

Indice

Prefazione	11
1. Incominciando	11
2. La scuola	13
2.1. <i>Importanza dei curricula nella scuola</i>	18
2.2. <i>Per una scuola superiore unica</i>	21
3. Organizzazione del lavoro	23
<i>Capitolo primo</i>	
L'epistemologia dell'educazione: un breve <i>excursus</i>	25
1. L'idea dell'educazione e della sua scienza	25
2. Breve <i>excursus</i> sull'epistemologia pedagogica	27
3. L'educazione noumenica	33
3.1. <i>Le idee senza tempo</i>	33
3.2. <i>La libertà</i>	34
3.3. <i>La scuola</i>	34
4. L'educazionità e il rapporto significativo	35
<i>Capitolo secondo</i>	
Dimensioni dell'educazione	37
1. Considerazioni preliminari	37
2. La dimensione fattuale e l'ideale dell'educazione	38
3. Scuola ideale e reale	38
4. L'educazione, sinolo di teoria e prassi	40
5. Ragione e prassi: il cavallo e la cavallinità	41
6. La dimensione scientifica: paradigma e modello	42
7. La dimensione utopica	45
8. Concludendo: lo stretto intreccio delle quattro dimensioni	49
<i>Capitolo terzo</i>	
Educazione e creatività. Alcune riflessioni	51
1. Considerazioni preliminari	51

2. La creatività come ricerca del nuovo	52
3. Meccanismi del cervello e creatività	54
4. Educazione, scuola e creatività	55
5. Le fasi del processo creativo	57
6. Cervello, educazione e creatività	59

Capitolo quarto

La parola come *lógos*:

la bacchetta magica per una crescita civile	61
1. Considerazioni preliminari	61
2. La parola, orale e scritta, e l'educazione	62
3. La parola come metafora	66
4. La parola ascoltata e letta: la necessità della scuola	68
5. La parola e l'infanzia	69
6. Ricordi d'infanzia	71
7. Dante e Ariosto ritornano	73
8. Ricordi di scuola	76
9. Tornando all'oggi	78
10. Conclusioni	80

Capitolo quinto

La vita è parola: ricadute sull'universo dell'educazione	81
1. Parola e linguaggio	81
2. L'identità e la scienza dell'educazione	84
3. Il silenzio	86
3.1. <i>I social e la negazione del silenzio</i>	89
3.2. <i>Il silenzio, padre della parola</i>	90
3.3. <i>Il silenzio e il dialogo</i>	91
4. La parola è l'uomo e su di essa si fonda la scuola	93
5. La comunicazione	95
6. Concludendo: senza la scuola la parola è solo chiacchiericcio	98

Capitolo sesto

Leggere e narrare: un complesso intreccio dell'educazione	101
1. Considerazioni preliminari	101
2. Leggere	102
2.1. <i>La lettura come tafano per la mente</i>	104
2.2. <i>La lettura come costruzione</i>	106

3. Narrare	110
4. Considerazioni conclusive	113

Capitolo settimo

Storia e educazione: un binomio indissolubile	115
1. Considerazioni preliminari	115
2. In <i>medias res</i>	116
3. La storiografia come scienza e la storia	117
3.1 <i>Il fatto storico come interpretazione e narrazione</i>	119
4. Il passato ritorna, sia pure approssimativo, ma influente	121
5. La storia, disciplina educativa per eccellenza, e la scuola	124
6. La dimensione etica di storia e educazione	126
7. Ricerca storica e educazione verso gli orizzonti dell'umanità	128
8. Conclusioni	129

Capitolo ottavo

La scuola: un'entità indispensabile per perseguire la civiltà	131
1. Un <i>excursus</i> storico sulla scuola	131
2. I sondaggi elettorali: una spia di una scuola che non funziona	135
3. La provocazione: motore dell'educazione	138
4. La scuola: considerazioni generali	140
5. Compiti della scuola unica e l'insegnante	142
5.1. <i>La scuola</i>	142
5.2. <i>L'insegnante</i>	144
6. Conclusione (si fa per dire!)	146

Capitolo nono

La didattica come scienza	149
1. Le due cenerentole del mondo della formazione	149
2. Ancora due considerazioni generali	152
3. Punti fondamentali per una trattazione della didattica	154
4. Didattica generale come studio sul rapporto tra insegnamento e apprendimento	155
5. Diritto di apprendere e d'insegnare	156
6. Didattica e scuola	160
7. Didattica, scienza della circolazione delle idee	163
8. Per una conclusione provvisoria	164

Capitolo decimo

Educazione e paura: due entità incompatibili	167
1. Incominciando	167
2. Una possibile ragione della crescita sovranista-populista	169
3. La carenza della politica azzera l'educazione	171
4. Il governo giallo-verde: una politica incerta, ma rigida	174
5. La "Bestia" e altri segni d'inciviltà	177
6. Gli analfabeti di ritorno	180
7. L'inefficienza della scuola: le tre cause maggiori e altre aggiunte	182
8. Il dilagare della paura e dell'odio	184
9. L'ultimo avviso	184

Capitolo undicesimo

La scuola, un tesoro da salvare: è il primo dovere di uno Stato di diritto	187
1. Parlare di scuola impone parlare degli insegnanti	187
2. Scuola e Stato di diritto	190
3. Ancora gli insegnanti	190
4. La famiglia	193
5. Il personale amministrativo	196
6. I politici	198
7. Gli studiosi del problema educazione e gli intellettuali	200
8. Gli allievi e la scuola	204
9. I social e i giornali	206
10. Conclusione	209

Capitolo dodicesimo

Vocazione e professione docente	211
1. L'insegnante e la scuola	211
2. Istruzione e educazione	213
3. Insegnante e dimensione utopica	214
4. La vocazione	215
5. Gli ostacoli dell'insegnante auto-vocato (self-called)	216
5.1. <i>Il rapporto non buono con la famiglia</i>	218
5.2. <i>Il populismo</i>	220
5.3. <i>Burocrazia, incuria dello Stato, pregiudizi sul lavoro docente</i>	221

5.4. <i>Lo pseudo-insegnante</i>	222
6. L'insegnante mago nella scuola facitrice di pace, e gli allievi	223
7. L'allievo per legge	225
8. L'allievo per scelta	227
9. Ancora sulla vocazione	228
10. I non "auto-vocati" e la scuola che affonda	231
11. La parola	232
12. Principi e formazione dell'insegnante	234
13. I distrattori	235
14. La tragicità della condizione attuale	236
15. Docenti auto-vocati e politica: la sola possibilità di riscatto	239

Capitolo tredicesimo

La scuola on-line non funziona	241
1. Considerazioni preliminari	241
2. Le conseguenze sociali	242
3. Scuola, quarto e decisivo potere di uno Stato di diritto	245
4. Scuola tra impresa e mercato	249
5. La scuola non è un nome da spendere a caso	251
6. Come salvare dal Covid 19 chi opera nella scuola	255

Capitolo quattordicesimo

La scuola oltre il Covid	259
1. Troppi scritti sulla scuola senza dire cosa essa sia	259
2. Alcuni dati	263
3. La scuola è in presenza o non è scuola	265
4. I principi che fondano una scuola	266
5. Per una scuola superiore unica	268
6. Alcune caute previsioni	270
7. Concludendo	272

Capitolo quindicesimo

Perché la scuola educi: una scuola superiore unica	275
1. Premessa	275
2. Incominciando: leggere è un rischio	276
3. L'eroe, il vero educatore che si realizza formando eticamente	278
4. La dimensione etica implica la società e, quindi, la scuola	280
5. Centralità della scuola, in particolare unica	281

6. Difficoltà e ragioni di una scuola superiore unica	285
6.1. <i>I danni del Covid 19</i>	286
7. I fondamenti di una scuola superiore unica	288
8. Abbandoni e criminalità	288
9. Quelli che vanno a scuola	289
10. La struttura della scuola unica	290
11. Il Liceo-ginnasio: un possibile modello?	293
12. Due conquiste fondamentali	294
13. Per concludere: i vantaggi della scuola superiore unica	295

Capitolo sedicesimo

Insegnanti e modelli di scuola	299
1. Considerazioni preliminari	299
1.1. <i>Come fare un progetto di scuola</i>	301
2. I tipi di insegnante	302
2.1. <i>L'insegnante "transeunte"</i>	303
2.2. <i>L'insegnante pseudo-gentiliano</i>	304
2.3. <i>Il modello di scuola è la scuola che c'è</i>	305
2.4. <i>L'educazione è un insieme di fatti che la scuola racconta</i>	307
2.5. <i>Il successo immeritato dell'insegnante pseudo-gentiliano</i>	307
3. L'insegnante per la scienza dell'educazione	308
3.1. <i>Storia dell'educazione</i>	309
4. "Fare la scuola"	313
4.1. <i>La Scuolità</i>	314
5. "Scuolità e educazionità": un binomio inscindibile	315
Indice dei nomi	319

Prefazione¹

1. Incominciando

Questo è un libro sulla scuola. Su una scuola che per essere tale è necessario che sia “pubblica, democratica, libera, equa, competente, allegra, varia, sempre nuova”². E allora perché, si chiederà il lettore, comincia la prima parte sull’educazione? La risposta mi è sembrata lapalissiana: se la scuola per assolvere il compito affidatole dalla società deve diffondere l’educazione, deve sapere, necessariamente, cosa sia l’educazione. Questo è quanto credo e che è il filo rosso di tutti i capitoli del libro.

Se le cose stanno così – e io penso proprio che stiano così – allora la scuola e l’educazione sono come una medaglia, di cui una faccia è l’educazione, quale entità primaria o la testa, mentre la seconda faccia è la scuola, la quale ha un lavoro molto duro da fare, cioè formare la mente dei ragazzi che la frequentano secondo i principi che sono le cariatidi del tempio dell’educazione. E questo lavoro quasi folle lo fa l’insegnante, che si impegna a fare l’intellettuale che “costruisce” la scuola, facendone un’operatrice di cultura per il bene dei suoi allievi e di tutta la comunità.

Questa è la mia risposta che, praticamente, è il cuore stesso del libro tanto che nei capitoli in cui si articola cerco di entrare nei dettagli non foss’altro per chiarire come questo sistema cardiaco funziona indicando i modi con cui i suoi attori principali “lavorano” e quali gli inconvenienti, altrettanto principali, che gli impediscono di farlo al meglio.

¹ Lavoro inedito

² Mi sono piaciuti, perché li trovo azzeccati, gli aggettivi con cui Mariapia Veladiano, identifica la sua scuola ideale, nel suo *Oggi c’è scuola. Un pensiero per tornare, ricostruire, cambiare*, Milano, i Solferini, 2021, p. 7.

L'idea logistica che guida questo volume è di raggruppare, a sette anni di distanza come avevo fatto, appunto, nel 2014 con il libro *Io la penso così. Riflessioni sull'educazione e sulla scuola* edito nella mia collana *Noumeno* per l'editrice Anicia, dei pezzi pubblicati per lo più dal 2014 in "Ricerche Pedagogiche", la rivista che dirigo e che dal 2018 è edita on line dalla casa editrice Anicia.

Si tratta di articoli sui vari aspetti dell'educazione e sulla scuola che ho pensato di riunire, insieme a due o tre capitoli inediti, in un volume per facilitarne, soprattutto, la reperibilità e la consultazione³.

Peraltro, come dicevo nella *Prefazione* al primo volume sopra citato in cui delle quattro parti che lo componevano due erano dedicate a *L'educazione. Questioni identitarie* e a *La scuola e l'Insegnante* mentre la terza affrontava *L'Educazione. Questioni epistemologiche* e la quarta *l'Università*, tutti temi che la rivista dimostra di battere con costante pervicacia.

Il volume l'ho intitolato *La scuola serve ancora* con un sottotitolo da un verso dantesco "Stà come torre ferma che non crolla giammai la cima per soffiare di vento"⁴, per indicare la struttura educazione-scuola, auspicata necessariamente sempre presente, sia pure con qualche difficoltà, per poter costruire società civili. Come sottotitolo, descriverne le parti che la costituiscono per assolvere il compito affidatole di diffondere il mezzo più difficile e quasi impossibile che l'uomo abbia inventato per proteggersi dai molti pericoli come *zoon politikon logon echon*⁵.

Insomma, ho scelti quei pezzi o, per meglio dire, i *mattoni* che credo siano gli ingredienti indispensabili per costruire una scuola, luogo più credibile per fare, sistematicamente, l'educazione.

Questo è il compito più raffinato e, come diceva Freud⁶, impossibile che l'animale uomo si aspetta dalla scuola ordinandola, nella maniera più razionalmente e appassionata possibile. L'ossimoro mi

³ Di ogni contributo ripreso da "Ricerche Pedagogiche" o da altro saggio è riportata in calce la provenienza. Se non c'è nessuna nota, significa che è un inedito.

⁴ *Divina Commedia, Purgatorio*, Canto V, vv. 14-15.

⁵ È noto che Aristotele definisce l'uomo come animale politico e che parla. Cfr. *Metafisica*, tr. it. a cura di G. Reale, Milano, Bompiani, 2000.

⁶ S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile*, in *Opere*, tr. it., Milano, Bollati Boringhieri, 2003, vol. XI, p. 531.

pare renda bene l'idea di quanto sia difficile costruire una buona scuola.

La scuola è come un grande opificio ideale di cultura che si fa carico di farsi centro educativo di tutta una comunità grazie al suo modo di suggerire la necessità di imparare a gestire le provocazioni sociali, parte motrice e passionale dell'educazione, che solo la scuola può insegnare a trattare equilibrando *pathos* e *lógos*.

Un equilibrio che parte insegnando l'uso del dubbio come arma di difesa razionale dell'uomo per scavare su ciò che non appare chiaro e sospendere il giudizio finché non lo sia.

Stendere questo volume ha richiesto sette anni tra fare gli articoli pubblicati sulla rivista, sceglierli e ritoccarli per renderli uniformi agli altri, scrivere pezzi inediti o non apparsi su "Ricerche Pedagogiche" e rileggere gli articoli utilizzati per preparare il volume con la stessa intenzione di quello di sette anni fa⁷.

È persino ovvio dire che la consultazione del primo volume, edito sette anni fa, per chi non l'ha mai letto, potrebbe esser utile per inquadrare il discorso "scuola" in un orizzonte che include una parte sui problemi epistemologici dell'educazione e sull'università e sul ruolo dell'intellettuale come educatore. Comunque, ci tengo a dire che ognuno dei due volumi ha una compiutezza in sé.

2. La scuola

La scuola ha bisogno, per funzionare, di tre elementi, l'insegnante, l'allievo, un curriculum. Sono gli stessi elementi che parametrano la Didattica. Non è certo un caso se scuola e didattica siano indissolubilmente legate fino al punto che la scuola cade senza la didattica e viceversa.

In effetti, la Didattica come scienza⁸, che ha per oggetto il rapporto tra insegnamento e apprendimento, non può mettere a fuoco il suo oggetto laddove vengano meno i tre elementi sopra detti.

L'insegnamento produce apprendimento se l'allievo è messo in grado di far suo il curriculum che, in definitiva, rappresenta il *mon-*

⁷ G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014.

⁸ Cfr. capitolo IX.

*do-in-comune*⁹ che permette all'allievo e all'insegnante di scambiare opinioni, di dialogare e di intendersi.

Ovviamente, il mondo-in-comune non è fisso o immutabile, ma è soggetto all'interpretazione e alla reinterpretazione continua di ciascuno degli agenti del processo educativo.

In effetti, il mondo-in-comune è il *plafond* d'incontro degli agenti in gioco e entrambi, sia pure con un diverso grado e livello di consapevolezza, cercano costantemente di dare un ordine a quel mondo che, comunque sia è, al primo approccio, sempre un *caos*, provocatorio e da cercarne, sia pure temporaneamente, di farne un *cosmos*, sia pure a livello individuale.

È chiaro che per l'insegnante quel mondo apparirà meno caotico che non per l'allievo, ma a ben vedere non è assolutamente detto che ciò si riveli sempre un vantaggio, dato che l'insegnante dovrà stare sempre attento che tale vantaggio non finisca per impedirgli nuove interpretazioni, portandolo inesorabilmente verso la standardizzazione dell'interpretazione precedente e, quindi, già data.

In effetti, laddove l'insegnante venisse meno a due dei suoi compiti principali, l'interpretazione e il profetismo¹⁰, ciò indicherebbe come egli non sia più in grado di immaginare un futuro diverso da quello che generalmente si pensa. Ed è un guaio non saper desiderare un mondo diverso da quello che è, perché ciò significa che manca la capacità di pensare, razionalmente, uno svolgimento che non è altro che quello che chiunque si sarebbe aspettato.

Insomma, se ciò è quanto accade nella scuola, facendo sì che non vi sia nessuna avventura mentale perché l'educazione che la scuola diffonde non è altro che un adeguamento al presente, allora tanto varrebbe che la scuola non ci fosse o, addirittura, venisse abolita perché l'insegnante per le ragioni più varie non è stato capace di lavorare con i suoi ragazzi per un risultato che sia qualcosa di diverso, ma in meglio, da ciò che non è altro che una ripetizione di quanto già c'è.

⁹ Per una dettagliata discussione sul valore del sapere, della comunicazione culturale, quale costruzione di un "mondo in comune", partecipato, condiviso e co-costruito, mi piace rimandare a Alessandra Avanzini, *L'educazione attraverso lo specchio*, Milano, Franco-Angeli, 2008. Si veda comunque, il capitolo IX, *Didattica come scienza*, in questo volume.

¹⁰ Sul profetismo e i compiti che attengono all'insegnante per essere considerato un intellettuale, cfr. il capitolo XVI.

Se la scuola non è altro che un luogo che insegna solamente a fare quanto già c'è se non, purtroppo, addirittura qualcosa di peggiore e di non desiderabile, acché pro battersi per una scuola che sarebbe meglio non ci fosse, perché irretita da una perversa consuetudine di abbassare, inevitabilmente, il livello della cultura?

Già Giacomo Leopardi¹¹, nei primi ventiquattro-venticinque anni dell'Ottocento, in forza del suo pensiero chiamato pessimismo storico, avanzò la proposta di eliminare l'educazione che rovina ogni scuola che la diffonda per la rozzezza che la guida e che procura guai peggiori dei rimedi, ovviamente, che propone. Ossia di volta in volta che ci prova, la toppa è stata ed è peggiore del buco. Leopardi aveva ragione e, pur nella sua immensa genialità, non seppe indicare altro rimedio che rafforzare la sua passione da *venator sapientiae* con sette anni, dal 1809 al 1816, di "studio matto e disperatissimo" che gli rovinò del tutto la salute, accorciandone drasticamente la vita e facendogli pagare la conoscenza con grandissimo dolore. E non è certo questa l'alternativa alla abolizione della scuola dei precettori, votati solo all'aumento di erudizione mescolandola sempre nello stesso brodo inquinato e inquinante. E ciò tanto più se dovessimo pensare a una alternativa per una scuola di massa!

Ma anche negli anni Settanta del XX secolo, un altro genio del livello leopardiano, Pier Paolo Pasolini¹², avanzò la proposta di abolire la scuola dell'obbligo per la sconcia preparazione al consumismo che essa perpetrava, associata alla televisione. Le due istituzioni facevano a gara in questa corsa consumistica sorretta da una infestante politica neocapitalistica che annullava qualsiasi valore, come la sacralità, la famiglia, la salvaguardia degli umili, l'impegno, come diceva S. Giovanni evangelista, di "fare la verità", ecc.

Anche in una proposta, sollecitata da motivi ben diversi da quelli pasoliniani, come quella di Giovanni Gentile, ci si muoveva nell'ottica di una riduzione delle scuole: con la sua massima "poche scuole, ma buone" che tagliava fuori dalla scuola tutta la massa, si finiva col preoccuparsi solo del ginnasio-liceo, ritenuta la sola scuola buona. Quindi anche qui non c'era l'alternativa, come, del resto, in Leo-

¹¹ Cfr. Michele Zedda, *Pagine di pedagogia leopardiana*, Lanciano, Carabba, 2020.

¹² Cfr. Gennariello, in P. P. Pasolini, *Lettere luterane*, Milano, Garzanti, 1976.

pardi e Pasolini. Leopardi l'aveva trovata, ma non era realizzabile, pena la morte; Pasolini non ebbe il tempo di perfezionare l'abbozzo embrionale e non tanto credibile appena descritto, quando venne ammazzato il 2 novembre 1975.

Io, in questo testo ho avanzato la mia proposta che attribuisce il ruolo di facitore della scuola all'insegnante, colui che si accolla per buona parte il lavoro della scuola secondaria superiore unica. A lui compete la serie di compiti che lo rendono un intellettuale e, quindi, un educatore. Si tratta di un mestiere addirittura impossibile, ma nessuno ha mai detto che sia facile o possibile, caso mai sconsigliabile, perché è pagato male e perché, se l'insegnante non fosse preparato, farebbe più danni di quanto sarebbe sopportabile socialmente parlando. Ma l'insegnante può affrontare la scuola di massa, purché sia preparato a affrontarla, non insegnando mai solo cose, ma soprattutto idee senza tempo, con una forza conoscitiva che fa della scuola un'avventura che rende felici. E la felicità è sempre ciò di cui tutti gli uomini hanno più bisogno.

Il mondo che è veicolato dai contenuti che costituiscono il curriculum è paragonabile all'alfabeto: esso è, con le sue regole di accoppiamento e di significazione convenzionalizzata, un punto di riferimento sicuro per poter organizzare un messaggio, qualunque esso sia. Ma è altrettanto certo che quelle regole che permettono di codificare il messaggio non costringono affatto l'emittente a mettere insieme sempre lo stesso messaggio.

Insomma, il mondo è in costante evoluzione anche e soprattutto perché ciascun individuo, insegnante o allievo che sia, ne dà necessariamente una sua interpretazione, ossia un ordine che corrisponde alle sue capacità e alle sue esigenze e, via via che diviene più eticamente civile, corrisponde anche alle esigenze di gran parte della comunità in cui vive. Il mondo non è un'entità data, ma un oggetto teorico costruito con continui passaggi da *caos* a *cosmos*, da ciascun individuo che lo popola e che ne è il co-costruttore. In questo contesto, emerge prepotentemente il ruolo di estrema e decisiva importanza della scuola, visto che solo grazie ad essa ciascuno di noi impara a cercare di costruire il mondo, fisico, naturale, sociale e civile in cui vive.

Mi è capitato di leggere o di sentire più volte da vari soggetti che tutto ciò che hanno imparato è venuto dalle loro esperienze extrascolastiche oppure, viceversa, che lo hanno appreso nei primi anni di scuola o, addirittura, all'asilo.

In un caso e nell'altro si tratta di iperboli fatte, consapevolmente o meno, che non hanno nessun preciso significato, se non quello di esprimere attraverso una metafora, peraltro molto sfruttata, la loro intenzione di svalutare la funzione della scuola, esaltando il ruolo imprescindibile e, per certi aspetti, unilaterale dell'esperienza esistenziale. Ho sempre temuto simili fantasticatori iperbolici per la loro grande pericolosità sociale che tende a mettere in seconda o terza linea il lavoro della scuola come stimolatrice necessaria di razionalità.

Ma questo stimolo, questa provocazione all'uso sistematico della ragione come costruttrice del mondo, è possibile che ottenga i suoi effetti solo se la scuola ha, prima di tutto, insegnato a ciascuno dei suoi allievi a governare se stesso, ossia, come diceva Kant, a "disintossicarsi" dalla selvatichezza animale che caratterizza ogni individuo che inizia il suo cammino verso l'umanità, visto che ogni uomo è solo potenzialmente tale¹³.

La scuola, e solo essa, imposta in maniera sistematica questo *iter* che si chiama educazione, ossia quel processo razionale di costruzione della propria identità che porta ciascun soggetto a sentirsi padrone di se stesso. Si tratta di un cammino che cerca di far compiere a tutti coloro che l'hanno frequentata affinché possano continuare a compierlo anche quando non la frequentano più.

Ciò è possibile solo se l'anima della scuola è la ragione e, quindi, se la sua guida è la scienza.

In questo caso ci si riferisce alla Scienza dell'educazione in una delle sue più importanti e decisive piste di ricerca che è la Didattica.

Quest'ultima scienza che, come si è detto ha per oggetto il rapporto tra insegnamento e apprendimento, ha il compito preciso e più importante di alimentare proficuamente questo rapporto attraverso la circolazione delle idee tra coloro che essa considera come agenti del suo campo d'azione: gli insegnanti e gli allievi.

Il campo d'azione privilegiato della Didattica è la scuola o tutte le situazioni in cui il rapporto insegnamento-apprendimento avviene come a scuola, ossia grazie al passaggio di offerte culturali tra insegnante e allievo che ha trovato il rapporto educativo, che dà inizio al processo educativo.

¹³ Cfr. I. Kant, *La Pedagogia*, tr. it., introduzione e note a cura di L. Bellatalla e G. Genovesi, Roma, Anicia, 2009.

Come si vede, qui la ragione ha il primato nel decidere tutti i passaggi fondamentali del processo di apprendimento: decidere ciò che è da apprendere, chi può farci da guida per farcelo apprendere meglio, come diventare idealmente scolaro, come impegnarci a metterci in grado di interpretare ciò che si è appreso e trasformarlo in idea, facendo sì che quell'apprendimento diventi per noi significativo.

Tutto ciò significa che la scuola non ha certo come compito precipuo quello di veicolare dati e contenuti, ma le loro interpretazioni, ossia le idee che da esse si possono ricavare e che si può, come insegnante, far apprendere. È proprio in questa direzione che la scuola diviene ciò che deve essere, ossia facitrice di cultura, stimolatrice di interpretazioni del mondo.

2.1. *Importanza dei curricula nella scuola*

Da quanto detto emerge con tutta evidenza come la scuola possa essere, come d'altronde è storicamente sempre stata, oggetto di attenzione, talvolta fin troppo ossessiva e interessata, da parte del potere egemone in una particolare società per guidarne i destini. E questo sia nel bene che nel male.

I curricula della scuola, *in primis*, sono i punti di forza e al tempo stesso di debolezza per condurre in porto un'operazione del genere.

Certamente i curricula è necessario che ci siano nella scuola, altrimenti senza contenuti non si potrebbe educare, ma non vi è nessuna forza logica che possa imporre che essi debbano essere costituiti o in quel momento o per sempre da quei particolari contenuti. In linea di massima, i contenuti di un curriculum scolastico vengono ad essere stabiliti in forza di una particolare situazione storica compensata da esigenze rispetto una determinata tradizione culturale di quel certo contesto.

Si tratta di un curriculum chiamato, con termine inglese *hidden* (nascosto) che attraversa qualsiasi altro curriculum scritto, come quello che s'incarna soggettivamente in ognuno di noi che è chiamato a apprendere ciò che indica un curriculum tutt'altro che nascosto e di cui ogni insegnante deve tener conto¹⁴. In effetti, un contenuto, se ben

¹⁴ Cfr. G. Genovesi, *Curricolo e curriculum occulto. Alcune riflessioni*, in "SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia" (on-line, www.spes.cloud), Anno XIII, n. 15, luglio – di-

organizzato secondo criteri di scientificità, vale l'altro dato che entrambi si prestano ad essere proficuamente trasformati in idee grazie all'interpretazione cui si prestano e che sta all'insegnante scoprire.

La loro scelta per entrare a costituire un curriculum scolastico dipende quindi da situazioni precipuamente storiche.

Importante è che le scuole, di ogni ordine e grado, non si differenzino per i curricula almeno fino a quando, negli ultimi due o tre anni della scuola superiore, non entrino in gioco le opzionalità.

La forzatura dei curricula e la loro differenziazione secondo i tipi di scuola è dipesa sempre da una prevaricazione del potere politico egemone. Perché? Perché sono questi i tre interventi che assicurano al potere politico, o almeno esso cerca di assicurarsi il controllo della scuola, dei suoi prodotti e dei suoi risultati.

Io credo che il curriculum scolastico debba esser fatto dagli insegnanti, rispettando le indicazioni generali che essi stessi hanno stabilito per tutte le classi almeno per la durata di un corso di studi di cinque anni. Il curricolo potrà essere rivisto laddove, per ragioni logicamente argomentate, siano stati riscontrati problemi nella sua applicazione dagli stessi professori e rappresentanti degli allievi.

Una tale operazione, che chiama come protagonisti insegnanti e alunni del ciclo superiore, eliminerebbe l'intervento dello Stato teso a assicurarsi il controllo che deriva dal dominio che la politica esercita sulla formazione, sul reclutamento e sul servizio degli insegnanti. Ma, inoltre, migliorerebbe il profitto degli allievi spronati e guidati a fare ricerca dall'insegnante che muove su un terreno più conosciuto e per lui appassionante e le cui interpretazioni saranno certamente più argomentate e indirizzate in un ampio ventaglio di settori culturali.

Infine, l'ultimo intervento, che qui ricordo, riguarda quello di interrompere la pressione sugli allievi, soprattutto per incanalarli nei vari tipi di scuola, da cancellare. ritenuti più utili ai fini sociali stabiliti o, comunque, per non farli afferire ai corsi di studio ritenuti tabù per la maggior parte della popolazione¹⁵.

cembre 2021. La relazione aveva aperto i lavori del Convegno, organizzato all'Università di Riga, dalla collega Iveta Kestere, sull'"Hidden curriculum" il 19 giugno 2019.

¹⁵ Lascio perdere altri interventi che uno Stato autoritario, come quello fascista, organizzò non fidandosi della scuola ai fini di un'educazione fascista, peraltro educativamente inconsistenti e infruttuosi, come la forzata irreggimentazione in associazioni giovanili di partito

D'altronde, bisogna dire che simili interventi sono sempre stati favoriti dalle stesse difficoltà che la scuola ha sempre avuto nello svolgere il suo compito diventato sempre più difficile e da quelle difficoltà che le sono state costantemente frapposte dallo stesso potere politico e dal tentativo da parte della Chiesa di insinuarsi nelle scuole di Stato fin da quando, dopo Porta Pia, ossia fin dal settembre 1870, il regno d'Italia aveva fagocitato, pagando in soldoni, lo Stato Pontificio¹⁶.

Vedremo tra poco quali sono le difficoltà insite al fare scuola. Qui vorrei rimarcare ancora una volta che la scuola è il luogo principale, prima ancora della famiglia, almeno come dimensione formativa e non certo sistematica, per acculturare le nuove generazioni.

Basterebbe pensare ai modi di organizzare la scuola dall'inizio dell'Unità ad oggi, per capire che l'ingegneria scolastica governativa, sia pure con le immancabili carenze, sia sempre stata guidata dal voler dare alle giovani generazioni, almeno a quella parte destinata a contare, un certo concetto di cultura e di civiltà, mentre a quelle destinate alla subordinazione un altro concetto di cultura e di civiltà, più basso e più abborracciato oppur pari a zero per coloro predestinati ad abbracciare la vanga e la zappa¹⁷.

Così, dalla legge Casati del 1859¹⁸ in poi, la scuola italiana non ha mai avuto la caratteristica di essere unica, frammentata in filoni professionali del lavoro manuale e tecnico per i diversi strati sociali con il fine di far sì che i loro frequentanti non ingolfassero il filone culturale della scuola liceo-ginnasio, ossia di quella i cui studenti erano destinati alle professioni liberali, che adivano anche all'Università e che avrebbero governato il Paese.

quali erano l'ONB (Opera Nazionale Balilla del 1926) e la GIL (Gioventù Italiana del Littorio del 1937) (Cfr. G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi...*, cit.).

¹⁶ Cfr. G. Genovesi, *La breccia di Porta Pia: un grande insegnamento per ogni laico che ha a cuore la scuola*, in "SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia", (on-line, www.spes.cloud), Anno XIII, n. 13, Ottobre – Dicembre 2020.

¹⁷ Era l'espressione, per anni diventata un *topos*, che amava usare Augusto Monti, *I miei conti con la scuola*, Torino, Einaudi, 1963.

¹⁸ Cfr. i seguenti lavori di G. Genovesi: *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, cit.; *Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria: da Casati a Gentile*, in: "SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia", (on-line, www.spes.cloud) Anno XIII, n. 12, luglio-settembre 2020, pp. 7-22; *Due chiacchiere sulla Legge Casati, ossia sul nulla educativo*, in "SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia", (on-line, www.spes.cloud), Anno XIII, n. 15, luglio – dicembre 2021.

2.2. Per una scuola superiore unica

La scuola che ho disegnato in questo saggio è una scuola superiore unica, in continuazione delle scuole precedenti e che presenta vantaggi mai attentamente considerati, come vedremo nelle pagine che seguiranno¹⁹.

Io ho scritto di una scuola unica, ricordando che le sue tappe precedenti sono già unificate, dall'asilo nido alla scuola media inferiore²⁰ sono già da tempo unificate²¹. Per la scuola secondaria superiore unificata, rimando al capitolo XV del presente volume. Tra l'altro, una scuola unica in tutte le sue parti, mi pare che rinforzi l'idea che guida il volume di una scuola non solo unica ma, come ho scritto nel titolo l'emistichio dantesco "Sta come torre ferma..." che non muta il suo lavoro e i suoi fini per la progressione della civiltà con il passare del tempo, perché il suo compito è sempre lo stesso: essere motore della civilizzazione²².

Se ogni tipo di scuola apparsa fin dalla civiltà ebraica, alla scuola per gli scribi nell'antico Egitto, a quelle del tutto volontarie impiantate occasionalmente dal movimento greco della sofistica, alle scuole che si ergevano per iniziativa di chi si dichiarava disposto e accettato dalle leggi di Roma monarchica, repubblicana e imperiale, come poi le scuole dei conventi benedettini, o quelle cattedrali nel pieno medioevo e quelle dette di abaco sorte all'insegna della nascente imprenditoria e dell'Umanesimo e del Rinascimento per i figli della nobiltà e persino alle scuole sorte sotto la spinta popolare della Riforma religiosa avevano una principale caratteristica, quella di indirizzare gli allievi verso professioni desiderate utili secondo coloro che avevano loro dato vita. Indubbiamente, di fatto, non sono mai per tutti, anche se le scuole popolari del periodo riformista si dicevano tali pur

¹⁹ Cfr. il capitolo XV.

²⁰ La scuola resta diversificata non a caso, allorché ha termine la scuola dell'obbligo e ragazze e ragazzi possono per legge andare a lavorare.

²¹ Come è stata unificata, nel suo penultimo segmento, quello della scuola media inferiore con la legge del dicembre 1962 n. 1859, per passare alla scuola secondaria superiore. I precedenti segmenti alla scuola media inferiore, dall'asilo nido, alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare sono stati ormai da tempo unificati. Per dettagli sull'argomento, cfr. *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, cit.

²² Cfr. G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia...*, cit., p. 4. Per le caratteristiche di un concetto di scuola ideale, che io chiamo *scuolità*, rimando al capitolo in questo stesso volume con il titolo *La scuola oltre il Covid* e al capitolo 14.

accogliendo, esclusivamente, allievi che intendevano diventare buoni cristiani e buoni sudditi degli Stati che, riformati, le pagavano. E così erano le scuole dei collegi dei Gesuiti. Pertanto erano tutte, sia pure per finalità diverse, scuole professionali che, come scrivevo nella mia storia della scuola in Italia, cercavano “di trasmettere conoscenze, nella maniera più intenzionale possibile, in modo tale che coloro cui (venivano) tramesse (potessero)²³ entrare a far parte, quanto prima, produttivamente e attivamente di quella determinata società. Tuttavia non basta questo aspetto, sia pure importante, per poter parlare di scuola. Occorrono altre caratteristiche, tese a fissare i parametri del concetto di scuola come si è venuto a precisare a partire dalla seconda metà del XVIII secolo, allorquando cioè la scuola diviene, di principio, parte integrante della struttura di uno Stato moderno”²⁴. Anche in Italia la scuola prende il via con la nascita dello Stato moderno sotto la spinta dei teorici illuministi²⁵, dei principi illuminati e dalla cacciata dei Gesuiti (con il breve *Dominus ac Redemptor* firmato da Clemente XIV (1705-1774) il 16 agosto 1773.

Ma c’è ormai il parametro forte che può difendere e garantire la scuola pubblica che rappresenta, secondo lo spirito di Montesquieu, il potere formativo che sempre deve essere tutelato da qualsiasi prevaricazione, pena la morte della scuola come tale.

La scuola comincia ad avere possibilità di esserci come scuola con lo Stato di diritto. Con lo Stato, la scuola può esserci, nel senso che in essa può essere perseguita l’educazione, ma il fatto che sia possibile non comporta che ciò avvenga perché tante sono le difficoltà da superare, come vedremo nelle pagine di questo volume. Se lo Stato di diritto viene meno ai suoi doveri, trascurando di garantire il potere formativo dagli attacchi di politici e di altre istituzioni che intendano pre-

²³ Le parole entro le parentesi tonde sono mie per correggere lo sfalso della *consecutio temporum* del riporto.

²⁴ Cfr. G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia...*, cit., p. 4. Per le caratteristiche di un concetto di scuola ideale, che io chiamo *scuolità*, rimando al pezzo contenuto in questo stesso volume con il titolo *La scuola oltre il Covid*.

²⁵ Si pensi a *Lo spirito delle leggi* di Charles-Louis de Montesquieu (1689-1755), un saggio monumentale pubblicato a Ginevra nel 1748, nel cui libro XI condanna il corruttore Stato assoluto e espone la teoria della separazione dei poteri (il potere legislativo (fare le leggi), il potere esecutivo (farle eseguire) e il potere giudiziario (giudicare i trasgressori) e, quindi, dà vita allo Stato dei diritti che garantisce la libertà del cittadino.

varicare la scuola quest'ultima non sarà più il motore pubblico di tutta la vita sociale. Inoltre, è necessario mettere in chiaro questo punto, che benché ci sia l'abitudine di usare la formula "scuola statale" essa non vuol certo dire che ne è padrone lo Stato. Non c'è una scuola di cui lo Stato sia padrone. Esso ne è il garante, tutelandola da procedure illegittime, come del resto dovrebbe (ma il condizionale è d'obbligo) fare anche con la scuola privata che deve controllare amministrativamente e nel processo di assunzione per concorso del personale docente e non docente, vigilando sul loro trattamento economico che, a parità di condizioni (grado di anzianità e gravame di lavoro) non può essere minore di quello del personale di scuola statale.

3. Organizzazione del lavoro

Credo di aver tracciato a sufficienza le linee di fondo con cui ho inteso organizzare il volume e, pertanto, passo a dare i capitoli che riempiranno di significato il modo di trattare nel dettaglio una mia teoria della scuola. Ho inquadrato i capitoli del saggio secondo una logica stringente. La prima mossa l'ho dedicata a un inquadramento del problema educazione e ad alcuni dei suoi fondamentali aspetti epistemologici di cui mi sono occupato in questi ultimi anni.

Mi è parso un *incipit* logico per passare poi al ruolo che la scuola dovrebbe (ancora una volta, il condizionale è d'obbligo) avere nel grande universo dell'educazione a cui se non ci fosse la scuola dovremmo, mestamente, dare un addio. E questo dà la misura in cui ritengo che la scuola abbia un'importanza insostituibile per il benessere di qualsiasi società gestita da uno Stato di diritto. Non si tratta, come sappiamo, di entità istituzionali presenti e funzionanti per quanto sarebbe desiderabile e che trattano l'educazione e la scuola come strumenti inutili per la crescita dei propri sudditi, specie se si pensa che ne potrebbero usufruire anche le donne, considerate come schiave sessuali. Con tali principi, peraltro, è molto meglio non avere la possibilità di frequentare tali scuole prevaricate da una netta e illogica discriminazione di genere.

I vari capitoli del volume è chiaro che si intersecano l'un l'altro perché, comunque, si parla, sia pure con curvature diverse, di educazione e scuola e la precedenza dell'una rispetto all'altra è solo una questione metodologica.

Il volume, come ho già detto iniziando questa *Prefazione*, è costruito con gli stessi intenti, seppure, ovviamente, con contenuti diversi e tesi all'approfondimento del saggio *Io la penso così...*, già citato e che avrò modo di citare ancora nel corso del volume.

L'articolazione del volume è indicata nell'*Indice* inserito nelle pagine iniziali e che qui nella *Prefazione* non sto a ripetere. Preferisco rivolgermi al lettore sperando di essere stato chiaro nelle varie pagine di questo volume che ha cercato di rimarcare con quanta più forza intellettuale ho potuto l'importanza e addirittura la necessità della scuola e dell'educazione come motrici della civilizzazione.

Ho pensato di togliere gli *Orientamenti bibliografici* dal momento che testi, saggi e articoli, di cui mi sono servito per mettere a punto il saggio sono gli stessi che il lettore troverà nelle note apposte, capitolo per capitolo, al testo e che possono essere rintracciati con facilità grazie all'*Indice dei nomi* che chiude il volume e che è uno strumento la cui assenza svaluta qualsiasi saggio.

A questo punto non mi resta, o mio lettore, che augurarti una proficua e piacevole lettura pari almeno all'impegno che ho messo per scrivere queste pagine. Arrivederci a presto. Non è certo una minaccia, ma solo un augurio cordiale per una proficua lettura.