o degli altri dialoganti. Il dialogo è un'affermazione solenne di disponibilità e di amore verso il prossimo proprio perché il dialogante tende ad affermare e ad amare con tutte le sue forze se stesso. Proprio come nell'amore, dove il partner ama perché ha veramente bisogno di amarsi ed essere amato. Ciò significa che chi dialoga ingaggia sempre una lotta per affermare se stesso attraverso il rispetto ma al tempo stesso l'"uso" e il rispetto dell'altro. Nel dialogo si racchiudono gli aspetti che caratterizzano una vita che valga la pena di essere vissuta e, quindi, impregnata di educazione che si va svolgendo senza mai un

attimo di tregua. L'individuo che si educa, progetta, si trasforma, lotta senza posa: dialoga, costantemente, con sé o con gli altri. Non può farne a meno, ne è consapevole e tende a dialogare proprio perché cerca e si sforza di continuare il suo viaggio verso la conoscenza. Non si tratta, certo, di una sorta di coazione a ripetere, ma di un'azione che si snoda costantemente sotto il controllo della ragione, cosciente di tale necessità. Il soggetto dialoga non perché è "buono" nei confronti dell'altro, ma perché cerca la lotta, cerca di affinare il suo pensiero, le sue idee e le sue interpretazioni del mondo, cosa che non potrebbe assolutamente fare senza il dialogo. Per questo, il dialogo è la manifestazione più macroscopica di ciò che chiamiamo educazione. (G. G.)

EX LIBRIS

Domandarsi che cos'è l'educazione – Più di una volta mi era capitato di avere tra le mani libri di Jiddu Krisnamurti che avevo utilizzato per scrivere alcune riflessioni sul rapporto educazione e pace. Di recente ho ritrovato un suo testo (*Una scuola per la vita* (1964), tr. it. di G. Turchi, Milano, Aequilibrium, 1988, pp. 280) che mi è parso molto interessante per approfondire sempre di più il concetto di educazione e dintorni a cui da anni mi sono dedicato. Impossibile rendere qui conto delle fitte 280 pagine che lo compongono. Mi limito, pertanto, a indicarne i modi, gli argomenti di cui Krisnamurti, che da sempre aveva rivolto una particolare attenzione ai problemi educativi, parla, cercando di rispondere, con chiarezza irenica alle domande dei giovani. Gli argomenti sono numerosi, esattamente ventisette: vanno dalla funzione dell'educazione (pp. 7-15), al problema della libertà (pp. 16-24), all'amore (pp. 25-35) e alla felicità (pp. 36-43), all'imparare a pensare (pp. 80-87), alla disciplina (pp. 127-135), la conoscenza (pp. 181-191), il significato di imparare (pp. 202-211), la vera rivoluzione. Prendo come esempio del modo di argomentare di Krisnamurti alcuni passi del primo punto e dell'ultimo dei soggetti elencati che chiudono il cerchio dei quesiti collegati strettamente a significa l'alfa e l'omega del discorso. Esso comincia, e si protrarrà per tutto il volume con una raffica di domande che cercano di penetrare a fondo del problema. "*Chissà se vi siete mai chiesti in che cosa consiste il significato dell'istruzione. Perché andiamo a scuola, perché studiamo varie materie, perché superiamo esami e*

facciamo a gara per prendere i voti migliori? Che senso ha questa cosiddetta istruzione e in che cosa consiste? Questa è veramente una domanda importantissima, che riguarda non solo gli studenti ma anche i genitori, gli insegnanti e chiunque ami questa terra. Perché ci sottoponiamo alla fatica necessaria per ricevere un'istruzione? Semplicemente per superare qualche esame e ottenere un lavoro? Oppure la funzione dell'istruzione è di prepararci a capire, mentre siamo ancora giovani, il processo della vita?... Se ci prepariamo soltanto a guadagnarci da vivere ci lasceremo sfuggire l'intero significato della vita; ed è molto più importante capire la vita che non prepararci soltanto a superare gli esami, diventando molto bravi in matematica, in fisica o in quello che volete... L'istruzione non ha alcun significato se non vi aiuta a capire l'immensa distesa della vita, con tutte le sue, con la sua straordinaria bellezza, i suoi dolori e le sue gioie... Quindi, mentre siete giovani, non dovrete cercare di scoprire in che cosa consiste la vita? E la vera funzione dell'istruzione non è quella di coltivare in voi quell'intelligenza che dovrà trovare la soluzione di tutti questi problemi?... La vita è davvero meravigliosa, non è quella bruttura a cui l'abbiamo ridotta. E potete coglierne la ricchezza, la profondità. La grazia straordinaria quando vi ribellate contro tutto, contro la religione organizzata, contro la tradizione, contro l'attuale società corrotta, per poter trovare in voi, come esseri umani, la capacità di scoprire per conto vostro quello che è vero. Non imitare, ma scoprire: questa è educazione, vi pare? "(pp. 7-9, *passim*). E conclude: "E l'educazione che è alla ricerca della verità e proprio questa ricerca provoca la trasformazione della società, Per questa ragione la funzione principale dell'educazione deve essere quella di aiutare gli studenti a cercare la verità, Dio ... La religione non ha niente a che fare coi preti, le chiese, i dogmi e le fedi organizzate... La religione è la ricerca di quello che è vero... La ricerca della verità è vera religione, e solo l'uomo che cerca la verità è un uomo religioso... Soltanto l'uomo veramente religioso è sul serio un rivoluzionario; ed è compito dell'educazione aiutare ciascuno di noi ad essere religioso nel vero senso della parola..." (pp. 269-271, *passim*). Difficile restare insensibili a simili suggestioni che portano a riflettere sull'istruzione e sull'educazione, cercando di rispondere a una fitta serie di domande di questo tipo che Krisnamurti pone ai giovani mentre cerca di rispondere alle questioni postegli dagli stessi giovani. E un costante invito a rispondere anche noi alle loro domande: ci accorgeremmo che concetti come educazione e

istruzione e insegnante, verità e ricerca, libertà e intelligenza, non è affatto facile coglierli e definirli. E questo procedimento è ciò che conta: non trovare delle risposte già date sui problemi importanti della vita, ma cercarle per conto proprio, ponendosi altre domande che aprono ad altri problemi in una successione senza fine. Purtroppo, il saggio di Krisnamurti non si trova oggi facilmente nelle librerie e costa un po' di fatica ricercarlo. Ma vi assicuro che ne vale la pena, non foss'altro perché fa capire che le domande sono più importanti delle risposte. (G.G.)

RES ICONICA

Levare è il compito dell'artista: "Giuditta e Oloferne" – Michelangelo Merisi (1571-1610), detto Caravaggio è un sommo artista e guardare le sue opere, dalla natura morta ai personaggi, riesce sempre a nararci una storia e a farci apprendere idee senza tempo. Mi riferisco al principio che l'opera d'arte è creata levando, non aggiungendo. È un'idea questa che è in Michelangelo per guidarlo a intuire e immaginare quanto bisogna levare da un masso di marmo per tirarne fuori un Mosé; sarà anche in Foscolo che fa di questa idea il principio guida per il suo tormentato *Ultime lettere di Jacopo Ortis* e poi in Manzoni che più volte mise mano al suo capolavoro fino a "risciacquarlo in Arno" o Saint-Exupéry che così operò per il *Piccolo principe*. Ma levare cosa? Tutto ciò che può distrarre l'osservatore o il lettore, confondendolo dal vero messaggio che con quell'opera l'artista vuole inviare. Prendiamo, per esempio, il quadro di Caravaggio "Giuditta e Oloferne", dipinto nel 1599. I personaggi sono tre, Giuditta, la giovane vedova ebrea della città di Betulia, che vuole sedurre e poi uccidere Oloferne, il generale assiro che, nel VI secolo a. C., prese d'assalto e invase il territorio del popolo di Javhé, la vecchia serva che porta il cesto dove sarà messa la testa di Oloferne, debitamente coperta da un panno. Questi, sia pure a livelli diversi, sono i protagonisti, le cui figure devono essere rese pittorescamente con una forza narrativa che faccia balzare, senza nessuna ombra, nella mente e negli occhi di chi guarda il quadro, il gesto eroico di una giovane coraggiosa e bella come Ofelia. Ella era riuscita, proprio grazie alla sua bellezza a entrare, accompagnata da una sua vecchia serva, nella tenda di Oloferne ed a convincerlo a bere per infiacchirne la mente e le forze fino a farlo addormentare. Ecco, quindi, il clou della

scena: Ofelia taglia la testa a Oloferne con una scimitarra assira che è quasi del tutto nascosta dal collo che sta mozzando. Il fondo del quadro è buio perché nessun particolare non necessario si possa intravedere. Un drappo rosso intenso mette in risalto l'azione con efficace teatralità. L'attenzione dell'occhio e della mente dell'osservatore si concentra sui tre personaggi. In particolare sui loro volti incrociati da paura, spasmodica impotenza e terrore quello di Oloferne, distacco e fatica, ma decisione, quello di Giuditta, indifferenza e approvazione rancorosa, quello della vecchia rugosa. È il risultato della forza pittorica di Caravaggio, ben consapevole che un'opera che vuole narrare, comunicando pathos, non deve mai deviare l'attenzione con particolari inutili. Togliere, levare è il primo compito dell'artista, pittore, scultore o scrittore e poeta. E dell'educatore. In realtà, l'educatore è colui che assolve il suo compito, levando la zavorra che impedisce all'allievo di emendarsi, come diceva Kant, dall'istintualità o dalla "selvatichezza" e di affinare e rastremare l'intelligenza per penetrare più a fondo nelle cose (*intus legere*). Prima è necessario levare e solo dopo si possono dare ritocchi che aiutino a concentrarsi sulle *skills* raggiunte. Il contrario favorisce solo la formazione di un erudito. (G.G.)



Parola – La parola letta o detta per argomentare è diventata una merce sempre più rara. Io ne sono molto dispiaciuto e tanto è il desiderio di porvi un rimedio che, come il diligente lettore avrà notato, la parola è stata oggetto di più pezzi di questo fascicolo. Sono convinto che un uso corretto della parola sia la chiave di miglioramento del mondo che ci circonda. Ciò comporta che non deve essere abbandonata la parola che anima un libro o alimenta il colloquio faccia a faccia. Il nostro cervello che si adatta alla parola veicolata, esclusivamente, dalla cultura digitale ha delle ricadute perlopiù negative sulla capacità di capire discorsi sintatticamente e contenutisticamente più articolati e più argomentati. Se questa abitudine adattiva non trova contrasto, essa porterà, come già rilevato, all'emarginazione e, infine, all'annullamento dell'intellettuale, "mai come oggi bersaglio di un tiro incrociato: della politica e di una koinè (di una lingua comune) a misura di tweet. Di un populismo alleato alleato alla propaganda politica e di uno spirito dei tempi che ha scelto velocità e esemplificazione per esprimersi" (A. Serrano, *Il coraggio delle parole...*, in "L'Espresso", 7 giugno 2019). Sta agli intellettuali, tra cui metto in prima fila gli insegnanti, fare diga orgogliosamente a una simile abitudine, cercando di combattere "a viso aperto" l'infima povertà culturale che contraddistingue oggi il nostro Paese e ne è testimonianza il grande favore che gli elettori hanno dato a partiti populistici e sovranisti che hanno prevaricato l'uso della parola a veicolo di propaganda e di *fake news*. Scrive la saggista statunitense Rebecca Solnit: "Chi corrompe il linguaggio può corrompere qualunque cosa. Non dare alla violenza il suo nome, permette ai violenti di cavarsela. Usare termini vaghi per i cambiamenti climatici fa sì che vengano messi in dubbio al di là dei dati scientifici. Dire cose velenose avvelena anche quel che non lo è. Per cambiare le cose dobbiamo partire anche dal nostro vocabolario" (A. Lombardi, *Intervista a Rebecca Solnit*, in "La Repubblica", 7 giugno 2019). Agli intellettuali tocca rimboccarsi le maniche, risciacquare al meglio i loro panni linguistici, dare l'esempio e far capire che le parole servono per comunicare e rilanciare lo spirito critico. Il cosiddetto discorso che raggiunge la pancia e non il cervello è una bufala. Ciò che raggiunge la pancia non è mai un discorso fatto di parole e di argomentazioni ma solo di ingredienti alimentari che cercano di soddisfare la bulimia animale. L'intellettuale non è un corpo separato,

ma è anche lui agganciato strettamente alla società ed è affamato e frustrato – si pensi ancora alla vilipesa classe magistrale – come tutti gli altri membri di questa comunità che sta correndo verso il precipizio. Ma è colui che resiste e cerca di farlo sottoponendo le promesse elettorali al vaglio critico della ragione, senza lasciarsi abbagliare dai lustrini della fake news. Tutti possono fare una tale operazione se vogliono essere razionali e possono unirsi ad altri che sanno usare la ragione in altre competenze che, se utili alla comunità, sono sempre impregnate di razionalità. Tutti, così, agiscono da intellettuali che capiscono che un discorso, quello proprio o quello ascoltato da altri, è cibo sì, ma per la mente e non per la pancia. E l'intellettuale si distingue soprattutto per la sua autonomia dalla politica. Egli è sempre un animale critico e tutte le idee che professa sono tali che le sa sempre argomentare logicamente. Ma l'animale uomo non nasce intellettuale. Ha bisogno che qualcuno lo educi e questo qualcuno è, appunto, l'educatore. E viene in gioco Gramsci, la cui dimensione educativa è il filo rosso di tutto il suo pensiero, un filo che egli segue come dirigente politico anche in carcere. E, infatti, nella scuola del carcere che Gramsci mette alla prova la sua ipotesi sul rapporto intellettuali e non intellettuali: ossia maestro e scolaro, entrambi che condividono una situazione di subalternità e, nella quale, l'uno e l'altro si influenzano reciprocamente a livello intellettuale. Gramsci sostiene che l'intellettuale organico, l'educatore svolge il suo compito solo se sa far tesoro della forza intellettuale degli educandi come avviene, appunto, nello studio collettivo. L'educazione vicendevole, ossia l'osmosi tra i due poli deve essere continua, come tra governanti e governati, altrimenti il rapporto, necessariamente, si rompe. Tuttavia, sebbene il rapporto maestro-scolaro sia nutrito di reciproci scambi intellettuali, l'educatore non può mai dimenticare che sta a lui indirizzare il processo d'insegnamento-apprendimento e, al tempo stesso, saper cogliere i bisogni e gli interessi dell'individuo in formazione. E questo avviene soprattutto grazie all'uso della parola, che guida la crescita della razionalità. Se questo non dovesse accadere, la regressione dell'animale uomo al bruto continuerà la sua strada estinguendo del tutto i segni della civiltà. (G.G.)

Recupero – È un termine controverso per quanto riguarda l'educazione. La *vexata quaestio* ci concentra sul punto se è possibile recuperare ai principi dell'etica civile chi è stato allevato fin dalla nascita in un contesto guidato da bussole che indicano solo la direzione di marcia

nel motto *homo homini lupus* e, quindi, nel criterio fondamentale *mors tua vita mea*, dove il porgere l'altra guancia è proibito così come il concetto di perdono. Si tratta di fare un'opera di ri-educazione e, in sostanza, di totale ristrutturazione di un soggetto che ha fino a allora vissuto in piena selvatichezza e che è restato schiavo dell'istintualità e dell'intolleranza, che divengono dottrina di vita. Umberto Ecco scrive che "la lotta contro l'intolleranza ha i suoi limiti (*Migrazioni e intolleranza*, Milano, La nave di Teseo, 2019, p. 54). Gli intellettuali non possono battersi contro l'intolleranza selvaggia, perché di fronte alla pura animalità senza pensiero il pensiero si trova disarmato. Ma è troppo tardi quando si battono contro l'intolleranza dottrinale, perché quando l'intolleranza si fa dottrina è troppo tardi per batterla e coloro che dovrebbero farlo ne diventano le prime vittime. Eppure lì sta la sfida. Educare alla tolleranza gli adulti che si sparano addosso per ragioni etniche e religiose è tempo perso. Troppo tardi. Dunque, l'intolleranza selvaggia si batte alle radici, attraverso una educazione costante che inizi dalla più tenera infanzia, prima che sia scritta in un libro, e prima che diventi crosta comportamentale troppo spessa e dura" (*Ib.*, pp. 42-43). È vero, l'educazione, che si fonda sul pensiero, non può farcela contro tutti gli inveterati comportamenti animaleschi di esseri umani, femmine e maschi, guidati dall'istinto. Solo con l'aiuto della politica l'educazione può intervenire al momento opportuno. Ma quando la collaborazione della politica latita cosa si può fare. Senza cercare troppo, c'è tutto il mondo di mafia che è senza nessuna possibilità di ri-educazione? e dobbiamo rassegnarci? È possibile tradire uno dei principi basilari dell'educazione quale quello dell'*inclusività* e continuare a dire e sentirci educatori? Credo di no! Non dico che ci si possa fare, ma è necessario tentarci, raccogliere l'impari sfida, pena il perdere il senso stesso dell'educazione, rassegnandoci a ridurla a inutile atto per far acquisire notizie. La dimensione morale è la spina dorsale dell'educazione e senza di essa l'educazione sparisce, Chi vuole educare deve farlo con tutti, bambini e adulti, maschi e femmine, traviati o sulla buona via, religiosi o no, di ogni colore e di ogni etnia e di ogni ideologia. È difficile, addirittura forse impossibile, ma non si può rinnegare il principio che l'educazione dura tutta la vita per tutti, anche per coloro che non hanno perso la selvatichezza istintuale e che l'hanno fatta regola della loro esistenza basata sulla violenza. Tutto sommato sono proprio loro che ci costringono, sempre, a pensare che l'educazione è una *difficile scommessa*, come ci ricorda ancora il compianto amico Raffaele La Porta, o non è. (G.G.)

Scuola e intellettuali – La scuola, in linea generale, è stata un *instrumentum regni*. L'egemonia politica l'ha prevaricata per i suoi fini che hanno sempre coinciso con la conservazione del potere. Le stesse scuole pensate e costruite per essere le migliori e esclusivo appannaggio dei migliori cittadini, ritenuti tali perché con maggiori possibilità di rivelarsi utili. Tutti gli altri, considerati, per usare una formula fortunata di Giovanni Gentile, *fruges consumere nati*, erano incalanati in scuole del lavoro oppure lasciati senza nessuna scuola. Tutti e due i tipi di scuole non sono mai state veramente tali perché entrambe prevaricate: la prima perché senza il lavoro nel curriculum e la seconda perché tutta assorbita dal lavoro. La cosa dura ancora ai nostri giorni proprio perché nelle comunità che si sono succedute lungo i millenni della storia umana il servizio della scuola è sempre stato apprezzato come funzionale per l'egemonia politica loro propria. Il che sta a significare, da una parte, che il criterio dell'efficienza e della funzionalità non sono certo sufficienti a stabilire se la scuola sia un luogo educativo e, dall'altra parte ci dice che le vicende umane non sono mai state guidate da principi educativi. Ciò porta a fare alcune considerazioni che mi sembrano tutt'altro che peregrine. La prima è che il progresso umano, nel suo andamento sinuoso e non certamente lineare, è dovuto a due fattori basilari. Penso che possano esserne indicati, in prima battuta, il determinarsi di eventi positivi, come periodi di pace e di fortunati incontri situazionali del tutto casuali, e negativi dovuti a distruttivi fenomeni naturali, a carestie e pestilenze durature e devastanti che l'uomo non ha potuto prevedere, per lo meno nella loro durata, né riuscire a trovarvi un effettivo rimedio. Il secondo fattore, strettamente intrecciato e interagente con il primo, è dovuto alla presenza di individui particolarmente geniali. Questi, sia pure, spesso, dopo aver ricevuto un alto livello di istruzione nelle cosiddette scuole che il periodo metteva a disposizione (artigianali, religiose, *contubernia*, d'abbaco o di latinità, cittadine, classiche o professionali o universitarie), hanno saputo rielaborare con le loro alte capacità intellettuali la realtà concreta e farne concetti, idee, al punto di diventare maestri di se stessi. Tali personaggi hanno capito che la realtà aveva, sempre, due dimensioni, l'*estensione* e la *pensabilità*, il *fenomenico* e il *noumenico*, aprendo gli orizzonti delle *invisibilia* e hanno saputo esplicitare attraverso il loro ricercare e fare, come pittori, poeti, scrittori, saggisti, ingegneri, matematici, scultori, prelati, guerrieri, insomma come intellettuali impegnati nei loro studi da approfondire e da diffondere nei loro risultati, la loro piena padronanza di sé. Sono stati

gli intellettuali a tirare le fila del progresso umano, allargando sempre di più la loro influenza, sia pure non senza scontri e difficoltà e facendosi educatori di chi potevano contattare, anche senza averne sempre la consapevolezza. Sono stati educatori sia per i risultati raggiunti e argomentati, quanto, soprattutto, per il metodo con cui facevano ricerca, impiegando sempre l'intreccio della mente e della mano e l'idea che la conoscenza è un itinerario infinito. È appunto ciò che dovrebbe insegnare la scuola, non foss'altro per sottrarre il filo del progresso alla pura casualità. Un ruolo, oggi, tanto più essenziale in un mondo in cui l'avvento prepotente e incontrastato dei social ha messo all'angolo la figura dell'intellettuale. (G.G.)

Scuola, lavoro e “sistema duale” – Secondo il Regolamento del 2015, il sistema duale “è un modello di formazione professionale che intende favorire l'occupabilità giovanile, promuovendo l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, nonché contrastare la dispersione scolastica”. Può darsi che tali finalità possano essere anche raggiunte. Ma non sono le finalità della scuola che sono quelle irraggiungibili dell'educazione che è, sempre e comunque, un'utopia. Favorire l'occupabilità giovanile e la lotta contro la dispersione scolastica è un impegno encomiabile, ma non deve essere assolto prevaricando la scuola, pensando che essa abbia finalità professionali. La scuola non ha il compito d'insegnare un lavoro, ma di insegnare al soggetto a perseguire la strada per divenire padrone di se stesso, affrontando ogni professione grazie all'affinamento intellettuale avuto dalla scuola. Il lavoro, nella scuola, ha una funzione propedeutica alla professionalità, accentuando il più possibile la dimensione culturale generale, almeno fino all'ultimo biennio, dove entrano in gioco le opzionalità professionali. L'alternanza scuola-lavoro, già iniziata in alcune scuole superiori, è destinata a fallire se non diviene un punto di forza per inserire nel curriculum la “laboriosità”, superando la scissione di due mondi che da sempre, di fatto, si giovano di una fruttuosa osmosi. Il lavoro deve entrare nel curriculum, mettendolo alla prese con una “pratica teoreticità”, che fa del *noumeno* la base del *fenomeno*, illuminandosi a vicenda di significatività e aprendosi all'universo delle *invisibilia*, dei concetti. (G.G.)

Sospensione illegale – I ragazzi di un liceo di Palermo avevano paragonato, in un loro lavoro di gruppo, le leggi razziali fasciste del 1938 ai respingimenti del ministro Matteo Salvini degli immigrati che ven-

gono via mare. Il provveditore Anello appena saputo il fatto, ha sospeso per 15 giorni la professoressa Rosa Maria Dell'Aria, insegnante di lettere della classe. Molte sono state le proteste in favore della docente ritenuta responsabile dall'autorità scolastica di aver indotto i suoi allievi al paragone ritenuto infamante. A prescindere dal fatto che infami furono le leggi razziali come i respingimenti del ministro Salvini, la censura su atti che rientrano nella libertà d'insegnamento è senz'altro illegale e da paragonare al *modus operandi* del governo fascista. Dal sito della rivista "Tecnica della scuola" ([https://www. tecnicadellascuola](https://www.tecnicadellascuola)) ho ripreso la bella lettera dei ragazzi alla loro prof.: *"Cara professoressa, scriviamo questa lettera per dirle quanto siamo orgogliosi di averla incontrata e conosciuta durante il nostro percorso di vita. Le sue critiche, i suoi rimproveri, i suoi complimenti, i suoi insegnamenti non hanno fatto altro che aiutarci a crescere. Grazie a lei abbiamo imparato a non avere paura di esprimere la nostra opinione e che il confronto è sempre la cosa migliore per risolvere tutto. Le ingiustizie si subiscono, ma per abbattere una donna forte come lei serve molto di più. Possiamo solamente immaginare quanto sia stata dura rimanere lontana dalla scuola, per una professoressa come lei che crede profondamente nel suo lavoro e sempre desiderosa di trasmettere le sue conoscenze a dei poveri disgraziati come noi, ma questo non diciamolo resta un nostro segreto. Quindici lunghi giorni che sembravano non finire mai, giorni in cui non riuscivamo quasi a respirare... Ci mancava Dell'Aria"*. Intanto, la sanzione, che i ministri Bussetti e Salvini avevano promesso di cancellare, è ancora nel *curriculum vitae* della prof. Dell'Aria. La revoca della sospensione pare che non sia del tutto semplice, al punto che il Ministero dell'Istruzione avrebbe attivato un gruppo di lavoro tecnico per esaminare il problema e per trovare una soluzione rapida. Così si legge sulla rivista da cui è stata ripresa la lettera dei ragazzi. Ma intanto la professoressa Dell'Aria è stata quindici giorni senza stipendio e con una nota ingiustificata che, certamente, non è stata vissuta dalla professoressa come un encomio! La docente ha fatto sapere che in mancanza di un intervento risolutivo del ministro presenterà ricorso al giudice del lavoro tramite i suoi legali. Ma per questo genere di ricorsi, si legge ancora nella solita rivista, i tempi sono molto lunghi, circa cinque anni. Chi pagherà i danni? (G.G.)

Concorso per dirigenti scolastici – Il 7 ottobre 2018 ha preso il via il concorso per dirigenti scolastici. Gli iscritti sono 9.376, i posti a disposizione 2.910. Coloro che hanno superato la prova scritta sono 3.795. Molti dei 5.581 restanti sono impegnati “con sentenze del Consiglio di Stato, avvocati e accuse che fioccano nel forum del [www. mininterno.net](http://www.mininterno.net) appositamente dedicato agli insegnanti” (“L’Espresso”, 2 giugno 2019, p. 49). Le molte irregolarità, non ultime le prove che attestano l’ubiquità dei commissari, riscontrate nel concorso hanno spinto centinaia di loro a fare ricorso tanto che corre forte la voce bartaliana che sia tutto da rifare. Non è proprio la testimonianza migliore dell’efficienza del Ministero dell’Istruzione.

Educazione, scuola e politica – Senza l’appoggio della politica, l’educazione e la scuola non possono che limitarsi a resistere. Esse, da sole, sono impotenti non tanto a cambiare il mondo ma fanno fatica a esistere. Solo con l’accordo interattivo della politica, intesa come governo razionale della *res publica*, l’educazione e la scuola, guidate dalla Scienza dell’Educazione, saranno opifici di cultura.

L’insegnante fa la scuola – L’insegnante non è solo colui che fa scuola, ma che fa la scuola. Ciò significa che la scuola è tutta sulle sue spalle. Nessuno sembra se ne renda conto o, comunque, si fa finta di non saperlo, specie tra i responsabili dell’andamento della scuola che fino ad ora non hanno dato buona prova di sé. In effetti, è ancora in mezzo alle nebbie l’istituzione del corso di formazione docenti di scuola secondaria. Gli insegnanti non vengono su come i funghi. Bisogna prepararli, ci vogliono finanziamenti, impegno, il coinvolgimento delle Università e la volontà di istituirli. Ma tutto tace.

Scuola unitaria – La scuola è unitaria e nessuno che vuole imparare ne è escluso per nessuna ragione, etnica, di colore, di religione. La scuola non può essere diversificata né secondo l’estrazione sociale degli utenti, né secondo le richieste e le necessità professionali dettate dal mercato del lavoro. La scuola non cambia le sue finalità, mutando contesto sociale. Tali finalità sono, e resteranno, il valore dell’uomo e della qualità della vita in cui egli tende ad essere padrone di se stesso.

A questo numero hanno collaborato, oltre al Direttore e alcuni componenti della Redazione della rivista,

Marco Bartolucci ricercatore post-dottorato, PhD in neuroscienze. Si occupa di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica; empowerment cognitivo; processi di lettura e di ascolto narrativo, relazioni tra neuroscienze e apprendimento. Con specifico interesse per i disturbi di apprendimento, l'inclusione scolastica e ai processi di apprendimento e potenziamento cognitivo. Tra le sue recenti pubblicazioni: F. Batini, M. Bartolucci, A. Timpone, *The effects of reading aloud in the primary school*, in "Psychology and Education Journal", 2018; F. Batini, M. Bartolucci, E. De Carlo, *I feel good at school! Reducing school discomfort levels through integrated interventions*, in "Athens journal of education", 2018; M. Bartolucci, F. Batini, *The effects of a narrative intervention program in people living with dementia*, in "Psychology and Neuroscience", 2019.

Federico Batini è professore associato presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. Insegna Metodologia della ricerca educativa, dell'osservazione e della valutazione, Pedagogia sperimentale e Metodi e Tecniche della Valutazione scolastica oltre al Laboratorio di Educazione alla Lettura. Dirige la Rivista "LLL (Lifelong Lifewide Learning)" e numerose collane editoriali. Ideatore del metodo dell'orientamento narrativo e fondatore del movimento LaAV (volontari per la lettura ad alta voce), direttore scientifico con Simone Giusti de "Le storie siamo noi" e autore di circa 300 pubblicazioni scientifiche. Tra le recenti pubblicazioni, sul tema della lettura, segnaliamo i volumi: *Leggimi ancora*, Milano, Giunti Scuola, 2018 e *Leggere ad alta voce*, Milano, Giunti scuola, 2019.

Lorenzo Cioni, dottorando in Scienze del movimento umano e dello sport presso Università degli Studi di Roma Foro Italico. Tra le sue pubblicazioni: A. Magnanini, L. Cioni, F. Bolzan, *Educazione alla genitorialità e sport. Uno studio esplorativo su un campione di genitori di figli con disabilità*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 10, 14-15, 2018; *L'arbitro come soggetto educativo ed inclusivo*, in P. Moliterni, A. Magnanini, *Sport educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Antonio Ferraro, dottorando in Scienze del movimento umano e dello sport presso Università degli Studi di Roma Foro Italico. Tra le sue pubblicazioni: P. Moliterni, A. Magnanini, A. Ferraro, *L'ICF-CY in Educazione Fisica: uno strumento per la valutazione delle competenze sociali e civiche*,

in “FORMAZIONE & INSEGNAMENTO”, 16, 1, 2018; A. Magnanini, P. Moliterni, A. Ferraro, L. Cioni, *Integrated sport: keywords of an inclusive model*, in *Proceeding Book of 3rd International Eurasian Conference on Sport, Education and Society*, Mardin, ICSA, 2018.

Zoran Lapov dottore di ricerca in Pedagogia, è docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Formazione e Psicologia dell’Università di Firenze. Svolge attività di ricerca su temi quali educazione interculturale, diversità socioculturale e linguistica, migrazioni, minoranze e genere. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Dinamiche identitarie: multilinguismo ed educazione interculturale*, Parigi, L’Harmattan, 2001 (con G. Campani), *Vačaré romané? Diversità a confronto: percorsi delle identità Rom*, Milano, FrancoAngeli, 2004, *Donne africane oltre le frontiere. Percorsi partecipativi in prospettiva di genere*, Firenze, Nerbini, 2017 (con G. Campani) e *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Sylvie Martin-Mercier è professore associato presso il Dipartimento d’Italiano dell’Université Grenoble Alpes (Francia), dove insegna traduzione, letteratura per ragazzi e analisi dell’immagine. Membro del gruppo di ricerca multilingue ILCEA 4, le sue principali linee di ricerca riguardano i periodici illustrati per ragazzi del Ventennio fascista, la letteratura italiana per ragazzi e i fumetti, con un interesse particolare per Gianni Rodari e la narrazione della resistenza nei libri di *fiction*. Tra i suoi lavori recenti: *Eaux d’ailleurs et ailleurs de l’eau dans la série Corto Maltese*, in Dominique Lanni, Nicolas Pien (a cura di), *Les Ailleurs de Corto Maltese, Imaginaires à l’œuvre*, Passage(s), 2016, pp. 85-102 ; *De l’Armistice à la Libération: enfants et adolescents en résistance dans la littérature de jeunesse italienne contemporaine sur la Seconde Guerre mondiale (1943-1945)*, in Yannick Gouchan (a cura di), *Enfances italiennes*, Italies 22, Centre Aixois d’Études Romanes, Aix-Marseille Université, 2018, pp. 167-190.

Vincenzo Orsomarso, docente di scuola media superiore e collaboratore di riviste pedagogiche e politico-culturali, si occupa di problemi attinenti la divisione e l’organizzazione del lavoro e del pensiero marxiano e marxista, con particolare riguardo alla relazione tra politica e educazione. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Da Labriola a Gramsci: educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015; *Marx e Gramsci. La formazione dell’uomo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018.

Manuela Palma, PhD, è ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano–Bicocca, dove insegna Metodologia della Formazione. Svolge attività di ricerca, formazione e consulenza sia un ambi-

to socio-educativo sia in ambito organizzativo. È socia del Centro Studi Riccardo Massa. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Consulenza pedagogica e Clinica della Formazione* (a cura di), Milano, FrancoAngeli, 2017; *Il dispositivo pedagogico*, FrancoAngeli, Milano, 2016; *Soggetti al potere formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Giulia Toti è borsista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. Collabora con la Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning). Tra gli ambiti di ricerca: prevenzione e contrasto della dispersione scolastica; processi di lettura, ascolto narrativo ed empowerment cognitivo. Tra i suoi recenti lavori: F. Batini, G. Toti, M. Bartolucci, *Bocciature ed abbandoni: uno studio sulla relazione fra bocciature ed abbandoni in Italia*, in "Giornale della Ricerca Educativa", 2019.

Articoli

– *La parola come lógos: la bacchetta magica per una crescita civile*,
di Giovanni Genovesi 5

– *“L’école garantit à tous les élèves l’apprentissage et la maîtrise de la langue française” (Code de l’Education, Article L 111-1). La langue française dans l’institution scolaire et universitaire*, di Sylvie Martin-Mercier 29

– *Perché neo-liberismo fa rima con analfabetismo*,
di Luciana Bellatalla 55

– *Laboratorio interculturale per l’inclusione: verso una modellizzazione pedagogica*, di Zoran Lapov 75

– *Scuola e lavoro: pregiudizi, resistenze e possibilità di un incontro necessario*, di Manuela Palma 95

– *Gli effetti della lettura di narrativa nell’infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche*, di Federico Batini, Marco Bartolucci, Giulia Toti 121

– *Partecipazione allo sport: le opinioni genitoriali sono una barriera per i minori con disabilità?*,
di Angela Magnanini, Lorenzo Cioni, Antonio Ferraro 135

Note

– *La parola precisa, fonte di verità civile. Parlando di un saggio di Gianrico Carofiglio*, di Giovanni Genovesi 151

Rubriche

– *Diario di scuola (I)*, di Alessandra Avanzini 163

Notizie, Recensioni e Segnalazioni 169

A.M. Banti, *Eros e virtù aristocratiche e borghesi da Watteau a Manet*, (L. Bellatalla);
A. Lotti, *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola*, (A. Luppi);
G. Papi, *Il censimento dei radical chic*, (G. Genovesi)

ErrePi - Suppl. n. 73
di “Ricerche Pedagogiche” I-XX

I Collaboratori 179