

Sommario

<i>Premessa</i>	
Parlare di scuola	9
PARTE PRIMA	
ANTINOMIE DI SISTEMA	13
<i>Capitolo primo</i>	
Privato e pubblico nel Duemila	15
1. La sussidiarietà	15
2. Proposta propagandistica	17
3. Il monopolio esecrato	19
4. Contro la scuola e contro lo Stato	22
5. La novità del 2000	25
6. Fino a che punto è ancora vero che “la scuola privata non è scuola pubblica”?	26
7. Un tema di fondo non solo italiano	30
<i>Capitolo secondo</i>	
Morte o vita	35
1. Conoscenza diffusa, globalizzazione, scuola	35
2. Un convegno a Genova	37
3. Indispensabile	38
<i>Capitolo terzo</i>	
Tra asservimento e liberazione	41
1. Strumento di potere	41
2. L’istruzione divisa	44
3. L’uso fascista della scuola	47
4. L’Assemblea Costituente	48

5. La scuola nella Costituzione	51
6. Prospettive avanzate	53
7. Il passato persiste	56
8. La scuola “inferiore”	59
9. Le leve del cambiamento	63
10. Dagli 11 ai 14 anni	66

Capitolo quarto

Centralismo e territorialità	69
1. Il vanto del re di Prussia	69
2. La Prussia non c'è più	71
3. La spinta al federalismo	72
4. Autonomia e ricerca	74
5. Il peccato originale	77

PARTE SECONDA

DELL'INSEGNARE E DELL'APPRENDERE	81
----------------------------------	----

Capitolo primo

Una rivoluzione copernicana	83
1. Modi di insegnare	83
2. Al centro il fanciullo	87
3. John Dewey	90

Capitolo secondo

L'insegnamento recuperato	93
1. Lo choc dello Sputnik	93
2. Da Sciascia a Bernardini	95
3. Strumenti di guerra, le discipline	98
4. La professoressa sotto accusa	99

Capitolo terzo

Non uno di meno	103
1. Ieri e oggi	103
2. La dispersione e l'errore del pantalonaio	105
3. Le attività “attraenti” e il curriculum	108
4. L'istruito è analfabeta	110
5. Mutamento del paradigma culturale	112

Capitolo quarto

Modi di apprendere	115
1. Basta che non gli piaccia	115
2. L'esperienza del mondo	116
3. Non solo motivazione	118
4. Informale e formale	119
5. Esperienza e insegnamento	121
6. Le facoltà mentali impegnate	122

Capitolo quinto

Polarità didattiche	125
1. Dall'analisi alla sintesi	125
2. Comenio e Rousseau	128
3. Voto o non voto	130
4. Valutare per insegnare	133

PARTE TERZA

LA BUONA SCUOLA	135
-----------------	-----

Capitolo primo

Un catalogo parziale	137
1. L'essenziale impoverisce	137
2. L'edificio è un curriculum	139
3. I libri di testo: sciocchezze e deficienze	141
3. Il testo non è neutro	144
4. Non uno ma molti libri	147
5. E non solo libri	151
6. Il laboratorio	154

Conclusione

I meriti della scuola	159
------------------------------	-----

Parlare di scuola

Tutti sanno parlare di scuola e tutti ne parlano. A casa, per le strade, al bar, al mercato, sui treni, fra amici e conoscenti o anche tra persone che non si conoscono affatto.

Per il semplice fatto di esserci andati, poco o molto, di recente o in epoche lontane, tutti si sentono in grado di dire ogni cosa, avanzare critiche e dare giudizi negativi o positivi sia, in particolare, sulla scuola che hanno frequentato, sia, più in generale, su insegnanti, presidi, bidelli, programmi, voti, esami, libri di testo, nonché ministri, governi, Parlamento.

Chi sa tenere la penna in mano vi scrive un diario, un libro, un racconto, o almeno una lettera al giornale.

Non è una novità. Anzi è una delle più antiche manifestazioni di interesse dell'umanità.

Lo testimoniano indirettamente le pitture rupestri e i graffiti preistorici in Europa e in Africa, che ritraggono scene di tiro con l'arco, di pugilato, di canto e danza, ecc.¹, più come insegnamento per le future generazioni che come ricordo di imprese compiute. È ragionevole pensare che accanto agli ignoti autori di quei disegni e di quelle incisioni ci fossero fin da allora ragionamenti, discussioni, attenzioni e credenze.

In generale si può affermare che da quando, nelle primissime comunità umane, cominciò a profilarsi il problema di conservare e trasmettere i saperi e le conoscenze pratiche fin lì accumulati, e perciò cominciarono a emergere, accanto ai vecchi del villaggio, ricchi

¹ Per una documentazione iconica, cfr. M. A. MANACORDA, *Storia illustrata dell'educazione*, Giunti, Firenze 1992, p. 20 e ss.

solo d'esperienza e di saggezza, figure dai contorni più specialistici, come santoni, mentori, poeti², fin da allora non dovettero mancare i ragionamenti in proposito, le discussioni, i dibattiti.

Ne abbiamo ricca testimonianza nei più antichi reperti di scrittura ritrovati in Mesopotamia o in Egitto, risalenti al IV e III millennio avanti Cristo. Il notevole numero di papiri egiziani che trattano di problemi scolastici in senso lato – testi sapienziali, formule rituali (per l'incoronazione del re o per liberarsi da serpenti, siccità e altri malanni), insegnamenti morali (del padre al figlio)³ – dimostra come fosse largamente presente e sentito il nostro problema già in quelle epoche così lontane (Epoca arcaica e Antico Regno).

Ovviamente per trovare un livello più specialistico e approfondito del discorso sull'educazione, dobbiamo aspettare, almeno per l'area mediterranea, i filosofi e gli scrittori della Grecia classica. Che verosimilmente non hanno creato dal nulla. Avranno potuto utilizzare materiali e suggestioni più antichi o di ambienti culturali lontani. In ogni modo, da quel passato remoto fino ai nostri giorni la riflessione sui problemi della conoscenza, della sua costruzione e trasmissione si può dire che sia stata una costante nella storia del pensiero europeo.

I manuali di pedagogia e di storia del pensiero riportano con dovizia di particolari le teorizzazioni più valide e durevoli come le esperienze più significative e diffuse.

Ma non rappresentano che una piccola parte del discorso, dal momento che la presenza e lo svolgimento di ricerche e ragionamenti più specifici e approfonditi, anche di notevole complessità e raffinatezza, non hanno impedito il perdurare del parlare comune, del chiacchiericcio giornaliero e dello scambio di opinioni correnti e impressioni personali, come non hanno impedito, anzi piuttosto hanno nutrito e moltiplicato, gli interventi giornalistici, della carta

² «Anteriormente alla nascita della filosofia, gli educatori incontrastati dei greci furono i poeti, e soprattutto Omero». G. REALE - D. ANTISERI, *Storia della filosofia*, Vol. I, *Dai presocratici ad Aristotele*, ed Bompiani, Milano, 2008, p. 30. Le «fonti ispiratrici» della *paideia* di Achille, presenti peraltro «in tutta la storia della cultura e della vita del popolo greco», hanno per Mario Alighiero Manacorda un «modello ultimo [che] risale comunque a Omero», M. A. MANACORDA, *La paideia di Achille*, Editori Riuniti, Roma, 1971, p. 27.

³ Ne fa fede il numero di pagine che riserva a questa materia l'antologia *Letteratura e poesia dell'Antico Egitto*, a cura di E. BRESCIANI, Nuova edizione, Einaudi tascabili, Torino, 1999, pp. 6-14 e pp. 35-55.

stampata e della televisione, e la diffusione di commenti e proposte di natura politica.

Insomma, diversi livelli di discorso e una moltitudine di soggetti che lo producono, lo ricevono, lo riproducono, lo interpretano, ampliandolo, riducendolo, deformandolo.

In più la contaminazione di significati. Perché ogni discorso sulla scuola non è mai puro, semplice, astratto, né è mai senza tempo. Nascendo dall'esperienza del mondo è di necessità contaminato da fatti e problemi che connotano la vita degli uomini in un determinato tempo e in un determinato luogo.

Emblematico il tema del tempo da dedicare allo studio nell'arco di una giornata o nell'insieme dei mesi e degli anni. Certo, il riferimento alla psicologia dell'apprendimento è scontato, ma accanto si pone subito il grado d'importanza riconosciuto alle / e preteso dalle / materie di studio e l'orario di cattedra più o meno flessibile dei docenti, e ancora l'organizzazione sociale dei tempi di vita. Vale a dire, in primo luogo, l'occupazione dei genitori e in particolare il lavoro delle mamme che portano a scegliere tempi lunghi o ridotti di permanenza a scuola; e poi, le esigenze dell'industria turistica (vacanze estive, settimane bianche), il contesto storico e ambientale (le festività natalizie, le gite scolastiche), la presenza di strutture educative sul territorio e perfino la situazione economica del paese. I discorsi e le decisioni su orario e calendario scolastico finiscono per subire i contraccolpi di molteplici fattori non tutti e non sempre di esclusivo valore pedagogico.

Come avviene per il tempo scuola, avviene per tanti altri argomenti del nostro universo. Perfino quello che si può dire sui fini dell'educazione – vale a dire sul punto centrale di ogni ragionamento in proposito – subisce analoghe contaminazioni. Se nei libri dei pedagogisti il processo educativo ha lo scopo di portare l'uomo a conquistare autonomia e libertà di giudizio e a essere padrone di se stesso, nella realtà storica non sempre ciò corrisponde a verità. Per esempio, nell'Italia del Fascio la scuola aveva come suo fine quello di formare uomini gregari, funzionali al regime, proni e pronti all'obbedienza. Perciò nei libri di testo per le elementari si proclamava: «Un fanciullo che non eseguisce prontamente gli ordini è come un moschetto il cui otturatore s'incepta. Un fanciullo che, pur non rifiutando di obbedire, chiede: “perché?” è come una baionetta

di latta. [...] “Obbedite perché dovete obbedire”. Chi cerca i motivi dell’ubbidienza li troverà in queste parole di Mussolini»⁴.

* * *

In tanta diversità e mobilità di argomentazioni, c’è tuttavia una costante. C’è che l’organizzazione della materia procede quasi sempre per accostamenti duali, antinomie e polarizzazioni, mentre la cifra del discorso volge in preferenza verso la chiave ottativa, cioè verso il dover essere, il miraggio del bello e del buono, anzi, della perfezione.

Sul piano istituzionale, al pubblico si contrappone il privato, all’istruzione come fattore di crescita intellettuale e libertà si contrappone la scuola come strumento di potere dei ceti dominanti, al centralismo si oppone la territorialità, e così via, come vediamo nella prima parte di questo nostro lavoro.

Così come, sul piano didattico, troviamo nella seconda parte del libro altre antinomie: insegnare e apprendere, cultura diffusa e cultura selezionata, istruzione e analfabetismo di ritorno, esperienza e studio.

E, nell’uno e nell’altro caso, non contrapposizioni nette e semplici, discorsi lineari e separatisti, ma intrecci e commistioni, sfaccettature e distinzioni, ulteriori divisioni e polarizzazioni, rimandi e ripensamenti, in un discorso necessariamente intricato se non complesso.

Nell’ultima parte prevale la chiave ottativa in riferimento alla vagheggiata prospettiva di una scuola veramente “buona”.

⁴ *Libro di lettura per la classe terza elementare*, anno scolastico 1937/38, testi di Nazareno Padellaro.