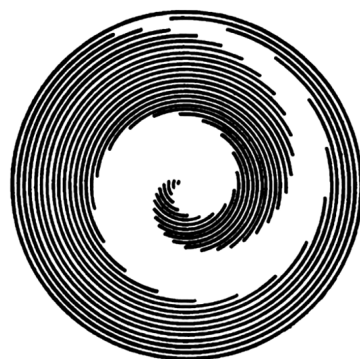


2022

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



LUGLIO
DICEMBRE **224-225**
2022

ea
ANICIA

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

SOMMARIO

Anno LVI, n. 224-225, Luglio – Dicembre 2022

La scuola che verrà

- *Presentazione*, di Giovanni Genovesi e Luciana Bellatalla p. 5
- *Formazione docente per una scuola superiore unica*,
di Giovanni Genovesi p. 9
- *La scuola e l'insegnante: dati di cronaca e proposte politiche*, di Luciana Bellatalla p. 27
- *Docenti e PNRR: tecnologie e dimensioni educative*,
di Angelo Luppi p. 41
- *Le competenze educative necessarie per formare l'uomo e il cittadino del XXI secolo*, di Lucia Ariemma p. 59
- *La necessità di riforma del sistema di orientamento e l'importanza di accompagnare gli studenti verso una scelta consapevole*, di Marta Cecalupo p. 75
- *Il mattone e il ciuffo d'erba. L'architettura della partecipazione per lo sviluppo di città educative*,
di Matteo Cornacchia p. 93
- *Formare i docenti allo sguardo pedagogico in gruppo. Esempi e testimonianze in presenza e a distanza*),
di Jole Orsenigo e Paola Marcialis p. 109
- *Il docente di sostegno rappresenta se stesso: un'indagine nei percorsi di formazione per insegnanti di sostegno didattico agli alunni con disabilità*, di Fernando Sarracino p. 127
- *Per una scuola come progetto di sviluppo umano*,
di Orietta Vacchelli p. 145

Notizie, recensioni e segnalazioni

p. 161

C. Biasin, G. Chianese, *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*, (E. Marescotti), V. Roghi, *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, (L. Bellatalla), F. Sani, *La lettera critica sull'educazione di Charles-Marie de la Condamine* (L. Bellatalla), E. Scaglia (Ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo* (N. Sistoli Paoli).

ErrePi

pp. I-XXV

Editoriale: Mancanza di energia, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** L'Antologia (Firenze 1821-1832) del protestante Jean-Pierre Vieuzeux (Oneglia 1779-1863), di *Giovanni Genovesi*, p. III, Helen Parkhurst, di *Luciana Bellatalla*, p. V – **Le parole dell'educazione:** Carità – Castigo, di *G. Genovesi*, p. VII, Sapienza/Saggezza, di *E. Marescotti* p. VIII – **Politica scolastica:** La scuola superiore unica, di *G. Genovesi*, p. X - **Ex libris:** La felicità di scegliere un lavoro che piace, di *G. Genovesi*, p. XII – **Res Iconica:** Il *Marin Faliero* di Gaetano Donizetti, di *L. Bellatalla*, p. XIII, *Orizzonti di gloria*, di Stanley Kubrik. L'assenza educativa nella dinamica di potere, di *A. Genovesi*, p. XIV – **Nugae,** Elezioni politiche del 25 settembre 2022, di *G. Genovesi*, p. XVII – **Alfabeticamente annotando:** Odio – Nomi ambigui 1 – Nomi ambigui 2 – Nomi ambigui 3 – 8 settembre 1943 e l'educazione – Tempo libero e scuola, di *G. Genovesi*, pp. XIX – **Ne-crologio:** Un omaggio a Piero Angela (1928-2022), di *G. Genovesi*, p. XXI – Resistenza, parola dell'educazione di *G. Genovesi*, p. XXIII – Resistenza, movimento della, p. XXIV

Collaboratori

p. 203

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review.

“Ricerche Pedagogiche” è classificata dall'ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa).

Ricerche Pedagogiche **rivista trimestrale**

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

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

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.it

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi (direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (responsabile sezione Internazionalizzazione) – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (responsabile della sezione Pedagogia speciale – Educazione speciale) – Angelo Luppi (responsabile della sezione didattica) – Angela Magnanini (responsabile della sezione 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 JWGoethe di Frankfurt am Main; 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, ultimo dell'annata 2022, è stato pubblicato online il 31 dicembre 2022.

Presentazione

Giovanni Genovesi

Luciana Bellatalla

Come spesso accade, il numero che chiude l'annata della nostra rivista ospita un dossier su un tema che la redazione ha individuato come particolarmente interessante o particolarmente significativo. Quest'anno, anziché un dossier, siamo riusciti addirittura a confezionare un numero monografico intitolato ad un tema tanto affascinante quanto complesso, "La scuola che verrà".

In effetti, eravamo partiti dalle proposte del PNRR, che ci era apparso un punto di raccordo tra prospettive diverse per poter riflettere su che cosa ci aspetta a livello di scuola e su che cosa la scuola può aspettarsi dal mondo della politica in generale e dal governo in particolare, visto che queste riflessioni sono arrivate in coincidenza con il cambio di legislatura e di governo.

Per cercare di dare una risposta a queste domande avevamo lanciato una call, cui in tanti hanno risposto, come si vede dalla ricchezza dei contributi che il numero ospita. Ma già in questa call, per cercare di delineare il futuro della nostra scuola, chiedevamo di focalizzare su tre aspetti cardinali della scuola, la formazione ed il reclutamento degli insegnanti; una eventuale riorganizzazione del sistema scolastico; e, infine, il modello di scuola e di ricerca, implicito nelle proposte della missione 4 del PNRR.

In effetti i tre aspetti, che la call indicava, sono quelli che sorreggono ai livelli più alti il discorso per una nuova organizzazione del sistema scolastico, ossia il tema dell'istruzione e della ricerca, la formazione e il reclutamento degli insegnanti. Ciascun articolo di questo numero monografico non a caso ha cercato di individuare i modi che ciascun autore ha ritenuto i più importanti per rendere il nostro sistema formativo più efficiente e educativamente più funzionale.

Genovesi ha cercato, proprio perché il suo contributo è quello iniziale, di chiamare in causa tutti questi aspetti, dando a ognuno un appellativo particolare secondo il quadro che necessariamente li ingloba, un quadro che ha dell'utopico, non tanto perché si riveli impossibile a

realizzare – e questo lo si sa – quanto per le difficoltà, pressoché impossibili da superare, per poterlo perseguire.

Del resto, crediamo con sufficiente razionalità che un progetto, capace di delineare una visione ideale, non possa essere altro che in odore d'utopia e, per definizione, mai realizzabile. A meno che il punto che lo caratterizza, la sua colonna portante, non sia impostato sperimentalmente, vale a dire sempre *in itinere* e per così dire in una eterna condizione sperimentale, per cui è, al tempo stesso, realizzabile e mai realizzato. Un progetto per cambiare radicalmente la scuola non può essere altro, dunque, che un'idea regolativa.

È come il capolavoro che il poeta pensa di far nascere e che ritocca per tutta la vita, per affinare parti, con laborioso *labor limae* o cambian-dole *ab imis*. Basti fare qualche esempio: la *Divina Commedia*, per Dante non fu mai finita anche se mandò quello che credeva l'ultimo canto a Cangrande della Scala; Ariosto armeggiò fino alla morte con il suo *Orlando furioso* e Montaigne con i suoi *Essais*; Foscolo non ebbe mai pace con il suo *Ortis* e Leopardi con la sua *Ginestra*. E ciò finché la morte non tolse loro l'ultimo respiro.

Così accade anche a coloro che pensano alla scuola che dovrebbe esserci, ma ancora non c'è. La forza di perseguire un progetto, in fondo, dipende dal fatto che lo si vuol salvare dalla distruzione. Lo si crede un'opera d'arte, come Gentile, sbagliando, credette il suo. Nelle mani di altri, che non lo capirono, diventò tutto buchi come il Colosseo.

La differenza con un poema è che un progetto di scuola, essendo pubblico, è ucciso prima di tutto dalle incomprensioni e dai pregiudizi sociali del ministero che non lo capisce. Ma anche dal luogo comune e dal pregiudizio *tout court*.

Così postulando una scuola unitaria (come fa Genovesi), sicuramente si incontra l'opposizione delle famiglie, che, se si sopprimessero le scuole professionali, si sentirebbero depauperate di un loro diritto, senza pensare che ciò non è assolutamente vero, perché scegliere ed imparare un mestiere ed una professione si può fare dopo il tempo della scuola.

E poi ci sono le difficoltà economiche: ma se è vero che non ci sono soldi (e se piove di quel che tuona, ce ne saranno sempre meno), questa carenza costituisce un alibi per giustificare lo *status quo* o, peggio, anche il deterioramento di quel che c'è.

Bastano queste come difficoltà: sono talmente enormi da ridurre al silenzio ogni richiesta. Anzi sono talmente enormi che il governo se ne

farà scudo e negherà al progetto in odore di utopia ogni merito: scioccamente abbacinato dalle lusinghe del mercato – ma la scuola, in quanto luogo in cui si studia non ha niente a che vedere con il mercato –, alla lunga mostrerà che formare gli intellettuali è uno spreco e reclutare un intellettuale è uno spreco. E, oggi come oggi, con le bollette alle stelle, l’inflazione o la recessione, e la guerra che impaurisce, è meglio risparmiare e tenere una scuola così com’è e al massimo limitarsi a quanto già esiste, magari rinforzandolo, e siamo a posto! E la scuola che sarà? Per ora va ancora bene quella che c’è!

Il presente numero affronta questo tema in tutta la sua complessità e nelle sue varie sfaccettature. Sebbene ciascun contributore privilegi una prospettiva particolare, seguendo le sue piste di ricerca ed il suo orientamento teorico, il lettore troverà qui trattati problemi “caldi” della vita della scuola e, per di più, nella e con la convinzione che la vita attuale della scuola non è soddisfacente e che, in qualche modo, magari anche intervenendo su sue singole parti o su suoi singoli aspetti, ci dobbiamo impegnare perché tutto funzioni meglio.

Ma, si badi, non in un’ottica efficientistica o di razionalizzazione organizzativa: a scuola si ha a che fare con soggetti – con esseri umani –, siano essi alunni o insegnanti. E la partita che si gioca a scuola non è chiusa nelle aule, ma è destinata a riverberarsi ed a continuare nel doposcuola e nell’oltre-scuola, giacché investe il futuro non solo dei singoli, ma dell’intera comunità civile.

Da qui prendono luce i vari interventi, tutti, in varia misura, con l’intenzione di fare i conti sul significato del ruolo docente: lo sviluppo umano, per dirla con Vacchelli, intrinsecamente legato alle scelte dei soggetti, che rimandano all’orientamento (Cecalupo), pretende alunni disponibili ad apprendere e resi tali da insegnanti formati, abituati ad uno sguardo pedagogico di quanto li circonda (Orsenigo e Marcialis), interessati ai nuovi linguaggi ed alle nuove tecnologie (Luppi), ma al tempo stesso sempre consapevoli del loro ruolo intellettuale (Bellatalla) e pronti a misurarsi con le difficoltà che, lavorando con i disabili (Saracino), prima e meglio si evidenziano. E non solo: resta l’extra-scuola, la città educante (Ariemma e Cornacchia) con cui insegnanti ed educatori devono confrontarsi.

Su tutto aleggia il futuro: fin dal suggestivo (ed ambizioso) titolo di questo numero doppio: il futuro della nostra scuola legato strettamente al futuro delle giovani generazioni, cui spetta non solo per ragioni

anagrafiche, ma per la responsabilità civile, che fin dai banchi di scuola dovrebbero imparare ad esercitare.

Ma pensiamo anche al futuro della nostra cultura, del nostro costume politico e delle nostre scelte, da quelle individuali a quelle dettate dalle grandi sfide del nostro tempo e dai rischi a cui un'avventata gestione delle cose del mondo ci ha esposto.

Un carico gravoso sulle spalle della nostra povera scuola né più né meno come il mondo sulle spalle di Atlante? Peggio: un carico così gravoso sulle spalle dell'insegnante! E siccome poco gli insegnanti possono aspettarsi dalla politica in atto per il loro miglioramento, bisogna che essi pongano attenzione alle proposte ed alle esperienze particolari – come quelle raccontate in alcuni di questi articoli – per riappropriarsi orgogliosamente del ruolo e dell'impegno che sciagurate riforme e burocrazia sempre più incombente hanno loro sottratto.

E allora la scuola che verrà? Purtroppo, lo ripetiamo, fra debito ed inflazione crescente e con la squadra ministeriale che abbiamo (con particolare riferimento al ministro Valditara), bisognerà, con la prevedibile “cosmesi” peggiorativa, accontentarsi della scuola che c'è.

Formazione docente per una scuola superiore unica

Giovanni Genovesi

L'articolo si occupa della formazione degli insegnanti superiori per una scuola unica e ne dà un profilo dettagliato che taglia fuori con decisione ogni ingerenza del ministero dell'Istruzione dai programmi e dai curricula dei vari anni di corso. Essi saranno decisi da un'assemblea dei docenti della stessa disciplina e approvati dal parlamento elettivo da tutto il personale della scuola e che regola i principi della stessa almeno per un quinquennio. Ovviamente, visto la deplorabile mancanza dal 2008 di una Scuola di Specializzazione per la Formazione di Insegnanti Secondari (SSFIS), se ne articola un biennio (un anno propedeutico e un anno contenutistico) da appoggiarsi all'Università, che nomina il direttore. Come dirò ancora nella conclusione, sono sicuro che le proposte suggerite e motivate in quest'articolo saranno quanto prima cestinate anche perché volutamente ho ignorate le proposte del ministero dell'Istruzione, ritenendole enormi scempiaggini, incapaci di fare, come direbbe Leopardi, una classe dirigente "superba e sciocca", una radicale riforma della scuola e dell'educazione.

This paper deals with initial teachers' training in the perspective of a high unified school. The author describes this kind of school in a detailed way, refusing ministerial guidelines referring to curriculum. Every five years a general teachers' "Parliament" has to define contents and curricula in an experimental perspective. This implies the necessity to establish a new biennial process for teachers' initial training, that in Italy Gelmini abolished in 2008. This proposed process (SSFIS) should depend on University: it is University duty to choose its principal. The author is sure that his proposal would not be accepted, because he considers ministerial political choices not only unfit to Italian socio-cultural situation, but also inspired to a cultural short-sighted vision, as Leopardi said about his times.

Parole chiave: scienza dell'educazione, scuola, insegnanti, intellettuali, formazione docente

Keywords: educational science, school, teachers, intellectuals, teachers' training

1. Un debito enorme e del tutto deplorabile

La nostra nazione è stata in debito di un'istituzione per la formazione degli insegnanti della scuola superiore di primo e di secondo grado fino dall'Unità. In realtà, per circa dieci anni, e precisamente dal 1998 all'agosto 2008¹, grazie al ministro dell'Università e della ricer-

¹ L'attivazione della SISS fu sospesa, ministro MIUR Mariastella Gelmini, con l'articolo 64 comma 4-ter della Legge 6 agosto 2008 n. 133.

ca scientifica (MIUR), il prof. Antonio Ruberti, che, con la legge 19 novembre 1990, n. 341 ne avviò l'istituzione, si poté fruire delle SSIS (Scuola di Specializzazione degli Insegnanti Secondari). Il decreto del MIUR del 26 maggio 1998 ne stabilì i criteri generali. Era organizzata in modalità interateneo a livello regionale, con accesso a numero chiuso (stabilito ogni anno dal Ministero dell'università e della ricerca).

La SISS, di durata biennale, nei suoi dieci anni di vita funzionò con una relativa efficienza e, per questo, avrebbe avuto bisogno di alcuni accorgimenti. Ciò si sarebbe potuto fare in un'assemblea dei direttori delle varie SISS che facevano capo alle Università che avrebbero dovuto e potuto avanzare proposte di riforma per i necessari punti da aggiornare.

È proprio quanto, improvvidamente e con motivazioni non suffragate, fu impedito dalla sospensione improvvisa e razionalmente immotivata del ministro Gelmini del governo Berlusconi.

La SSIS fu sostituita da un'istituzione annuale detta TAF (Tirocinio Attivo Formativo). Il D.M. 249/2010 prevedeva che i percorsi formativi per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado fossero articolati in *“un corso di laurea magistrale biennale ed un successivo anno di tirocinio formativo attivo”*.

I corsi TFA potevano essere istituiti presso una facoltà universitaria o presso le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica che ne erano altresì sedi amministrative. Si trattava di un corso di preparazione all'insegnamento di durata annuale istituito dalle università che attribuiva, all'esito di un esame finale, il titolo di abilitazione all'insegnamento in una delle classi di concorso previste dal D.M. del MIUR 30 gennaio 1998 n. 39.

Il TFA doveva essere attivato (e così accade tuttora) per ciascuna classe di abilitazione secondo il fabbisogno. Un fabbisogno del tutto aleatorio che certamente non ha mai sostituito funzionalmente la SISS.

Così siamo tornati ai santi vecchi, quando una scuola vera e seria per la preparazione dei docenti non c'era; e continua a non esserci proprio allorché la formazione docente appare come stringentemente necessaria da quando è diventato chiaro a tutti coloro che si occupano professionalmente e con intelligenza di questioni scolastiche la necessità della formazione docente per la scuola secondaria, visto che nei corsi di laurea in Scienze della formazione si formano insegnanti di asilo nido, di scuola dell'infanzia e di scuola elementare.

Il primo dovere da assolvere è quello di istituire una scuola, almeno biennale, agganciata strettamente all'Università in corsi per la laurea

magistrale dove siano insegnamenti, molto semplici a dirsi, ma estremamente difficili a determinarsi e realizzarsi².

Nel primo anno, propedeutico della nuova Scuola di Specializzazione per la Formazione degli Insegnanti Secondari (SSFIS³), devono esserci aspetti e temi che ritengo validi per qualsiasi insegnante di ogni ordine di scuola, vista l'unitarietà della funzione docente: mi riferisco, ad esempio, alla presa di coscienza del fatto che la scuola la fa l'insegnante e che senza di lui, quindi, non ci può essere scuola e che lui ha comunque il compito di tendere a diventare da insegnante ad educatore.

Tutto il resto che coinvolge qualsiasi persona che voglia essere un insegnante e che insiste sulla mentalità che deve caratterizzarlo lo vedremo nei prossimi paragrafi, che si occupano appunto del primo anno di formazione docenti incentrato sul mettere in chiaro quali siano tali aspetti caratterizzanti.

E di buoni insegnanti che ci serviranno per una scuola pubblica di massa ce ne vorranno tanti, se vogliamo scegliere quelli che hanno la volontà di puntare a essere educatori, gli unici che ci fanno veramente comodo per educare.

Ma, purtroppo, sono andato molto avanti, visto che non abbiamo nessuna istituzione che si occupi della formazione docente dalle prime scuole all'Università.

Sì, come dicevo prima, ci sono i corsi di laurea in Scienze della Formazione che si occupa dei docenti delle prime scuole, ma credo che in questi corsi si pensi agli aspetti tecnici dell'insegnamento più che ai comportamenti e alla mentalità del futuro insegnante.

E invece sono proprio questi, comportamenti e mentalità, gli aspetti che vanno curati e controllati, per i docenti di tutti gli ordini di scuola. Di ciò ci si potrebbe occupare in quello che potrebbe essere chiamato anno preparatorio o propedeutico da far tenere negli stessi corsi in Scienze della formazione.

² Io propongo che il nome della disciplina, riunisce tutti i saperi necessari professionalmente, sia Scienza dell'educazione.

³ D'ora in avanti indicata come SSFIS.

2. *Cenni sul secondo anno della SSFIS*

È chiaro che, già dal primo anno della Scuola di Specializzazione è necessario che si decida a quale corso sia accorpata, perché dal secondo anno inizia l'anno contenutistico nel quale sono approfonditi i contenuti delle varie discipline in campo, il cui programma dovrebbe essere deciso nelle sue modalità di svolgimento dall'assemblea nazionale dei docenti delle varie discipline, da tenere almeno un anno prima dell'entrata in funzione della scuola stessa.

Ogni disciplina, nel secondo anno sarà esemplificata con almeno dieci o più esempi di lezione con le varie argomentazioni preparate per ogni necessaria spiegazione che illustrerà le ragioni della scelta e i nodi che il prof. metterà in chiaro.

Ma, ripeto, il primo anno della scuola, o anno propedeutico, può essere proprio dedicato alla formazione della mentalità del futuro docente a prescindere da quale sia la disciplina del suo futuro insegnamento, e che tende soprattutto a accertarsi se il futuro docente ha l'aspirazione a diventare educatore e, attraverso vari esempi, se si trovi a suo agio con i bambini, i ragazzi preadolescenti o giovani adolescenti.

Una volta accertato quanto detto, l'anno propedeutico passa a illustrare il compito del docente, sempre con esempi attualizzati dai proff. nominati dal Parlamento della SSFIS, nelle sue vari parti.

E passiamo a descrivere il programma che gli insegnamenti della scuola, momentaneamente ospitata, lo ricordo, nei corsi di laurea in Scienze della Formazione, si dovrebbero adottare in tutte le Scuole di Specializzazione per l'anno propedeutico.

3. *L'insegnante che aspira ad essere educatore*

Ciò significa che durante l'anno propedeutico della SSFIS (Scuola di Specializzazione per la Formazione di Insegnanti Secondari) si può insegnare che l'aspirazione più grande deve essere quella di diventare un educatore, visto che a scuola non solo si insegna qualcosa ma soprattutto si cerca di educare.

Certo, a scuola si deve insegnare, altrimenti non si può educare. Insomma, a scuola si fa cultura, ossia un insieme di cose superflue che si imparano a fare come non fossero importanti, ma che, per chi le fa, sono almeno appaganti.

Esse riempiono la mente dell'allievo e sono fonti di azioni ludiche, poesie, racconti di avventure, letture con cui gli allievi sognano, si illudono su terre che non ci sono, ma s'immaginano popolate di svariati animali con i quali giocano, scherzano e parlano, oppure creano e costruiscono oggetti figli dei loro sogni o, meglio, delle loro utopie.

Se tutto questo accade significa che l'insegnante ha, dopo tanti tentativi, compreso che l'umanità dei suoi allievi si è fatta sfiorare dall'unica cosa che hanno veramente in comune, l'umanità dell'insegnante che sta perseguendo il suo viaggio verso l'essere un educatore e che ha trovato la chiave del rapporto educativo con i suoi stessi allievi.

È da questo momento che può veramente iniziare a educare, perché è da quel momento che i suoi ragazzi sono con lui, idealmente, tutto il giorno, a scuola e a casa senza una soluzione di continuità.

Il ragazzo sa che ha trovato il suo sogno grazie al fatto che lui e l'insegnante sanno che ciò che il ragazzo ha pensato, l'avventura da cui è stato preso, l'oggetto che vuol costruire per inseguire il suo gioco l'ha anche *costruito* insieme (*cum +struĕre*) al maestro con il quale sente il bisogno di essere ancora insieme perché si è accorto che gli ha schiuso degli orizzonti che con i suoi consigli potrà proseguire ad allargare insieme⁴.

È proprio questa voglia di stare insieme che è l'inizio del fare scuola. Scrive, al riguardo, lo stesso insegnante di scuola media già prima citato⁵, una considerazione di tutto interesse, ossia che il verbo iniziare ha qualcosa di affascinante e cioè ti inizia a essere in una scuola e come saperci stare perché impari quello che altri non fanno e che ti può avviare a pensare a ciò che non avresti mai saputo, grazie al fatto che quel maestro ti ha svegliato al piacere di conoscere.

È proprio questa la scuola, un'istituzione che ti rende *venator sapientiae*, cacciatore di conoscenza, anche soprattutto nel senso che, grazie al fatto che c'è un maestro che ti insegna a cacciare conoscenze e, quindi, a ricercare.

Tutto ciò avviene perché la scuola ti punzecchia costantemente a essere di una costante curiosità intellettuale, ossia che stimola tanti "perché" e ciò che hai scelto e costruito si allarga e va a costruire una

⁴ Mi ha suggerito l'idea un libro acquistato di recente e scritto da un insegnante di scuola media, Enrico Galiano, *Scuola di felicità per eterni ripetenti*, Milano, Garzanti, 2022, p. 19.

⁵ *Ibidem*, p. 32.

mappa sempre più grande, ogni volta che dici un *perché* e trovi il modo di risponderti o meno.

E i “*perché*” aprono sempre un dialogo, non foss’altro con te stesso. Un insegnante deve sapere questi passaggi che, altrimenti, solleciterà, perché essi aprono orizzonti sempre più vasti che stimolano a pensare, ossia a costruire concetti, gli *invisibilia*, che sono molti di più degli oggetti che si vedono e si toccano, si odorano e si assaggiano, ma sono quelli con cui si può argomentare e spiegare con parole ciò che vediamo o tocchiamo e quale sia il suo significato.

4. Vediamo i compiti del primo anno della SSFIS

Segnalo i compiti dell’anno propedeutico come fosse un elenco per memorizzarlo meglio:

1. Premessa - Innanzitutto devo premettere che il futuro buon insegnante, donna o uomo che sia, è consapevole che si è auto-chiamato a fare quel mestiere e che vuole per questo frequentare l’anno propedeutico della SSFIS (Scuola di Specializzazione per la Formazione Insegnanti Secondari).

2. Ragione, intuizione e profetismo - Come si vede, gli aspetti che dovrebbero essere fondanti non sono certo una scelta da affidare a una disciplina che privilegi l’emotività visto, che deve essere gestita dalla ragione e, oserei dire dall’intuizione per tener presente pure la possibilità di affidarsi anche a ciò che non è sorretto da prove sicure, come la raccolta di sondaggi, per esempio, in certi settori economici quali l’edilizia abitativa, le auto varie, i libri, il risparmio energetico, i lavori più richiesti, ecc. per cercare di capire quale possa essere il futuro, il meno vicino possibile, in cui suoi allievi si troveranno a vivere.

3. Ancora sul profetismo - E questo sta in piedi, visto che educare significa non educare mai al mondo presente ma a un mondo futuro che un insegnante deve sforzarsi di pensare quale possa essere con la maggiore approssimazione possibile. Si tratta di allenare un insegnante nell’esercizio di un’accettabile capacità di *profetismo* che è tipico, sia pure in misura più o meno a lunga gittata, dell’intellettuale.

4. Il dubbio - Una simile capacità di *profetismo* investe anche saper addestrarsi nei dubbi. E Il docente è una persona attanagliata dai

dubbi, padri dell'intelligenza, come insegnava Kant⁶, che lo portano a costruire un proprio percorso di lavoro e una propria riflessione che giorno dopo giorno prende forma con i dovuti aggiustamenti *in itinere*, fino a quando incontra i ragazzi, che gli regalano, anche se non subito, lo slancio in più per rimodellare l'idea e provarne l'applicazione per cercare di trovare la chiave del rapporto educativo, senza il quale, come dicevo, non si può dare il via al percorso educativo e bisogna ricominciare da capo⁷.

5. Necessità del progetto dell'insegnante - Come accennato poco fa, l'insegnante deve essere preparato a impegnarsi con idee di largo respiro che si articolano in vari punti così da poter agganciare la mente emotiva dei suoi allievi e aggiustare la rotta le varie volte che occorre ritoccare il suo progetto fino a quando non trova la strada che arriva, come accennato, a individuare il rapporto educativo.

Gli agganci possono essere diversi, e bisogna provarli tutti, tenendo presente che l'aggancio più soddisfacente è quello che sa indicare un itinerario che faccia viaggiare tutti i ragazzi dentro e fuori la scuola, con lo sguardo di chi guarda la realtà per trasformarla secondo i propri sogni che, come detto, rappresentano le loro utopie che ancora non conoscono.

6. Ricerca e insegnante che cerca di essere educatore - È su questo aspetto che si incentra la ricerca che l'insegnante porta avanti sia per sé e sia per insegnarla ai suoi allievi. Un simile insegnante è cosciente di dover essere sia dotato non solo di preparazione culturale generale e disciplinare ma anche di una passione da permettergli di affrontare con serenità, con pazienza e competenza i problemi che lo caratterizzano che è la via per essere educatore.

⁶ Cfr. I. Kant, *Critica della ragion pura* (1781), tr. it. a cura di V. Mathieu, tr. it. di G. Gentile e G. Lombardo-Radice, Roma-Bari, Laterza, Parte II, *Introduzione*, 2010.

⁷ Sentiamo quanto scrive un'insegnante di lettere di scuola secondaria superiore: "Non ho come docente un formulario di regole da applicare, di contenuti da distribuire, di certezze da regalare. Navigo a vista, con tante solide idee su cui ho riflettuto per anni e su cui continuo a riflettere e a investire: ma le metto alla prova e le trasformo, ogni volta di nuovo, con (i ragazzi) e con chi incontro anno dopo anno" (A. Avanzini, *Resistere alla scuola (tra sogno e realtà)*, Roma, Anicia, 2021, p. 21).

7. I sogni - Nell'anno propedeutico della SSFIS si spiega al futuro docente che l'insegnante è colui che regala sogni e sa distinguerli dalle utopie, come gli dirà l'insegnante. E questo se sa imboccare l'itinerario del lavoro intellettuale che coinvolga la totalità, sia pure in modi diversi, della classe, perché i ragazzi si riconoscono solo nell'avventura del conoscere che li faccia sognare, guidati dal docente che allora sogna razionalmente anche lui.

8. Auto-vocazione – L'anno propedeutico della SSFIS favorisce direttamente e senza riserve il docente vocato o auto-chiamato così come una corretta politica degna di uno Stato di diritto che sostiene che la scuola democratica e laica siano la chiave di volta per il riscatto della scuola dalla triste situazione attuale⁸.

9. Fare l'insegnante è un mestiere in cui non ci si annoia - L'anno propedeutico della SSFIS deve far capire che il lavoro dell'insegnante è un lavoro meraviglioso e di grande e impossibile impegno intellettuale, specie se aspira a essere educatore: non ci si annoia. Addirittura, Freud annotava che era sì un mestiere straordinario quanto impossibile e che, aggiungo io, troppo ingiustamente bistrattato da personaggi non sempre all'altezza non solo di farlo, ma neppure di giudicarlo.

10. Ancora l'aspirazione a essere educatore - L'anno propedeutico della SSFIS, mossa dal concetto che colui che aspira a essere insegnante debba avere il desiderio di avvicinarsi sempre più a essere educatore e che, pertanto, è spinto a mai tendere al male ma a infondere speranza, serenità e voglia di capire e di sapere il valore dell'illusione⁹, che prospetta mondi altri e capacità di formulare ipotesi e spirito utopico, tutti aspetti che si intrecciano tra di loro e che viaggiano come fossero un sistema nella testa dell'insegnante e che divengono operativi nell'incontro con la testa dei ragazzi.

⁸ Su questo tema, cfr. *Vocazione e professione docente*, in G. Genovesi, *La scuola serve ancora. "Sta come torre ferma che non crolla/giammai la cima per soffiar di vento"* (Dante, Purg. C. V), Roma, Anicia, 2022, pp. 211-240.

⁹ Cfr. G. Genovesi, *Educazione come... Provocazione. Il carburante dell'educazione*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione come... metafore e concetti educativi*, Milano, Prometheus, 2014, pp. 100 segg.

11. La provocazione - L'anno propedeutico della SSFIS insegna che l'insegnante ha il compito di organizzare delle provocazioni¹⁰ che danno il via all'educazione e mettono in crisi le mappe mentali di insegnanti e di ragazzi.

12. Teoria della scuola: l'importanza della parola - L'anno propedeutico della SSFIS ha il compito di insegnare ai docenti cosa sia la scuola¹¹, com'è strutturata e quali i fini che persegue. La scuola è un sistema complesso che ha al centro l'insegnante come colui che non solo insegna ma fa veramente la scuola.

13. La ricerca e la padronanza di sé - L'anno propedeutico della SSFIS ha il compito di insegnare che l'educazione – e la scuola che la inverte – sono il migliore strumento che l'uomo abbia inventato per farne un “opificio di cultura” che lo protegga da ciò che è male, cioè dal non imparare come si fa ricerca.

È questa la finalità della scuola: interpretare e insegnare a interpretare per far sì che colui a cui s'insegna persegua la strada verso la padronanza di sé, una strada costellata di dubbi, visto che le interpretazioni sono sempre effimere anche quando sembrano eterne.

*5. L'insegnante come intellettuale*¹²

Detti questi primi tredici punti, credo che sia inevitabile completare con quelli che riguardano direttamente l'identità dell'insegnante che io considero, con decisione, un intellettuale.

È, pertanto, da ribadire che la scuola e, quindi, l'insegnante che la crea e la regge, servono ancora se viene bene organizzata la prima e lavora nel modo giusto il secondo, perché senza di essa che diffonde con sistematicità l'educazione l'uomo resterebbe un animale.

¹⁰ Cfr. G. Genovesi, *Educazione come... Illusione. Illusione e costruzione del mondo*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione come...*, cit., pp. 31 segg.

¹¹ Cfr. *I principi che fondano la scuola*, in G. Genovesi, *La scuola serve ancora. “Sta come torre ferma che non crolla/giammai la cima per soffiar di vento”* (Dante, *Purg. C. V*), cit., pp. 266-268.

¹² Il pezzo sull'insegnante come intellettuale l'ho ripreso, integrandolo con il presente articolo, dal mio saggio *La scuola serve ancora. “Sta come torre ferma che non crolla/giammai la cima per soffiar di vento”* (Dante, *Purg. C. V*), cit., pp. 315-317.

Io ho la ferma speranza, seppure messa a dura prova dagli eventi geopolitici di questi ultimi anni, che la scuola, se non viene impedita, depauperandola di buoni insegnanti culturalmente e professionalmente preparati, auto-chiamati e meglio pagati di quelli attuali, riuscirà a mettere un freno al troppo veloce cammino verso il male. È questo l'*ánemos* che sorregge il coraggio dell'utopia che, pur essendo noi consapevoli, fortunatamente, di non poterla mai raggiungere, ci regala quell'idea regolativa che ci aiuta a perseguirla senza mai cedere di un passo. Ebbene, questo è il modello di scuola cui si ispira l'insegnante che segue la Scienza dell'educazione di cui la scuola come l'educazione formano l'oggetto di ricerca.

Questo, ripeto, è l'insegnante che ha per modello di scuola quello derivato dalla Scienza dell'educazione¹³, i "mattoni" della cui costruzione sono indistruttibili, ossia sono concetti.

È questo l'insegnante che io rendo responsabile di fare la scuola. Perché è l'insegnante che tende sempre a essere un educatore quello che io chiamo un intellettuale, come cerco di spiegare qui di seguito.

Venti anni fa, già avevo parlato dell'insegnante come intellettuale¹⁴, specie per quell'insegnante che tenta di perseguire la volontà di essere un educatore, ossia il fine che tutti gli insegnanti dovrebbero perseguire, a prescindere da poterlo raggiungere dato che essere educatore è un ideale come la stessa educazione e, quindi, non sarà mai una realtà.

E una simile tensione a perseguire l'ideale del loro mestiere o della loro professione vale per qualsiasi lavoratore. Non so gli ideali di ogni lavoro ma so bene che cosa è e che cosa significa, appunto, un fine che si perseguirà tutta la vita.

Ogni artigiano o professionista che è consapevole di incamminarsi su questa strada io lo definisco un intellettuale. Non è certo una novità una tale attribuzione visto che già nel basso Medioevo era costume

¹³ Sulla Scienza dell'educazione rimando a tre mie pubblicazioni: *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2005, *Io la penso così. Riflessioni sulla scuola e sull'educazione*, Roma, Anicia, 2014 e *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", Anno LXXV, gennaio-giugno 2017.

¹⁴ G. Genovesi, *La scuola che fa ricerca*, con la collaborazione di A. Avanzini e P. Genovesi, Milano, Angeli, 2002. Ma si veda anche il mio saggio *L'insegnante come intellettuale*, in G. Genovesi (a cura di), *Arte e tecnica della parola nel processo educativo*, Tirrenia (Pisa), Edizione del Cerro, 2007, pp. 10-36.

appellare “maestro” ogni individuo che avesse frequentato la bottega artigiana e avesse dato mostra positiva di sé nel lavoro insegnato in quel contubernio or senza che sapesse del tutto i classici del trivio e del quadrivio: si pensi a Leonardo da Vinci, uscito dalla bottega del maestro Verrocchio, o a Niccolò Machiavelli uscito dallo studio notarile di suo padre, due geni cui nessuno negherebbe oggi l'appellativo di intellettuale.

Aggiungo all'elenco dei compiti dell'anno propedeutico alla SSFIS, i punti mancanti che definiscono chi è l'insegnante come intellettuale, ribadendo anche alcune caratteristiche già emerse:

1. Profetismo - La caratteristica fondamentale dell'intellettuale, ora come da sempre, almeno da quando possiamo immaginare che siano esistiti uomini e donne pensanti, è il *profetismo*, ossia la capacità di intuire il futuro per lavorare per un tempo che ancora non c'è, ma che l'intellettuale sa immaginare, sia pure a livello aurorale. Ho sottolineato questo aspetto del *profetismo* perché l'educatore senza di esso sarebbe inutile, ossia sarebbe svuotato del resto delle sue qualità, condannato come sarebbe a lavorare sempre per il presente.

2. Accrescimento costante della cultura - Un'altra caratteristica dell'intellettuale, strettamente agganciata al *profetismo*, è il saper accrescere la cultura – e ne è esempio lampante lo *Zibaldone* che non solo raccoglie notizie ma fa su di esse riflessioni, che permettono a Giacomo di capire cosa sta succedendo intorno a lui, in particolare con l'occhio al suo lavoro, per farne oggetto di miglioramenti funzionali e per dare finalità sempre più precise alle varie fasi della propria vita. Sempre lo *Zibaldone* è il lavoro che marca le tappe del suo pensiero dall'idea di una natura buona, come pensava Rousseau, a quella di natura matrigna, al passaggio dalla filologia alla poesia come filosofia, che cambia la sua poetica negli ultimi anni di vita e alle varie strade del pessimismo fino a vederne una sua decisa e razionale che, senza indulgere alle illusioni, ma stando alla realtà, fa della ragione uno strumento capace di allargare la sua funzione a favore dell'uomo, approdando alla solidarietà.

3. Ancora sull'intuizione - Una terza caratteristica dell'intellettuale è quella dell'intuizione ossia delle ipotesi congetturali con le quali possa argomentare su ciò che ancora non c'è, ma che egli sa che esiste in modo che l'allievo si sforzi di darsi un fine per stabilire quale

sia il significato della sua vita. Significato che sarebbe meglio fosse in una linea che possa essere in una direzione continuamente accrescibile perché sta sempre all'uomo dare un significato alla vita che di per sé non ce l'ha e la vita è una sola.

4. La curiosità - Una quarta caratteristica dell'intellettuale è la curiosità di sapere non le banalità, ma quelle cose che coinvolgono la sua vita stessa e il suo lavoro per poter essere pronto a pensare e darne una risposta adeguata.

5. La maieutica - Una quinta caratteristica è la capacità di far domande che gli permetta di dare il via a quel metodo che Socrate chiamava maieutica e che serve per trarre fuori dal soggetto interrogato quanto serve a capire chi sia, cosa pensa, se dice ripetendo quanto appreso oppure dice cercando di pensare originalmente, se è assertorio o problematico o sfuggente per non rivelare la propria umanità quale punto di contatto per agganciarsi all'altro.

6. L'amore per la vita - Una sesta caratteristica è cercare costantemente la valorizzazione della vita.

7. La verità e l'amore innanzitutto - Una settima caratteristica è quella, come diceva S. Giovanni, di *fare la verità*, ossia una delle verità significanti e significative fra tutte quelle che si possono fare per illuminare noi e gli altri, per tirarci fuori dalla caverna, visto che l'uomo sceglierebbe, se non aiutato con l'amore, il buio.

8. Il puzzle della ricerca - Un'ottava caratteristica è quella di esercitare l'intuizione per essere in grado di riunire in maniera significativa i pezzi raccolti cercando di capire cosa ancora non c'è, ma che egli sa che ha una possibilità di esistere.

9. La scuola e le disuguaglianze sociali - Una nona caratteristica è quella di cercare sempre un rimedio con la scuola, avendo sempre presente che, come già rilevavano lo stesso Leopardi¹⁵ e poi Gramsci¹⁶,

¹⁵ Cfr. G. Genovesi, *Il sogno di Giacomo. Leopardi e la scuola*, Roma, Anicia, in corso di stampa.

¹⁶ Cfr. G. Genovesi, *Il "mio" Gramsci su educazione, scuola e oltre*, in "Spes - Rivista di Politica, Educazione e Storia", IX, 7, 2017, pp. 3-40.

Pasolini¹⁷ e anche l'art. 3 della stessa nostra Costituzione¹⁸, che uno dei compiti più importanti della scuola è di arrestare, in un mondo borghese che mai c'è riuscito, la corsa verso il baratro, educativamente disastroso, della diseguaglianza sociale.

10. La certezza del dubbio - Una decima caratteristica è di essere certo che niente è mai certo prima di aver verificato e, comunque, che il dubbio è il pane ideale dell'intellettuale e è il pane della scienza che l'intellettuale più se ne nutre più diventa acuto e intelligente.

11. La lettura - Una undicesima caratteristica è di aver contratto l'abitudine di leggere, perché sempre infinite sono le domande che l'intellettuale si pone e sola la lettura gli può dare le risposte e soprattutto i mezzi per suggerire o trovare le risposte.

12. Eterodossia - Una dodicesima caratteristica è, come ci dice Maldonado, che "il comun determinatore degli intellettuali è l'eterodossia... E per eterodossi si deve intendere tutti coloro che, in un modo o nell'altro, agiscono in contrapposizione ai dogmi, ai corpi dottrinali, ai modelli di comportamento, agli ordinamenti simbolici, e anche agli assetti di potere esistenti. Tutta gente che voleva fare cose nuove. Ribelli, oppugnatore, antagonisti, trasgressivi, insomma dissidenti per vocazione, e in certi casi apertamente eversivi, rivoluzionari. La tradizione degli eterodossi è sicuramente la tradizione degli intellettuali"¹⁹. Certo è che l'insegnante "in quanto intellettuale non potrà

¹⁷ Cfr. G. Genovesi, *Pier Paolo Pasolini, educatore e intellettuale*, in SPES, "Rivista di Politica, Educazione e Storia", n. 17, aprile-maggio 2022.

¹⁸ Recita l'art. 3 della Costituzione: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di origine, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini. Impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". In queste righe la Costituzione chiama in causa la scuola che ha, in effetti, un'importanza decisiva nel garantirla come l'istituzione che combatte sistematicamente l'ignoranza, l'ostacolo tra i maggiori a fruire della libertà e dell'uguaglianza".

¹⁹ *Che cos'è un intellettuale?*, tr. it., Milano, Feltrinelli. 1995.

mai colludere con il potere costituito, ma ne sarà sempre un vigile critico”²⁰.

6. *Tirando le fila sull'insegnante*

Praticamente sono gli intellettuali nati dall'Illuminismo che, come scriveva Tomas Maldonado nel suo saggio del 1995, “con il loro pensiero indocile, anzi spesso sovversivo, hanno contribuito a mettere in crisi i valori fondanti dei dogmi, delle credenze, dei costrutti ideologici vigenti nelle società e culture di appartenenza”²¹.

La conclusione del saggio di Maldonado è che egli giudica l'intellettuale “come un risvegliatore di coscienze”²².

Io condivido in pieno una simile conclusione, e come ho detto più volte, non credo che l'intellettuale sia una figura che non ha futuro altrimenti non l'avrei messo come invito a identificarsi e a essere identificato con l'insegnante che aspira a perseguire l'ideale per essere educatore.

In effetti l'educatore ha proprio questo compito, di “risvegliatore di coscienze”, alla cui figura ideale mi sono rifatto articolandola in dodici punti particolari.

E certamente di anima squisitamente illuminista è questa affermazione di Pier Paolo Pasolini che probabilmente gli costò la vita neppure un anno dopo a Ostia, il Giorno dei Morti 1975²³:

“Io so perché sono un intellettuale, uno scrittore, che cerca di seguire tutto ciò che succede, di conoscere tutto ciò che se ne scrive, di immaginare tutto ciò che si sa o che si tace, che coordina fatti anche lontani, che mette insieme i pezzi disorganizzati e frammentari di un intero e coerente quadro politico, che ristabilisce la logica là dove sembrano regnare l'arbitrarietà, la follia e il mistero”.

Così Pier Paolo Pasolini definiva sulle pagine del quotidiano milanese il mestiere dell'intellettuale, facendo un lucido esame dello scoppio della bomba alla Banca dell'Agricoltura a piazza Fontana a Milano nel dicembre 1968. Ma a quasi cinquant'anni di distanza la defini-

²⁰ G. Genovesi, *L'insegnante come intellettuale*, in G. Genovesi (a cura di), *Arte e tecnica della parola nel processo educativo*, cit., pp. 34-35.

²¹ Tomas Maldonado, *Che cos'è un intellettuale?*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1995.

²² *Ibidem*.

²³ Giovanni Genovesi, *Pier Paolo Pasolini, educatore e intellettuale*, in SPES, “Rivista di Politica, Educazione e Storia”, n. 17, aprile-maggio 2022.

zione è ancora attuale? Io credo che in buona parte corrisponda a una verità e, pertanto, sia del tutto inutile chiedersi se l'intellettuale è un attore sociale ormai senza futuro²⁴.

7. *Considerazioni amare su ciò che deve essere fatto*

Ebbene, se queste dodici caratteristiche elencate, aggiunte alle tredici dell'anno propedeutico, sono da vedere come le caratteristiche medie di un intellettuale, sia pure modulate secondo i soggetti, ne debbono essere sprovvisti proprio gli insegnanti che ne dovrebbero avere più bisogno perché il salto dall'essere insegnante alla tensione al divenire educatore è, come diceva Freud, più impossibile che in qualsiasi altro mestiere?²⁵

Tutto questo deriva anche dal modo in cui il nostro Stato non ha mai avuto cura per la formazione e per il reclutamento del personale docente, perdendo tempo nella costante sottrazione di tempo all'insegnante per baggianate burocratiche e per evitare di alzare il loro trattamento economico da fame adducendo come scusa il fatto che lavorano male e poco. Insomma, il ministero dell'Istruzione non sa neppure come i docenti facciano a fare scuola con tutte le inutili trappole burocratiche che scocciano e affaticano i docenti magari anche per andare a ascoltare il comitato di valutazione senza nessun programma e finalità. Ma dov'è l'insegnante? Mah, forse è a insegnare o forse a ascoltare un membro del Comitato di valutazione che non sa cosa valutare come dover valutare a quattro giorni che è cominciata la scuola? Come in una commedia di Plauto dove (cito a memoria) uno dei personaggi domanda al suo compagno se ha visto di recente Ennio Sulpicio e si sente rispondere: "O è morto o fa il maestro!"²⁶. Ma forse il nostro Stato crede di essere ancora ai tempi di Plauto?

Spero tanto, ma non ci credo, che il ministero, ritornando sui suoi passi (quando mai?) costituisca una scuola biennale universitaria per la formazione dei docenti secondari unici con un primo anno prope-

²⁴ Quando ho preso parte a scritti sul rapporto tra intellettuali e educazione, ho sempre sostenuto l'utilità della presenza dell'intellettuale come critico e non che non possa far altro che esaminare quanto è successo. Cfr. Giovanni Genovesi, *Intellettuali e educazione*, in *Ensaos em homenagem a Joaquim Ferrera Gomes*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1998.

²⁵ Cfr. S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile*, in *Opere*, tr. it., Milano, Bollati Boringhieri, 2003, vol. XI, p. 531.

²⁶ Cfr. T. Maccio Plauto, *Pseudolus*.

deutico e un anno contenutistico con non meno di dieci lezioni²⁷ impostate a regola d'arte, spiegando e mostrando come deve essere una lezione, il punto forte della scuola gestita da insegnanti intellettuali, pagati decentemente.

8. *La scuola superiore unica*

Ebbene, con il venticinquesimo punto ho finito di descrivere l'ideale preparazione generale dell'insegnante per la scuola superiore unica che mi pare il pezzo più radicalmente rivoluzionario proposto per la riforma della scuola in Italia dall'Unità a oggi.

Ovviamente ne ho parlato nel mio ultimo saggio uscito nel settembre 2022 e intitolato *La scuola serve ancora*²⁸, ma diversa da quella che è oggi, che conserva tuttora la soggezione gentiliana a un *apartheid* diseducativo, che inficia inesorabilmente la più intelligente riforma della scuola italiana degli anni venti del secolo scorso, ma nata sotto il fascismo. Giovanni Gentile²⁹, l'intellettuale tra i più illustri del suo tempo, sentì la necessità di creare una nuova classe dirigente, chiedendola alla scuola, ossia al liceo classico, non diversamente da come accade oggi. Egli sviluppa la sua riforma come un intellettuale tipico nel fascismo, ossia: infatti, “ il fascismo – scrive Mariuccia Salvati – viene accolto dagli intellettuali poiché ne favorisce la promozione sociale in quanto paladini di un “uso politico” della cultura e rappresentanti di una visione gerarchica della società”³⁰.

Un simile modo di pensare non fu certo educativamente utile alla riforma che però fu apprezzata allora ed è tuttora apprezzata al punto da continuare a proporre il liceo gentiliano come esempio di partenza per una scuola rinnovata, soprattutto per la struttura curriculare, fa-

²⁷ Queste lezioni dovrebbero riguardare le materie che fanno parte del *curriculum* scolastico, tra discipline obbligatorie e discipline opzionali, ossia tra le obbligatorie, discipline filologico-retoriche, storico-letterarie, linguistico-narrative, filosofico-matematiche e musicale-poetiche e tra le opzionali: Diritto e Economia, Educazione artistica, Educazione fisica, Educazione musicale, Educazione tecnica, Informatica.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Cfr. G. Genovesi, *Il ruolo di Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana. Alcune riflessioni*, in “SPES - “Rivista di Politica, Educazione e Storia”, n. 2, 2009.

³⁰ M. Salvati, *Il modello dell'intellettuale negli anni del fascismo*, in “Il Mulino”, n. 1, 2022, p. 36. Numero speciale su *La vocazione intellettuale*. Indubbiamente la laudatissima riforma Gentile da parte di Mussolini rinforzò questo modo di pensare degli intellettuali che non accolsero certo male la riforma del 1923.

cendo tuttavia alcuni radicali cambiamenti: i più importanti riguardano la matematica, le lingue 2 e 3, e la storia e l'italiano, la prima da dividere dalla filosofia e l'italiano da far scegliere all'assemblea dei docenti disciplinaristi se lasciarlo da solo o accoppiarla alla storia. Le possibili scelte di tali assemblee non saranno mai delle verità immutabili, ma accettabili nel regno della cultura di cui fa parte la scuola, tanto che si possono cambiare o confermare dopo cinque anni di corso o con la richiesta del 50% più uno degli insegnanti della scuola³¹.

Ma sarà stilato, al riguardo, un regolamento *ad hoc* per casi che hanno a che fare con i cambiamenti delle scelte fatte dalle assemblee dei disciplinaristi circa gli aspetti curriculari e/o i modi di realizzarli con lezioni scelte su argomenti ritenuti e motivati fondanti della disciplina in causa.

Comunque, essendo ogni scuola superiore unica a carattere sperimentale potrà essere ritoccata in tutti gli aspetti riformabili nei tempi determinati da un regolamento come sopra accennato e redatto da personaggi esperti dell'argomento.

Come già detto, sono non pochi gli argomenti in questione, tra cui lo svolgimento dei curricula disciplinari, affidati non più a programmi ministeriali fissati in maniera rigida al punto che gli insegnanti non riescono a svolgerli entro la fine dell'anno scolastico oppure sono costretti a fare inutili *tour de force* che non permettono di svolgere con la pacatezza necessaria lezioni argomentate e spiegate in modo logicamente tale da poter essere usufruite per un interessante e prezioso arricchimento della cultura in questione.

È chiaro che la scuola superiore unica ritiene la lezione³² uno dei pilastri, sempre presenti in ogni scuola unica, dalla scuola dell'infanzia in poi; accanto alla lezione, la lettura nei suoi vari generi è da considerarsi l'aspetto centrale dell'impegno dei ragazzi insieme a quanto ne deriva (esposizioni, parafrasi, riassunto, commento che rafforza sempre l'uso della lingua in cui si cerca di fare dell'allievo un attento e accurato fruitore). E questo vale per qualsiasi lingua si usi e si voglia imparare al meglio, dalle lingue classiche, greco e latino, alle lingue moderne (almeno due).

³¹ Avendo già trattato l'argomento nel mio recente saggio, *La scuola serve ancora...*, cit., rimando a capitolo sedicesimo: *Perché la scuola educi: una scuola superiore unica*, pp. 275-297.

³² Cfr. G. Genovesi, *L'insegnante un retore che fa ricerca*, in Idem, *Scienza dell'educazione...* cit., pp. 240-256. Ma cfr. anche G. Genovesi, *La lezione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. XLIX, n. 194, gennaio-marzo 2015.

9. Conclusione: gli scogli peggiori

Dare a questa scuola superiore unica *eternamente* sperimentale una struttura non credo proprio che sia un problema. Basta spiegare i principi che la caratterizzano: libertà, democrazia, utopia, laicità e autonomia, e il tutto seguirà senza difficoltà, messo a punto dagli esperti di organizzazione scolastica.

Le vere difficoltà sono ben altre:

1. far sì che sia una scuola gratuita;
2. formare e pagare gli insegnanti non come *Lumpenproletariat* ma come seri professionisti. E ciò anche in tempi disgraziati come questi (guerre troppo vicine alle porte di casa quali quelle di Russia-Ucraina, la Libia, pandemia non ancora passata, inflazione che sale, mancanza di energia, problemi del lavoro, aumento dei poveri, crisi demografica) farà da scudo per evitare investimenti per riforme troppo radicali e malviste, a cominciare dallo stesso governo che farà leva sullo scontento delle famiglie;

3. vincere le resistenze delle famiglie, appunto, delle classi popolari e della piccola borghesia che hanno fin dall'Unità creduto che le scuole professionali siano loro e guai a toccarle, quando, come già detto, la loro presenza nel sistema scolastico fu solo una grande operazione fallimentare e del tutto antieducativa organizzata da Giovanni Gentile per sfoltire le classi dei licei, la migliore scuola per formare la classe dirigente.

Sono questi i grandi scogli che impediranno il varo della nave che porta la radicale riforma della scuola. Nessuno o pochi illuminati guarderanno con favore a questa riforma creduta dai più troppo costosa, quando invece farebbe un'Italia più colta e farebbe provare a tutti il piacere di frequentare il meglio possibile la scuola e, forse, anche con insegnanti più felici che male non fa.

La scuola e l'insegnante: dati di cronaca e proposte politiche

Luciana Bellatalla

In questo articolo, ci si interroga sulle aspettative di un modello di scuola e di insegnante per il futuro ormai alle porte: da un lato, si cerca di interpretare i segnali che la politica in atto (sia del governo in carica per l'ordinaria amministrazione sia di chi si candida a governare la prossima legislatura) sta lanciando per far comprendere quale scuola intende disegnare ed organizzare per la formazione delle nuove generazioni; dall'altro, si paragona questo disegno dai contorni chiari e, al tempo stesso, ambigui con il paradigma di scuola e di insegnante. La conclusione non è difficile: ancora una volta, sarà la sconfitta dell'ideale. E ancora una volta a pagare il conto saranno immediatamente le giovani generazioni e, di conseguenza ed a più lungo termine, la stessa società civile e la vita democratica, ulteriormente attaccata ed indebolita.

In this paper, the author describes the future of the actual pattern of schooling and teaching activities. On one side, she tries to interpret the signs launched in this period, both by the Government in office only for ordinary affairs and by them who are running to govern for next legislature: for they draw the future school and teacher for young generations. On the other side, she compares this draft (clear but, at the same time, ambiguous in its implications) with the ideal concept of school and teacher. It is not difficult to conclude that the ideal will once again be defeated. Once again, first of all the younger generations and then, the civil society will pay the price of these choices. And let's not talk about our already fragile democracy.

Parole chiave: scuola, insegnante, politica, società civile, democrazia

Keywords: school, teacher, politics, civil society, democracy

1. Uno sguardo alla cronaca

Da mesi ormai – ed il fatto è tanto raro che merita di essere citato – la scuola è agli onori della cronaca: sempre per problemi e situazioni critiche, ma, finalmente, non per segnalare abusi da parte di insegnanti o crolli o una di quelle catastrofi, vere o presunte, che di solito richiamano l'attenzione dei cronisti.

In questo periodo, infatti, si segnalano disagi, difficoltà, bisogni concreti; si discute sugli effetti della pandemia e dell'istruzione for-

zatamente a distanza; non si nasconde l'ignoranza dei nostri studenti, ormai, a quindici anni pressoché incapaci di decodificare un testo e a venticinque, magari anche laureati, equipaggiati con conoscenze e competenze paragonabili a quelle di un tredicenne.

Tuttavia, *more solito*, per segnalare questo complesso di problemi, che dovrebbero togliere il sonno a chi di scuola si occupa e soprattutto a chi pretende di organizzarla e governarla dalla Minerva, si dà voce alle famiglie, agli psicologi, ai sociologi ed ai giovani. Raramente si chiede a chi la scuola la costruisce giorno per giorno, facendo i conti con le pretese delle famiglie, le richieste ministeriali di tipo aziendalistico e burocratico, l'indifferenza della maggior parte degli alunni, ormai assuefatti ad una *routine* che li vuole clienti e anestetizzati da messaggi pubblicitari e ideologici, che, direttamente o indirettamente, demonizzano la scuola, i suoi contenuti e le sue richieste, indicando in ben altri valori – rispetto a quelli che la scuola ed il sapere suggeriscono – l'oggetto da perseguire e conquistare.

Questo pistolotto non vuole assolvere la scuola in atto dalle sue evidenti manchevolezze; non vuole accusare di apatia, disinteresse e indifferenza tutti gli alunni o indurre a credere che tutti gli insegnanti, non uno escluso, svolgano il loro mestiere al meglio, ossia nella piena consapevolezza di quanto implica e non semplicemente per abitudine o, peggio ancora, per tirare a campare. Siamo tutti convinti, io per prima e non da ora, che

- il sistema scolastico vada riformato, finalmente, come Genovesi ed io andiamo da tempo dicendo, approdando ad una scuola unitaria, con opzioni al suo interno nel triennio terminale;

- la preparazione ed il reclutamento dei docenti vadano rivisti in maniera radicale e decisa;

- i curricula vadano cambiati, da un lato, abbandonando il sogno di alunni inutilmente enciclopedici e, dall'altro, rivedendo e potenziando la programmazione che fa del docente, sia individualmente sia collegialmente, il protagonista dell'offerta formativa;

- la pratica didattica vada rinnovata, per un verso, riducendo lo spazio della lezione frontale (per alcuni aspetti ineliminabile) e, per l'altro, introducendo e valorizzando forme di didattica attiva e dialogica – *flipped classroom* o *cooperative learning* o altro, poco importa – capace di rendere la classe un laboratorio, con quanto ciò implica sul piano dell'acquisizione di un metodo di lavoro, di abilità logiche, di autonomia, di organizzazione del lavoro (quelle che oggi si chiamano

soft skills) accanto alle vere e proprie conoscenze o competenze più specificamente legate alle varie discipline;

- vada ripensato il discorso sui BES, che si sono spesso rivelati non strumenti di inclusione e potenziamento, ma alibi per non impegnarsi come è necessario nella valorizzazione delle differenze o lasciar passare per facili passaggi da una classe o da un livello all'altro;

- gli aspetti concreti della vita scolastica – dall'edilizia all'arredamento, con particolare attenzione alle aule speciali come i laboratori scientifici e/o linguistici o le aule per la Storia dell'arte e il disegno, senza dimenticare i nuovi strumenti digitali e tecnici – siano particolarmente lacunosi, come, peraltro, la dura contingenza del *lockdown* ha messo in evidenza.

E qui mi fermo, solo per non affliggere il lettore: ma il *cahier de doléances* potrebbe continuare con le pratiche di inclusione e di accoglienza degli immigrati, le classi pollaio, gli stipendi da fame dei docenti, il ruolo dell'Invalsi, la mancata riforma degli organi collegiali, l'urgente revisione della cosiddetta scuola media e via scorrendo.

I quotidiani e i settimanali, purtroppo, non si soffermano tanto su questi aspetti strutturali quanto sui disagi degli studenti: le loro sofferenze psicologiche durante il *lockdown*; la loro percepita inadeguatezza rispetto al mondo del lavoro in ragione di percorsi scolastici da loro giudicati obsoleti; la altrettanto percepita inadeguatezza del ruolo dell'insegnante, di cui non sopportano più le lezioni frontali ed a cui chiedono spazio; l'indifferenza della scuola alla dimensione ecologica; la richiesta di crescente digitalizzazione e di apertura ai nuovi strumenti comunicativi¹.

Cronisti e giornalisti registrano ed in qualche modo avallano queste analisi, in larga misura interessanti e perfino condivisibili nelle linee di fondo, ma sempre e comunque unilaterali perché senza un reale confronto con gli insegnanti, presentati come la "controparte" e con come i necessari compagni (nel senso etimologico del termine) dell'avventura della conoscenza. Tuttavia, il 2022 ha portato all'attenzione della cronaca casi tragici più che drammatici.

¹ Per questi aspetti rimando, come esempi, a Gloria Riva, *La scuola che vorremmo. Le proposte degli studenti: portali, archivi digitali, tutorial e chat con i prof. L'alternanza? Stage veri, sicuri e retribuiti*, in "L'Espresso" del 24 aprile 2022, in cui si riferisce di un convegno di studenti presso la ScuolaZoo di Milano; Gaia Van Der Esch, *Sostenibilità e chi la boicotta*, in "L'Espresso" del giorno 1 maggio 2022; *Cari Prof., così non va*, lettera aperta di Edoardo Graziuso, studente del Liceo Tasso di Roma, in "L'Espresso" del giorno 8 maggio 2022.

Mi riferisco ai giovanissimi morti² durante le attività di alternanza scuola-lavoro, previste fin dalla riforma Berlinguer e poi ribadite dalla riforma Renzi-Giannini, nota – Renzi ne ha il *copyright* – come la “buona scuola” che, alla luce di questi morti, suona stonata se non addirittura offensiva.

Se a tutto questo aggiungiamo che da più parti si levano lamenti per i disabili o le persone con fragilità, non tanto per la scuola quanto per il raccordo scuola-extrascuola che è uno dei punti fermi e basilari per la costruzione di quel “progetto di vita”, su cui tutte le leggi relative all’inclusione, dal 1992 in poi insistono, giacché vi ravvisano una garanzia dello sviluppo sereno e pieno dei soggetti con difficoltà di vari tipo. Ebbene, da più parti si lamenta che le recenti politiche di esternalizzazione, affidando a cooperative la gestione di questi momenti extrascolastici, ha reso sempre più difficile reperire educatori: la bassa remunerazione, dovuta ad una sorta di lavoro a chiamata, scoraggia chi potrebbe essere impiegato in questo tipo di servizio alla persona, continuo e contiguo con quello educativo a scuola.

Come il problema della disabilità anche quello della povertà educativa, che si manifesta attraverso gli abbandoni, le bocciature (oggi dette non ammissione alla classe successiva, con una definizione che non cancella l’idea di respingimento e di fallimento), il non conseguimento degli obiettivi minimi, oggi è in discussione.

Le proposte degli studenti ed anche queste segnalazioni³ lasciano comprendere che siamo dinanzi ad un sistema – quello scolastico, appunto – le cui disfunzioni non dipendono da singole sue parti, ma sono l’effetto di una cattiva struttura, o per dirla in soldoni, cambiare il modo di far lezione o introdurre più digitalizzazione non basta: è, per

² Mi pare superfluo ricordare che da gennaio 2022 ad oggi si registrano morti e feriti tra studenti dai sedici ai diciotto anni, in genere iscritti a corsi di formazione professionale ed impegnati nelle aziende nelle attività di PCTO, ossia nel “Percorso per le competenze trasversali e l’orientamento”, che con la legge detta della Buona Scuola è diventato un aspetto cardine della formazione nella scuola secondaria di secondo grado. Ma già nel 2018 uno studente era rimasto ferito l’allora ministro Bussetti, non diversamente dall’attuale ministro Bianchi, aveva detto di essersi allertato per aumentare la sicurezza sul lavoro anche per questi stagisti: certe cose, infatti – un po’ di retorica non fa mai male – non possono essere permesse. Ma dal 2018 ad oggi le cose, evidentemente, sono addirittura peggiorate.

³ Su questi aspetti, cfr., ad esempio, Andrea Morniroli (attivista Forum Disuguaglianze Diversità), *Un sostegno strutturale a chi combatte la povertà educativa*, in “Domani”, martedì 5 luglio 2022 e Laura Castellani (educatrice), *Aumenta il disagio ma nessuno vuole più fare l’educatore*, in “Domani” del 2 agosto 2022.

usare una metafora cara a Dewey, come versare vino nuovo in otri vecchi, che di sicuro lo faranno inacidire.

Su questo punto, intervengono le risposte del mondo della politica e, soprattutto, di coloro che governano il sistema scolastico. In questo periodo, le risposte sono pervenute da due fonti, apparentemente distinte, ma di fatto, giocoforza, in relazione tra loro: innanzitutto, il governo Draghi, che è stato chiamato a gestire i fondi europei per la ripresa della nostra vita economica e produttiva; in secondo luogo, da chi si è candidato a sostituire il governo Draghi e, dopo il risultato elettorale, si è assunto ufficialmente il carico del sistema scolastico. In entrambi i casi, si percepiscono venti di riforma e si abbozzano soluzioni chiare, ma, nel contempo, ambigue e poco promettenti, soprattutto per chi, come noi, si occupa della scuola dalla prospettiva inerente il sapere specifico sull'educazione.

2. Economia e educazione: uno sguardo al PNRR

Partiamo dal documento intitolato al “Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza”, che alla missione 4 dà indicazioni sull'utilizzo di una parte dei fondi europei per quanto attiene scuola ed università. Esso è stato elaborato dal governo Draghi, come è noto ed ho già detto, ma è passato in eredità al nuovo esecutivo e, per questo motivo, merita esaminarlo, perché le proposte elencate in queste pagine dovranno essere attuate.

Il merito della proposta sta nel fatto che l'impegno di spesa previsto è articolato in maniera organica su tutti gli aspetti del complesso sistema-scuola, dal potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione, dagli asili-nido all'università, dalle questioni inerenti l'edilizia ai dottorati di ricerca. Il fatto è che – senza entrare nel merito delle singole voci trattate e nella valutazione della congruenza degli stanziamenti rispetto agli interventi elencati – questa “agenda” di interventi sottende una visione di scuola ed una riforma da attuare, assai discutibile, ancorché prevedibile, visto che sia il premier sia il ministro dell'istruzione sono economisti.

Del resto, il ministro Bianchi nel suo breve lavoro dal titolo *Nello specchio della scuola*, che era apertamente programmatico, aveva anticipato, ancor prima di arrivare alla Minerva, quale scuola gli appariva coerente con la società attuale ed aveva già mostrato la sua conoscenza, piuttosto raffazzonata e molto superficiale, della storia delle istituzioni scolastiche nostrane. Sono la stessa superficialità e lo stesso

pressappochismo che fanno parlare nel documento di “asilo nido” e non di “nido” o “nido d’infanzia”, per sottolineare gli aspetti di accoglienza, di cura e di affettuosa educazione rispetto a quelli (antichi ed antiquati) di parcheggio per bambini con genitori al lavoro e nonni o tate non disponibili. Le parole sono pietre, si dice, ed a ragione, perché fissano e stigmatizzano.

Non voglio insistere su questo aspetto né fare un’analisi linguistica del testo, in cui, come si usa da tempo, si abbonda in sigle, anglicismi e termini stranieri. Voglio sottolineare come siamo fin da semplici definizioni in presenza di estensori che parlano di scuola, ma pensano ad altro, oltretutto ad un servizio alla persona, alla famiglia, alle imprese.

Questo è il *busillis*: mentre si elargiscono risorse, si delinea una scuola a metà tra forte burocratizzazione e servizio alle imprese. Ciò emerge con evidenza in due punti, la formazione ed il reclutamento degli insegnanti e la revisione dei curricula, di cui si parla per quanto attiene il contrasto agli abbandoni.

Per quanto riguarda la formazione ed il reclutamento dei docenti, il decreto predisposto da Bianchi è stato approvato, ma mancano i decreti attuativi cosicché si può ipotizzare che, come già accadde alla Riforma Berlinguer, il nuovo esecutivo provveda a varare nuove misure, praticamente azzerando questo decreto.

Il Ministero prevede, dunque, di affidare la formazione degli insegnanti (e dei dirigenti) ad una scuola di alta formazione imponendo ai futuri insegnanti “un percorso universitario e accademico abilitante di formazione iniziale con prova finale corrispondente a non meno di 60 crediti formativi o accademici...”, cui seguirà un concorso pubblico ed un periodo di prova annuale con test e valutazione conclusiva, per la definitiva immissione nel ruolo per chi, ovviamente, ha superato tutti passi previsti. Questa Scuola, con sede legale a Roma e sotto la vigilanza del competente ministero, ha un presidente, un comitato d’indirizzo ed un comitato scientifico internazionale e si interfaccia con l’INDIRE e con l’INVALSI. A questa Scuola spetta definire contenuti, percorsi formativi in servizio, percorsi di formazione per i responsabili della progettazione e della sperimentazione.

In questo percorso, organizzato a Roma da una congrega di supereperti, iper-specializzati e tecnologizzati, si dovranno acquisire tutte le capacità e tutte le competenze professionali necessarie ad esercitare l’insegnamento: competenze teoriche e pratiche, linguistiche e digitali, con particolare attenzione ai problemi dell’inclusione e della disabilità. Inoltre, al percorso si potrà essere ammessi sia dopo il conseguimento

mento della laurea sia durante la frequenza del corso di laurea triennale o magistrale. Tuttavia, non si sa quale curriculum questi specializzandi dovranno affrontare: spetta ai decreti attuativi fissarlo, fermo restando che 20 dei 60 CFU spettano al tirocinio a scuola e che le cosiddette materie STEM (scientifiche, tecnologiche e matematiche) hanno esigenze specifiche. Non si capisce di che cosa si tratti, perché se ci si riferisce alle attività laboratoriali, anche le Lingue straniere, la Storia o la Storia dell'arte, il Disegno hanno necessità di aule con particolari strumentazioni ed ausili. Ma tant'è.

Come se tutto questo non fosse abbastanza generico e confuso, quando si passa dalla formazione iniziale al reclutamento, si finisce nelle sabbie mobili. A rigor di logica, si dovrebbe pretendere, dall'entrata in vigore di questo percorso, che tutti i futuri insegnanti, per accedere al concorso, avessero conseguito l'abilitazione. Ma non è così. Forse per sanare l'eredità caotica dei precedenti gestori della Minerva, forse per non scontentare sindacati e aspiranti insegnanti, nel decreto si stabilisce che si può accedere al concorso (che, si noti, non è abilitante ma finalizzato solo al conseguimento di un posto di ruolo) con tre anni di servizio, perfino non consecutivi, nel quinquennio precedente il bando del concorso, con la clausola che i vincitori dovranno, per essere stabilizzati, conseguire 30 CFU abilitanti.

Insomma, nel futuro dovremo avere insegnanti competenti ed abilitati, ma non si sa come, da chi, con quali contenuti: l'unica cosa certa è la nascita di un carrozzone ministeriale, capace solo di portare nuovi laccioli burocratici in una scuola che ha al fondo solo bisogno di libertà.

Ma – una volta stabilito che la formazione docente è l'oggetto misterioso del PNRR – domandiamo per quale scuola vanno preparati questi docenti del futuro.

In queste pagine della Missione 4 si insiste molto sulla necessità di potenziare nelle scuole le attività sportive e di costruire palestre, mentre non c'è una parola, ad esempio, sulla lingua italiana. Si insiste, e credo non senza ragione, sull'innovazione tecnologica, che valorizza soprattutto le già citate discipline STEM e ci si limita a citare brevemente la necessità di ampliare la sperimentazione di licei e istituti tecnici, naturalmente quadriennali.

L'attenzione maggiore del documento è rivolta all'istruzione tecnico-professionale, definita formazione professionale terziaria, a rigore post-scolastica e non universitaria. Tuttavia, la mancanza di chiarezza del documento fa pensare che il Ministero abbia fatto propria l'idea di

“formazione duale”, se si legge che “l’obiettivo è conseguire un aumento degli attuali iscritti a percorsi ITS (18750 frequentanti e 5250 diplomati all’anno) (secondo un monitoraggio INDIRE) almeno del 100 per 100”, ovviamente, come è detto chiaramente, allineando i curricula alla “domanda di competenze che proviene dal tessuto produttivo del Paese” e secondo i processi innovativi dell’industria.

Del resto, in tutto il documento, che nella versione in PDF a mia disposizione è lungo trenta pagine, non ricorre mai la parola “umanistico”, si incontra una sola volta la parola Liceo, mentre si parla di aziende (4 occorrenze), imprese (4 occorrenze) e per ben 15 volte di R&S, ossia Ricerca e Sviluppo. E ciò non è trascurabile, se si pensa che questa sigla, ormai entrata nell’uso, indica appunto quanto l’impresa impiega nello studio dell’innovazione tecnico-tecnologica sia per migliorare il processo produttivo sia la qualità dei prodotti.

Per converso, se abbandoniamo il piano del rapporto scuola-bisogni dell’impresa, non mancano affermazioni sorprendenti. Non mi riferisco tanto al rafforzamento delle attività orientative, già di per sé preoccupante se inserite nel contesto appena ricordato, ma alla “Riforma dell’organizzazione scolastica”, in cui si legge che si intende dare soluzione a due concreti problemi, ossia la riduzione del numero degli alunni per classe e il dimensionamento della rete scolastica: “In tale ottica si pone il superamento dell’identità tra classe demografica e aula, anche al fine di rivedere il modello di scuola. Ciò, (sic!?) consentirà di affrontare situazioni complesse sotto numerosi profili, ad esempio le problematiche scolastiche nelle aree di montagna, nelle aree interne e nelle scuole di vallata”.

Una simile affermazione mi suona come la possibilità di ritorno alle pluriclassi: se penso che in queste pagine si parla di asilo e, per l’insegnamento della matematica, che vanta una lunga tradizione, ci si limita al nome, pure importante, di Emma Castelnuovo, mi viene il dubbio che la scuola di domani somiglierà molto alla scuola di ieri.

3. *La riforma promessa: una scuola non progressiva e non inclusiva*

Nei giorni infocati dell’estate – infocati non solo per il sole rovente, ma per una pandemia persistente, per una guerra che non vuol finire e per una campagna elettorale inattesa ed aspra – la Destra nostrana, il-liberale e non semplicemente conservatrice, non paga di aver contribuito a distruggere, in collaborazione con i passati governi Berlusconi, quanto restava di una scuola almeno dignitosa con le parole d’ordine

“internet, impresa, inglese” e con la riduzione dell’insegnante a erogatore dei servizi culturali ai clienti, ossia alle famiglie che ormai spadroneggiano imponendo lassismo, contenuti e percorsi formativi, ha presentato la sua ricetta per la scuola del futuro.

Obiettivo: smantellare, per dirla con la coppia Ricolfi-Mastrocola, che Giorgia Meloni ha assunto come punto di riferimento per le questioni scolastiche, la scuola progressiva ed inclusiva voluta dalla Sinistra, interprete dei messaggi di Don Milani – hanno mai detto ai due appena ricordati che Lorenzo Milani era un prete (anche piuttosto integralista) e non un militante marxista-leninista? – e del Sessantotto. Questa scuola ha abbassato il livello culturale delle giovani generazioni. E ciò non spiega allora come concorrenti anzianotti ai vari quiz televisivi e perfino certi uomini politici, dal crine già incanutito, benché formati nella scuola seria di prima, siano spaesati dinanzi a quesiti di Storia e di cultura varia e spesso non riescano a parlare in un italiano decente.

Poiché questa scuola sinistrorsa, nata apparentemente per condividere il pane della conoscenza con le classi deboli, di fatto ha tradito le aspettative e si è rivelata mortificatrice del merito, incapace di fornire un ascensore sociale a chi più ne avrebbe bisogno ed ha solo formalmente incluso tutti, finendo per non formare nessuno e soprattutto chi ha talento, bisogna voltare pagina.

A parte il fatto che dal 1992 ad oggi – e sono trent’anni! – la scuola è stata governata quasi esclusivamente dal centro-destra, che non ha messo in discussione né l’autonomia concessa agli istituti da Berlinguer né il principio (ahinoi, già presente nella Riforma Berlinguer) dell’equivalenza tra percorsi scolastici e percorsi di apprendistato sul lavoro, e che, anche nei brevi periodi concessi al centro-sinistra, la scuola è stata gestita secondo i principi del neo-liberismo, la ricetta suggerita è a dir poco sorprendente.

Sulla base della parola d’ordine “merito”, tanto seducente quanto oscura ed ambigua anche perché tutti la evocano, ma nessuno si premura di darne una definizione, Ricolfi, nel suo intervento alla conferenza programmatica di Fratelli d’Italia, ha sintetizzato il suo pensiero nella richiesta di abolire le bocciature e introdurre il sistema dei livelli, secondo il modello di scuola inglese. In breve, anziché valutare *in itinere* gli alunni, chiedendo potenziamenti o recuperi o peggio ancora obbligando a ripetere una classe, si conducono tutti alla fine del percorso scolastico, quando, al posto del diploma, si consegnerà loro una

scheda informativa, che, riepilogando il percorso di ciascuno, indica anche il livello di conoscenze, competenze e abilità raggiunto in ciascuna della materia”. Insomma, una specie di portfolio delle competenze di morattiana memoria, che, già allora, definì una scheda segnaletica.

Mi auguravo, prima dell’esito delle urne, che qualcuno riflettesse su questi problemi. Ma mi sbagliavo. L’attuale ministro dell’istruzione e del merito (sic?!) Valditara vuole introdurre la figura dell’insegnante tutor per valorizzare i talenti, mortificati dall’uguagliarismo della Sinistra, che egli interpreta, superficialmente, come difesa di un’uguaglianza di fatto e non di diritto, come invece va intesa e come recita la nostra Costituzione. Perciò, da un lato, vanno introdotti i tutor per orientare (ma sarebbe meglio dire selezionare) e, per aiutare gli studenti, evitando – afferma il ministro con una sorta di facile *captatio benevolentiae* – alle famiglie le spese per le ripetizioni private, dall’altro, bisogna potenziare il percorso tecnico-professionale d’intesa con le imprese. Mi chiedo, perché questa voglia di aiutare le famiglie non è stata manifestata quando Moratti e Gelmini hanno tagliato il tempo pieno ed l’organico docente. E già allora Alleanza Nazionale (da cui Fratelli d’Italia ha preso il via) era al governo e l’attuale presidente del Consiglio era stata nominata ministro della gioventù.

Chiaramente la proposta non è mossa da alcun interesse legato allo stato sociale; mira non a riattivare l’ascensore sociale, come si dice con una frase ad effetto, bensì a bloccare sbocchi formativi, lasciandoli aperti non ai migliori, come si millanta, ma ai più fortunati. Mi vedo costretta a ripetere quanto notai, a tempo suo, per la Riforma Moratti: c’è una evidente consonanza con Bottai e con il suo darwinismo sociale.

Ma peggio ancora, qui si arriva al paradosso di un ministro dell’istruzione che cancella la scuola che dovrebbe difendere e governare. I peggiori, i meno fortunati vanno mandati nelle scuole professionali perché se ne stiano tranquilli nella loro ignoranza e siano preparati ad essere fedeli esecutori di quanto le imprese chiedono e vogliono.

Ma, ammettiamolo, siamo proprio molto distanti dalla proposta della coppia Draghi-Bianchi?

4. *E l'insegnante?*

In tutto questo, che fine fa l'insegnante, che in altra occasione ho definito costruttore di ponti tra sé, gli alunni ed il sapere e perno dell'educazione⁴?

A parte il documento di PNRR e il Decreto Bianchi, sulla cui attuazione ho già avanzato dubbi, prima delle elezioni le proposte sono state tante, da Calenda che vuole mandare gli insegnanti migliori nelle zone meno avanzate culturalmente alla Lega, che torna a cavalcare l'onda delle rivendicazioni sindacali di un ingresso nel ruolo di tutti i precari in servizio.

Fatto è che documenti ufficiali, proposte elettorali e programmi girano intorno al problema, divagano e distraggono i lettori: abbandono scolastico, carenze edilizie, mancanza di ausili didattici, digitali e non, aiuto alle famiglie, servizi alla persona, analfabetismo funzionale dei giovani sono i problemi chiamati in causa più volte e con atteggiamento serio e preoccupato, ben sapendo che di tutti questi problemi nessuno andrà a soluzione, perché le casse dello Stato sono vuote e si vuoteranno sempre di più nei mesi a venire. E per risolvere i problemi evidenziati occorrono risorse. E tante.

Ma, prima di tutto, bisogna affrontare il tema dell'insegnante, del suo ruolo, delle sue competenze e del suo aggiornamento: il decreto Bianchi tenta, ma senza chiarezza; Calenda bypassa il problema; per Fratelli d'Italia basta rimuovere quanto è in odore di Sinistra e tutto va a posto; Renzi ha già dato il suo contributo allo sfascio della scuola e può quindi tacere.

Ciò per cui dobbiamo batterci, come studiosi dell'universo educativo, è il riconoscimento della dignità del lavoro docente. E questo riconoscimento può venire solo da un modo rinnovato di affrontare la questione del reclutamento e, prima ancora, della formazione iniziale e *in itinere* dell'insegnante. Solo da qui potrà anche venir risolta anche la giustificata ed improcrastinabile richiesta di un miglioramento economico di una prestazione professionale impegnativa, assorbente e difficilissima. Sapere non basta; gli arnesi del mestiere sono tanti e variegati ed hanno bisogno di uno sguardo abituato alla complessità ed al dubbio.

⁴ Cfr. *L'insegnante come perno dell'educazione*, in L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011.

Ripeto quanto ho scritto tante volte, certo ribadendo quello che il collega Genovesi scrive anche in quest'occasione, ossia che vincente era e dovrebbe essere, debitamente rivisto, il modello formativo iniziale della SSIS, ingiustamente annullata da Gelmini; a complemento di questo percorso torno a chiedere l'anno sabbatico per gli insegnanti da spendere presso le università o presso istituti all'estero, per approfondimenti disciplinari o pedagogico-didattici.

Senza entrare nei dettagli, mi limito in queste pagine, a sottolineare le mie preoccupazioni: la vaghezza e l'incertezza del Decreto Bianchi, la burocratizzazione prevista dal documento PNRR, la genericità di Calenda o la prospettiva rivendicativa della Lega, ma soprattutto le prime mosse del neoministro (che peraltro aveva già dato prova discutibile di sé in appoggio alla Gelmini) mi fanno temere per il futuro.

Spero di essere una cattiva profetessa, ma mi pare che la scuola dell'immediato futuro possa rivelarsi un ulteriore declassamento della figura e del ruolo dell'insegnante, anche se, a parole, tutti concordano sulla sua centralità.

Poche speranze e pochi consensi (almeno da parte dei Sindacati) ha suscitato l'ultimo guizzo del governo Draghi, che nel decreto "Aiuti bis" ha inserito la figura del docente esperto, forse su pressione di Italia Viva⁵, per garantire ad una minoranza di docenti un aumento mensile di 400 euro, senza richieder loro un surplus di attività o funzioni particolari: tuttavia, questa figura, che si segnala solo per il miglioramento stipendiale, è prevista a partire dall'anno scolastico 2023-24, ma diventerà operativa in circa un decennio, tant'è vero che il Decreto specifica che questo profilo professionale sarà a regime ogni anno dal 2032 al 2036. Infatti, "si tratta degli insegnanti che superano con una valutazione positiva tre percorsi formativi consecutivi, che non possono essere svolti in contemporanea, riguardanti competenze digitali, l'uso critico e responsabile degli strumenti digitali e pratiche di laboratorio e inclusione"⁶, corsi presumibilmente a carico della Scuola di alta formazione, di cui alla Missione 4 del PNRR.

⁵ Matteo Renzi, che ha varato la riforma della Buona scuola, senza parlare di diverse funzioni docenti, appoggia ora la tripartizione del ruolo docente in iniziale, ordinario ed esperto, secondo un modello di cui già si parlava al tempo della gestione Berlinguer, attraverso le funzioni-obiettivo, per diversificare gli stipendi degli insegnanti a seconda dell'effettivo servizio prestato.

⁶ in www.informazionefiscale.it, consultato in data 6 agosto 2022, subito dopo il varo del Decreto in questione, il 4 agosto 2022.

Ancora una volta, solo parole, senza contare che fine farà questo decreto con la nuova legislatura e il nuovo esecutivo.

5. *Per concludere*

Resta poco da commentare, nel confronto tra dati di cronaca, proposte e atti ufficiali. Lo scarto profondo e ormai insanabile tra quanto viene proposto o ufficializzato ed i reali bisogni della scuola e dell'insegnante, che ne è il principale ed insostituibile artefice, sta nella considerazione della scuola stessa e, quindi, del processo conoscitivo che ne è alla base.

I giovani chiedono piattaforme digitali per lavorare, scambiarsi idee, appunti, lezioni: non hanno torto perché questi sono i nuovi linguaggi e quei modi di comunicazione con cui dovranno misurarsi nel loro futuro. Chiedono di essere ascoltati: e non hanno torto perché la scuola è il luogo in cui si formano e in cui dovrebbero essere parte attiva nel loro percorso di apprendimento. Si soffermano sulle emergenze sociali e politiche: e non hanno torto, perché il futuro li riguarda è la dimensione che li aspetta e in cui non vogliono naufragare.

Tuttavia, sia i giovani – quelli più agguerriti ed appassionati – non meno dei politici compiono tutti lo stesso errore: tutti pensano che con un aggiornamento di strumenti o di contenuti o di pratiche didattiche, meccanicamente trasferite da un ambiente all'altro, tutto andrà a posto. Alla scuola, insomma, si chiede di essere funzionale al qui-ed-ora o ad un futuro molto prossimo, come si fa con le aziende. Ma la scuola non è né un'azienda né un'industria: produce o dovrebbe produrre menti capaci di pensare in autonomia, libere da pregiudizi ed in grado di progettare innovazione, ossia quanto non c'è e potrebbe essere utile. Insomma, la scuola produce non per il qui e ora ma per un tempo ignoto persino a coloro che ne saranno protagonisti.

Innovazione negli strumenti, introduzione di conoscenze al passo con i tempi: tutto giusto e scontato. Ma se non si sa leggere e comprendere un testo; usare correttamente la lingua per veicolare messaggi, intenzioni e volontà; applicare conoscenze acquisite a problemi sempre nuovi; comprendere i contesti in cui ci si muove, anche conoscendone le radici e la storia; vedere nell'altro da sé un essere umano portatore dei nostri stessi valori e in via di diritto uguale a noi, allora studiare l'Inglese invece del Greco antico, o le materie scientifico-tecnologiche piuttosto della Filosofia e studiare con la LIM o su una piattaforma in rete anziché sul vecchio libro di testo non serve a nulla.

Da un percorso siffatto non si esce né istruiti né educati. Perché piattaforme digitali, strumenti tecnologici, nuovi saperi e nuovi approcci all'attività di insegnamento/apprendimento siano fruttuosi non per l'occupabilità, ma per la crescita dei soggetti, occorrono due cose ineliminabili:

1. che la scuola sia riconosciuta come il luogo della formazione per tutti e non solo per i più fortunati e messa in grado di essere al servizio di tutti non uno escluso: un luogo su cui investire risorse materiali, che lo rendano non solo un opificio di cultura, ma anche uno spazio con le finestre aperte sul mondo, dove vivere diventa un piacere, perché studiare volentieri è la *conditio sine qua non* per apprendere;

2. che all'insegnante si riconosca nei fatti e non solo a parole il suo ruolo di intellettuale e, quindi, di costruttore di percorsi di senso e di significato nel percorso/processo di formazione delle giovani generazioni: e ciò significa rispetto, stipendi più decorosi, diritto alla formazione continua, dialogo con le agenzie extrascolastiche e con le famiglie con disponibilità e senza sottomissione.

Docente e PNRR: tecnologie e dimensioni educative

Angelo Luppi

In questo testo l'autore esamina e riflette sulle indicazioni di trasformazione della scuola contenute nel PNRR con particolare attenzione agli aspetti educativi da perseguire nelle attuali dinamiche di trasformazione culturale, sociale e tecnologica della società. In quest'ambito si individuano due specifiche caratterizzazioni della figura docente: l'ibridazione tecnologica e l'intellettualizzazione civilizzatrice.

In this text the author examines and reflects on the indications for the transformation of the school contained in the PNRR with particular attention to the educational aspects to be pursued in the current dynamics of cultural, social and technological transformation of society. In this context, two specific characterizations of the teacher are identified: technological hybridization and civilizing intellectualization.

Parole chiave: società, educazione, umanesimo, tecnologia, docente

Keywords: society, education, humanism, technology, teacher

1. Premessa: educazione, scuola, società e PNRR

Il ruolo della scuola in una società aperta e democratica, quale ancora apparirebbe essere (forse precariamente) la configurazione migliore del mondo in cui stiamo vivendo, la figura dell'insegnante e della sua identità professionale in una scuola che guarda alle complessità del presente e dell'immediato futuro, i processi di innovazione didattica ed i nuovi linguaggi comunicativi, connessi ad un percorso formativo di valore, ad un tempo etico e cognitivo, sembrano essere le tematiche essenziali per chi si occupa in questi anni del possibile destino di questa ormai longeva istituzione educativa e cognitiva e di chi in essa opera¹. In una sua classica e certamente ancora sostenibile de-

¹ La riflessione sull'educazione e sulla connessa idea di scuola trova una enorme ampiezza di riferimenti. Sul piano dei principi educativi intesi a valorizzare una vita comunitaria informata ad uno spirito di libertà e di conoscenza potremmo richiamarci a G. Genovesi, *La scuola serve ancora. "Sta come torre ferma che non crolla giammai la cima per soffiar di vento"*, Roma, Anicia, 2022; L. Bellatalla, *Il mio*

finizione, questa istituzione dovrebbe, (oggi e nel futuro), ancora mantenere le sue concettuali ed operative caratteristiche di struttura educativa intesa a realizzare nei percorsi di crescita della gioventù quel “mandato” pubblico “di miglioramento della convivenza comunitaria”, così faticosamente acquisito nel tempo². Nelle circostanze attuali, tuttavia, agisce nell’opinione pubblica, nel sentire politico ed anche nell’atmosfera generale in cui si discutono queste problematiche, una variegata richiesta di formazione, assai diversa da quella che molti adulti hanno un tempo conosciuto.

Oggi, infatti, sempre cercando un quadro educativo di qualità, non si può non allargare lo sguardo ai molteplici piani di attuale evoluzione storica delle concezioni del mondo ed all’incrocio, spesso conflittuale di più culture, prima separate ed oggi a frizione continua. Inoltre la voluta manipolazione delle coscienze e delle visioni del vivere dei cittadini che avviene in più parti del mondo rende indispensabile rafforzare gli elementi di riflessione critica nei contesti educativi, così accettando un confronto fra le finalizzazioni etiche dell’educazione e le tematiche della modernizzazione dei percorsi formativi. In questo contesto, anche ponendosi in relazione con la disponibilità di ingenti risorse data dal PRNN, c’è chi vede in questa contingenza finalmente “l’occasione per immaginare una scuola nuova”; laboratoriale per “un apprendimento che coniughi il sapere ed il saper fare”, dinamica nei raggruppamenti degli alunni condotti a lavorare insieme “a classi aperte”, disponibile alle più varie attività integrative da sviluppare “oltre l’orario curricolare” per offrire agli studenti “quante più opportune possibilità possibili di conoscenza”³.

Si tratta peraltro della richiesta di una messa a sistema di una diffusa trasformazione delle scuole, già posta in campo negli istituti della nazione attraverso una rielaborazione del loro funzionamento sulla ba-

Dewey. *Riflessioni sull’eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016; sul piano dell’organizzazione di una scuola per tutti, A. Luppi. *“La scuola su misura” di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018; sul piano delle connotazioni sociali contemporanee delle modalità di crescita dei giovani, E. Marescotti, *Adultescenza e dintorni. Il valore dell’adulthood, il senso dell’educazione*, Milano FrancoAngeli, 2020.

² G. Genovesi, *Scuola*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Corso, Ferrara, 1998, p. 395.

³ G. Oliva, *Campagna per la scuola*, in “La Stampa”, 27 agosto 2022, pp. 28-29.

se delle finalità indicate ormai da due decenni nei provvedimenti connessi alla attribuzione dell'Autonomia scolastica⁴.

Nel nostro attuale contesto nazionale, post-pandemico, molte importanti ipotesi di intervento sulla scuola si sono condensate in un complesso documento, denominato PNRR (*Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*), che include significativi passaggi riferiti all'educazione e alla formazione delle giovani generazioni nel contesto del sistema scolastico del nostro paese⁵. In particolare, un passaggio sostanziale e determinante di questo documento, che intendiamo espressamente esaminare, delinea la seguente situazione: *“Indipendentemente dai divari fra nord e sud, la nostra scuola primeggia a livello internazionale per la forte base culturale e teorica. Senza perdere questa eredità, occorre investire in (a) abilità digitali, (b) abilità comportamentali e (c) conoscenze applicative”*⁶. Due sono quindi le focalizzazioni a cui prestare accorta attenzione: *l'asserito primato cognitivo nelle aree culturali e teoriche e le esigenze comportamentali e pratiche della contemporaneità*.

Da questa lettura bipolare delle esigenze della scuola italiana esce una indicazione assai netta ovvero la proposizione di impegnarsi a realizzare espressamente un “intervento sulle discipline STEM”, non già come correttivo ad una situazione culturale implicitamente considerata sbilanciata verso le discipline che potremmo chiamare “classico-umanistiche”, ma sostanzialmente come intervento sostitutivo, visto in chiave di “nuovo paradigma educativo trasversale di carattere metodologico”. Una dichiarazione d'intenti, assai impegnativa ed anche in parte caleidoscopica, laddove si raccoglie in modo sommario l'esigenza di creare una “forma mentis necessaria ad un diverso ap-

⁴Cfr., per questi aspetti, A. Luppi, *Sensibilità epistemologiche e didattiche innovative in Italia (1999-2021)* in “SPES- Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia”, n. 16, anno 2022, pp. 113-129. Si tratta peraltro di un filone di rinnovamento scolastico che viene *concettualmente* da lontano, cfr. A. Luppi, *“La scuola su misura” di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, cit.

⁵ Il 13 luglio 2021 il PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) dell'Italia è stato definitivamente approvato con Decisione di esecuzione del Consiglio dei Ministri, che ha recepito la proposta della Commissione Europea. Il provvedimento fa riferimento ad uno strumento generale di programmazione finanziaria europea (2021-2027) denominato **NextGenerationEU**. Il Documento a cui facciamo riferimento per valutazioni, rimandi e citazioni, è stato estrapolato da <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf> (ultima consultazione in data 12.05.2022).

⁶ Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, *Missione 4: Istruzione e Ricerca, Investimento 3.1: Nuove competenze e nuovi linguaggi*, cit., p. 189.

proccio al pensiero scientifico”, si introduce la problematica didattica del superamento della “lezione frontale”, si aggiunge quella culturale del “superamento degli stereotipi di genere” ed infine ci si orienta anche alla ricerca, socialmente attesa, delle “pari opportunità”. La via maestra per raggiungere queste finalità sarebbe prioritariamente rappresentata sul fondare in area STEM, in “una forte base quantitativa”, le abilità e competenze *digitali*, anche nella loro grammatica operativa “dei software per la scrittura, il calcolo e per l’impiego delle applicazioni”⁷.

La problematica si presenta assai ampia; verrà affrontata in questa sede soprattutto nel quadro della possibile evoluzione della funzione docente in due precise direzioni. La prima intende rilevare le caratteristiche di una trasformazione professionale già in atto, orientata ad una *ibridazione tecnologica e comunicativa nelle attività di insegnamento*; la seconda intende invece riflettere in particolare sulla capacità e possibilità dell’insegnante, anche pensato come *intellettuale civico* o meglio ancora quale *civilizzatore*, di mantenere ancora, nelle attuali massificanti derive sociali e comunicative, questa sua qualificante dimensione educativa. Tutto ciò con una estrema attenzione ai processi di massificazione culturale in corso in cui il rispetto delle individualità e delle differenze, elemento cruciale della democrazia, non sembra di certo essere sempre valorizzato⁸.

Certamente occorrerà considerare la presenza sullo sfondo di quest’ultima tematica anche la presenza di una serie di insinuanti tratti in via di collocazione sulla presenza educativa del docente, via via emergenti, quali l’essere ‘tutor’, ‘coach’, ‘influencer’, ovvero ancora anche ‘magnifico animale’, caleidoscopico e polivalente nel rapporto con i ragazzi⁹. Il rapporto di sintonia ed ascolto emotivo con i ragazzi sembra comunque diventare sempre più importante (ed anche socialmente atteso) nel comportamento professionale del docente¹⁰. In que-

⁷ *Ibidem*.

⁸ Cfr. R. Esposito, *Essere differenti nell’uguaglianza è la salvezza della democrazia*, in “La Stampa”, (Inserto Tuttolibri), 17 settembre 2022, p. XVIII.

⁹ D. Rota, *Surviving School, Manuale di sopravvivenza per le Superiori*, Amazon, 2021, p. 25. Altri autori si interrogano invece sugli aspetti di ‘impiego’ o ‘professione’ od ‘arte’ di questa attività; cfr. M. Colombo, *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Milano, Vita e Pensiero, 2017.

¹⁰ Cfr. E. Galliano, “Vogliamo bene agli studenti e loro ci odiano. È l’aspetto artistico del mestiere di insegnante”, in “La Stampa”, (Inserto Specchio), 11 settembre 2022, p.6.

sto contesto non va inoltre dimenticata la gamma di interazioni possibili con le famiglie, ovvero con adulti che appaiono peraltro fortemente coinvolti in processi di caduta d'impegno e di maturità di ruolo¹¹. In questo insieme di attenzioni al mondo della scuola talvolta agisce anche una confusa pressione della assai composita componente studentesca, che nell'ottica del 'vogliamo tutto e subito' lancia messaggi rivendicativi più politicizzati che educativi; significative anche le valutazioni e le proposte delle componenti dirigenziali di questa istituzione¹². Nell'insieme di queste situazioni dovrebbe tuttavia restare centrale, ma non sempre accade, quella concettualizzazione che ritiene invece l'insegnante come "colui che sa tramutare lo sforzo degli allievi per raggiungere apprendimenti, che da soli non solo non sarebbero in grado di raggiungere, ma di cui non saprebbero neppure sospettare l'esistenza, in un piacere, il piacere della conoscenza"¹³.

Netta è l'impressione che in quest'ambito attuale di socialità estesa, (sia essa territoriale e personale o mediata e amplificata dai media disponibili), l'insegnante stia tuttavia perdendo di credibilità e di efficacia. Si tratta comunque di una dimensione pubblica in cui anche altre categorie professionali di consistente valore culturale hanno nel tempo perduto ruolo, prestigio e possibilità d'influenzamento nella battaglia delle idee contemporanea. Un fenomeno che sembra accompagnarsi ad una "estinzione", (o meglio si potrebbe dire, ad una profonda mutazione), del consistere stesso di una *opinione pubblica*, che va modificandosi nel comunicare spersonalizzato del tessuto sociale contemporaneo, oggi molto meno attivo di un tempo nei contesti socialmente interattivi, soprattutto delle piccole e medie città¹⁴. Anche lo stesso

¹¹ Cfr. E. Marescotti, *Adultescenza e dintorni, Il valore dell'adulità. Il senso dell'educazione*, cit..

¹² Cfr. *La scuola che vogliamo: il documento dell'ANP*, (Associazione di Dirigenti Scolastici), in <https://www.anp.it/2022/09/20/la-scuola-che-vogliamo-il-documento-dell'anp/> ed il *Manifesto delle 100 proposte*, elaborato da una associazione di studenti medi ed universitari e presentato all'inizio dell'anno scolastico 2022/2023, con il motto *Da zero a cento. Vogliamo tutto*, in <https://img-prod.collettiva.it/pdf/2022/09/12/094113911-3760c1dd-4746-4b78-962d-f841624161bf.pdf> (ultima consultazione in data 22 settembre 2022).

¹³ G. Genovesi, *Insegnante*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, cit., p. 214.

¹⁴ "L'opinione pubblica, nell'Italia del dopoguerra e fino ad alcuni decenni fa, non era solo orientata dai partiti, poiché esistevano figure professionali considerate alla stregua di opinion makers «naturali»: gli insegnanti (...) ma anche gli avvocati, i medici, gli ingegneri/architetti e taluni influenti religiosi". Soprattutto nelle città

concetto di “intellettuale” sembra oggi molto spendersi in un quadro superficiale e rissoso, in cui, via social o talk-show, è la moltiplicazione dei link o l’aumento dell’audience che finisce per agire a garanzia della qualità delle convinzioni esposte¹⁵. In questo contesto la nostra ipotesi di riflessione rivolta a valorizzare una figura di *docente intellettuale*, ad un tempo *ibridato e civilizzatore*, non appare certamente di facile realizzazione, pur restando decisamente necessaria per favorire la formazione nei ragazzi di un abito culturale serio e critico, capace anche di decodificare le molteplici falsità ed i numerosi pregiudizi che inondano la comunicazione contemporanea.

Non sarà comunque impresa facile operare in questa direzione se consideriamo che le componenti politiche che si succedono alla guida della nostra nazione non sembrano mai riuscire a ridefinire stabilmente un quadro scolastico più moderno ed adeguato, mentre, attraverso l’autonomia scolastica, una parte della scuola sembra in realtà già riformarsi da sé, in plurime direzioni.

L’incertezza conflittuale resta comunque una caratteristica di questi nostri difficili tempi. Infatti le crisi culturali, politiche, sanitarie e finanziarie di questi ultimi anni, le sanguinose rudezze ideologiche e belliche prodotte da mondi religiosi radicalizzati o da aggressivi stati, aggiunte alle rapide e difficili transizioni culturali in corso sul piano dell’*identità* delle genti e su quello *ecologico* del consumo delle risorse del pianeta terra, stanno infatti pesantemente modificando verso una pericolosa conflittualità fra stati e popolazioni i quadri di riferimento mondiali realizzati negli ultimi decenni. Oggi infatti molteplici realtà si configurano come luoghi in cui si concretamente si vive, “gomito a gomito” con persone “di ogni paese, cultura e fede religiosa”, così realizzando situazioni di villaggio o città “globale” in cui corrono, altresì, anche in virtù della potenza comunicativa odierna, anche le tensioni del mondo come “cosmopoli virtuale”¹⁶.

medie del paese “questo strato di individui, non particolarmente numeroso, ma autorevole, animava i dibattiti, scriveva sui giornali locali ... contaminava le giovani generazioni”, R. Balzani, *La provincia senza intellettuali*, in *La vocazione intellettuale*, “Il Mulino”, 1/22, p. 55.

¹⁵ Per un approfondito esame di queste problematiche, riferite in chiave storica o contemporanea alla dimensione dell’intellettuale, Cfr. L. Barra, N. Pedrazzi, *Intellettuali d’oggi. Nessuno centomila* e J-C. De Martin, *Che ne è stato degli intellettuali?* in *La vocazione intellettuale*, cit., rispettivamente pp. 81-91 e 92-100.

¹⁶ Timoty Garton Ash, *Libertà di parola. Dieci principi per un mondo connesso*, Milano, Garzanti, 2017, p. 9.

Certamente una situazione complessa, in cui gli aspetti formativi subiscono la diffusa pressione della comunicazione sociale e degli algoritmi in essa attivi che indurrebbe ad una “perdita del senso comune e della coesione sociale”, stimolando così una “ridotta resistenza delle menti individuali alla persuasione nascosta e palese”. Nello stesso tempo in questo contesto agirebbe una tendenza per cui gli strumenti digitali, nella misura in cui sono utilizzati “per risparmiare tempo e fatica” gradualmente impoveriscono “le competenze innate che le persone acquisiscono con il tempo dell’apprendimento” e si ridurrebbe altresì “la disponibilità a compiere quegli “sforzi intellettuali di base” necessari “a comprendere il proprio contesto e valutare le proprie responsabilità”¹⁷.

In sostanza, inarrestabile sembra muoversi una perniciosa deriva della cultura contemporanea, (quantomeno nell’ambito della tradizione occidentale); con ciò andrebbe manifestandosi una vera e propria “crisi del pensiero”. Resterebbe quindi necessario agire con l’ intenzione di “risvegliare le coscienze” in merito ad un diffuso degrado del vivere indotto da una “vita frenetica”, in cui la riflessione sembra “ormai un lusso”. In questo contesto le “classi dirigenti spesso impreparate” e “sempre meno colte” non sarebbero più in grado di disegnare un futuro di valore per tutti.

In questa dimensione si starebbero pure collocando quell’insieme di provvedimenti che intenderebbero favorire per scuola ed università un futuro di aziende “al servizio di mercato e produzione”, con scarsa attenzione ai più profondi aspetti formativi legati al valore dei diritti dell’uomo ed alla abolizione dei privilegi, tematiche ampiamente sviluppate negli ultimi secoli¹⁸.

Da questo punto di vista l’affermazione esposta nel PRNN, prima ricordata, (“*indipendentemente dai divari fra nord e sud, la nostra scuola primeggia a livello internazionale per la forte base culturale e teorica*”), ci appare, per quanto formalmente lusinghiera, rischiosa e fuorviante. Glorificare in questo modo il presente scolastico, (affermazione sicuramente anche auto-celebrativa), potrebbe ridurre l’attenzione sulla necessità di continuare ad agire tenendo conto di due

¹⁷ D. de Kerckhowe, *L’algoritmo vota per noi*, in “La Stampa”, 20 settembre 2022, p. 36-37.

¹⁸ D. Ordine, *Il dibattito delle idee. Conversazione con Edgar Morin*, in “La Lettura”, n. 560, supplemento del “Corriere della Sera”, 21 agosto 2022, pp. 2, 3, 4. Cfr. anche E. Morin, *Svegliamoci!*, Milano, Ed. Mimesis, 2022.

parametri fondamentali: l'esigenza di capire nel profondo la società contemporanea e l'esigenza di accogliere le varie espressioni di personalità dei ragazzi e delle ragazze, in un quadro in cui l'opportunità di mantenere un cardine umanistico e valoriale alle conoscenze scolastiche resta confermato, con attenzione ad una ampia articolazione interdisciplinare dei saperi¹⁹.

2. Società, educazione, scuola: emozionarsi nel presente e nel futuro; quale implementazione del PRNN

L'attenzione allo scorrere mutevole dei tempi storici, sociali e tecnologici ci dice che oggi l'insieme delle modalità educative si va assai velocemente modificando: l'insegnante non è più la sola fonte delle informazioni e del sapere ed avanza a grandi passi il dominio della multifattorialità interattiva, (linguistica, visiva, sonora, immaginifica), permeata (talora anche negativamente) dalle pulsioni etiche, culturali e sociali del nostro moderno ambiente di vita.

Ben difficilmente la scuola potrà resistere a ciò se viene vissuta solo come sacrario difensivo. La questione è ormai aperta da tempo; numerose esperienze di valore sull'uso delle nuove tecnologie ne mostrano un possibile e positivo utilizzo anche nelle attività scolastiche²⁰. Questa nuova multifattorialità va quindi organicamente assunta come inevitabile ed anche necessaria e deve velocemente divenire un preciso campo d'attenzione di una Scienza dell'educazione capace di gestire questo dinamico e veloce nuovo contesto educativo e sociale, destinato, per taluni, a cambiare per sempre in molti aspetti²¹. Tutto ciò, si

¹⁹ Per questi aspetti, nell'ampiezza dei riferimenti possibili, potremmo sinteticamente ancora citare, M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2014; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

²⁰ Per una visione completa ed articolata su quanto possa comportare, di positivo, una trasformazione digitale della scuola, cfr. D. Bardi, *Il modello di scuola di ImparaDigitale*, in <https://www.imparadigitale.it/mid-il-modello-impara-digitale/#> (ultima consultazione in data 9 settembre 2022).

²¹ In questo campo la *Ludicizzazione* interattiva di percorsi educativi, l'utilizzo dell'*Intelligenza artificiale*, il *Metaverso* (ovvero la presenza personale simulata nella partecipazione a mondi virtuali) possono di molto trasformare (non necessariamente in meglio) le attività didattiche. Una trasformazione che non va lasciata al predominio della tecnologia ma ricondotta, nei suoi fini formativi, al dominio della riflessione educativa. Cfr. Redazione, *Zuckerberg, 'il metaverso ci cambierà per sempre'*, in ANSA.it, (ultima consultazione in data 20 giugno 2022).

dice, sapendo ascoltare, vagliare e valorizzare anche il fascino dell'incerto e del possibile nel futuro che stiamo 'scrivendo'²².

Ampio, comunque, e su più piani anche critici, il confronto pubblico e specialistico su queste tematiche, con rilevanti tracce anche su stampa e siti Web, in una estesa dimensione sociale delle discussioni delle problematiche scolastiche che non può certamente essere ignorata²³. In modo particolare potremmo anche considerare presente negli ultimi anni come esistente ed efficace una sorta di '*politica scolastica fattuale*', in cui singole scuole (o reti di scuole) associando gruppi docenti variamente organizzati e progettualmente attivi, hanno autonomamente proceduto a realizzare rilevanti esperienze di rinnovamento dell'agire scolastico²⁴. La presenza di percorsi scolastici in cui gli assetti disciplinari, finora centrali nei percorsi didattici, (visti come impostazione "classica" della didattica), si intersecano con lo sviluppo di competenze, abilità e percorsi formativi personalizzati, talora concettualmente ed operativamente simili al mondo sociale e produttivo dell'extra-scuola, appare ormai assai diffusa²⁵.

In questo contesto dovrebbe agire il PRNN con i suoi interventi di modernizzazione, da estendere a tutte le attività formative, orientandole verso "la creazione di un ecosistema delle competenze digitali, in grado di accelerare la trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica e dei processi di apprendimento e insegnamento"²⁶. Da ciò l'utilizzo di procedure didattiche intese a gestire percorsi in cui

²² Cfr. E. Morin, *Il grande potere dell'improbabile*, in "La Stampa", 14 settembre 2022, p. 29-29.

²³ Cfr. fra i molti contributi disponibili, G. Fregonara, O. Riva, *La squola media*, in "La Lettura" (supplemento del "Corriere della Sera") n. 543, 24 aprile 2022, pp. 2-5. Significativo anche un richiamo alle visioni dei giovani in via di formazione in G. Parisi, *Cari ragazzi seguite i sogni*, in "La Lettura", cit., p. 6-7. Molto critica ed articolata la lettura di situazione di P. Mastrocola, L. Ricolfi, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano, La nave di Teseo, 2021. Un approfondimento dettagliato ed aggiornato su queste problematiche, sotto il profilo di una visione dirigenziale, docente o tecnologica si può cogliere seguendo i siti web di ANP, ADI, Impara Digitale.

²⁴ Cfr. A. Luppi, *Vent'anni di scuola: politiche, umori sociali e vitalità docente (1999-2019)* in "SPES- Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia", n. 12, luglio-settembre 2020, pp. 109-132.

²⁵ Cfr. A. Luppi, *L'ibridazione docente: tradizione, innovazione, futuro*, in *Ricerche Pedagogiche*, Luglio-Dicembre 2021, n. 220-221, pp. 171-177.

²⁶ PNRR, Obiettivi Generali, M4C1, *Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'università*. Investimento 2.1. *Didattica Digitale Integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico*, p. 188.

“abilità e competenze digitali” si possano fondare “su una forte base quantitativa” con lo sviluppo di “una conoscenza dei software per la scrittura, il calcolo e per l’impiego delle applicazioni che oramai contemplano tutti i campi disciplinari, dall’arte alla scienza”²⁷.

Questa massiccia estensione tecnologica sulle generalità delle attività di insegnamento, quand’anche inevitabile nell’attuale sviluppo della modernità, pone significativi problemi d’equilibrio sulle generali finalità educative della scuola, assolutamente non risolti od affrontati nel pur dichiarato primeggiare *a livello internazionale della nostra scuola per la sua forte base culturale e teorica della nostra scuola*.

Non appare assolutamente chiaro ed evidente, neppure a livello di generale indicazione, quale potrebbe (o dovrebbe) essere, in questa evoluzione prassica, l’attenzione alla storicizzazione delle conquiste valoriali e disciplinari-culturali attuali, comunque da mantenere, seppur concentrata in nodi problematici. Non esce precisione sul modo di conservare una piena solidità ai processi formativi nell’inquieto nostro presente e nel possibile futuro che si sta ‘scrivendo’²⁸. Esiste infatti la drammatica necessità, anche per la forte base teorica e culturale riconosciuta alla nostra scuola, di non glorificarsi del passato e di non attualizzarsi solo tecnologicamente, ma di riflettere a fondo sulle interconnessioni ideologiche e culturali in atto fra le varie società del nostro mondo. Il trend di sviluppo sociale in corso appare infatti teso, in molteplici ambiti, a ledere alcune caratteristiche essenziali espresse nei suoi “momenti più alti” dall’identità della nostra società occidentale: una “intelligenza diffusa e collettiva”, la “libertà come valore primario”, il valore della “libera iniziativa del singolo” (anche in “forma associata”) ed infine il “pluralismo” e la “solidarietà” fra le persone e le comunità²⁹.

²⁷ PNRR, Obiettivi Generali, M4C1, *Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all’università*. Investimento 3.1, *Nuove competenze e nuovi linguaggi*, p. 189.

²⁸ Emergerebbe in questo campo “la convinzione sempre più forte che l’unica costante sia il cambiamento e l’unica certezza sia l’incertezza”, Z. Bauman, *Modernità liquida*, tr. it., Bari-Roma, Laterza, 2011, p. VII. Per altre riflessioni su queste problematiche, significative in quanto raccontate e ampiamente diffuse sui media, Cfr. M. Panerari, *La società liquida ed i suoi fratelli*, in “La Stampa”, 20 febbraio 2017, p. 22.

²⁹ M. Panarari, *Global addio, ora una supersocietà ci riporta alla divisione in blocchi*, cit., p. 27.

Una nuova dimensione tecnologica delle procedure di insegnamento, come settorialmente richiamata nel PRNN, dovrebbe anche comprendere ed esplicitamente condividere l'idea e l'articolazione di ciò che può essere definito un 'pensiero democratico', da mantenere sicuramente operante anche nel quadro di una società tecnologicamente progredita. Di conseguenza, andrebbe anche sottolineata ed espressa una visione dell'insegnante non solo come docente in aula ma anche come intellettuale nella sua comunità di appartenenza, (che in realtà è il mondo intero).

In questo quadro d'impegno professionale e civico del docente le innovazioni tecnico-pratiche e le nuove modalità del dipanarsi di un pensiero tecnologicamente ristrutturato vanno comunque tenute ancorate ad un cardine umanistico. Con ciò intendiamo una valorizzazione e una riflessione critica sul valore dei contributi etici, di conoscenza e di cultura sviluppati e resi disponibili nel trascorrere dei tempi, comprendendo a pieno titolo anche le conquiste scientifiche e gli sforzi per affermarle in comunità chiuse ed ostili al nuovo ed al diverso.

Nel quadro generale ricordato appare allora meglio evidente, condivisibile e trasversale, rispetto alla conduzione delle varie attività scolastiche, l'importanza dell'obiettivo generale di "ampliare le competenze scientifiche, tecnologiche e linguistiche degli studenti, degli insegnanti e dei docenti, con particolare attenzione alla capacità di comunicare e risolvere problemi"³⁰.

Non tutto appare comunque positivo nell'attuale ambito di estesa digitalizzazione, anche in cruciali dimensioni formative; in particolare più indagini, anche internazionali, hanno riscontrato una forte carenza nella formazione linguistica raggiunta dai ragazzi nelle nostre scuole.

Non solo fra gli addetti ai lavori, ma anche nella pubblica opinione questa situazione crea allarme; scoprire (o riscoprire) che "metà dei quindicenni italiani non comprendono i testi che leggono" pone una pluralità di problematiche. L'obiettivo di formare "veri cittadini, liberi di pensare con la propria testa" perseguito dalle moderne democrazie attraverso la scolarizzazione e l'alfabetizzazione di massa sembra infatti essere in forte difficoltà in un contesto in cui la capacità, argomentata e motivata, di esporre le proprie idee sembra trovare grandi difficoltà nel realizzarsi validamente³¹.

³⁰ PNRR, Obiettivi Generali, M4C1, *Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'università*, (al punto 8 dell'elencazione), p. 179.

³¹ A. Polito, *La cultura che forma i ragazzi*, in "Corriere della sera", 25 maggio 2022, pp. 1, 32.

L'ecosistema digitale, (in quanto agente in modo diffuso, sommerso e coinvolgente), produrrebbe una diffusa tendenza semplificatrice nel modo di pensare ed illustrare argomentazioni e cognizioni nei vari ambiti comunicativi e tecnologici odierni. Questo starebbe portando ad una radicale modifica del modo di formare, rappresentare ed esporre il proprio pensiero, ora sempre più orientato all'uso di "linguaggi corti e sincopati, sigle e acronimi che prendono il posto della scrittura fluente e narrativa" con una indubbia ricaduta negativa sulla reale profondità delle personali idee³².

Si entra con queste osservazioni anche a misurare la diversa validità dell'*apprendere slow*, tipica e consolidata modalità scolastica, legata ai contenuti ed alle riflessioni argomentate ed esposte autorevolmente nei libri degli studiosi che hanno costruito e costituito il sapere nei trascorsi secoli, messa a confronto con la modalità dell'*apprendere fast*, intrinseca e sempre più estesa, incentivata e supportata dalle tecnologie contemporanee. Una variazione d'intenti formativi che preme fortemente (e spesso acriticamente) sulla scuola, indotta ad assumere comportamenti istruttivi rivolti, non già ad una comunità di alunni che dovrebbero acquisire sapienza, bensì a formare leadership o intraprendenza sociale o lavorativa, basata più sulla risposta immediata che su quella consapevolmente approfondita³³.

3. Società, tecnologia, scuola: competenze razionali ed avventure intellettuali

Qualora collocata in termini davvero rispettosi tanto delle esigenze educative e culturali generali dei giovani quanto della necessità di governare nella scuola le nuove dinamiche socio-tecnologiche, si può riflettere allora sulla pervasività operativa delle indicazioni formulate nel PNRR: *investire in (a) abilità digitali, (b) abilità comportamentali e (c) conoscenze applicative*. Non se ne può negare l'esigenza in

³² Ivi, p. 32.

³³ Per un inquadramento della condizione di sapienza, ovvero di "colui che ha sapienza, che ha acquisito cioè una quantità di conoscenze particolarmente vasta e approfondita scientificamente oltre che accompagnata da alte doti di dirittura morale", Cfr. G. Genovesi, *Saggio, persona*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, cit., p. 382. Per la condizione di leader, ovvero di colui che all'interno di un gruppo "assume un ruolo preminente a livello di interazioni, di circolarità dell'informazione e a livello decisionale" Cfr. G. Genovesi, *Gruppo*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, cit., p. 193.

un quadro di professionalizzazione, ma questo certamente non ne sovraesponne l'importanza nei contesti educativi.

Si tratta di contenere, anche approcciandosi all'area STEM, l'*hybris* tecnologico dei nostri tumultuosi tempi, ricordando che gli aspetti di riflessione sulle più profonde valenze dell'educazione non dovrebbero condurci a svalorizzare o dimenticare “quelli che potremmo definire gli aspetti umanistici della scienza e della scienza sociale”, ovvero “l'aspetto creativo, inventivo e quello di pensiero critico e rigoroso”³⁴.

In quest'ambito potremmo anche considerare, con lunga visione temporale ed inquadrando i momenti procedurali e pratici in un contesto più ampio, che questi aspetti già agirono tanto nell'ambito della ricerca scientifica di Galileo Galilei e dei conflitti da essa generati, (considerata un cardine dell'amore di verità nell'osservazione e comprensione delle evidenze ‘naturali’³⁵), quanto nel contesto della genialità prospettica, culturale e ideativa espresso da Leonardo Da Vinci nell'ambito tecnologico, ma non solo³⁶.

Infatti, così s'esprimeva quest'ultimo autore, la necessità di studio e di sapere resta indispensabile anche nelle attività costruttive dato che quelli che “s'innamoran di pratica senza scienza, sono come ‘l nocchiere ch'entra in navilio senza timone o bussola” e quindi finiscono per operare senza certezza della direzione³⁷.

Un forte limite dell'attuale dibattito in merito non risiede all'interno delle discipline STEM bensì nelle diffuse tentazioni prassiche che sembrano dimenticare l'essenziale necessità di partire dallo studio e dalla comprensione profonda degli sviluppi disciplinari disponibili³⁸. Una modalità di studio che necessariamente non trova il

³⁴ Marta C. Nussbaum, *Non per profitto*, cit., p. 22.

³⁵ Cfr. una interessante pubblicazione, sepolta nel Web ma assai articolata: *Tema: Galileo Galilei*, in “*école, idee per l'educazione*”, settembre 2009, n. 74, pp. 10-19.

³⁶ “Leggendo le sue pagine si ha l'impressione di essere in un vero e proprio ecosistema di un sapere universale, dove ogni esperienza, ogni disciplina ha una forte relazione con le altre. Basta un clic, un link, per passare da un luogo del sapere ad un altro”, M. Temporelli, *Il secolo degli specialisti è finito, ispiriamoci a Leonardo da Vinci ed al suo sapere “linkato”*, in “La Stampa”, 15 settembre 2021, p. 28.

³⁷ Edmondo Solmi (a cura di), *Leonardo Da Vinci. Scritti scelti. Frammenti letterari e filosofici. Favole, allegorie, pensieri, paesi, figure, profezie, facezie*, Firenze, Giunti Editore, 2006, pp. 73, 85, 79.

³⁸ “Pare curioso, per non dire preoccupante, che nei disegni di legge sul futuro della scuola la parola ‘formazione’ sia sempre più legata ai metodi didattici ed alla

suo fondamentale svilupparsi “come frutto di una performance, di un evento o di un prodotto”, bensì nel portare a consapevolezza nei ragazzi il saper “scoprire il futuro come modo di essere che è già presente” in loro e “da custodire e coltivare da subito”³⁹. In questa direzione l’incrociarsi della competenza docente con la personalizzazione delle relazioni di classe e delle motivazioni degli alunni anche in area STEM può certamente inserirsi nel già ricordato “piacere della conoscenza”⁴⁰. Tutto ciò resta valido anche volendo riprendere, certamente in chiave formativa e non produttiva, alcune metodologie modernizzanti quali il *pensiero laterale*, la *spinta gentile*, la *scala dell’inferenza* od i *modelli mentali*, oggi utilizzate in procedure di formazione aziendale che vengono presentate come le più adatti a gestire le sfide della complessità contemporanea⁴¹.

Alle problematiche dei nuovi linguaggi, associandole all’individuazione di specifiche ed operative competenze, il PRNN dedica molta importanza. Ci appare tuttavia indispensabile e di rilevante significato considerare che queste modalità comunicative, accanto ad una loro implementazione, implicano anche una contrazione ed una sintetizzazione in chiave formativa delle potenzialità espressive e cognitive del linguaggio nelle sue varie forme. Certamente alcune di esse velocizzano la comunicazione, ma inducono la preoccupazione di un crescente e diffuso impoverimento semantico di una lingua diventata quasi “un singhiozzo cerebrale”, come se questa capacità intellettuale ed espressiva ormai “fosse una merce rara o una facoltà estinta nel fiume dell’evoluzione”⁴².

tecnologia” ... ma “lo studio della didattica che ha assunto una dimensione sproporzionata, non basta ... la conoscenza della disciplina viene prima ed è condizione essenziale” (N. Ordine, *Ma lo studio della didattica non basta*, in “Corriere della Sera”, 7 giugno 2022, p. 34).

³⁹ A. D’Avenia, *Il futuro sta fermo*, in “Corriere della Sera”, 6 giugno 2022, pp. 1, 29.

⁴⁰ G. Genovesi, *Insegnante*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione*, cit., p. 214.

⁴¹ Cfr. R. Panetti, *Essere creativi in contesti complessi*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

⁴² “Appassitisi la stagione degli acronimi inglesi e dell’*anglicorum alla Wall Street*, della devastazione della grammatica in cambio della velocità di comunicazione, quello che resta -tra un *emoji* e l’altro con cui abbiamo standardizzato e banalizzato anche la complessità delle emozioni a tutto svantaggio dei nostri figli- è una scarsa capacità di costruire periodi anche in una semplice email” (M. Sideri, *In un mondo post-scrittura c’è un futuro per lo Scriba*, in “Corriere della Sera”, 14 giugno 2022, p. 40).

Certamente sarà impossibile dimenticare il libro, quantomeno in quella sua nuova dimensione che lo rende ormai capace di agire nella nuova realtà attraverso la sua tendenziale trasformazione in strumento di partenza per accedere in via informatica a banche dati (immagini, testi, documentazioni) esterne oppure atto a creare dibattiti e confronti fra gli alunni, oppure ancora rivolto a consentire l'evoluzione di più narrazioni personali in storie complesse e divaricate. In sostanza, come già da alcuni si sostiene, sarebbero quindi da condividere e valorizzare “tutte quelle piattaforme” che sviluppano storie e contenuti “in modo dinamico ed interattivo”⁴³.

Tuttavia, va considerato che le dinamiche sequenziali ed algoritmiche, in quanto utilizzabili in contesti produttivi e connesse anche a meccanismi A.I., non possono comunque essere considerate quali comunicazioni di valore generalizzante. Pur dando atto che il PNRR non è destinato ad affrontare problematiche linguistico-espressive, resta evidente che la sola attenzione prassica, strumentale o “algoritmica” ai linguaggi appare comunque inadeguata ed incompleta.

Questa problematica non può essere semplicemente respinta o sottovalutata. Nel quadro educativo di cui ci stiamo occupando oggi esiste una presenza di cosiddetti “nuovi linguaggi sociali e tecnologici”, basati su veloci e sintetici codici iconici o per immagini, che in relazione all'attrattività delle nuove forme mobili di comunicazione, tanta parte hanno nell'esperienza giovanile attuale. Questo configura una sorta di gergo e comportamento giovanile, dalle varie ascendenze che ad un tempo fanno sentire i giovani “diversi”, ma pure reciprocamente “solidali”⁴⁴.

In questo campo però non sono soltanto implicati comportamenti e sensibilità personali; s'affaccia prepotente una nuova ed autonoma dimensione del comunicare (o di coinvolgimento nel comunicare) che intende creare, su base tecnologica, nuovi, interattivi, immersivi e coinvolgenti mondi attraverso le plurime tecnologie del *metaverso*. Con ciò si intende un “ambiente generato da un computer che può coincidere con la realtà virtuale, aumentata o mista, in cui si entra attraverso un *avatar*” ed in cui si possono contemporaneamente coinvolgere, tramite la creazione di personalizzazioni simulate, molteplici

⁴³ F. Colantuoni, *Un manifesto per il futuro del libro*, in Cultora.it, (ultima consultazione in data 21 agosto 2022).

⁴⁴ Cfr. le voci *Linguaggio* e *Linguaggio giovanile*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, cit., pp. 258-264.

individui indotti a sentirsi così vivere in “una situazione di effettiva presenza in quel luogo ed in quel momento”⁴⁵.

Certamente potrebbe essere utile simulare a scuola una situazione di carattere filosofico, storico o culturale utilizzando questa tecnologia, che tuttavia resta a rischio di forte bivalenza, come già accaduto con i video-giochi. In un contesto, forse più sociale che scolastico, l’uso esteso di questo strumento con il quale si può arrivare a fare “più o meno tutto quello che si può fare nel mondo reale”, (ovviamente simulando via avatar i vari comportamenti), si pone la possibilità dell’interagire in *avatar* anche con eventuali atteggiamenti discriminatori, di bullismo e di violenza. Si pone così un problema educativo connesso all’utilizzo ad ampio spettro di questo strumento che potrebbe indurre le persone a sentirsi sollevate da ogni responsabilità, anche morale, in quanto inserite in un contesto figurato ed immateriale⁴⁶.

La questione da porsi, allora, è cercare di comprendere quanto profonda possa essere la trasformazione culturale in atto, da taluni descritta ormai tanto pervasiva quanto inarrestabile e distruttiva delle forme e degli strumenti culturali su cui saggezze e cognizioni finora si sono costruite. Sembrerebbe infatti, per taluni, maturare nella attuale situazione una implicita ma scontata deriva sostitutiva fra “due mondi pedagogici” sicuramente diversi e “irriducibili l’uno all’altro”; “l’uno centrato sul sapere costituito, l’altro sul sapere costituente”⁴⁷. Si tratta ora di comprendere e di verificare, assumendo criticamente come tema di riflessione le valutazioni ora esposte, se questo destino sia davvero già tutto scritto e perseguibile ed in quali precise modalità⁴⁸. In

⁴⁵ E. Capone, *Italian Teck Week. A che punto siamo con il metaverso?*, in “La Stampa”, 8 settembre 2022, p. 27.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ “In un caso (il sapere fisso) la complessità sta tutta dietro le quinte mentre nell’altro (il sapere mobile) essa è sempre in scena”. In questo campo interverrebbe “la forma specifica che assume lo spazio dell’organizzazione e gestione di una esperienza”; in sostanza si tratta di ciò che ora si definisce come “piattaforma”. “Il libro è la piattaforma privilegiata per l’amministrazione dell’esperienza di acquisizione di un sapere fisso, o meglio di una parte specifica del sapere fisso, quella totalmente mediabile dalla lingua scritta”. “La macchina digitale (computer, tablet, cellulare)” invece “è l’insieme, la confederazione delle piattaforme predisposte per l’acquisizione, la produzione e la gestione di un sapere mobile, dove scritto, suono, immagine, interagiscono alla pari” (R. Maragliano, *La notte della scuola*, in <https://www.doppiozero.com>, (ultima consultazione in data 24 giugno 2022)).

⁴⁸ Cfr., fra i molti testi ormai disponibili, *Per un manifesto del digitale nella scuola*, (A. F. De Toni, R. Masiero, S. Tagliagambe, a cura di), Sesto San Giovanni

quest'ambito forte deve essere l'impegno della scuola e dei suoi docenti, tanto nell'uso moderno di strumenti classici, quanto nell'operare in modo realmente formativo con gli strumenti dell'oggi⁴⁹. Inevitabile tuttavia rilevare che se l'indicazione del PRNN di dedicarsi ad *investire in abilità digitali, abilità comportamentali e conoscenze applicative* finisse per indirizzarsi in modo acritico soprattutto ad attività intellettuali semplificate e pratiche essa apparirebbe quantomai sommaria. Compito quindi della scuola riadattarla alle sue più ampie e significative finalità educative.

4. Docente oggi: intellettuale ibridato e civilizzatore

Resta infine a questo punto delle nostre considerazioni la necessità di riflettere con nuova, diversa e approfondita attenzione all'idea estesa dell'*insegnante* come *intellettuale civico*, elaborata nei decenni che hanno preceduto questi nostri difficili tempi. Si tratta di una visione che a noi sembra ancora necessaria e d'estremo valore, soprattutto nell'attuale contesto in cui viene irriflessivamente acquisita come positiva a priori la caduta di quella premessa di separatezza riflessiva e cognitiva della scuola dall'immediatezza delle culture socialmente disponibili⁵⁰.

Occorre oggi una figura di insegnante che sappia anche vivere una sua transizione verso la consapevole, progressiva e competente *ibridazione* della sua funzione nel contesto contemporaneo, denso di profonde trasformazioni tecnologiche e comunicative e che sappia nello stesso tempo anche comprendere e decodificare con i ragazzi valori e

(Milano), *Mimesis*, 2022). Interessanti contributi dell'interesse in sede universitaria per questi aspetti, in particolare sulla formazione docente, s'individuano negli "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", (Università di Ferrara), n. 22/2021 e n. 23/2022.

⁴⁹ Appare impossibile indicare in una semplice nota la molteplicità dei contributi che si occupano di queste problematiche, che vanno dalle attività di Centri culturali, esperienziali e d'aggiornamento ad interventi di singoli esperti sul Web. In quest'ambito, fra i molti, cfr. Impara Digitale, *Innoviamo la scuola, formiamo il futuro*, <https://www.imparadigitale.it/> (ultima consultazione in data 22 agosto 2022) e F. Scolari, *Tecnologie per la didattica e l'insegnante tecnologico*, <https://www.fabioscolari.it/tecnologie-per-la-didattica-e-linsegnante-tecnologico/>, (ultima consultazione in data 22 agosto 2022).

⁵⁰ "La scuola si struttura, di necessità, come luogo segregato dall'esperienza immediata, un luogo cioè dove possono essere sperimentate avventure intellettuali, che, in quanto tali, privilegiano ciò che può accadere rispetto a quanto è già accaduto", G. Genovesi, *Scuola*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, cit., p. 395.

disvalori nei vari aspetti intellettuali e pratici presenti nelle correnti culture contemporanee⁵¹.

Nessuna concessione in ciò verso contingenti profili formativi che sembrerebbero semplicemente orientare il docente ad essere una sorta di *acritico gestore di soggettive aspirazioni giovanili*. Si tratta invece di una valorizzazione della presenza docente nel quadro di questa nuova complessità sociale e culturale per solidificare nei ragazzi e nelle ragazze l'acquisizione di quella "visione" e di quella "conoscenza storica" ancora indispensabili "alla formazione intellettuale e civile delle giovani persone nel mondo d'oggi"⁵².

Si tratta in sostanza di pensare ancora ad un intellettuale-insegnante che sappia operare a scuola anche come *civilizzatore*, capace realmente di operare in un panorama "saldamente umanistico e insieme solidamente scientifico"⁵³. Questa dimensione del docente è anche socialmente attesa, dato che spesso nel dibattito pubblico si coglie l'esigenza di formare negli studenti e nelle studentesse con il percorso scolastico una sintesi formativa compiuta, ovvero "un pensiero alto", realizzando una idea generale di scuola rivolta a "cercare, scoprire, capire, interpretare, innovare". Si chiede in sostanza di operare nel contesto di una aggiornata e completa visione di una educazione capace di rapportarsi a fondo con il futuro avanzante⁵⁴. Tutto ciò nella considerazione, fortunatamente ancora socialmente auspicata, che il frutto dell'educazione non sia "addomesticare e addestrare" bensì liberare le "energie creative" dei giovani da ciò che le può paralizzare, quali una "paura" del futuro ed una "ignoranza" nel presente⁵⁵.

⁵¹ M. Panerari, *Tutti protagonisti nella festa dei social. E cala il sipario sulla "civiltà alfabetica"* in "Specchio", (inserto de La Stampa), 28 agosto 2022, p. 7.

⁵² Martha C. Nussbaum, *Non per profitto*, cit., p. 8. Si tratta di una tematica ricorrente anche su qualificati organi di stampa. Cfr. L. Scaraffia, *La bussola per il presente si chiama Storia peccato che quasi nessuno la conosca*, in "La Stampa", 28 luglio 2022, p. 29; V. Mancuso, *L'arte di vivere da esseri umani*, in "La Stampa", 2 agosto 2022, pp. 30-31.

⁵³ L. Tomasini, *Intellettuali, letterati, «Operaj dell'intelligenza»*, in *La vocazione intellettuale*, "Il Mulino", 1/22, p. 79-80.

⁵⁴ "Pensiero, progetto e visione", come dimensione generale. "Invenio, intelligo, innovo", come asse educativo portante; G. Canova, *Scuola, non è (solo) questione di soldi*, in "Corriere della Sera", 26 agosto 2022, p. 24.

⁵⁵ A. D'Avenia, *Al futuro ministro dell'istruzione*, in "Corriere della Sera", 3 ottobre 2022, pp. 1, 22.

Le competenze educative necessarie per formare l'uomo e il cittadino del XXI secolo

Lucia Ariemma

La disciplina di Educazione civica, entrata in vigore nell' anno scolastico 2020-2021, richiama la scuola al suo compito fondamentale: l'educazione dell'uomo e del cittadino. Il saggio focalizza la sua attenzione su come la costruzione di tale disciplina, complessa nella sua dimensione trans e multidisciplinare, sia il tramite per l'interpretazione di una realtà a sua volta complessa nella sua dimensione politica comunitaria.

Civic Education, which came into school curricula during school year 2020-2021, calls the school back to its fundamental task: the education of man and citizen. This essay focuses the attention on the construction of Civic Education curricula, which are complex in its trans- and multi - disciplinary dimensions. This complexity helps us to interpret our social context, that is itself complex in its political community dimension.

Parole chiave: competenze di cittadinanza, educazione civica, educazione del cittadino, cittadinanza inclusiva, educazione e politica.

Keywords: citizenship skills, civic education, citizen's education, inclusive citizenship, education and politics.

1. Le nuove competenze del cittadino

Il dibattito sulla scuola attuale non può prescindere da una riflessione su cosa significhi oggi formare l'uomo e il cittadino: come ci viene ricordato anche dalle *Raccomandazioni del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, tali competenze vanno maturate sin dai primi anni scolastici. Questo, come anche documenti europei più recenti, ossia la *Strategia del Consiglio d'Europa per i diritti dell'infanzia (2022-2027)* e la *Strategia dell'UE sui diritti dei minori*, del 24 marzo 2021, sottolineano l'importanza della partecipazione dei giovani alla vita politica, ponendo la partecipazione attiva di bambini e ragazzi alla vita democratica come uno degli obiettivi più importanti da raggiungere nei prossimi anni. Come sottolineato circa un anno fa dal compianto precedente Presidente del Parlamento Europeo David Sassoli, "Dialogue with young people is fundamental, because if we want to

imagine a vision for the future of the European Union, we need to give them space for their voices to be heard”¹.

I documenti europei del 2021 e del 2022 citati vanno proprio in questa direzione: nella *Strategia dell’UE sui diritti dei minori*, infatti, si legge che vedere bambini e giovani manifestare per difendere i diritti umani o per sensibilizzare i governi ad una politica realmente ecosostenibile dimostra che “i minori sono cittadini attivi e agenti di cambiamento”; pertanto, essi hanno “il diritto di essere membri attivi di società democratiche e possono contribuire a definire, attuare e valutare le priorità politiche”². Per questo motivo, l’Unione Europea “deve promuovere la partecipazione inclusiva e sistemica dei minori a livello locale, nazionale e dell’UE”³. Proprio al fine di far sentire i bambini ed i giovani protagonisti, sono state poste in essere una serie di azioni: innanzitutto, nella redazione del documento sono stati sentiti i pareri di oltre diecimila minori, alcuni dei quali hanno partecipato anche alla redazione del documento *Strategy for the Rights of the Child (2022-2027)*; inoltre, proprio in questa direzione si muove il progetto M.E.P. (*Model European Parliament*). Si tratta di una vera e propria simulazione di Parlamento Europeo posta in essere dai ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado che, in tutta Europa, hanno aderito al progetto. Dopo essere stati opportunamente formati sulla storia e sulle istituzioni europee, i ragazzi selezionati all’interno di ogni scuola vengono suddivisi in Commissioni (ambiente, commercio internazionale, affari esteri, etc), nelle quali lavorano ad un tema specifico per realizzare il documento da proporre all’Assemblea Plenaria, durante la quale le risoluzioni prodotte dalle varie Commissioni vengono discusse e votate.

Da quanto fin qui discusso, appare evidente che una delle competenze chiave per l’educazione del cittadino è la partecipazione attiva e consapevole ad una cittadinanza democratica. Ma cosa significa, oggi, essere cittadini?

¹ “Parlare con i giovani è fondamentale, perché se vogliamo immaginare una visione per il futuro dell’Unione Europea, dobbiamo dare loro spazio per far sentire la loro voce” (David Sassoli, Intervista “Young People in Dialogue with President Sassoli”, on line: <https://www.unitedworldproject.org/en/watch/thank-you-president-sassoli/>. Trad. mia).

² *Strategia dell’UE sui diritti dei minori*, 24 marzo 2021, COM (2021) 142 final, on line: <https://famiglia.governo.it/media/2334/strategia-eu-sui-diritti-dei-minori.pdf>, p. 5.

³ *Ibidem*, p. 5.

Va preliminarmente detto che non è facile stabilire, in maniera univoca, cosa significhi essere cittadini e quale valore abbia il sostantivo cittadinanza, soprattutto se si considera il rapido e costante processo di sviluppo e di cambiamento cui è sottoposta la società odierna. D'altro canto, si tratta di un'idea strettamente legata all'*hic et nunc* storico, culturale, politico, sociale, e pertanto può assumere sfumature (o addirittura significati) differenti a seconda del contesto che ci si trova ad analizzare. È però possibile, ed anche necessario, stabilire alcuni punti fermi sulla questione.

Innanzitutto, è innegabile che il concetto di cittadinanza sia strettamente legato alla società sotto ogni profilo: infatti, essa “ha a che fare con i modi possibili in cui si articola il legame che unisce l'individuo a una società organizzata. Essa stabilisce e qualifica, fin dall'antichità della storia occidentale, la tipologia di rapporto che regola la posizione del singolo individuo o di gruppi all'interno di una società e più in particolare di una forma di Stato”⁴. Dunque, tale idea include un legame molto forte che il soggetto stabilisce con la propria comunità sociale: anzi, potremmo dire che il termine cittadinanza indica l'appartenenza di un gruppo di individui ad una determinata comunità sociale, il che implica la condivisione di costumi, dell'*ethos*, della storia, delle tradizioni, ma anche di regole da rispettare. In altre parole, per usare un'espressione di T.H. Marshall, essa si caratterizza come “uno status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno titolo di una comunità”⁵. Infatti, essere cittadini significa sentirsi parte attiva di un gruppo, come scrive Luigina Mortari, declinare la dimensione individuale in funzione di quella sociale e viceversa, consapevoli che “privarsi dell'esperienza con i molti impedisce una vita pienamente umana”⁶. Pertanto, essere cittadini oggi significa compiere scelte responsabili, consapevoli, essere interlocutori ed attori del cambiamento, così come appaiono i minori descritti dai documenti europei precedentemente ricordati; perché ciò sia possibile, però, è necessario acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per poter agire per il bene comune. La scuola, come si chiarirà a breve, è luogo di forma-

⁴ M. Tarozzi, *Per una cittadinanza planetaria, attiva, internazionale*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori, 2008, p. 121.

⁵ T. H. Marshall, *Cittadinanza e classi sociali*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 18.

⁶ L. Mortari, *Agire con le parole*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, op. cit., p. 7.

zione dell'uomo e del cittadino; è, cioè, il luogo privilegiato nel quale si matura la consapevolezza dei diritti e dei doveri di ciascuno, dell'importanza di operare scelte informate, consapevoli e condivise; in una parola, essa è il luogo per eccellenza di condivisione delle regole, di riflessione su di esse, di proposta di nuove regole, in una relazione osmotica con la società: la scuola, come afferma Giovanni Genovesi, “nasce perché le forze culturali del territorio esigono che nasca”⁷ ed assume un ruolo che è, ad un tempo, di conservazione e di trasformazione delle strutture sociali; essa è “uno dei fondamenti per assicurare a una società non soltanto la continuità ma il miglioramento della cultura che la caratterizza”⁸.

2. *Il percorso normativo dell'educazione civica.*

Pertanto, a tale proposito è interessante il processo che, proprio a partire da questi documenti, ha portato alla ridefinizione, nel 2019, dell'insegnamento dell'educazione civica, dopo che per molti anni si era seguito un percorso denominato Cittadinanza e Costituzione.

Le trasformazioni dell'educazione civica come disciplina, d'altro canto, offrono “una chiave per comprendere l'evoluzione e le trasformazioni della società e del sistema politico (italiano); essa è, infatti, lo specchio della cultura civica del paese e, nel caso dell'Italia, il riflesso di una diffusa incertezza nel definire chi sia il ‘buon cittadino’”⁹. Pertanto, nel delinearne i mutamenti nel corso del tempo, vengono al pettine una serie di “nodi dell'educazione”: innanzi tutto, come è cambia-

⁷ G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 6.

⁸ *Ibidem*. La scuola, dunque, rispetto all'oltrescuola ed al fuori scuola, deve mantenere un ruolo centrale ed occupa questo ruolo “perché essa è l'istituzione cui il patto sociale di tutti i membri demanda il compito di coltivare sistematicamente le potenzialità razionali dell'individuo attraverso una continua stimolazione all'astrazione e alla formalizzazione, al senso critico e, perciò stesso, ai più alti valori dell'uomo Naturalmente la scuola può mantenere questa sua posizione di centralità solo se essa è voluta tale da tutta la comunità, ossia se il progetto politico che la sorregge è fermamente disponibile a pensare la scuola in senso forte, senza richiedere cedimenti e deroghe da quelli che sono i suoi compiti” (G. Genovesi, *Pedagogia e politica: un rapporto necessario*, in V. Sarracino et alii (a cura di), *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Eliana Frauenfelder*, Pisa, ETS, 2005, p. 198).

⁹ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001, p. 17.

ta, nel tempo, l'idea di cittadino (e, dunque, come individuarne le competenze); in secondo luogo, se finalità dell'educazione civica è quella di formare un cittadino rispettoso dei propri doveri e consapevole dei propri diritti, allora diventa chiaro il forte nesso tra educazione e politica: un legame, questo, che, come nota Piero Bertolini, raramente ha assunto un aspetto 'fisiologico', ossia di equilibrio tra le parti, di rispetto reciproco dei ruoli, ma che spesso è diventato 'patologico' con il prevalere dell'una parte sull'altra, con la convinzione che compiti e ruoli dell'una siano predominanti rispetto a quelli dell'altra¹⁰.

È necessario, a questo punto, un chiarimento. L'educazione civica a scuola non è stata, per molto tempo, una disciplina di studio vera e propria: essa, prevista già dalla legge Casati del 1859, è stata a lungo una 'materia - non materia' nella scuola italiana, priva di una sua dimensione epistemologica chiara, indeterminata anche quando, nel 1958, il Ministro della P.I. Aldo Moro ne emanò i Programmi con D.P.R. n. 585. Anche la 'trasformazione', voluta nel 2008 dal Ministro Gelmini, in Cittadinanza e Costituzione, ha visto vicende alterne che, di fatto, si sono risolte in un cambiamento che lasciava inalterato lo status quo; infatti, l'educazione civica è sempre stata accorpata ad ambiti disciplinari, come vedremo: alla storia ed alla geografia, nello specifico, in ogni grado scolastico. Disciplina non obbligatoria, dunque, per la quale era necessario che l'insegnante inserisse un libro di testo tra quelli in adozione, libro che, molto spesso, non veniva nemmeno acquistato, dato che non sempre c'era la volontà, da parte dei docenti, di dedicare del tempo a questa 'materia di studio'. La fumosità che, in alcuni casi, assumeva l'educazione civica fece scrivere a don Milani in *Lettera ad una professoressa*: "Un'altra materia che non fate e che io saprei è l'educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna in altre materie. Se fosse vero, sarebbe troppo bello ... Dite piuttosto che è una materia che non conoscete"¹¹.

L'educazione civica, intesa come una serie di precetti per 'fare gli italiani', nasce, come si è detto, contestualmente alla scuola italiana ed è presente nella scuola in maniera costante, se si esclude il ventennio fascista, durante il quale comincia un periodo di 'diseducazione civi-

¹⁰ Cfr., a questo proposito, P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

¹¹ Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 123.

ca' e, naturalmente, di consolidamento dell'ideologia fascista. L'educazione del cittadino riprende vigore nell'immediato Dopoguerra grazie ai programmi Washburne, pur non prevedendo una disciplina specifica; questi ultimi, di impostazione chiaramente deweyana, sono permeati di spirito democratico. Da essi, infatti, "affiorano le linee di un progetto educativo che, passando attraverso l'insegnamento individualizzato, è orientato a realizzare nella classe un'esperienza di collaborazione tra gli alunni e più in generale di partecipazione comunitaria, aperta alla famiglia ed alla società"¹². Ciò significa che, nei Programmi del 1945, l'educazione civica parte dall'esperienza vissuta in classe dai bambini; si tratta, comunque, di un progetto difficile, dato che, in questo momento, è necessario passare da una scuola che educa all'obbedienza e all'esaltazione dell'ideale fascista, ad una scuola che, cercando innanzitutto di contenere e ridurre le non poche sacche di analfabetismo createsi durante la guerra, formi cittadini consapevoli e responsabili. Il tutto, come si è detto, viene insegnato nel rispetto dei principi di Dewey; ciò significa che i Programmi del 1945, forse i più maturi sul piano dell'educazione civica, introducono la convinzione, non sempre tradotta nella pratica della scuola, che vi sia civismo solo se praticato e vissuto a partire dalla vita della classe.

Tuttavia, è solo con il D.P.R. n. 585 del 1958 che vengono emanati i Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli Istituti e Scuole di istruzione secondaria e artistica (D.P.R. 15 giugno 1958, n. 585), a cura del Ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro; in questo modo, l'educazione civica acquisisce la dignità di una vera e propria disciplina, alla quale vengono affidate due ore mensili a cura dell'insegnante di storia. Va detto che già nella mente del legislatore la materia non è ancora ben definita: nel chiedere il parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, lo stesso Moro afferma che tali programmi non sono più che un'ossatura, sulla base della quale, tuttavia, vanno stesi i Programmi definitivi. Tuttavia, come si cercherà di sottolineare nei paragrafi successivi, l'educazione civica mantiene a lungo un carattere poco distinto, poco chiaro, scarsamente autonomo rispetto all'insegnamento della storia, tanto che Giorgio Chiosso ha affermato che tale indeterminatezza costituisce "la prova tangibile della difficoltà a dare un senso comune alla convivenza in una società plu-

¹² E. Corbi et alii, *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*, Napoli, Liguori, 2003, p. 62.

ralistica”¹³. Il Parere del Consiglio Superiore, poi, acuisce l'indeterminatezza di tale disciplina: quando afferma, infatti, che la Costituzione italiana costituisce il limite entro cui svolgere l'insegnamento dell'educazione civica, la identifica, di fatto, come l'unico oggetto di studio di tale disciplina; in realtà, la Costituzione può e deve costituirne il punto di arrivo, ma solo dopo che si è considerato con profondità ed attenzione il contesto, le circostanze e gli uomini che hanno portato alla redazione della Costituzione stessa, ma anche la sua attualità rispetto ai tempi in cui si vive.

Tuttavia, l'idea di cittadinanza è particolarmente liquida, fluida, indefinibile se non all'interno di coordinate spazio-temporali precisamente delimitate; ecco perché negli anni Novanta del Novecento si avvia un dibattito relativo alle nuove forme in cui si debba realizzare l'educazione alla cittadinanza: quest'ultima viene intesa in un'accezione più ampia, al tempo stesso globale e locale, legata al rispetto dell'ambiente, dei diritti umani, strettamente connessa all'idea di società multiculturale. Da queste premesse, nasce la Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione del 23 febbraio 1995 su Educazione civica, democrazia e diritti umani. In essa si legge che, in una società quale quella attuale, pervasa da cambiamenti continui e spesso radicali, nella quale si corre costantemente il rischio che vadano perduti valori quali la solidarietà, la ricerca del bene comune, in una parola “l'impegno etico per il bene comune”, la scuola “è chiamata a dare un contributo, per il presente e per il futuro, ad un impegnativo processo di rifondazione della convivenza sociale”¹⁴. Ecco perché “educare ad una cittadinanza responsabile in una società libera e giusta costituisce insieme un bisogno sociale, un imperativo etico, un impegno pedagogico”¹⁵.

Ad ogni modo, nonostante discussioni e dibattiti su contenuti, metodologie, sull'idea di cittadinanza, l'educazione civica è rimasta, nel corso del tempo, una disciplina sottovalutata negli spazi, nelle attuazioni didattiche, nei programmi che si sono quasi sempre ridotti a mere indicazioni, tanto che Milena Santerini, nel 2006, ebbe a dire:

¹³ G. Chiosso, *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in G. Chiosso et alii (a cura di), *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza. Atti del Convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 7.

¹⁴ Cfr.: Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione del 23 febbraio 1995 su *Educazione civica, democrazia e diritti umani*.

¹⁵ *Ibidem*.

“Quella che finora è stata chiamata ‘educazione civica’ resta tuttora, in molte classi, irrimediabilmente marginale, nonostante il diffuso consenso sulla necessità di apprendere i fondamenti, le motivazioni e gli strumenti della convivenza e quindi le qualità del buon cittadino. Si tratta, in realtà, di un oggetto ‘sconosciuto’ per molti studenti, tanto da far parlare generalmente di ‘insuccesso’ dell’educazione alla cittadinanza, sia per quanto concerne l’insufficiente senso della legalità e della conoscenza socio-politica dei giovani, sia per quanto riguarda la diffusione della violenza e della microcriminalità. Mentre sono, quindi, cresciute le domande di cittadinanza, sembra diminuire la capacità della scuola di farvi fronte”¹⁶.

Una svolta sembra venire dalla Legge del 30 ottobre 2008 n. 169, legge istitutiva dell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”, che va a sostituire quello di educazione civica. La legge prevede che il nuovo insegnamento, il cui programma costituisce un continuum a partire dalla scuola dell’infanzia e primaria (dove però è facoltativo), fino alla scuola secondaria di primo e secondo grado, debba entrare in vigore a partire dall’anno scolastico 2008/2009. Il nuovo insegnamento nasce come il frutto del lavoro della Commissione Ministeriale presieduta da Luciano Corradini, che produce il Documento d’indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”. Tale insegnamento sembrava dedicare un’attenzione diversa all’educazione alla cittadinanza rispetto a quanto fatto sinora per l’educazione civica, anche perché, si potrebbe dire finalmente, l’educazione alla cittadinanza doveva essere insegnata non più in continuità con la storia ma in autonomia rispetto ad essa, infatti, almeno nelle intenzioni iniziali, doveva prevedere una valutazione specifica accanto a quella delle altre discipline. Dunque, anche questa volta, al momento dell’entrata in vigore della legge, si fa un passo indietro rispetto al fatto che “Cittadinanza e Costituzione” diventi una disciplina autonoma ancorandola nuovamente ai curricula storico-letterari: un’occasione persa, poiché la sua autonomia disciplinare avrebbe consentito di cominciare quanto meno a tratteggiare uno statuto epistemologico della disciplina stessa, che, al contrario, continua a vivere nell’incertezza, sia dei contenuti che degli approcci metodologici¹⁷.

¹⁶ M. Santerini, *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando, 2006, p. 34

¹⁷ Tale insegnamento, “nonostante il suo mix di gracilità (strutturale) e giganti-

Sotto questo aspetto, invece, un documento importante sembra essere quello del 2018 relativo alle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* riguardanti la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, nel quale viene sottolineato ed enfatizzato il tema della *Cittadinanza*, punto di riferimento e di raccordo di tutte le discipline, focus e *fil rouge* di una progettualità transdisciplinare. L'idea di cittadinanza, pertanto, diventa cornice di senso attorno alla quale far ruotare l'organizzazione dei curricoli e delle proposte didattiche: “tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità”¹⁸.

3. *La L. 92/2019: una nuova Educazione civica*

Il 20 agosto 2019 viene emanata la L. 92, la quale modifica nuovamente l'assetto di quella che, fino a quel momento, era *Cittadinanza e Costituzione*. Al posto di tale insegnamento, viene reintrodotta l'Educazione civica come insegnamento trasversale a tutte le discipline del curriculum scolastico, con un monte ore che non può essere inferiore alle 33 ore annue, da individuare all'interno dell'orario scolastico complessivo previsto dagli ordinamenti vigenti, da affidare ai docenti del Consiglio di classe o a quelli previsti dall'organico dell'autonomia. Tale disciplina, come si legge nell'art. 1, è finalizzata “a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri”.

smo (tematico)”, come sottolinea Pugiotto, pone ai docenti un altro problema di non poco conto: “come va insegnata la Costituzione nelle scuole?” (A. Pugiotto, *Introduzione - Insegnare (a insegnare) la Costituzione*, in C. Bergonzoni, *Con la Costituzione sul banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole*, Milano, FrancoAngeli, Milano, 2013, p. 12).

¹⁸ *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. M.I.U.R., Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, DG Ordinamenti, 2018 (on line: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>. Ultima consultazione: 12/10/2022).

Le aree nelle quali devono esplicitarsi i curricula di educazione civica sono delineati nel comma 1 dell'art. 3 della legge e spaziano dalla Costituzione, ai fondamenti dell'Agenda 2030, all'educazione alla cittadinanza digitale, ai fondamenti del diritto, all'educazione ambientale, alla legalità, al rispetto e alla valorizzazione dei beni ambientali, ad elementi di base relativi alla protezione civile. Nondimeno, si precisa, l'educazione civica non può non riguardare l'educazione alla salute e al benessere, al volontariato ed alla cittadinanza attiva. Si tratta, quindi di un quadro contenutistico-metodologico molto ampio, che valorizza la partecipazione delle famiglie al processo educativo (art. 7), “al fine di promuovere comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole, non solo dei diritti, dei doveri e delle regole di convivenza, ma anche delle sfide del presente e dell'immediato futuro”¹⁹; inoltre, si sottolinea l'importanza di stabilire un legame forte tra scuola e territorio, tale da incoraggiare le esperienze extrascolastiche di educazione alla cittadinanza attiva (art. 8). Nel rispetto dell'autonomia organizzativa e didattica di ciascuna scuola, le *Linee guida* del 2020 identificano tre aree disciplinari attorno alle quali far ruotare i curricula: la Costituzione, ancorata ad elementi di diritto nazionale ed internazionale e alle idee di legalità e solidarietà; lo sviluppo sostenibile, fondato, tra l'altro sulla preservazione dell'ambiente e dei beni e del patrimonio culturale; la cittadinanza digitale, intesa come la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali. Queste aree sono implicite nelle discipline scolastiche; la dimensione transdisciplinare dell'educazione civica contribuisce alla loro esplicitazione, grazie ad una progettualità che consente di venir fuori da un “sapere semplificante”²⁰; pertanto, punto di forza della nuova disciplina sembra essere proprio la transdisciplinarietà. Essa risponde, da una parte, alle principali esigenze che l'insegnamento alle competenze di cittadinanza deve soddisfare: collocarsi in una visione generale della scuola, essere coerente con i principi dell'ordinamento scolastico, trovare il giusto equilibrio tra trasversalità e conoscenze disciplinari. D'altra parte, nel mantenere fermo il

¹⁹ *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (on line: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306. Ultima consultazione: 12/10/2022).

²⁰ E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Torino, Einaudi, 1999, p. 23.

principio di autonomia, essa fa leva sull'idea di responsabilità e di partecipazione attiva e sottolinea sia la necessità di stabilire un ponte tra scuola e famiglia, che quella di far leva sulle risorse extrascolastiche. Dunque, nella prospettiva per la quale obiettivo dell'educazione civica dev'essere educare un cittadino all'interno di "uno sfondo integratore capace di promuovere e progettare percorsi di accoglienza, di cooperazione, inclusivi"²¹, l'educazione civica, nella sua trasversalità che strizza l'occhio alle educazioni (all'attenzione per l'ambiente, alla cittadinanza digitale, al rispetto della legalità, alla valorizzazione del patrimonio culturale), può porsi come orizzonte di senso della dimensione inclusiva di una cittadinanza che, oggi, deve intendersi nella accezione più ampia possibile, come educazione dell'uomo nella sua unicità e nella sua universalità.

4. *Le competenze del cittadino.*

Da quanto fin qui detto, i curricoli di educazione civica non possono prescindere dalle *Raccomandazioni del Consiglio Europeo in merito alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 22 maggio 2018. Tale documento, partendo dai radicali, continui e spesso repentini cambiamenti sociali, economici, tecnologici, scientifici, comunicativi, delinea le competenze chiave "di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva"²². Tra queste, la competenza in materia di cittadinanza "si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità"²³. Si tratta, cioè, della formazione di uomini che non si riconoscano semplicemente nel loro status di cittadini, ma che siano capaci di scelte responsabili, con-

²¹ S. Salmeri, *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa, ETS, 1995, p. 16.

²² *Raccomandazioni del Consiglio Europeo in merito alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 22 maggio 2018 (on line: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)#:~:text=Contesto%20e%20obiettivi,Ogni%20persona%20ha%20diritto%20a%20un'istruzione%2C%20a%20una%20formazione,transizioni%20nel%20mercato%20del%20lavoro.](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)#:~:text=Contesto%20e%20obiettivi,Ogni%20persona%20ha%20diritto%20a%20un'istruzione%2C%20a%20una%20formazione,transizioni%20nel%20mercato%20del%20lavoro.) Ultima consultazione: 12/10/2022).

²³ *Ibidem*.

divise e negoziate, che si identifichino quali membri di un gruppo, di una comunità, consapevoli che “i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile”, che “promuove il rispetto verso gli altri, l’ambiente e la natura e sa riconoscere gli effetti del degrado e dell’incuria”²⁴.

In una parola, quella che si vuole promuovere è l’educazione dell’uomo e del cittadino: di un uomo, cioè di un soggetto autonomo, capace di autodeterminarsi, responsabile e libero nelle scelte; che sia, però, ad un tempo anche *cittadino*, ossia, capace di vivere in un contesto sociale, consapevole dei propri diritti e dei propri doveri, pronto alla partecipazione attiva e ad impegnarsi per il bene comune.

Pertanto, bisogna pensare alla condizione umana come ad una *unitas multiplex*, per usare una felice espressione di Morin: “L’educazione dovrà fare in modo che l’idea di unità della specie umana non cancelli l’idea della sua diversità e che l’idea della sua diversità non cancelli l’idea della sua unità. Vi è una unità umana. Vi è una diversità umana”²⁵. In una tale prospettiva, allora, bisogna abituarsi a pensare alla molteplicità nell’unità, all’unità nella molteplicità. Scriveva John Dewey: “La democrazia richiede un ‘individuo sociale’, ma anche la massima attenzione per il ‘fattore individuale’. Perciò l’educazione deve iniziarsi con una penetrazione psicologica delle capacità del fanciullo, dei suoi interessi e delle sue abitudini. Essa deve essere controllata in ogni punto con riferimento a queste stesse considerazioni. Tale facoltà, interessi e abitudini devono essere continuamente interpretate – dobbiamo sapere qual è il loro significato. Esse devono essere tradotte nei termini dei loro equivalenti sociali – nei termini di ciò di cui sono capaci sotto il profilo del servizio sociale”²⁶.

L’essere umano, infatti, come sottolinea Quaglino²⁷, sembra destinato a vivere la propria vita passando da un gruppo all’altro: si nasce all’interno del proprio gruppo familiare, implementando gli spazi e i tempi di vita nei vari gruppi (scolastici, sportivi, amicali, professionali, lavorativi etc.); potremmo dire che si passa in continuazione da un

²⁴ *Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica*, op. cit..

²⁵ E. Morin, *I sette sapere necessari all’educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, p. 56

²⁶ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1966, p. 9.

²⁷ G. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo*, Milano, Raffaello Cortina, 1992.

gruppo all'altro; anzi, spesso alcuni gruppi costituiscono una costante nelle nostre vite e in questi noi facciamo periodicamente ritorno portando il bagaglio di esperienze e di formazione maturato negli altri contesti. Ogni gruppo/comunità, quindi, vive di forze centripete e centrifughe, mantenendo spazi di chiusura, di autonomia rispetto all'esterno, e momenti di apertura, grazie ai quali sviluppa processi osmotici, 'nutrendosi' di conoscenze, abilità e competenze maturate dai suoi membri in altri gruppi.

In altre parole, allora, sembra che l'essere umano sia nato incapace di vivere da solo; egli trova la sua dimensione ed il suo orizzonte di senso nella vita comunitaria. Pertanto, possiamo considerare il gruppo come il 'luogo' in cui si articolano le dinamiche tra l'individuale e il sociale, dispositivo grazie al quale si bilanciano e si equilibrano le spinte ed i bisogni del singolo e quelli del contesto: "Il gruppo è il perno tra l'individuo anonimo ed il sociale indifferenziato, spazio intermedio fra la vita singola ... e la vita sociale, che consente di ripensare i legami tra individuo e società; è cioè il luogo per eccellenza nel quale si articolano e si integrano queste due dimensioni"²⁸.

Quindi, il gruppo mira alla valorizzazione del singolo e delle sue prerogative uniche e irripetibili così come ad una positiva risposta ai bisogni del gruppo da parte dei suoi membri. Infatti, se è vero che, come afferma Kurt Lewin, "il gruppo è qualcosa di più o, per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri"²⁹, è anche vero che il gruppo è, allo stesso tempo, qualcosa di meno della somma dei suoi membri, poiché ciascuno rinuncia ad una parte di sé a favore delle esigenze e delle necessità della propria comunità. In altre parole, ogni soggetto lavora per la crescita e per la valorizzazione del gruppo/comunità alla quale appartiene, così come la comunità contribuisce alla maturazione e alla formazione degli individui che la compongono.

Pertanto, le scelte pedagogiche dell'educazione civica devono andare nella direzione di trovare una posizione di equilibrio tra l'io individuale e soggettivo e il noi comunitario: pur prediligendo spesso, come sostiene Riccardo Pagano, una posizione comunitaria "in cui si supera l'atomismo e la tesi dell'autosufficienza dell'individuo", posizione, questa, che include in sé un'idea di democrazia "la cui realizzazione compiuta è possibile solo se ciascun cittadino si impegna per il

²⁸ P. Amerio, *Teorie in psicologia sociale*, Bologna, il Mulino, 1982, p. 15.

²⁹ K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, il Mulino, 1972, p. 125.

bene comune riconosciuto e condiviso e non universalmente inteso”³⁰, la riflessione pedagogica non può non partire dall’individuo, dall’apporto dialettico di ciascuno, dalla capacità di negoziare dalla quale vengono fuori le scelte e le prese di posizione del gruppo nella sua interezza: naturalmente, sempre nella consapevolezza che si è parte di un tutto; nota a tale proposito Luigina Mortari: “Ciascun essere umano si costituisce come un esserci la cui singolarità si realizza nella pluralità. L’essere umano è nella sua singolarità ontologicamente plurale, dal momento che il suo processo di individuazione ha luogo nella rete di relazioni che strutturano il suo campo vitale; la sua esistenza è, dunque, coesistenza, e in quanto tale si attualizza in relazione agli altri costruendo un mondo che consenta di vivere una vita adeguatamente buona. Coesistere vuol dire sapere e sentire che la nostra vita è in stretta relazione con quella degli altri”³¹. In altre parole, come ha avuto modo di dire Papa Francesco la sera del 27 marzo 2020 salendo le scale di una piazza San Pietro insolitamente deserta, “Nessuno si salva da solo”: nessun uomo, davanti alle criticità di fronte alle quali si trova costantemente, nella sua microstoria e nella macroStoria, si salva da solo, perché nessuno può riuscire a venir fuori da situazioni destabilizzanti senza poter contare sull’altro. Si tratta, cioè, di considerare l’educazione civica non più come una semplice lettura degli articoli della Costituzione, ma come un’educazione alla convivenza democratica, alla vita di cittadinanza, a pensare se stessi assieme agli altri, a considerare se stessi come parte di un tutto, di una comunità che ha bisogno dell’interazione di ciascuno, così come ciascuno ha bisogno dell’interazione con gli altri membri della comunità; un’educazione al rispetto di sé, dell’altro da sé e dell’ambiente che ci ospita. Il tutto, partendo dalle discipline, le quali, in questo caso, non costituiscono il punto di arrivo, ma il tramite per coltivare le *life skills*. La parola chiave, allora, in questo contesto, è *complessità*, perché complesso è l’essere umano che vive ed agisce in una comunità complessa. Per questo motivo, i curricoli di educazione civica, lungi dal limitarsi a meri contenuti informativi disciplinari, devono sostanziarsi proprio della dimensione transdisciplinare per “aprire le menti”, per dare una lettura della complessità, per sviluppare un pensiero riflessivo grazie

³⁰ R. Pagano, *L’educazione alla democrazia tra passato e presente*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L’educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p. 302.

³¹ L. Mortari, *Agire con le parole*, op. cit., p. 7

al quale rielaborare e sistematizzare le esperienze di ciascuno, per imparare a divenire autonomi in un sistema di relazioni: “Svolgiamo un’azione di educazione civica quando, prima di tutto, mettiamo la persona nelle condizioni di prendere coscienza del suo percorso di umanizzazione che consiste nell’acquisire coscienza di sé e degli altri, come risultato di interazioni bio-culturali e socioculturali di soggetti”³². È arduo, sotto questo aspetto, il compito della scuola: “Introdurre i ragazzi ad una cultura e ad un esercizio di cittadinanza democratica, in famiglia, a scuola, nell’ambiente naturale, culturale, sociale e istituzionale, dal piccolo al grande, è forse qualcosa di più che fare educazione civica”³³. Dunque, l’educazione civica, un’educazione planetaria, complessa, globale e locale ad un tempo, individuale e comunitaria, deve contribuire alla formazione di persone consapevoli della necessità di relazioni di interdipendenza, capaci, quindi, di instaurare relazioni affettive, emotive, di supporto reciproco: capaci, cioè, di diventare cittadini consapevoli.

Riferimenti bibliografici

Amerio P., *Teorie in psicologia sociale*, Bologna, il Mulino, 1982

Benetton M., *L’educazione civica nell’ecosistema educativo: spazi di partecipazione democratica e senso della vita*, in “Formazione & Insegnamento”, XX-1, 2022, pp. 79-187

Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003

Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino, UTET, 2006

Chiosso G., *L’educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in G. Chiosso et alii (a cura di), *L’educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza. Atti del Convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 7-56

Corbi E. et alii, *Scuola e politiche educative in Italia dall’Unità a oggi*, Napoli, Liguori, 2003

Corradini L., Fornasa W., Poli S., *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2003

Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1966

Genovesi G., *Pedagogia e politica: un rapporto necessario*, in Sarracino V. et alii, (a cura di), *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Eliana Frauenfelder*, Pisa, ETS, 2005

³² M. Benetton, *L’educazione civica nell’ecosistema educativo: spazi di partecipazione democratica e senso della vita*, in “Formazione & Insegnamento”, XX-1, 2022, p. 183.

³³ L. Corradini, W. Fornasa, S. Poli, *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2003, p. 76.

- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2021 (ristampa)
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1966
- Marshall T. H., *Cittadinanza e classi sociali*, Roma-Bari, Laterza, 2002
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Torino, Einaudi, 1999
- Mortari L., *Agire con le parole*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori, 2008, pp. 1-68
- Pagano R., *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, in Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004
- Pugiotto A., *Introduzione - Insegnare (a insegnare) la Costituzione*, in Bergonzoni C., *Con la Costituzione sul banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole*, Milano, Franco Angeli, Milano, 2013
- Quaglino G., Casagrande S., Castellano A., *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo*, Milano, Raffaello Cortina, 1992
- Salmeri S., *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa, ETS, 1995
- Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001
- Eadem, *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, in Chistolini S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando, 2006
- Tarozzi M., *Per una cittadinanza planetaria, attiva, internazionale*, in Mortari L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori, 2008.

Normativa

Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2022-2027), *Children's Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation*, 23 febbraio 2022, in https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=0900001680a5a064

Indicazioni nazionali e nuovi scenari. M.I.U.R., Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, DG Ordinamenti, 2018, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

Legge 20 agosto 2019, n. 92

Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL+Linee_guida_educazione_civica_dopo_CSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306. Ultima consultazione: 12/10/2022)

Raccomandazioni del Consiglio Europeo in merito alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 22 maggio 2018, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)#:~:text=Contesto%20e%20obiettivi,Ogni%20persona%20ha%20diritto%20a%20un'istruzione%2C%20a%20una%20formazione,transizioni%20nel%20mercato%20del%20lavoro.](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)#:~:text=Contesto%20e%20obiettivi,Ogni%20persona%20ha%20diritto%20a%20un'istruzione%2C%20a%20una%20formazione,transizioni%20nel%20mercato%20del%20lavoro.)

Strategia dell'UE sui diritti dei minori, 24 marzo 2021, COM (2021) 142 final, in <https://famiglia.governo.it/media/2334/strategia-eu-sui-diritti-dei-minori.pdf>

La necessità di riforma del sistema di orientamento e l'importanza di accompagnare gli studenti verso una scelta consapevole

Marta Cecalupo

L'obiettivo del presente lavoro è mettere in evidenza l'esigenza di avere nelle scuole dei programmi di orientamento e delle attività che siano maggiormente operative e meno teoriche, con la simulazione dei futuri percorsi educativi e lavorativi. Il contributo, attraverso l'opinione degli studenti partecipanti alla ricerca, sottolinea l'importanza di considerare l'orientamento come un processo educativo continuo e non limitato alle fasi di passaggio scolastico o extra-scolastico, chiamando quindi in causa la professionalità degli insegnanti secondari di entrambi i cicli.

The aim of this work is to highlight the need to have orientation programs and activities in schools that are more practical and less theoretical, with the simulation of future educational and work paths. The contribution, through the opinion of the students participating in the research, underlines the importance of considering guidance as a continuous educational process and not limited to the stages of school or extra-school transition, thus calling into question the professionalism of the secondary teachers of both the cycles.

Parole chiave: orientamento; PNRR; didattica; studenti secondari; formazione insegnanti.

Keywords: orientation; PNRR; didactic; secondary students; teacher training.

1. Introduzione

La scelta della scuola secondaria, come anche quella del percorso da intraprendere dopo il diploma rappresentano dei momenti cruciali della vita di uno studente, che non sempre arriva con una consapevolezza matura e delle conoscenze approfondite di sé e delle proprie inclinazioni¹.

Nel momento di transizione verso la scelta formativa o lavorativa intervengono diversi fattori individuali, familiari, ambientali, che influenzano le decisioni sul percorso da intraprendere e di conseguenza anche la carriera lavorativa futura dell'individuo. In primo luogo, il li-

¹ L. Benadusi, S. Molina, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino, 2018; G. Roberti, *Vite da Millennials. Culture e pratiche comunicative della generazione Y*, Milano, Guerini, 2017.

vello di autostima e la fiducia nelle proprie capacità, elementi che oltre a influenzare la performance scolastica, aiutano l'individuo ad affrontare le sfide poste dal nuovo ambiente, scolastico o lavorativo. In secondo luogo, la famiglia, che attraverso la cultura di appartenenza e le aspettative, rappresenta un fattore che può predire in positivo o in negativo le transizioni scolastiche. In ultimo, anche l'ambiente che ruota intorno al giovane, inteso anche come la scuola, gli insegnanti e il gruppo dei pari, può incidere sulle scelte della persona².

Di fronte a tutte queste variabili, accompagnate da una società e da un'economia imprevedibili, è diventato un obiettivo primario cercare di sviluppare nei giovani il concetto di apprendimento per tutto il corso della vita (*Lifelong Learning*), in modo da offrire agli individui gli strumenti per essere protagonisti attivi delle loro scelte³. Nel corso del tempo si è andata consolidando la riflessione sul concetto di orientamento, che configurandosi come un processo multifattoriale, è diventato in una società complessa come quella attuale, una dimensione fondamentale del processo educativo⁴. In realtà ogni azione educativa, che avviene quotidianamente in classe, ha una valenza orientativa, poiché ciò che viene insegnato aggiunge al patrimonio dell'individuo delle competenze per poter comprendere e interagire consapevolmente con la realtà. L'orientamento come processo educativo ha come obiettivo quello di “favorire nei giovani la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative”⁵.

Pertanto, si è sviluppata nel tempo l'idea che l'orientamento non debba considerarsi solamente come un momento dedicato e specifico nel corso del percorso scolastico, ma un lavoro continuo durante tutto

² G. Lucchesi, *Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo*, in “Formazione & Insegnamento”, 16, 2018, pp.79-91.

³ G. Amatori, *Orientamento e vita affettiva. Promuovere percorsi inclusivi nella prospettiva della Qualità della Vita*, in “Studium Educationis”, 23, 2022, pp. 102-109.

⁴ I. Loiodice, *Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi “schiacciare” dal cambiamento*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, 1, 2012.

⁵ ISFOL – Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, Rapporto orientamento 2021. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro, Roma, ISFOL, 2021, pp.120-121, https://www.isfol.it/attivita/indagini-e-ricerche/rapporti-e-monitoraggi/rapporto_orientamento (ultima consultazione 30 settembre 2022).

l'arco della vita⁶, che mira al *flourishing*⁷, ovvero alla fioritura di un individuo e alla costante evoluzione del soggetto. In questa prospettiva le azioni formative sono chiamate a svolgere un lavoro di rafforzamento delle capacità decisionali dell'individuo, attraverso l'incremento delle competenze, della stima di sé e della fiducia nelle proprie capacità.

Tuttavia, sebbene siano stati portati avanti negli anni molti progetti e riforme per coltivare e favorire questa didattica orientativa basata sul *Lifelong Learning*, si è continuato lo stesso ad assistere al fenomeno della dispersione scolastica e di una diffusa irregolarità dei percorsi universitari. Secondo stime recenti in Italia solo il 19,6% della popolazione ha un titolo accademico, contro il 33,2% medio dei paesi dell'OCSE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*). Il paese si posiziona penultimo nella graduatoria internazionale se si considerano i giovani (25-34 anni) dove la percentuale è del 27,7% contro il 44,9% della media. Il tasso di abbandono scolastico, inoltre, si attesta intorno al 13,5% contro un 10,2% europeo⁸.

In questo panorama la crisi pandemica non ha fatto altro che aggravare il quadro, poiché ha scoraggiato i giovani facendogli cambiare idea sull'intraprendere un percorso di istruzione terziaria. Stando al rapporto dell'OCSE⁹, i pochi iscritti all'università, insieme al tasso di abbandoni scolastici, implicano dei livelli alti di disoccupazione giovanile (15-24 anni) che portano l'Italia in terza posizione per tasso di disoccupazione (34,8%), se paragonata agli altri paesi partecipanti. Il

⁶ M.L. Savickas, L. Nota, J. Rossier, J.P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R. Van Esbroeck, A.E.M. van Vianen, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, in "Journal of Vocational Behavior", 75, 2009, pp. 239-250; M. Sibilio, *La funzione orientativa della didattica semplice*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2015, pp. 327-334.

⁷ E. Ghedin, *A flourishing life: educarsi al benessere per promuovere il progetto di vita*, in T. Liccardo, A. Ricciardi, S. de Conciliis, P. Valerio (a cura di), *Affettività, relazioni e sessualità nella persona con disabilità tra barriere familiari e opportunità istituzionali*, Napoli, Fridericiana Editrice Universitaria, 2015, pp. 45-61.

⁸ AlmaLaurea, XXIV Rapporto sul Profilo e sulla Condizione Occupazionale dei Laureati, 2022, https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/convegni/Bologna2022/sintesi_rapportoalmalaurea2022.pdf (ultima consultazione il 01 ottobre 2022); Eurostat, *Population aged 25-34 with tertiary educational attainment (ISCED 5-8)*, 2021, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220524-2> (ultima consultazione il 30 settembre 2022).

⁹ OECD, *Youth not in employment, education or training (NEET)*, 2022, <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-net.htm> (ultima consultazione il 5 ottobre 2022).

rischio per questi giovani è quello di cadere in forme di esclusione dal mondo del lavoro o dalla possibilità di poter svolgere lavori di alto livello. Tra le motivazioni per cui i giovani rinunciano alla formazione, vi sono motivazioni di tipo sociale, economico e psicologico, che vanno a colpire soprattutto i soggetti con maggiore rischio di abbandono del percorso scolastico¹⁰. La famiglia di origine gioca sicuramente un ruolo fondamentale in questo, poiché ha influenza non solo sulle scelte che vengono prese, ma anche sul proseguimento o meno del percorso scolastico¹¹.

Tuttavia, si è visto come l'interruzione degli studi universitari sia dovuta principalmente ad un errore iniziale di valutazione nella scelta del percorso¹². Prima di iscriversi all'università gli studenti non sempre sono preparati sui programmi dei corsi di studi e sull'impegno necessario a perseguire gli obiettivi formativi. La scarsa efficacia dell'orientamento ricevuto durante il percorso scolastico determina il cambio di corso universitario e, a volte, anche l'abbandono degli studi¹³. Tutto ciò fa riflettere sull'importanza di avere delle attività di orientamento più efficaci, fin dalle scuole secondarie di I grado continuando anche a quelle di II grado, in modo che gli studenti una volta completato il ciclo secondario, siano in grado di scegliere consapevolmente il loro futuro dopo aver varato tutte le possibilità a disposizione.

Ma negli ultimi anni è esploso anche un secondo problema oltre all'abbandono scolastico e alla disoccupazione giovanile, che è quello dei giovani NEET (*Not in Employment, Education or Training*), ovvero quegli individui che al momento non sono impegnati nello studio e nemmeno nella ricerca di un lavoro. Anche in questo caso la situazione per il paese è preoccupante, soprattutto per le percentuali in crescita dopo la pandemia del 2020. Stando alle recenti indagini, l'Italia, pur-

¹⁰ M. Colombo, M., *Dispersione scolastiche e politiche per il successo formativo: Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento, Erikson, 2010.

¹¹ Aina, C., *Parental background and university drop out in Italy*, in "Higher Education", 65, 2013, pp. 437-456.

¹² M. Burgalassi, V. Biasi, R. Capobianco, G. Moretti, *Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre*, in "Italian Journal of Educational Research", 17, 2016, pp. 105-126.

¹³ ANVUR, Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018, Roma, ANVUR, 2019, <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/01/ANVUR-Completo-con-Link.pdf> (ultima consultazione 30 settembre 2022).

troppo presenta le percentuali maggiori in Europa di giovani NEET. In particolare, nella fascia d'età 15-34 anni sono complessivamente più di 3 milioni, con una prevalenza femminile pari a 1,7 milioni¹⁴.

Osservando, inoltre, l'andamento negli anni¹⁵, è possibile osservare che la percentuale dei NEET è cresciuta notevolmente, ampliando il divario rispetto alla media europea e sollevando le preoccupazioni per un fenomeno che risulta in crescita. In questo quadro appare evidente il ruolo delle istituzioni scolastiche, che oltre a lavorare sulle competenze necessarie per affrontare il mondo del lavoro, devono necessariamente anche offrire un supporto di tipo informativo, cercando di illustrare ai giovani i possibili percorsi lavorativi o universitari.

In tale direzione il contributo intende far riflettere sulle azioni di orientamento che oltre a rappresentare delle esperienze educative volte a far emergere competenze decisionali negli studenti, necessitano tuttavia di un cambiamento anche sul piano della progettazione, prevedendo azioni di orientamento esplicito, in cui è possibile raccogliere informazioni sul ventaglio di opportunità formative o lavorative dopo la scuola, ma anche sperimentare momenti di dialogo e riflessione sulle proprie attitudini e ambizioni¹⁶.

2. *L'importanza di informarsi e di orientarsi consapevolmente*

La scuola, attraverso il lavoro dei docenti, rappresenta il luogo ideale dove poter promuovere le competenze orientative di base che permettono agli studenti di poter scegliere consapevolmente il proprio percorso: da una parte vengono, infatti, valorizzate le attitudini e le risorse degli studenti, sostenendo anche chi è a rischio di dispersione scolastica, dall'altra, tenendo conto dei continui cambiamenti sociali che investono la società di oggi, fornisce le giuste informazioni sulle possibilità che offre il mercato del lavoro e quello della formazione per rendere gli individui autonomi nella loro scelta.

¹⁴ Eurostat, *Population aged 25-34 with tertiary educational attainment (ISCED 5-8)*, 2021, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220524-2> (ultima consultazione il 30 settembre 2022).

¹⁵ OECD, *Youth not in employment, education or training (NEET)*, 2022, <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm#> (ultima consultazione il 5 ottobre 2022).

¹⁶ M. Ricciardi, *Per costruire competenze orientative: ambienti di apprendimento e professionalità docente*, in "Formazione e Insegnamento", 2, 2021, pp.138-149.

Tuttavia, i percorsi di orientamento delle scuole rimangono ancora limitati da una mancanza di formazione degli insegnanti su tale materia¹⁷. Gli insegnanti dovrebbero essere formati sul tema della didattica orientativa¹⁸, intesa come la ridefinizione dei curricula in ottica orientativa in grado di far emergere negli studenti attitudini e interessi nei confronti degli ambiti disciplinari, ma allo stesso tempo dovrebbero anche aggiornarsi costantemente sulla realtà formativa (scuole, università, ecc.), ma anche sul flessibile mercato del lavoro e sulle politiche in atto, in modo da poter svolgere a scuola delle azioni informative efficaci.

L'orientamento non viene ancora considerato nelle scuole parte del processo educativo, ma viene spesso affidato alla sensibilità dei docenti, o a figure esterne che si occupano di gestire non solo le esperienze di Alternanza Scuola-Lavoro, ad oggi denominata Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (L. 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1, comma 784), ma anche alcuni progetti in momenti specifici durante l'anno.

L'Alternanza Scuola-Lavoro, oggi denominata PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento) dalla legge di Bilancio 2019, era stata inserita nelle scuole nel 2015 con l'obiettivo di superare il *gap* tra scuola e lavoro, attraverso la possibilità di lavorare per alcune ore sul campo, ovvero all'interno di aziende (Legge 107 del 2015, commi dal 33 al 43 dell'articolo 1). Da questo punto di vista questa esperienza ha una valenza orientativa oltre che formativa poiché permette di sviluppare competenze professionali, rappresenta una modalità per sondare la motivazione degli studenti, e inoltre è un momento per mettere alla prova attitudini e atteggiamenti¹⁹.

Le azioni di orientamento non sono sempre uguali per tutte le scuole, che da questo punto di vista possiedono molta autonomia di scelta,

¹⁷ OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, Paris, OECD Publishing, 2019, <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en> (ultima consultazione 30 settembre 2022).

¹⁸ M.A. Zanetti, *Il tema dell'orientamento nella formazione degli insegnanti*, in "Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola", Atti del Convegno GEO-Giovani Educazione Orientamento, Università del Salento, 13 ottobre 2017, pp. 55-59.

¹⁹ O. Giancola, L. Salmieri, *Alternanza Scuola-Lavoro*, Roma, Associazione per Scuola Democratica, Fondazione Astrid, Fondazione per l'Arte e la Cultura Lauro Chiazze, 2021; P. Massaro, *Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2015, pp. 295-314.

poiché sono incaricate di predisporre un proprio piano organico di orientamento da inserire nel POF (Piano dell'offerta formativa). Non sempre, quindi, gli istituti riescono a coordinare un lavoro orientativo che riguarda la didattica, i progetti e le attività informative. Pertanto, vi sono studenti che arrivano a scegliere un percorso universitario perché hanno avuto l'effettiva possibilità di poter seguire un percorso di orientamento che li ha aiutati a scegliere consapevolmente sulla base degli interessi coltivati nel tempo, ma potrebbero esserci studenti che si sono basati esclusivamente su ciò che hanno letto su internet o magari partecipando a qualche iniziativa scolastica generica.

Formare i giovani sulle competenze necessarie per affrontare il mondo universitario e lavorativo con successo, richiede la collaborazione di famiglie, scuole, università, aziende e territorio, nonché politiche governative, che credono nell'importanza di formare in tal senso le nuove generazioni come chiave per lo sviluppo economico del paese.

Conoscere aspetti della propria identità, quali ad esempio le potenzialità o i limiti, ma allo stesso tempo anche la società in cui si vive, con tutte le possibilità educative o lavorative che offre, rappresentano delle risorse necessarie per fronteggiare al meglio le scelte di vita. Ecco, pertanto, come uno degli obiettivi del contributo, è proprio quello di sollevare la questione su quanto realmente i giovani sono preparati ad affrontare consapevolmente il percorso che scelgono di intraprendere una volta finita la scuola secondaria.

Da questo punto di vista i soldi investiti nel PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), che ha previsto investimenti da attuare nei diversi passaggi scolastici, universitari e lavorativi, sia nella direzione di supporto alle scelte formative e professionali sia in quella di favorire un interesse e un impegno nella acquisizione delle skills, possono diventare un valido supporto agli studenti nella scelta e nel raggiungimento del successo formativo e lavorativo²⁰. In un paese che cerca di sollevarsi dalle conseguenze economiche del COVID-19, già precedentemente aggravato dalla situazione dei NEET, i cui dati non sono in linea con gli altri paesi europei, le tematiche affrontate nel PNRR rappresentano un asse strategico che supporta il cambiamento in diversi gradi di istruzione (Missione 4) e nell'ambito dell'accesso e

²⁰ M.G. Riva, *Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili*, in "Education Sciences & Society", 1, 2022, pp. 31-44.

della permanenza nel mercato del lavoro (Missione 5). Tutto ciò può essere raggiunto solo attraverso un lavoro sistemico, valorizzando le buone pratiche e allo stesso tempo lavorando sulla formazione degli operatori già attivi nell'ambito dell'orientamento.

Questo contributo, attraverso le opinioni degli studenti, solleva la questione su uno degli obiettivi tanto discussi quando si parla di orientamento, ovvero la necessità di ridurre la distanza tra la scuola e il mondo del lavoro, attraverso azioni e/o canali che possano mostrare e far comprendere agli studenti le opportunità dopo la scuola, in modo da contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico e favorire il successo accademico²¹.

3. *La ricerca*

Il contributo intende far riflettere sull'importanza di accompagnare gli studenti verso una scelta consapevole del percorso di vita, attraverso una formazione esplicita dei percorsi di studio o lavorativi. I dati rappresentano parte del lavoro svolto nell'a.s. 2021-2022 per l'assegno di Ricerca presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza Università di Roma. Il progetto, che ha come obiettivo quello di valutare le attività di orientamento delle scuole e i fattori, sia individuali che di contesto, che influenzano i giovani nella scelta del percorso da intraprendere, ha offerto l'opportunità di poter raccogliere, attraverso un questionario costruito ad hoc, le opinioni di studenti di secondaria di I e II grado, in procinto di entrare nella scuola secondaria di II grado e, nel caso degli studenti più grandi, nel mondo del lavoro o nella formazione terziaria.

Lo studio ha previsto la partecipazione di 13 scuole di Roma (10 scuole secondarie di I grado e 3 scuole secondarie di II grado) scelte attraverso un campionamento di convenienza. Per il presente contributo sarà preso in considerazione solo il campione di studenti di secondaria di II grado. Dopo l'approvazione dei dirigenti e l'organizzazione delle giornate di somministrazioni, si è proceduto alla somministrazione del questionario per tutti gli studenti delle classi quinte delle scuole partecipanti, in modalità online utilizzando le aule informatiche

²¹ R. Stinebrickner, *The effect of credit constraints on the college drop-out decision: a direct approach using a new panel survey*, in "American Economic Review", 98, 5, 2008, pp. 2163-2184.

a disposizione delle scuole. Tale questionario è stato costruito ad hoc, con l'obiettivo di andare a valutare diversi aspetti legati all'esperienza scolastica degli studenti e alla scelta del percorso da intraprendere dopo la scuola.

3.1. *Il campione*

Il campione è formato da 365 studenti di secondaria di II grado, appartenenti a tre scuole di Roma, esattamente un liceo scientifico, un istituto tecnico e un istituto superiore con gli indirizzi liceali scientifico e classico.

Gli studenti partecipanti al questionario sono per lo più maschi (N=197) che femmine (N=168). L'età al momento della compilazione si aggira intorno ai 18 anni (86%), con la presenza di anticipatori (9%), ripetenti di 19 anni (4%) e un solo studente di 20 anni di età. Nel campione vi sono 59 studenti che hanno almeno un genitore che proviene da un paese al di fuori dell'Italia. Per quanto riguarda il background socio-economico-culturale, calcolato attraverso l'indice ESCS (*Economic Social and Cultural Status*)²², la maggior parte degli studenti si divide tra quelli che hanno uno status medio alto (39%) e medio basso (35%), mentre i restanti si distribuiscono tra quelli con status socio-economico-culturale alto (18%) e basso (8%).

Nel questionario si è scelto di inserire alcune domande relative alla presenza o meno a casa di strumenti di comunicazione e informazione, per valutare il divario digitale che rappresenta una dimensione da non sottovalutare nel lavoro per contrastare il fenomeno della povertà educativa. Fortunatamente tutti gli studenti del campione hanno una connessione internet a casa, con il 78% che afferma di avere la fibra e il restante una connessione internet più lenta (ADSL). Gli studenti affermano di connettersi per lo più attraverso il telefono cellulare (90% delle risposte), il PC portatile (56%) e il pc fisso (39%), mentre la percentuale minore appartiene agli studenti che utilizzano anche il tablet (25% delle risposte). Molti di questi device sono personali ad uso esclusivo dello studente, per la precisione il 99% afferma di avere un cellulare proprio, il 92% un PC esclusivo e il 22% un proprio tablet.

²² Il calcolo dell'ESCS si basa su indicatori discreti come il livello d'istruzione dei genitori (HISEI) e la loro condizione occupazionale (PARED).

3.2. I risultati del questionario

Circa l'82% degli studenti partecipanti al questionario afferma di voler proseguire con gli studi, mentre il 7% ha deciso di andare a lavorare il prima possibile. Tra questi studenti un 11% ancora non ha preso una vera decisione.

Quelli che hanno scelto un percorso formativo, hanno deciso di intraprendere principalmente gli studi nell'area medico-sanitaria (20% degli studenti), seguita dalle facoltà di ambito scientifico (17%) e ambito ingegneristico (15%). Le scelte sono in linea con i percorsi di studio svolti nelle scuole secondarie di II grado, che sono per lo più legati all'area tecnico-scientifica. Per quanto riguarda, invece, quel 7% di studenti che hanno deciso di andare a lavorare, la maggior parte (74%) ha deciso un settore lavorativo non attinente rispetto alla scuola appena frequentata. Inoltre, il 43,5% degli studenti crede che la formazione fornita dalla scuola non sia sufficientemente adeguata ad affrontare il mondo dell'università e/o il mondo del lavoro.

La rilevante percentuale di studenti che afferma di non aver ricevuto delle competenze utili e spendibili nel mondo del lavoro, è spiegata, in parte, anche dalle risposte negative sull'esperienza dei PCTO. Da quando questa attività è stata inserita nel percorso formativo degli studenti, sono nate divergenze di opinioni legate alla sua reale utilità o al carico eccessivo che, in concomitanza con le attività scolastiche di routine, potrebbe causare stress nei giovani²³. Anche gli studenti partecipanti al questionario mostrano diverse perplessità legate all'esperienza vissuta. Come si evince anche dalla Figura 1, secondo gli studenti l'esperienza dei PCTO non è stata utile per comprendere i propri punti di forza e di debolezza, né tantomeno ai fini del lavoro che vorrebbero svolgere. Se è vero che tale attività nasce con lo scopo di preparare gli studenti al mondo del lavoro, essi però affermano che le attività proposte non comportano acquisizioni di nuove competenze. Gli studenti hanno delle opinioni negative su questa esperienza che non li ha trasformati in persone più responsabili e mature. Tuttavia, l'esperienza vissuta, anche se non sempre è stata coerente con il per-

²³ C. Savorani, *Il Valore dell'esperienza nei progetti di Alternanza Scuola Lavoro. Le testimonianze di giovani studentesse e studenti delle Scuole Secondarie di Secondo Grado del territorio di Cesena e Forlì*, Bologna, AlmaDL, 2021; E.M. Torre, *Progettare e valutare percorsi di alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria di secondo grado: criticità e prospettive*, in "Form@re", 17, 2017, pp. 262-276.

corso di studi, per una percentuale di studenti (30%) è servita per capire meglio il funzionamento e le regole del mondo del lavoro.

I PCTO (ex alternanza scuola-lavoro) rappresentano attività nate con lo scopo di fare pratica agli studenti, ma soprattutto dare supporto alle scelte lavorative. Secondo le precedenti Linee guida nazionali sull'orientamento permanente:

“L'alternanza scuola-lavoro è una metodologia didattica che consente a tutti gli studenti delle scuole secondarie di realizzare il loro percorso di studio (...) alternando periodi di scuola e periodi di lavoro; (...) è una modalità di realizzazione dei percorsi delle scuole secondarie di secondo grado che equivale all'altra”²⁴.

In questo senso questa esperienza ha, quindi, una valenza orientativa. È bene specificare la parola “valenza orientativa” proprio perché, come sostiene anche il MIUR (2014) non può essere considerata di per sé un'azione di orientamento. A tale proposito è stato chiesto agli studenti cosa ne pensavano dell'esperienza di orientamento, intesa come l'insieme di azioni e/o di progetti svolti dalla scuola e dagli insegnanti, vissuta nel corso degli anni scolastici. Stando alle risposte del questionario, il 34% degli studenti afferma di non aver partecipato a iniziative legate all'orientamento, mentre il restante 66% dice di aver svolto attività di questo genere. La maggior parte delle attività di orientamento si sono concentrate negli ultimi anni scolastici (il quarto e quinto anno), limitatamente ad alcune occasioni, nelle ore della didattica, in cui è emersa la tematica dell'orientamento. Per quanto riguarda il tipo di attività, tra le risposte degli studenti c'è l'esperienza dei PCTO (ex Alternanza scuola-lavoro), seguita dalle giornate di orientamento nelle strutture di formazione post-diploma e progetti di orientamento durante le ore della didattica. Risultano pochi gli studenti che hanno partecipato a progetti pomeridiani sull'orientamento, ma ancor meno a percorsi di orientamento all'interno dei programmi di particolari discipline.

Secondo le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (2014) le competenze orientative si sviluppano attraverso:

1. Orientamento formativo o didattica orientativa/orientante per lo sviluppo delle competenze orientative di base;

²⁴ MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, 2014, p.15, https://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf (ultima consultazione il 20 settembre 2022).

2. Attività di accompagnamento e di consulenza orientativa di sostegno alla progettualità individuale, esercitato attraverso competenze di monitoraggio/gestione del percorso individuale.

Purtroppo, il 42% degli studenti afferma che durante le lezioni non si è mai parlato di orientamento per il futuro, né delle attitudini, propensioni o, in generale, le aree di interesse (45%). Questi risultati fanno riflettere sul fatto che ancora manca una formazione sul tema dell'orientamento, che non dovrebbe solamente riguardare delle attività svolte in un momento specifico dell'anno, ma essere parte integrante della didattica. Gli insegnanti, intesi come “facilitatori dell'orientamento”, dovrebbero definire approcci e strumenti in grado di sostenere gli studenti nello sviluppo della propria identità, nella scelta consapevole e responsabile, esaltare la dimensione permanente e trasversale dell'orientamento e sviluppare un'azione orientativa centrata sulla persona e i relativi bisogni espressi, per pervenire alla costituzione e al consolidamento di un sistema integrato di orientamento²⁵.

Dalle risposte degli studenti, si percepisce la necessità di miglioramento delle attività di orientamento a scuola (Figura 2), che dovrebbero essere più personalizzate e rivolte alla scoperta delle personali propensioni (34% delle risposte). Quasi il 30% degli studenti sostiene la necessità di creare attività orientative più pratiche, di simulazione dei futuri percorsi formativi/lavorativi, tuttavia, non potenziando le attività di PCTO, poiché solo il 3% crede sia necessario aumentare ore e investire su tali attività. In ultimo il 18% degli studenti vorrebbe che le attività di orientamento fossero continue durante tutti gli anni di scuola superiore e non solo in alcuni momenti specifici del percorso scolastico. Quest'ultimo concetto è alla base della didattica orientativa, che è finalizzata a far acquisire nel corso degli anni, competenze che permettono di far prendere delle decisioni consapevoli agli studenti.

Il 9% degli studenti pensa che per migliorare le attività orientative sia necessaria la presenza di altre figure di orientamento che non rientrino nel corpo docenti. Infatti, gli studenti alla domanda “Quali tra queste figure potrebbero essere più funzionali all'orientamento”, sostengono che, al posto degli insegnanti di ruolo, gli ex studenti della scuola che hanno intrapreso percorsi formativi/lavorativi, potrebbero

²⁵ MIUR, Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, Linee Guida, 2018, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf> (ultima consultazione 28 settembre 2022).

con la loro esperienza fornire un supporto migliore nella scelta del percorso da intraprendere (il 62% degli studenti sostiene questa idea).

La scelta del percorso da intraprendere dopo la scuola rappresenta una decisione importante che può condizionare la vita di un individuo. Come si è visto, tra i fattori che possono influenzare tale scelta vi sono le competenze e gli aspetti di introspezione, ma allo stesso tempo anche la partecipazione ad attività organizzate dalla scuola, che permettono di comprendere il panorama di possibilità che offre il sistema di istruzione e il mondo del lavoro.

L'ultima parte del questionario era rivolta proprio a comprendere quali conoscenze gli studenti sentono di possedere per quanto riguarda il mondo del lavoro o la formazione post diploma (Figura 3), rispondendo ad una serie di affermazioni su una scala Likert che va da 1. "Nessuna conoscenza" fino a 4. "Conoscenza completamente dettagliata". Dalle risposte al questionario emerge che gli studenti possiedono maggiori conoscenze nell'ambito dei possibili percorsi formativi da poter intraprendere alla fine della scuola superiore (64% degli studenti), e nell'ambito dei possibili sbocchi lavorativi al termine di tali percorsi (61%). Circa la metà degli studenti, il 46%, afferma di conoscere la spendibilità del titolo di studio che sta per conseguire, tuttavia, una percentuale abbastanza alta di giovani ignora le opportunità offerte dal territorio (78%).

Le azioni di orientamento legate al mondo del lavoro, sembrerebbero, stando alle opinioni degli studenti, quelle meno conosciute. Infatti, circa l'83% degli studenti non conosce i canali di recruiting (selezione e reclutamento del personale), l'85% non conosce il funzionamento delle agenzie del lavoro e l'81% le azioni di avvicinamento al lavoro (ovvero i servizi di placement). Questi dati sono in linea con le attività di orientamento che spesso vengono svolte dalle scuole, le quali riguardano maggiormente il fornire informazioni sulle possibilità educative del territorio (es. indirizzare gli studenti verso le piattaforme delle varie università, illustrare i diversi percorsi di istruzione terziaria ecc.), mentre si parla meno del mondo del lavoro²⁶.

²⁶ L. Nota, S. Soresi, *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030*, Padova, Counselling Contesti & Cambiamenti_Collana di studi, ricerche e applicazioni, 2019; M.G. Riva, *Orientamento e immagine del futuro: modelli certificativi e adattativi o guida a 'saper aspirare*, in A.M. Passaseo A.M. (a cura di), *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*, Roma, Armando Editore, 2021, pp. 278-298; S. Soresi, *In materia di orientamento, ha ancora senso formulare consigli e proporre profili? La*

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza risponde, attraverso i suoi investimenti, a uno degli obiettivi strategici prefissati anche dall'Unione Europea, ovvero l'innalzamento del numero di laureati. Pertanto, tra le azioni previste vi sono interventi che mirano a facilitare il passaggio dalla scuola superiore all'università, nell'ottica di limitare gli abbandoni scolastici. Tuttavia, sarebbe opportuno anche fornire maggiormente agli studenti informazioni sul mondo del lavoro e sui servizi di collocamento, in modo da limitare le distorsioni presenti sul mercato lavorativo, che insieme alla mancanza di un adeguato percorso di orientamento nelle scuole, possono aggravare il fenomeno dei giovani NEET.

4. Conclusioni

Il passaggio dal mondo della scuola alla formazione universitaria o al mondo del lavoro rappresenta un momento delicato per molti giovani, che negli ultimi anni, anche a causa delle conseguenze della pandemia, vivono dei momenti di vulnerabilità e insicurezze nella vita sociale, scolastica e lavorativa²⁷.

Da questo punto di vista il lavoro di orientamento gioca un ruolo fondamentale perché permette agli studenti di poter fare delle scelte in maniera autonoma e consapevole. Come già citato, vi sono diversi fattori, individuali, familiari o sociali, che influenzano la decisione dei giovani, che si trovano di fronte ad un ventaglio di possibilità sia nel mondo universitario che in quello lavorativo. Le uniche armi per prevenire una scelta sbagliata, che può portare all'abbandono scolastico o lavorativo, sono delle azioni di orientamento che devono iniziare molto prima della fase di transizione, a cui aggiungere delle attività di informazione più mirate.

parola all'Orientamento, in “La rivista online per l'orientamento”, 1, 2018, <https://www.sio-online.it/newsletter/materia-orientamento-ancora-senso-formulare-consigli-proporre-profilo-parte-seconda/> (ultima consultazione il 10 settembre 2022).

²⁷ R. Chiesa, D. Guglielmi, G. Mazzetti, *Orientamento e (dis)orientamento nei momenti di passaggio*, in “Rivista dell'istruzione”, vol. 33, n. 6, 2017, pp. 36-40; OECD, *Employment Outlook 2021, Navigating the covid-19 crisis and recovery*, 2021, https://read.oecdilibrary.org/view/?ref=1099_1099162-0ljc80ohkf&title=OECD-Employment-Outlook-2021-ItalyEN&_ga=2.147552501.375135416.1631114055-1612242494.1631114055 (ultima consultazione il 25 settembre 2022); S. Santilli, S. Soresi, L. Nota, M.C. Ginevra, I. Di Maggio, *Pensare al futuro anche in epoca covid-19*, 2020, <https://www.sio-online.it/2020/06/04/pensare-al-futuro-anche-in-epoca-di-covid-19> (ultima consultazione il 15 settembre 2022).

La qualità delle informazioni è un tema molto dibattuto negli ultimi anni, soprattutto con l'ingresso di internet che ha permesso di avere alla portata di tutti una vastità di notizie e opinioni dal mondo, con il rischio purtroppo di potersi imbattere in notizie false o di bassa qualità. Ecco, quindi, che la scuola deve assumersi una responsabilità anche per quanto riguarda le informazioni che offre agli studenti, in particolare nei momenti di transizione, dove la raccolta di notizie sui percorsi educativi o sulle opportunità lavorative è una prerogativa importante per una scelta consapevole del percorso da intraprendere.

Purtroppo, stando alle opinioni degli studenti partecipanti alla ricerca, il sistema dell'orientamento esige un ripensamento sul piano delle attività proposte, che secondo i giovani dovrebbe comprendere sia attività più personalizzate orientate alla scoperta delle predisposizioni e delle attitudini, sia attività meno teoriche e maggiormente pratiche, che siano in grado di simulare i percorsi educativi e lavorativi, anche attraverso le testimonianze di "fratelli maggiori" già inseriti in questi percorsi. Un dato su cui riflettere è che i giovani possiedono qualche informazione in più sull'educazione terziaria, ma meno conoscenze su diversi aspetti che riguardano le opportunità di inserimento professionale offerte dal mondo del lavoro.

Il fatto che i giovani non conoscano certi canali per l'orientamento o che siano più informati solamente su alcuni di questi, ovvero quelli educativi, potrebbe far riflettere su due aspetti. Il primo riguarda il lavoro degli insegnanti che, essendo i mediatori dell'orientamento per eccellenza, dovrebbero lavorare attraverso la didattica sugli aspetti di *empowerment* degli studenti, ma allo stesso tempo dovrebbero riflettere sulla loro preparazione professionale di orientatori, aggiornandosi costantemente sulle informazioni da poter trasmettere ai propri studenti. Il secondo aspetto riguarda, invece, l'offerta dei servizi per l'orientamento che non sempre soddisfa le esigenze informative dei più giovani. Ecco, quindi, che il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza con i suoi investimenti potrebbe far sperare in qualcosa di diverso, trasformando le azioni di orientamento, che ad oggi sono ancora limitate da una scarsa formazione sul tema, in una vera e propria didattica orientativa di qualità.

Figure

Fig.1 Percentuali di risposte alla domanda “Cosa pensi dell’Alternanza scuola-lavoro, oggi denominata PCTO?”

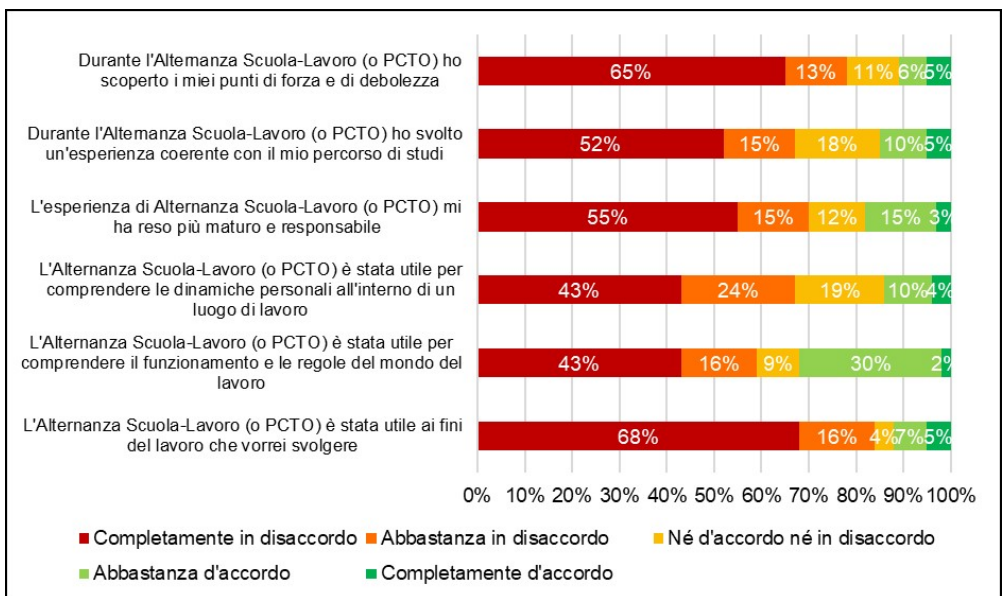


Fig. 2 Percentuali di risposte alla domanda “Quali miglioramenti apportaresti all’orientamento nella tua scuola?”

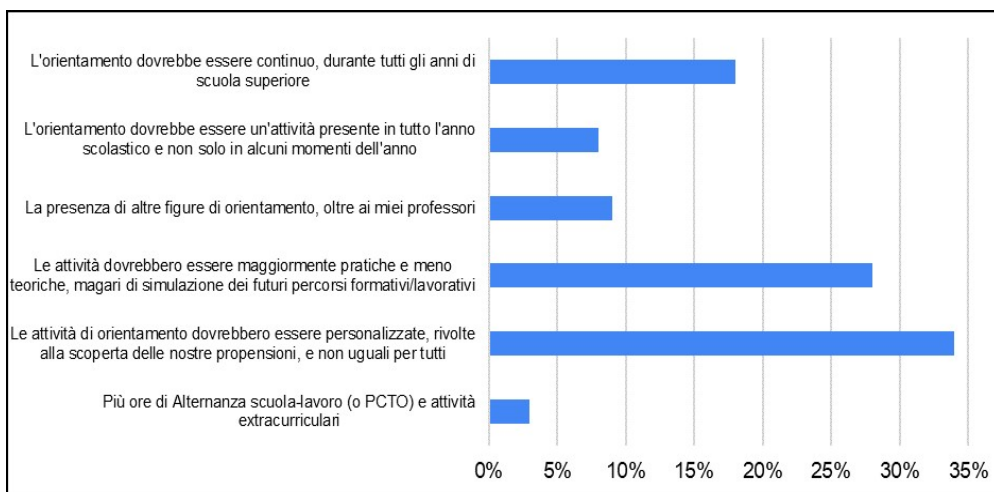
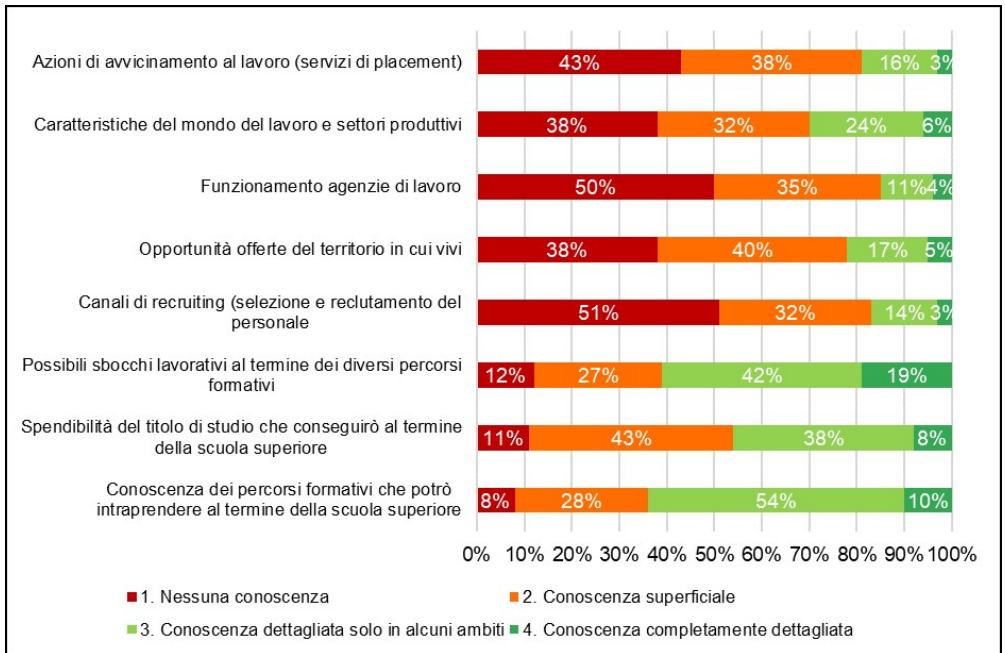


Fig. 3 Percentuali di risposte alla domanda “Che tipo di conoscenze pensi di avere?”



Il mattone e il ciuffo d'erba. L'architettura della partecipazione per lo sviluppo di città educative

Matteo Cornacchia

“Il mattone e il ciuffo d'erba” e “l'architettura della partecipazione” sono espressioni, rispettivamente, di Franco Frabboni e Giancarlo De Carlo, esponenti di due ambiti disciplinari – la pedagogia e l'architettura – che rivelano insospettabili convergenze. A partire dalle loro lungimiranti riflessioni sul rapporto fra scuola e città, il saggio indaga in chiave interdisciplinare le connessioni fra il discorso educativo e la pianificazione urbanistica nella prospettiva contemporanea delle “città educative”.

“The brick and the tuft of grass” and the “architecture of participation” are two famous expressions, respectively by the pedagogist Franco Frabboni and the architecture Giancarlo De Carlo. They analyzed the relationship between school and urban design: starting from their thought, the paper explores how educational discourse and urban design are related to the contemporary perspective of “Educating Cities”.

Parole chiave: interdisciplinarietà, pedagogia, urbanistica, scuola, città educative.

Keywords: interdisciplinarity, pedagogy, urban design, school, educating cities.

1. Premessa. Il valore dell'interdisciplinarietà

Una delle tendenze più diffuse nel campo della ricerca e della didattica a livello universitario consiste, ormai da qualche tempo, nel richiamo al valore e all'efficacia dell'approccio interdisciplinare. Si tratta di un dibattito che ha già una sua consistenza e, per certi aspetti, una sua “storia”, sviluppatosi lungo due dimensioni principali: la prima è di natura strettamente epistemologica, tocca dimensioni ascrivibili alla filosofia della scienza e riflette sui rapporti fra le singole discipline, sull'effettiva possibilità di superamento di confini concettuali, comunicativi e metodologici con cui si è venuto a comporre il campo della conoscenza; la seconda, di natura più tecnica, riguarda l'architettura con cui i saperi sono organizzati all'interno del sistema universitario (settori scientifico disciplinari, classi di laurea, afferenze dipartimentali, ecc.) e ha risvolti concreti nella progettazione di nuovi

percorsi formativi, soprattutto di terzo livello (master, corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale), fino alla recente prospettiva degli *open badge*.

Una svolta in tale dibattito viene convenzionalmente fatta risalire al 1970, quando il *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* dell'OCSE organizzò un convegno a Nizza sul tema *Interdisciplinarità: problemi di insegnamento e di ricerca nelle università* e dove l'interdisciplinarità fu definita un'interazione tra due o più discipline differenti che “può variare da semplice comunicazione di idee a integrazione reciproca di concetti organizzatori, metodologie, procedure, epistemologie, terminologie, dati che guidano verso un'organizzazione della ricerca e dell'educazione in un campo abbastanza esteso”¹.

Da allora il retaggio delle settorializzazioni e dell'insormontabilità di certi steccati, ben rappresentato dal saggio di Charles Percy Snow sulle “due culture”², si è progressivamente indebolito e tanto dalle cosiddette scienze “dure” quanto da quelle “morbide” si sono levati appelli all'apertura e alla ricerca di nuove ibridazioni. A titolo di esempio, ne vogliamo citare due, particolarmente significativi proprio per la matrice da cui provengono, rispettivamente umanistica e scientifica.

Uno dei grandi sostenitori del valore dell'interdisciplinarità è stato senz'altro Edgar Morin, autore, nel 1994, di un saggio intitolato *Sur l'interdisciplinarité* e pubblicato sul Bollettino del *Centre international de recherches et études transdisciplinaires*: “la storia della scienza – scriveva nella circostanza il filosofo francese – non è soltanto quella della costituzione e del proliferare delle discipline, ma è anche quella della rottura dei confini disciplinari, dell'invasione di un problema da una disciplina sull'altra, della circolazione dei concetti, della formazione di discipline ibride che alla fine diventeranno autonome; è anche la storia della formazione di complessi dove diverse discipline si aggregano e si uniscono. In altre parole, se la storia ufficiale della scienza è quella della disciplina, un'altra storia correlata e inscindibile è quella delle inter-trans-poli-disciplinarità”³. Qualche anno dopo, in

¹ OECD-CERI, *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities*, Paris, OECD Publication Center, 1972, p. 25.

² C. P. Snow, *The Two Cultures and a Second Look*, Cambridge University Press, Cambridge, 1959; tr. it. *Le due culture*, Venezia, Marsilio, 2005.

³ E. Morin, *Sur l'interdisciplinarité*, in “Bulletin Interactif de Recherches et Etudes transdisciplinaires”, n. 2, Juin 1994 (formato elettronico).

uno dei suoi testi più noti, Morin tornava sulla questione e indicava nell'interdisciplinarietà una delle caratteristiche principali da cui partire per una riforma complessiva dei sistemi formativi, troppo legati a una concezione frammentata degli insegnamenti e distante dal reale funzionamento del pensiero: “un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline, da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra. Invece di opporre correttivi a questi sviluppi, il nostro sistema di insegnamento obbedisce loro. Ci insegna, a partire dalle scuole elementari, a isolare gli oggetti nel loro ambiente, a separare le discipline aperte (piuttosto che a riconoscere la loro solidarietà), a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare”⁴.

La seconda testimonianza giunge invece dalla prestigiosa rivista *Nature* che, nel 2015, dedicò uno *special issue* al tema dell'interdisciplinarietà: nell'editoriale, significativamente intitolato *Mind meld* (letteralmente “fusione mentale”) si affidava all'approccio interdisciplinare l'obiettivo di “rompere le barriere fra gli ambiti disciplinari per costruire un terreno comune”⁵; allo stesso tempo, però, si riconosceva anche una certa retorica nel modo in cui il tema viene solitamente affrontato, perché a fronte dei numerosi centri per la ricerca interdisciplinare sorti negli ultimi anni in molte università di tutto il mondo, permangono ancora numerosi problemi legati, ad esempio, alle modalità di valutazione della ricerca o alla costruzione dell'offerta formativa degli atenei che non incoraggiano di certo l'esplorazione di collaborazioni fra studiosi al di fuori delle rispettive comunità di appartenenza.

2. L'incontro fra pedagogia e architettura: l'attualità del tema

Entro questo articolato dibattito la pedagogia assume un ruolo particolare, una sorta di intrinseca “vocazione interdisciplinare” che probabilmente le deriva da una vicenda epistemologica piuttosto travagliata, ma anche da un oggetto di studio – l'educazione – particolarmente adatto a letture multiprospettiche. Dall'iniziale discorso herbar-

⁴ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, pp. 5-6.

⁵ Cfr. *Mind Meld*, in “*Nature*”, 525, 289-290, DOI: <https://doi.org/10.1038/525289b>.

tiano sull'indipendenza della pedagogia e sul suo rapporto con la filosofia e la psicologia, alla riflessione deweyana sulla legittimità di una declinazione plurale della “scienza dell'educazione”, i pedagogisti hanno sempre dovuto fare i conti con l'identità di una disciplina costitutivamente orientata a guardare oltre i propri confini. Il tema è diventato particolarmente rilevante fra gli anni Ottanta e Novanta, quando lo statuto epistemologico della pedagogia è stato posto al centro del confronto fra i grandi nomi della comunità accademica del tempo⁶ nel tentativo di determinare la specificità del discorso pedagogico in un quadro di connessioni sempre più strette con le altre scienze umane e sociali.

Uno degli effetti più evidenti di quella stagione è stata la riforma del corso di laurea in *Pedagogia*, rinominato, a partire dai primi anni Novanta, in *Scienze dell'educazione*: non si trattava solamente di un cambio di etichetta, ma di una profonda revisione dell'impianto curricolare e, appunto, epistemologico del corso. Fino a quel momento erano ben pochi i percorsi universitari che offrivano una visione plurale attorno ad uno specifico oggetto di studio ma, di lì a poco, questa tendenza ha iniziato a diffondersi in molti altri ambiti, tanto nel comparto socio-umanistico quanto in quello medico-scientifico, per riconfigurare assetti dei singoli corsi ma anche delle strutture che li governano (prima le facoltà, ora i dipartimenti)⁷.

Insomma, anche da una mera ricostruzione cronologica dei fatti, si coglie come la pedagogia sia stata fra le prime discipline a misurarsi con il paradigma della complessità, sia riuscita a interpretare la fun-

⁶ Per una ricostruzione dettagliata di quel confronto si rimanda al testo di Giancarla Sola *L'epistemologia pedagogica italiana e il “Documento Granese-Bertin”* (Genova, Il Melangolo, 2015), ove, anche nel titolo, viene dato rilievo al dibattito sviluppatosi sulle pagine della rivista “Scuola e Città” e rappresentato soprattutto da due articoli rispettivamente di Alberto Granese (*Che cos'è la pedagogia? Un dibattito fra studiosi italiani*, nel 1986) e Giovanni Maria Bertin (*Postille a un dibattito*, nel 1988).

⁷ Prima dell'avvio del corso di laurea in *Scienze dell'educazione*, la declinazione al plurale era stata utilizzata in poche altre circostanze, come nel caso delle *Scienze politiche*; un ulteriore segnale del cambiamento di paradigma lo si colse con quanto avvenne alle facoltà di Magistero, rinominate per decreto ministeriale in *Scienze della formazione* nel 1995. Da quel momento sono state molte le strutture didattiche (prima facoltà, ora dipartimenti) e i corsi di studio ad aver seguito quella tendenza: da Giurisprudenza a *Scienze giuridiche*, da Medicina e Chirurgia a *Scienze mediche e chirurgiche*, da Psicologia a *Scienze psicologiche*, da Biologia a *Scienze biologiche*, solo per citare alcuni casi.

zione di sintesi richiesta a una “scienza fatta di scienze”⁸ e abbia tracciato una rotta che, come si è potuto vedere, è stata poi seguita in molti altri settori. Nella maggior parte dei casi richiamati, tuttavia, l'interdisciplinarietà è risultata per lo più limitata a rapporti di buon vicinato, ovvero a un dialogo fra scienze “adiacenti” che si affacciano su un unico oggetto di studio e, indagandolo dalle rispettive prospettive, mettono a fattor comune la specificità del loro apporto.

Una forma di interdisciplinarietà ancor più stimolante è invece quella che mette in contatto discipline non adiacenti, appartenenti ad ambiti della ricerca ritenuti lontani ma ugualmente connettabili quando l'ineludibilità di alcuni oggetti-problema non riducibili ad un'unica prospettiva disciplinare (si pensi ai concetti di salute, corpo, mente, persona), richiede approcci trasversali e, per dirla con Margiotta, forme di conoscenza innovativa⁹. Anche su questo versante la pedagogia ha già dato prova della sua capacità di trovare convergenze con campi del sapere diversi da quelli tradizionalmente inscrivibili fra le scienze umane e sociali: a titolo di esempio si possono richiamare le suggestioni offerte dal dialogo con le neuroscienze, rispetto al quale si registra negli ultimi anni un'intensa produzione, oppure il fecondo rapporto con la medicina che, oltre ad aver contribuito allo sviluppo delle *medical and health humanities*, è da tempo irrobustito dalla stabile presenza di insegnamenti pedagogici nei corsi di studio rivolti alla formazione delle professioni sanitarie¹⁰.

⁸ Si tratta di un'efficace espressione di Franco Cambi; si veda *L'epistemologia pedagogica oggi*, in “Studi sulla formazione”, 1 (1), 2008, pp. 157-163.

⁹ Cfr. U. Margiotta, *Oltre le colonne d'Ercole, con le vele finalmente dispiegate*, in G. Annacontini, R. Gallelli (a cura di), *Formare altre(i)menti*, Bari, Progedit, 2014, pp. VII-XI.

¹⁰ Sul rapporto fra pedagogia e neuroscienze si segnalano diverse monografie: *La pedagogia clinica fra scienze umane e neuroscienze*, di Emiliana Mannese (Roma, Anicia, 2002); *Nuove frontiere della pedagogia: educazione e neuroscienze*, di Agnese Rosati (Roma, Anicia, 2011); *Pedagogia e neuroscienze: aspetti storici, critici, euristici di un nuovo paradigma di ricerca*, di Chiara d'Alessio (Lecce, Pensa, 2019); nel 2012 il 51° convegno di Scholé fu interamente dedicato al rapporto fra pedagogia e neuroscienze: gli atti sono stati curati da Luciano Pazzaglia e pubblicati nel 2014 con il titolo *Pedagogia e Neuroscienze* (Brescia, La Scuola); nel 2018, infine, la rivista *Pedagogia e Vita* uscì con un numero monografico sul rapporto pedagogia-neuroscienze (anno 76, n. 1). Per quanto riguarda il campo delle *medical and health humanities*, l'intersezione fra pedagogia e medicina è testimoniata, oltre che da diversi lavori monografici, dalla presenza in fascia “A” ANVUR per i settori 11/D1 e 11/D2 di diverse riviste internazionali: *Health Education Research*, *Qualitative Health Research*, *Medical Education*; in Italia dal 2019 è attiva la rivista

In questa sede si intendono approfondire alcune prospettive derivanti da un altro significativo dialogo che ha preso corpo negli ultimi anni: quello fra la pedagogia e l'architettura. La rilevanza del tema è oggi testimoniata da almeno due circostanze di stretta attualità: la prima è la grande disponibilità di fondi messi a disposizione dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) per l'edilizia scolastica; la seconda è la pubblicazione nel 2020 di *Back to the Future of Education: four OECD Scenarios for Schooling*, il documento con cui l'OCSE ha indicato quattro possibili scenari per la scuola nei prossimi vent'anni.

Il PNRR ha inizialmente stanziato 800 milioni di euro per la costruzione di 195 nuove scuole¹¹, primarie e secondarie, con gli obiettivi di ridurre consumi ed emissioni inquinanti, aumentare la sicurezza sismica e lo sviluppo delle aree verdi, realizzare ambienti scolastici coerenti con gli obiettivi di insegnamento e apprendimento, contribuire allo sviluppo sostenibile dei territori e delle comunità. Secondo le previsioni ministeriali, saranno quasi sessanta mila gli studenti e le studentesse a beneficiare prioritariamente di questi interventi, anche se l'abbattimento dei costi energetici, stimato al 50%, avrà evidenti ricadute per l'intera collettività. Su altro canale di finanziamento, poi, sono stati stanziati 4,6 miliardi per incrementare l'offerta di servizi rivolti alla fascia 0-6, per la quale il nostro paese è ancora in grave ritardo rispetto agli standard richiesti dall'Unione Europea¹².

Quanto al documento dell'OCSE, si tratta di un sussidio messo a disposizione dei governi nazionali per la messa a punto di politiche educative adeguate alle esigenze delle nuove generazioni in base a previsioni future, sulla scorta di quanto già accaduto nel 2001 con

Journal of Health Care Education in Practice, riconosciuta da ANVUR nell'elenco delle riviste scientifiche per i settori 11/D1 e 11/D2 a partire dal 2022.

¹¹ Il Decreto Ministeriale 5 maggio 2022, n. 111, ha in realtà incrementato i fondi per un ammontare complessivo di 1.389 milioni; i progetti finanziabili con tale cifra sono saliti da 195 a 212.

¹² Ci si riferisce agli obiettivi fissati dal Consiglio Europeo di Barcellona del 2002 in base ai quali gli stati membri avrebbero dovuto garantire entro il 2010 l'accesso ai servizi per la prima infanzia (0-3) ad almeno il 33% dei bambini e delle bambine e l'accesso ai servizi per l'infanzia (dai 3 anni in su) ad almeno il 90% dei bambini e delle bambine. Rispetto al primo obiettivo l'Italia non è ancora riuscita a raggiungere la soglia richiesta, ragione per cui una parte consistente delle risorse del PNRR è stata stanziata proprio per la realizzazione di nidi d'infanzia.

analoghe linee guida¹³. Ebbene, per ciascuno dei quattro scenari individuati – *Schooling extended*, *Education outsourced*, *Schools as learning hubs* e *Learn-as-you-go* – vengono anche fornite indicazioni strutturali e organizzative per intervenire sugli edifici scolastici e adeguarli ai nuovi modi con cui si svolgeranno i processi di insegnamento e apprendimento.

È bene precisare che l'interesse dei pedagogisti per la progettazione degli edifici scolastici, degli arredi e dei materiali è tutt'altro che una novità: basterebbe qui richiamare i movimenti dell'attivismo, delle scuole nuove o della cooperazione educativa per avere conferma di quanto innovative siano state le intuizioni di Dewey, Ferrière, Montessori o Freinet nel ragionare in termini di “ambienti di apprendimento” da predisporre.

Si potrebbe anzi affermare che i primi contatti con l'architettura siano avvenuti proprio quando la pedagogia ha cominciato a legittimare teorie dell'apprendimento che rovesciavano la tradizionale posizione passivo-recettiva dei discenti in favore di pratiche esperienziali e sociali, per le quali la tipica conformazione degli spazi scolastici era poco funzionale. Eppure, proprio Freinet, in una scheda pedagogica della rivista *L'Éducateur* del 1964 dedicata all'organizzazione materiale della classe, ammetteva quanto fossero rari i casi di effettiva consultazione fra architetti e insegnanti nella realizzazione di nuovi edifici scolastici, ragione per cui si attivò in prima persona per creare l'*Associazione per la Modernizzazione dell'Educazione* nell'intento di agevolare il dialogo fra le due parti in nome di una “pedagogia moderna”¹⁴.

I suoi sforzi, insomma, confermavano quanto fosse complicata la costruzione di un campo comune, a dimostrazione del fatto che l'interdisciplinarietà non si genera per giustapposizione di due o più ambiti, ma richiede la capacità di mediare le proprie prospettive con quelle di un'altra comunità professionale o scientifica per superare differenze di linguaggio, di approccio, di priorità.

¹³ Ci si riferisce al rapporto *What schools for the future?*, curato dal Centre for Education Research and Innovation dell'OCSE.

¹⁴ C. Freinet, *L'organisation de la classe. Dossier pédagogique de l'École Moderne*, in “*L'Éducateur*”, n. 5, 1964, pp. 1-4.

3. *L'architettura della partecipazione*

Negli anni Settanta fu Giancarlo De Carlo, uno dei più influenti architetti del tempo, a riconoscere la ritrosia dei suoi colleghi nel volersi misurare con chi non apparteneva al loro mondo e a segnalare i rischi di un'eccessiva autoreferenzialità. Noto per l'aforisma "l'architettura è troppo importante per essere lasciata agli architetti", De Carlo sintetizzò il suo pensiero in un celebre saggio del 1972 intitolato *An Architecture of Participation*, ove furono gettate le basi di un principio – quello dell'architettura della partecipazione – che oggi si rivela più che mai attuale e coerente alla prospettiva dialogica qui sostenuta. Contrario alle derive della specializzazione "quando (essa) diventa una condizione di segregazione mentale, ... quando oscura le facoltà critiche di chi opera (e) quando recide le relazioni che intercorrono tra il proprio campo di attività e il mondo esterno"¹⁵, egli assunse una posizione critica nei confronti dell'architettura del tempo, poco incline ad accogliere opinioni esterne e giunta, a suo dire, ad un bivio: "Un bivio, per definizione, ha due rami. Ebbene nel nostro caso uno dei due rami è il prolungamento della linea che l'architettura ha finora percorso; l'altro ramo invece si innesta a questa linea con un punto di flesso e perciò procede verso una nuova direzione. La nuova direzione porta verso l'architettura della partecipazione. A questo punto immagino che dovrei cercare di definire cosa sia l'architettura della partecipazione e dare qualche indicazione su come possa essere praticata. Non è certo un compito facile, dal momento che l'architettura della partecipazione ancora non esiste e non esiste neppure alcuna forma autentica di partecipazione, per lo meno in quella parte del mondo che definiamo civilizzato. Si ha partecipazione infatti quando tutti intervengono in egual misura nella gestione del potere, oppure – forse così è più chiaro – quando non esiste più il potere perché tutti sono direttamente ed egualmente coinvolti nel processo delle decisioni. Penso che mi si obietterà subito che allora sto descrivendo un'utopia. Si tratta di un'obiezione giusta perché infatti l'architettura della partici-

¹⁵ Il saggio *An Architecture of Participation* venne pubblicato per la prima volta nel 1972 dal Royal Australian Institute of Architects nella serie Melbourne Architectural Papers a seguito di una conferenza tenuta da De Carlo a Melbourne nel 1971. La citazione è tratta dalla versione italiana del saggio, pubblicata in una raccolta di tre scritti di De Carlo e curata da Sara Marini: *L'architettura della partecipazione*, Macerata, Quolibet, 2013, p. 53.

zione è un'utopia; però un'utopia realistica, e questo fa una grande differenza”¹⁶.

A volerla leggere attraverso lenti diverse, la visionaria lezione di De Carlo sembra orientata a sollecitare una riflessione pedagogica oltre che architettonica in senso stretto. Nell'interrogarsi sulla sua pratica professionale, l'architetto genovese segnalò l'importanza del confronto con destinatari e fruitori di un progetto, evidenziando come tale confronto dovesse essere ancor più largo e partecipato in corrispondenza di progetti di rilevanza collettiva.

Nel suo discorso, insomma, si coglie una straordinaria analogia con i temi portanti della pedagogia sociale e, in particolare, con la sua declinazione comunitaria, secondo cui l'educazione, oltre ad essere una vicenda individuale, assume il profilo di “bene comune” nella misura in cui viene riconosciuta prioritaria per la coesione e lo sviluppo di una comunità. Come si è visto, la storia del rapporto fra pedagogia e architettura è risultata prevalentemente circoscritta alla costruzione o ristrutturazione di scuole e alla collaborazione, non senza difficoltà, fra progettisti e insegnanti; in questo caso, però, il tema è di ben altra portata e riguarda il modo in cui gli spazi urbani – e dunque non soltanto gli edifici scolastici – contribuiscono nel loro complesso a facilitare processi educativi che, come noto, sono ormai connotati da visioni *lifelong* e *lifewide*.

Per tornare al documento OCSE sugli scenari del futuro, tutte e quattro le ipotesi formulate prefigurano una radicale trasformazione della funzione tradizionale della scuola e la immaginano definitivamente integrata alle reti di apprendimento non formale e informale costituite da altre agenzie, da attori del terzo settore, dalle imprese, dalla società civile in tutte le sue articolazioni. Le stesse espressioni utilizzate per intitolare i quattro scenari – estensione della scolarizzazione, esternalizzazione dell'istruzione, costituzione di centri di apprendimento e ubiquità dell'apprendimento – rendono estremamente chiara la proiezione dei cambiamenti attesi: progressiva espansione e trasformazione del sistema scolastico e mantenimento dei diplomi formali accanto, però, ad altre forme di certificazione delle competenze, soprattutto di natura non formale (primo scenario); interazione fra nuovi attori informali e istruzione tradizionale con conseguente diffusione di percorsi formativi alternativi e flessibili, dall'istruzione parentale al potenziamento delle opportunità online (secondo scenario);

¹⁶ *Ivi*, p. 61.

maggior propensione alla sperimentazione e abbattimento dei “muri” delle scuole, non soltanto in senso fisico, per collegarle alle rispettive comunità di appartenenza (terzo scenario); definitiva scomparsa della distinzione fra apprendimento formale e non formale e de-istituzionalizzazione della scuola (quarto scenario).

Se a una prima lettura le previsioni dell’OCSE possono sembrare improbabili e lontane dal realizzarsi, dall’altra bisogna riconoscere come la pandemia abbia spaventosamente accelerato alcuni dei processi ipotizzati dal rapporto: basti pensare al potenziamento della didattica a distanza o al rilancio della funzione sociale e aggregativa della scuola, solo per rimanere agli aspetti più macroscopici. Le trasformazioni in atto sono di una portata tale da non poter essere affidate settorialmente alla capacità analitica di pochi esperti, per quanto preparati possano essere; mai come ora, in un’epoca giustamente segnata dall’imperativo della sostenibilità, è necessario appellarsi al metodo partecipativo invocato da De Carlo per fare in modo che l’architettura del nostro vivere comune sia generata dalle idee di educazione e cittadinanza di cui siamo portatori.

4. Il mattone e il ciuffo d’erba: le città educative

L’idea di una scuola “aperta”, “estesa” o “ubiqua”, oltre a sintetizzare le previsioni dell’OCSE per l’avvenire, è in linea con l’evoluzione del pensiero pedagogico secondo cui l’apprendimento sarebbe anzitutto una pratica sociale e continua, impossibile da circoscrivere a soli (e pochi) luoghi formalmente deputati a strutturarlo in percorsi certificabili. Ciò sposta la frontiera dell’interdisciplinarietà fra pedagogisti e architetti un po’ oltre rispetto al consueto, perché assieme alla progettazione degli edifici scolastici viene ora considerato il loro inserimento nei piani urbanistici: sono le città nel loro complesso a essere “ambienti educativi” nella misura in cui la loro conformazione e il modo in cui sono concepiti i loro spazi, pubblici o privati, favoriscono forme di aggregazione e processi partecipativi interculturali e intergenerazionali. Anche in questo caso, pur ragionando in termini di stretta attualità e di proiezioni per l’immediato futuro, va riconosciuto come il principio della “città educativa” abbia solide radici, che affondano in quella stessa fase storica in cui, sul fronte epistemologico, andava componendosi il quadro delle scienze dell’educazione. In quegli anni la ricerca pedagogica, fino ad allora molto legata alla centralità

della scuola, allargava il proprio orizzonte di indagine al vasto campo dell'educazione extrascolastica e alle professioni implicate in quei contesti, ovvero educatori e formatori.

Per rappresentare in chiave sistemica la pluralità delle opzioni educative, ma anche la necessità di una loro integrazione, fu soprattutto Franco Frabboni ad adottare la prospettiva del *sistema formativo integrato*, ove la continuità dell'apprendimento fra spazio scolastico e spazio cittadino era già ben delineata. Già all'inizio degli anni Novanta, in un volume curato assieme a Luigi Guerra e significativamente intitolato *La città educativa*, Frabboni rendeva il rapporto scuola-città in questi termini: "Non più ... scuola come *corpo separato* dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio, ma scuola che stipula una relazione multipla con la città (borgata, quartiere, paese). Una relazione di 'scambio' e 'comunione' dei reciproci *beni culturali* secondo la felice immagine di una scuola che esce quotidianamente nell'ambiente per elevare i patrimoni/risorse di questo ad *aule didattiche decentrate*. Come dire, il 'mattone' (la città) e il 'ciuffo d'erba' (il paesaggio naturale) come *segni di cultura*, come alfabeti linguistici e multiblocchi logici. Come primi libri di lettura, come primo *abbecedario*"¹⁷. Almeno altri due saggi di quel volume, a firma di Franca Pinto Minerva e Cosimo Laneve, indagavano lo sviluppo urbano in chiave educativa e facevano della città un preciso oggetto pedagogico da indagare "in comune" con urbanisti, architetti e ingegneri¹⁸.

Esattamente nello stesso momento in cui la pedagogia accademica allargava i propri orizzonti in chiave interdisciplinare, a Barcellona, nel 1990, si svolgeva il primo congresso internazionale delle città educative che fu all'origine, quattro anni più tardi, della nascita dell'*Associazione Internazionale delle Città Educative* (AICE). Oggi vi aderiscono circa 500 amministrazioni locali di 36 paesi in tutto il mondo che si riconoscono nei principi espressi dalla Carta delle città educative, nelle cui premesse si legge che "in una città educativa l'educazione supera le pareti della scuola e coinvolge l'intera città"¹⁹.

¹⁷ F. Frabboni, *Un'aula grande come la mia città*, in F. Frabboni, L. Guerra (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli, 1991, p. 42 (corsivi nel testo).

¹⁸ Il saggio di Franca Pinto Minerva è intitolato *La città come progetto pedagogico*, pp. 47-65; il saggio di Cosimo Laneve, invece, è intitolato *L'ipotesi di una «città educante»*, pp. 66-79.

¹⁹ Il documento è disponibile sul sito dell'AICE: www.edcities.org.

Nel 2019, poi, è stato redatto un secondo documento²⁰, di natura metodologica, ove i principi espressi dalla carta vengono tradotti in linee guida per la “costruzione”: in realtà, più che urbanistica, tale costruzione è anzitutto politica, finalizzata cioè a favorire il lavoro di rete o lo sviluppo di comunità; rimane tuttavia evidente come ciò che caratterizza una città educativa, ovvero l’inclusione, le pari opportunità, la giustizia sociale, la democrazia partecipativa, la convivenza fra culture diverse, il dialogo intergenerazionale, la promozione di stili di vita sani e sostenibili e l’accessibilità, abbia effetti anche sulla pianificazione degli spazi.

Dalle città educative alle “città che apprendono” il passo è breve. Nel 2015 l’UNESCO ha istituito il *Global Network for Learning Cities* costituito da quasi 300 città (6 sono italiane) in 76 paesi. Per entrare in questo network, una città deve impegnarsi a realizzare un progetto finalizzato a “promuovere l’apprendimento dalla scuola di base agli studi universitari, rivitalizzare l’apprendimento nei luoghi di lavoro, estendere l’uso delle moderne tecnologie per l’apprendimento, migliorare la qualità e favorire l’eccellenza nell’apprendimento, coltivare una cultura dell’apprendimento per tutta la vita”²¹.

Anche in questo caso le indicazioni contenute nei protocolli di adesione al *network* sono principalmente di natura politica, finalizzate cioè all’attivazione di strategie locali per diffondere cultura dell’apprendimento; è però significativo come attorno al tema delle *learning cities* si stia alimentando un dibattito interdisciplinare²² ove

²⁰ Il documento in questione è una guida metodologica intitolata nella versione italiana *Dalla lettura della carta alla costruzione della città educativa*, anch’essa disponibile sul sito dell’AICE.

²¹ Questi obiettivi sono esplicitati sul sito UNESCO dedicato al Global Network for Learning Cities: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities>. La versione italiana è consultabile al seguente indirizzo: <https://www.unesco.it/it/Italia/NellUnesco/Detail/192>.

²² Nell’impossibilità di riassumere in maniera esaustiva la ricchezza del dibattito in corso, ci si limita qui a indicarne alcuni recenti sviluppi. Sul versante internazionale uno degli studiosi più attivi è Norman Longworth, autore, già nel 2006, di un testo intitolato *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong Learning and Local Government* (New York, Routledge, 2006) centrato sulle modalità attraverso cui il principio di apprendimento continuo possa essere tradotto in politiche locali; di quel testo esiste anche una versione italiana intitolata *Città che apprendono* (Milano, Raffaello Cortina, 2007); la dimensione transdisciplinare del tema è l’oggetto principale del lavoro di Sue Nichols e Stephen Dobson, curatori di un testo intitolato *Learning Cities. Multimodal Explorations and Placed Pedagogies* (Singapore, Springer, 2018). Sul versante nazionale, da qualche anno a questa parte

gli aspetti squisitamente urbanistici (l'accessibilità degli spazi, la pianificazione della mobilità, la rigenerazione di beni comuni), si intrecciano a quelli legati alla protezione sociale, all'inclusione e al benessere entro un quadro generale segnato dal principio della sostenibilità (si pensi, in particolare, all'obiettivo n. 11 dell'Agenda 2030 intitolato alle *Città e comunità sostenibili*).

5. Conclusioni

“Tornando agli edifici scolastici e al problema di una loro svolta qualitativa, si può concludere che la sola via perché essi esercitino retroazioni positive sull'attività educativa, è quella di ribaltare la procedura secondo la quale vengono progettati e costruiti. La scuola non deve essere un'isola, ma una parte del contesto fisico e – al limite – il contesto fisico stesso considerato nel suo insieme e concepito, nel suo insieme, in funzione delle esigenze educative; non deve essere un dispositivo concluso, ma una struttura diramata nel tessuto delle attività sociali, capace di articolarsi alle sue continue variazioni; non deve essere un oggetto rappresentato secondo le regole di un codice estetico aprioristico, ma una configurazione instabile continuamente ricreata dalla partecipazione diretta della collettività che la usa, introducendovi il disordine delle sue imprevedibili espressioni”²³.

È sorprendente come queste parole, scritte quasi sessant'anni fa, sintetizzino con straordinaria efficacia il significato di “città educativa”. Esse, oltre a rivelare la straordinaria sensibilità pedagogica di De Carlo, fanno intravedere esattamente quale sia il punto di contatto fra la pedagogia e l'urbanistica, ovvero la possibilità di ripensare com-

si stanno registrando diverse iniziative seminariali caratterizzate dalla convergenza interdisciplinare fra urbanisti, pedagogisti ed esperti di intervento sociale: è il caso del seminario intitolato *Rigenerazione urbana e pratiche di partecipazione sostenibile* tenutosi all'Università di Firenze nel 2018, oppure il recente incontro pubblico *Spazio, apprendimento e relazioni: costruire un'etica del vivere intergenerazionale* organizzato nell'ambito del Festival della Scienza “Trieste Next” a settembre 2022; al momento in cui si scrive non si è ancora tenuto un prossimo seminario internazionale programmato in novembre all'Università di Firenze e intitolato *Learning Cities. Spazi per apprendere e luoghi della relazione nella città contemporanea*.

²³ G. De Carlo, *La piramide rovesciata*, Macerata, Quolibet, 2018, pp. 114-115. Il volume, curato da Filippo De Pieri, è in realtà una riedizione di tre saggi che De Carlo scrisse fra il 1968 e il 1970: *La piramide rovesciata* (1968), *Perché/come costruire edifici scolastici* (1969, da cui è tratta la citazione) e *Il pubblico nell'architettura* (1970).

plessivamente il concetto di apprendimento attraverso una revisione che è anche di ordine spaziale, oltre che processuale. Senza alcuna esitazione, l'architetto genovese rappresentò la scuola come un luogo chiuso, finalizzato ad accogliere un'attività specifica, isolata dalle altre esperienze ed autocentrata, come se l'unica istruzione “che conta” fosse quella acquisita nei “recinti sacri” della conoscenza. In linea con le pedagogie critiche e radicali del tempo, dalla pedagogia degli oppressi di Freire alla descolarizzazione di Illich, De Carlo criticò l'istituzionalizzazione – culturale e architettonica assieme – della scuola e, in maniera decisamente inusuale per un architetto, giunse a invocare il disordine anziché l'ordine: dietro a quella provocatoria preferenza e al significato da attribuire al concetto di “disordine” c'era in realtà il riconoscimento della natura multiforme delle traiettorie educative e della necessità di non imbrigliarle nei soli contesti dell'istruzione formale.

La carta delle città educative di oggi si ispira a quegli stessi principi e nell'intrecciare fra loro i processi educativi con quelli intitolati allo sviluppo di comunità, impegna soprattutto gli istituti scolastici a diventare snodi strategici per la diffusione di pratiche partecipative e di cittadinanza: il discorso è chiaramente legato alle loro funzioni ma, come si è più volte ribadito, quelle funzioni possono essere facilitate (o ostacolate) dal modo in cui sono concepiti spazi architettonici e pianificazioni urbanistiche.

Prima ancora del PNRR, già il bando ministeriale *Scuole innovative* del 2016 e l'istituzione di un apposito gruppo di lavoro interno all'INDIRE dedicato alle architetture scolastiche avevano avviato il dibattito sulla progettazione di edifici scolastici inclusivi e polifunzionali²⁴. Come ha correttamente osservato Striano²⁵, l'esito di quelle riflessioni, maturate anche da ricerche empiriche e analisi di buone pratiche in tutta Europa, ci consegna oggi tre elementi principali che dovrebbero essere presi in considerazione da chi sarà chiamato a proget-

²⁴ Il bando sulle scuole innovative, legato alla cosiddetta riforma della “Buona Scuola”, è consultabile all'indirizzo: <http://www.scuoleinnovative.it>. Gli esiti del gruppo di lavoro INDIRE sulle architetture scolastiche sono invece consultabili all'indirizzo: <https://architetturescolastiche.indire.it/>.

²⁵ M. Striano, *Progettare gli spazi educativi. Coordinate pedagogiche e didattiche*, in R. Vanacore, F. Gomez Paloma (a cura di), *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare fra pedagogia e architettura*, Roma, Anicia, 2020, pp. 11-24.

tare – architettonicamente e pedagogicamente – i futuri spazi educativi: la spazialità, la connettività e la temporalità.

La *spazialità* è la dimensione che mette concettualmente in discussione tutte quelle forme di separazione concepite per distinguere anziché includere: che si tratti di muri in senso stretto piuttosto che di destinazioni d'uso, esse sottraggono spazio – fisico e culturale – alle relazioni sociali, alle opportunità di incontro e scambio, alle dinamiche di aggregazione.

La *connettività* è ciò che permette di connettere fra loro persone, luoghi e contesti e si richiama al concetto di integrazione del sistema formativo sopra richiamato; opposta alla logica della compartimentazione, la connettività educativa ha ispirato, ad esempio, la progettazione e la realizzazione di nidi d'infanzia all'interno di strutture residenziali per anziani, con ricadute concrete sul piano della sostenibilità ambientale e della solidarietà intergenerazionale.

La *temporalità*, infine, è l'elemento che invita a rivalutare la durata dell'esperienza scolastica e della formazione in generale; il principio delle *learning cities* così come quello del *lifelong learning* insistono sull'idea che formazione e apprendimento siano esperienze continue, non contingentabili: eppure la rappresentazione più tipica dell'esperienza formativa rimane ancora oggi di tipo lineare e sequenziale, per cui il “tempo della scuola” coincide esclusivamente con specifiche fasi dello sviluppo. Lo scenario OCSE che ipotizza la trasformazione delle scuole in *learning hubs* mette in discussione proprio questa visione e prefigura un utilizzo ben più flessibile delle sedi scolastiche, non esclusivamente formale e, soprattutto, a beneficio di tutti i tempi della vita.

Riferimenti bibliografici

Oltre a quanto già citato in nota, si vedano:

Annacontini G., *La pedagogia tra epistemologia resiliente e tensione interdisciplinare*, in Loiodice I. (a cura di) *Sapere pedagogico*, Bari, Progedit, 2013, pp. 13-29

Criscenti A., *Le scienze umane, l'interdisciplinarità, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta*, in “Studi sulla formazione”, 21, 2018, pp. 147-157

Vanacore R., Gomez Paloma F. (a cura di), *Progettare gli spazi educativi*, Roma, Anicia, 2020

Weyland B., Attia S., *Progettare scuole. Tra pedagogia e architettura*, Milano, Guerini, 2015

Weyland B., Stadler-Altman U., Galletti A., Prey K., *Scuole in movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*, Milano, FrancoAngeli, 2019

Weyland B., *Nuove culture della progettazione educativa, tra pedagogia e architettura*, in “Scuola democratica”, 2, 2019, pp. 369-376

Wood A., *Giancarlo De Carlo's Concept of Architecture – a Powerful and Inclusive Tool for Thinking about Educational Space*, in “Histories of Postwar Architecture”, 5, 2019, pp. 64-75

Formare i docenti allo sguardo pedagogico in gruppo. Esempi e testimonianze in presenza e a distanza

Jole Orsenigo e Paola Marcialis¹

Di che cosa hanno bisogno gli insegnanti oltre al sapere disciplinare? Di scoprire e allenare competenze che non sono quelle né degli psicologi, né degli assistenti sociali: essere consapevoli di sé in situazione come sanno fare gli educatori e i medici. Comprendere gli effetti del proprio intervento mentre si sta compiendo. Leggere ogni discrepanza (inevitabile) tra scuola-agita e scuola-agente come possibilità per accogliere l'imprevisto, riaprire il già deciso e allontanare fantasie e fantasmi di controllo. Lavorare in gruppo. I risultati, di cui si discute in questo saggio, si basano sulla documentazione dei materiali prodotti/forniti durante l'insegnamento di Pedagogia generale e sociale per futuri insegnanti. La metodologia che ha indirizzato la didattica e gli strumenti costruiti per le prove di valutazione degli apprendimenti sono ispirati alle regole e all'apparato deittico della Clinica della formazione, ideata e fondata alla fine del '900 da Riccardo Massa e Angelo Franza.

What Educators need over their knowledge of the discipline? To train those skills that are not of psychologists nor social workers: being self-aware of the situations as educators and doctors can do; understanding the consequences of their actions while doing it. Being capable of reading any (inevitable) difference between the school that is lived and the one that is acted with a view to welcome the unforeseen, re-opened the decisions and push away fantasies and phantoms about control. Teamwork. The results discussed in this essay, refer to the documentation of the materials produced/provided during the teaching of General and Social Pedagogy to future teachers. The methodology and the tools built for the evaluation tests of learning, are inspired by the rules and the deictic apparatus of the "Clinica della Formazione" a model of pedagogical research, founded in Italy in the eighties of the last century by Riccardo Massa and Angelo Franza.

Parole chiave: Formazione, docenti, clinica, gruppo, pandemia

Keywords: Training, teachers, clinic, group, pandemic

¹ Il contributo presenta alcuni dei materiali forniti e prodotti negli incontri di formazione che ho avuto modo di animare mentre insegnavo per i cosiddetti 24 cfu presso l'Università degli studi di Milano-Bicocca. Ho potuto, dopo l'esperienza degli anni di SILSIS, tornare "a insegnare agli insegnanti" nel 2020 in presenza e nel 2021 e 2022 a distanza, condividendo il mio impegno di lavoro con la Dott.ssa Paola Marcialis. Insieme abbiamo progettato i momenti frontali, quelli in plenaria e di gruppo, e pensato le prove scritte da cui sono tratte alcune delle citazioni dei corsisti. Insieme abbiamo scelto e costruito gli esercizi di deissi esterna (cfr. A. Franza-P. Mottana, *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Bologna, CLUEB, 1997, pp.73-91). Le scene, via via evocate, restituiscono sia il contenuto delle schede di ancoraggio, redatte dagli studenti, sia le discussioni che ne sono seguite.

1. *Doverose precisazioni*

Questo intervento non ambisce a trasferire nella formazione degli insegnanti qualcosa di *utile*² al loro lavoro. Non è, infatti, né il rapporto di una o più attività di ricerca-azione, né – per il fatto che si parlerà dell’uso di scene filmiche – la narrazione di una ricerca etnografica, in particolare, visuale con futuri insegnanti. Più modestamente si vuole restituire al discorso pedagogico parte della documentazione di situazioni collettive, limitate ma ricorrenti, di Clinica della formazione (non il suo *iter* completo) durante le quali chi scrive ha messo a fuoco il valore del piccolo gruppo nella formazione degli adulti, come del resto è ampiamente chiaro nella scuola primaria, e quanto questo possa diventare per il corpo-insegnante della scuola secondaria³ uno dei punti di leva per cambiarla⁴.

Come è noto, la Clinica della formazione⁵ eccede e sovverte l’ovvia opposizione teoria/pratica in campo pedagogico, mentre incontra e valorizza – per il fatto che si dà in gruppo – quella trasversalità che ne distingue le professionalità. Per quanto riguarda la scuola, oltre a restituire “la ricerca” all’insegnante e trasformare il ricercatore (accademico) in un facilitatore di gruppo, riconsegna a chi vuole diventare insegnante (e, come in questo caso, spesso è già attivo nelle aule scolastiche) il proprio ruolo di “educatore”: regista e attore in un *setting* che ha nel sapere (disciplinare) il *medium* e la possibilità. Adottare questo modello in pedagogia – piuttosto eclettico e sicuramente temerario – significa fare simultaneamente ricerca, formazione e consulenza o, più spesso, supervisione⁶.

Nella nostra esperienza quelli che potremmo definire “circoli” di Clinica della formazione sono luoghi “in cui si ragiona sui significati,

² C. Bove, *Ricerca educativa e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 27.

³ J. Derrida, *Du Droit à la philosophie*, Paris, Édition Galilée, 1990.

⁴ R. Massa, *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

⁵ R. Massa, *Clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992; P. Marcialis (a cura di) *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2015; F. Cappa, J. Orsenigo, *La Clinica della formazione come ricerca in educazione degli adulti*, in “Pedagogia Oggi”, SIPED, anno XVIII, n. 1, 2020, pp. 41-54; J. Orsenigo, S. Ulivieri Stiozzi, *La Clinica della formazione in Italia*, in “Cliopsy. Clinique d’orientation psychanalytique dans le champ de l’éducation et de la formation”, vol. 20, n. 2, 2018, pp. 23-37 in italiano e pp. 39-54 in francese.

⁶ R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell’educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1990, pp. 561-593.

sui modelli, sui codici. In questo senso si può parlare di *ermeneutica empirica*⁷ (corsivo nostro). L'esercizio clinico, infatti, non produce informazioni in quanto "indicazioni per la formazione"⁸, legittima piuttosto una postura etica. Esaminare la materia scolastica *come un testo* corrisponde a rinvenire *in essa* le indicazioni (in quanto segnali, indizi) per sapere (dimensione euristica) e per fare (dimensione operativa). Quando/se si dà questo tipo di comprensione, essa trasforma il proprio modo di agire: (ri)posiziona. Dare-la-caccia agli indizi del fare scuola secondo quel paradigma, che per Carlo Ginzburg⁹ contraddistingue il sapere clinico, riguarda – è l'obiettivo anche di questo saggio – in un discorso di ordine pedagogico¹⁰.

Fare il "prof. dei prof." – come venne definito Riccardo Massa – non è facile. Non esiste, infatti, il super-sapere che ci immaginiamo debba avere chi occupa quel posto, né per il fatto di sapere "tante cose", né per il fatto di saperle comunicare "bene". La pedagogia non è *quel sapere*, piuttosto è in suo potere custodirne la mancanza. Nondimeno, è necessaria una solida preparazione pedagogica, oltre che ovviamente disciplinare e didattica, per imparare a insegnare.

Iniziamo dal considerare che l'esordio di un'insegnante nel teatro della scuola può essere deludente.

C'era stato forse troppo impegno, ma di fatto la prima lezione fu un fiasco. Lo sguardo un po' fisso, lei, voce impostata mentre illustra le immagini scelte in modo inappuntabile, stretta in un tailleurino che fa tanto professoressa. Premurose, loro, spengono le luci. Avviano il proiettore. Fanno sfilare le diapositive di quel modulo di storia dell'arte, che conoscono già per aver letto il manuale. Poi, in rigoroso silenzio, le studentesse aspettano la parola dell'insegnante. La docente, da parte sua, esita. Occhi, questa volta sbarrati, quasi tremando al pensiero che sappiano più di lei, meglio di lei... appare titubante fino ad ammutolire (scena 1, "Lezione tradizionale", minuti 00.05.43-00.09.30).

⁷ R. Massa, *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione*, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia e pedagogia*, Milano, Bompiani, 2002, pp. 315-338, p. 335.

⁸ C. Bove, *op. cit.*, p. 31.

⁹ C. Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*, Torino, Einaudi, 1979, pp. 57-106.

¹⁰ M. Foucault, *L'archologie du savoir*, Paris, Édition Gallimard, 1969; R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1998, p. 29; J. Orsenigo, *Struttura, sistema o modello: come pensare l'accadere educativo?*, in E. Bardulla, D. Felini (a cura di) *La pedagogia come scienza e come poesia. In dialogo con Sergio De Giacinto*, Roma, Anicia, 2016, pp. 127-137.

La *clip* ora rievocata, e proposta a lezione, intende materializzare l'incubo di tutti i docenti: chi deve insegnare fa scena muta. Scippato del sapere che dovrebbe trasmettere, il professore *non sa*.

La professoressa di *Mona Lisa Smile* (2003) – Julia Roberts – continua insistentemente a porre domande, diapositiva per diapositiva, mentre le studentesse sempre più rapide rispondono con pertinenza quasi prima che siano formulate: questo epilogo da far girar la testa, non corrisponde affatto alla vertigine dell'insegnamento che ci preme allenare. In luogo di un processo di *informazione* – modello di una trasmissione lineare che resta invariato tanto che parli un docente, quanto che, capovolti i termini, lo facciano gli allievi – “fare scuola” è altra cosa. Bisogna pensare piuttosto la *formazione* in senso “vertiginoso”, appunto, per non confondere il suo evento con il messaggio. Il modello semiotico emittente/ricevente non è il perno di quell'accadere, come non lo è la sola relazione¹¹ per questo motivo i saperi della programmazione, dei contenuti disciplinari e quelli della psicologia dell'apprendimento non sono sufficienti. La didattica e la psicologia sono necessarie perché aiutano a considerare come incontrare l'interlocutore, come interessare o motivare individui e gruppi, ma “sapere” delle emozioni, della mente o del cervello, dei gruppi, non restituisce tutta la complessità di quella *cosa*¹² che è l'educazione in quanto *Education* (istruzione). Occorre una diversa professionalità per governarne la struttura. Per aprirne la possibilità. Almeno, questo è quanto i futuri docenti hanno riconosciuto in questa seconda scena dello stesso film.

L'insegnante, gonna a ruota e camicetta folk, attraversa la sala con sicurezza per mettersi a sedere in alto. Gambe accavallate, sorridente con i capelli lunghi raccolti morbidamente, dà il segno d'avvio. Prima diapositiva. Le studentesse sbalordite chiedono che cosa sia. Non è in programma, confermano. “Ditemelo voi!”, incalza furbescamente, lei, come a chiudere i conti con il suo esordio disastroso. Carcassa di manzo, Soutine (1925), Loro. “È arte?” Decolla una discussione in gruppo. Una studentessa risponde risoluta alla domanda: “No, non è arte!”. Qualcuno avanza che di quelle “cose” ne ha viste in giro e nei salotti dove vive. Si passa, quindi, a definire la qualità del dipinto. “È grottesco”, viene detto. C'è chi si chiede se l'arte non possa essere grottesca. Mentre un'altra ancora rinviene un che “di aggressivo e sensuale nel quadro”. In molte commentano che per questa compagna “tutto è erotico”, la docente richiama al tema. C'è un'alunna che esige dei “parametri” per decidere in merito alla qualità dell'arte: temi, tecnica... Per defi-

¹¹ C. Palmieri, G. Prada, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano, Mimesis, 2008.

¹² R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli, 1986, p. 414.

nire che cosa sia arte c'è bisogno, si riconosce, anche del mercato dell'arte. Qualcuno, infine, si preoccupa di che cosa imparerà, mentre al buio l'insegnante fa partire la seconda diapositiva. Una mucca dipinta da lei stessa per il compleanno della madre. Rilancio della domanda: "È arte?". Commenti, bisbigli e meraviglia. Subito un'altra diapositiva che rappresenta la foto della madre. "Sarebbe arte", chiede l'insegnante, "se sapeste che è stata scattata da un noto fotografo?". Un'allieva sentenza: "L'arte non è arte, finché qualcuno non dice che sia arte". Pronta, la docente pronuncia la frase: "È arte!". La studentessa rettifica: "Le persone giuste" (scena 2, "Seconda lezione", minuti 00.14.45-00.17.20).

Questa scena, invece, intende presentare il trionfo della competenza pedagogica cui alludiamo. Sostenuta da un garbo e una finezza relazionali tali da considerare l'altro un partner affidabile e stimolante, e da un'organizzazione dei contenuti da trasmettere pensata, ordinata e agita, la docente insegna. Questa competenza governa tutta la scena: attori, arredi a disposizione, strumenti tecnologici del tempo, saperi tradizionali e avanguardia artistica, questioni che sostengono quelle conoscenze disciplinari anche in considerazione dell'età, l'adolescenza, delle studentesse. Soprattutto c'è un sapiente uso dello spazio e di sé in quello: camminare nell'aula evitando di parlare dal podio, fare domande seduta apparentemente per caso su un gradino, e del tempo: cadenzare domande e risposte. Scandire la discussione secondo una sequenza predisposta di stimoli. Punteggiare il ritmo dei turni di parola delle allieve entro quello a disposizione per conoscerle e valorizzarle. C'è l'azzardo, o l'avventura, di essere se stessi: nell'abbigliamento, negli interessi per l'arte contemporanea, per un reale coinvolgimento con le vite delle ragazze. Questo rischio è, però, calcolato: *una maschera da lavoro*, una consapevole messa-in-scena del proprio stile di insegnamento, che consente l'autenticità come agli attori di teatro¹³.

Queste, troppo sinteticamente riassunte, sono alcune delle considerazioni prodotte dai gruppi di lavoro e riportate in plenaria da molti dei futuri insegnanti con più o meno esperienza di lavoro. Tutti hanno apprezzato, identificandosi tanto nella professoressa quanto nelle studentesse, anche questa terza scena.

Viaggio d'istruzione. La docente precede le studentesse in uscita dal college presso il magazzino di una galleria d'arte di un amico. Arrivano giusto all'apertura

¹³ F. Cappa, *Formazione come teatro*, Milano, Cortina, 2016; F. Antonacci, F. Cappa (a cura di) *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

di una grossa e piatta cassa in legno, che rivela il suo contenuto facendo un fragoroso rumore: uno smisurato e originale Pollock. Compito facoltativo: guardare e lasciarsi colpire dall'opera. La docente, occhi spalancati vicinissimi al quadro, ne dà un esempio incarnato. Mentre le ragazze, gironzolando silenziose nell'ambiente, più che mimarla, la osservano (scena 3, "Pollock", minuti 00.42.40-00.44.20).

2. Per una clinica della vita scolastica: il gruppo come risorsa

Abbiamo rapidamente cercato di restituire il senso di lunghe e ripetute analisi. Nella nostra didattica abbiamo usato spezzoni di film *come testi* su cui esercitare uno sguardo clinico. Nel triennio in oggetto ci siamo allenati a riconoscere la grammatica dell'educazione in modo collettivo o per piccoli gruppi, anche in sezioni parallele a distanza. Il gruppo può favorire tanto il riconoscimento reciproco, quanto sostenere una prospettiva anti-umanista e trans-individuale in pedagogia¹⁴. È, infatti, grazie alla dimensione gruppale che la scuola potrà cambiare nelle occasioni collegiali (*corpo docente*) come in aula (*travailler par équipe*).

In Clinica della formazione sia che, come detto, si faccia ricerca, formazione o consulenza pedagogiche sempre si esercita uno sguardo che non è solo osservazione (allenarsi a "vedere" qualcosa), ma anche l'assunzione di un principio di latenza (presupporre di "essere guardati"¹⁵). Si assume, infatti, che l'educazione sfugga strutturalmente. In luogo di una negatività o dello scivolamento del clinico sul terapeutico, si tratta di pensare l'educazione come una matrice. Un vuoto causativo o una rete/macchina che produce effetti. Questi effetti hanno una *referenzialità* (latenza del contesto spazio-temporale e materiale), una dimensione *ideologica* (latenza dei contenuti, teorie, fini/valori), *affettiva* (latenza dei sentimenti, emozioni, fantasie e desideri) e *strumentale* (latenza pedagogica). Guardare pedagogicamente, allora, significa per noi non dimenticare nessuno dei quattro vertici di tale *quadrante*¹⁶ e, neppure, esaurirne le virtualità. Farne cioè un'ontologia.

¹⁴ M. Palma, *Soggetti al potere formativo. Per una pedagogia clinica e critica*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

¹⁵ J. Lacan, *Il seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi 1964*, Torino, Einaudi, 2003, pp. 67-117.

¹⁶ C. Palmieri, *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione*, in F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 13-50.

Esercitare l'occhio clinico in pedagogia non allena solo a osservare gesti e disposizioni per riprodurli in situazione, ma anche a decostruire la compattezza lineare dei progetti e delle programmazioni, il loro successo/insuccesso, le fantasie – anche inconsapevoli – che possono o meno veicolare. Più che valutare gli effetti prodotti dagli strumenti scelti e dalle posture agite, si tratta di accoglierne (o provocarne) l'evento. Come scrive una corsista:

Potrebbe essere utile organizzare la lezione distaccandosi, quanto possibile, dal solito metodo frontale, spronando gli alunni a lavorare in gruppi così da consentire un continuo scambio dei saperi, che non transiti solo dall'insegnante all'alunno, ma che sia effetto di discussione, costruzione, decostruzione e ricostruzione (n. 50/17-19).

Potrebbe sembrare un nostro postulato la convinzione secondo cui occorra maneggiare quel quadrante, oltre la relazione e i contenuti disciplinari, per saper costruire una scena d'apprendimento. Tuttavia, fare degli oggetti culturali un *set*, cioè un montaggio (*setting*) che produca effetti, e della relazione un ambiente di apprendimento (*setting*) regolato come da mandato simbolico, è *già* fare-scuola. Essa, infatti, è il primo (e il solo) oggetto pedagogico universalmente riconosciuto: un oggetto fatto di regole da onorare e che proteggono, ma anche da stabilire. Un oggetto che è al centro di tanti discorsi, tranne – forse – oggi quello pedagogico. Un oggetto che sta alle radici della nostra tradizione, del nostro amore per il sapere. L'eros della scuola, solo a queste condizioni, si potrà trasformare in pedagogico¹⁷ e il *transfert* che sapremo gestire da insegnanti-educatori, troverà nell'aula dove è nato anche i propri limiti, pur generando effetti che la superano. Questo fa dire a una corsista:

Diventa poi fondamentale, al fine di coinvolgere e motivare gli studenti, far nascere in loro il desiderio del sapere, trasmettere loro l'amore che noi proviamo, per la materia che insegniamo (n. 25/8-9).

E a un'altra corsista:

¹⁷ P. Bertolini, *Sesso e educazione, un rapporto difficile*, in G. Quagliariello (a cura di), *Cultura laica e impegno civile*, Manduria, Pietro Lacaita Editore, 1990, pp. 155-180 e *La dimensione erotica della relazione educativa*, in R. Massa, L. Cerioli, *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 1999, pp. 40-49; M. Dallari, P. Bertolini, *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, in P. Bertolini, D. Dallari, *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 121-153.

Allontaniamoci dalla lezione frontale, ampiamente sfruttata dalla DAD, e attiviamo gli studenti utilizzando i loro stessi mezzi, entrando nel loro mondo. Sfruttiamo i Social, YouTube, le loro modalità di comunicazione (n. 75/10-12).

Iniziare ad avere un occhio clinico sulla scuola, significa per noi allenare tali consapevolezza. Evitando di fare la sintesi dei diversi sguardi che si posano su di essa - quello didattico-istruttivo, quello psicologico-relazionale, di crescita/sviluppo, quello sociologico-civile, antropologico-culturale, politico e di politica scolastica... come se la pedagogia potesse davvero permettersi un punto di vista panoramico - si tratta di esercitare il proprio sguardo di docenti. Scrive un altro corsista:

Trasmettere una didattica tradizionale su un dispositivo elettronico non la rende innovativa, anzi ne amplifica i problemi (n. 7/15-16).

Questo significa che occorre distinguere il dispositivo disciplinare dalla forma della scuola tradizionale. Sappiamo pensare un altro dispositivo e una diversa qualità dell'esperienza scolastica? La scuola è (anche) un dispositivo esperienziale, perché è fatta degli stessi elementi della realtà ma – semplificandoli, riproducendoli e punteggiandoli – costituisce (come ogni oggetto pedagogico) una finzione, seria, nel reale. È la grande lezione pedagogica di John Dewey (1916). Per questo, non basta progettarela e organizzarla, non basta neppure trasformarla in vita fino a dissolverne la specificità, per farla accadere. Altrimenti avremo unicamente gli estremi della domesticazione, dell'erudizione oppure della anarchia, dell'ignoranza. Questo non vuol dire che esista una *sola* scuola. Se è vero che è stata il primo oggetto pedagogico ad aver preso forma nella storia delle culture, è vero anche che ha avuto, ed ha, tante disposizioni progettuali, metodologiche ed esperienziali. Allora, per i docenti avere sotto gli occhi, leggere e analizzare, scene di vita scolastica permette non solo la discussione – l'incontro e lo scontro delle opinioni – ma anche di allenare a smontare/rimontare il fare-scuola. Permette di fare “storia” della pedagogia scolastica.

Preparare pedagogicamente un insegnante significa offrire occasioni in cui il confronto in gruppo può diventare il motore di una riconsiderazione del modo in cui si intende, o si sta già, insegnando. C'è una possibilità da cogliere tra istruire come ci è stato insegnato e farlo per contrasto, per opposizione o negazione. Occorre accettare di portare con sé qualcosa dei nostri maestri, ma anche di riconquistarlo nella

differenza oppure lasciarlo andare per sempre. A questo livello, il gruppo può diventare un'occasione in quanto con delicatezza (regole dell'avalutatività e dell'impudicizia) aiuta a riconoscere non solo "parti" di sé, ma anche "parti" del proprio operare di insegnante: lavorare clinicamente su testi filmici, allora, significa leggere il dettaglio (regola della referenzialità e dell'oggettività). Naturalmente questo significa anche che nessuno ha un sapere superiore o nascosto (regola dell'intransitività).

Attualmente la scuola italiana non riesce né a onorare il passato, né ad aprire il futuro. In molti, da tempo, hanno pensato che il rinnovamento possa passare dagli insegnanti e dalla loro formazione. Che cosa, allora, insegnare ai giovani docenti? Più che la storia della pedagogia per ricordare ciò che resta – le istituzioni – della tradizione, più che porre questioni di epistemologia della ricerca pedagogica per fare del docente un ricercatore, più che affrontare la distinzione tra pedagogia e didattica o quella tra didattica generale e didattiche disciplinari, si tratta di porre la questione dell'*insegnare a insegnare*. Si tratta di riconoscere come un lavoro in gruppo possa favorire la messa a punto del proprio stile. Tutte le pratiche di primo livello nel mondo della formazione necessitano di un piano di lavoro differente dalla dimensione in cui si agisce come educatori, insegnanti e formatori. Per poter andare-in-scena e lavorare, si deve disporre di un retroscena di gruppo. Si deve poter considerare quanto si è fatto per comprendere, valutare e, potenzialmente, trasformare il proprio operato di professionista. Questo luogo altro è abitato in modo differente da un'*équipe* di educatori che decide gli obbiettivi di un progetto educativo individualizzato o di servizio, da un *team* di esperti in risorse umane quando seleziona, forma o personalizza un contratto di lavoro, rispetto ai membri di un consiglio di classe. È *tra di loro*, però, che questi professionisti impareranno ad agire – istruire, educare, formare.

È un assiduo esercizio clinico praticato in gruppo ad allenare come riconoscere i sentimenti, gli affetti e i desideri in atto a scuola. Riconoscerli per agirli, ed esserne agiti, con professionalità. Insegnare, infatti, non solo richiede di non-sapere, di essere aperti alla ricerca e alla formazione – è la nostra tradizione: sapere che non si può sapere tutto –, ma pretende – è la novità di ordine pedagogico che ci preme – di non progettare tutto. O meglio, di progettare, programmare... e valutare *sapendo* che non è possibile controllare l'accadere educativo. Saremo così consapevoli che non si tratta di avere un piano nella mente

da applicare, ma di imparare a leggere quei segnali che possono far accadere il piacere del sapere in noi e nell'Altro.

3. *Lo sguardo di una pedagogia strutturalista: tre scene di uno stesso film*

Nella prima rappresentazione la professoressa resta senza parole. È ciò che ogni docente teme: non essere ascoltato, non essere preferito, non essere ricordato. Più della paura di non sapere o di sapere meno dei propri allievi – cosa oggi potentemente alla ribalta sia per l'accesso rapido alle informazioni grazie ai dispositivi *mobile* o alla connessione a *Internet* (LIM, PC...) sia per il moltiplicarsi delle fonti di informazione (*Open science* e *Big data*...) – l'angoscia è “vocazionale”: riuscirò a catturare il loro interesse? A essere originale? A sedurre questi nuovi adolescenti? Una volta erano loro ad essere “belli e amati”, li si rincorreva nelle palestre dove si allenavano. Si facevano loro doni. Oggi, restano i docenti a desiderarli. Ed è cosa davvero difficile¹⁸.

In Italia, per quanto riguarda l'attuale scuola secondaria, stiamo camminando sui cocci di quello che è stato il suo dispositivo disciplinare. Nella modernità la scuola ha iniziato a funzionare come “una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare”¹⁹.

J.-B. La Salle sognava una classe in cui la distribuzione spaziale potesse assicurare in una volta tutta una serie di distinzioni Allora la classe avrebbe formato un grande quadro unico ... sotto lo sguardo attentamente “classificatore” del maestro²⁰.

Oggi non è più ovvio, all'ingresso in aula, trovarsi davanti a quel tipo di classe. Per dare vita a una scuola non per pochi ma per tutti, non erudita o nozionistica ma utile, si è trattato di organizzare il multiplo, di distribuire la massa degli ignoranti (o immaturi con John Dewey) nei banchi che li renderanno studenti (microfisica cellulare foucaultiana)²¹.

¹⁸ Cfr. le pagine iniziali di J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII. Il transfert 1960-1961*, Torino, Einaudi, 2008 e in particolare p. 36.

¹⁹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, 1976, p. 160.

²⁰ *Ibidem*, p. 160.

²¹ “Fissare questi segmenti temporali, fissar loro un termine, concluso da una prova, che ha la tripla funzione di indicare se il soggetto ha raggiunto il livello statu-

La seconda scena evoca, invece, una magistrale conduzione d'aula. Si può riconoscere la competenza, ironica e lieve, della docente che realizza un autentico *breakdown* cognitivo. La sua padronanza ha per effetto uno spiazzamento, prima, mentre la regia, ampiamente preordinata, autorizza e sostiene una raffinata discussione di filosofia dell'arte, dopo, gestendo sia le emozioni dell'apprendimento individuale, sia le dinamiche di gruppo.

Si tratta dell'insegnante che ogni studente vorrebbe. Impareggiabile la programmazione dei contenuti, sul filo del rischio della non-realizzabilità. E se le studentesse non avessero detto quello che hanno detto? Come si sarebbe mossa l'insegnante con quelle diapositive già in scaletta? Come sarebbe passata da un argomento all'altro? Impeccabile il dominio dello spazio, abitato diversamente dalla funzione per cui era stato pensato. La docente parla dall'altra parte dell'aula, mantenendo una sorveglianza disciplinare ancora più intensa perché in posizione inusuale. Si muove a proprio agio, incuriosisce con l'abbigliamento – che è il suo. Sembra esporsi, rischiare di essere autentica e tuttavia non smette mai di occupare il suo ruolo. *Sa* quando e come fermarsi, *sa* stare in silenzio, *sa* rilanciare. E se non avesse a disposizione un proiettore e delle diapositive? Se non ci fosse quella bella sala ad anfiteatro che permette la sua camminata fiera, l'ascesa, per poi parlare letteralmente alle spalle delle studentesse, questa professoressa sarebbe ancora così brava?

Questa seconda scena rappresenta un altro modo di abitare lo spazio-tempo di una lezione per guardare e per stupirsi. C'è la critica, c'è il dialogo, c'è il confronto dei saperi. Rappresenta il darsi-tempo per essere se stessi, insieme. Queste durate, (pur) progettate e programmate, non sono il tempo interamente utile dell'organizzazione disciplinare, ma neppure quello dell'arbitrio o della licenza. Per un verso, si costruiscono le condizioni perché accadano, per l'altro, le condizioni dell'istituzione: aula, ore, strumenti... diventano un perimetro da abitare²² con tutto il rischio del caso: fuori/dentro il programma, fuori/dentro l'esperienza delle studentesse (e della professoressa), fuori/dentro quel presente storico. Questo dilatarsi del tempo non è garantito dal fatto che l'istituzione abbia i propri tempi, né dal fatto che ogni ragazza avrà i propri tempi d'apprendimento, né che per esplora-

tario, di garantire la conformità del suo apprendimento a quello degli altri e differenziare la capacità di ciascuno" (*Ibidem*, p. 173).

²² E. Piedi, *Insegnare per un'ora. Osservazioni e interviste a docenti della scuola secondaria superiore*, Milano, Guerini, 2021.

re qualsiasi oggetto tematico ci vorrà il suo tempo²³. Tuttavia, “il tempo” può farsi ritmo: di apertura e chiusura, di incontro. Possibilità. È in questo che consiste la competenza performativa dell’insegnante in una situazione data.

Per imparare a fare l’insegnante in questo modo è necessario un (lungo) apprendistato clinico. Occorre imparare²⁴ a leggere “gli effetti” del proprio intervento mentre lo si sta compiendo, per agire strategicamente: conoscerli, saperli modulare. Agire “con metodo”²⁵, significa far accadere gli effetti desiderati anche attraverso gli imprevisti di scena. In questo senso è sempre fuori-scena che ogni insegnante elabora in autonomia e in gruppo una progettualità aperta all’imprevisto, che la/lo renderà capace/esperto di vedere e di custodire quello iato, inesorabile, tra scuola-agita e scuola-agente. Oscillando tra questi due poli, sarà in grado di intervenire in modo pedagogicamente fondato²⁶. È così che un consiglio di classe potrebbe trasformarsi in un’*équipe*²⁷.

L’ultima sequenza proposta dice del compimento della scuola tradizionale. Dice dell’intenzione di fare-scuola *al di fuori* dell’edificio scolastico in viaggio d’istruzione. Qui, il riferimento alla tradizione dell’attivismo è calzante. Conoscere le regole della forma-scuola tradizionale, cioè il suo dispositivo disciplinare, consente di aprirsi a un esercizio pedagogico: provare a pensare un’altra didattica, un altro *setting/set* dove sia possibile fidarsi e affidarsi con piacere. Un altro dispositivo. Questo vuol dire, da una parte, riconsegnare al passato ogni assetto che produce lo studente medio: docile, modestamente interessato, giudizioso, piuttosto accorto, sufficientemente diligente. E, dall’altra, allestire nuove scene d’apprendimento: brevi lezioni anche frontali, molti lavori in gruppo, valutazione di *performance* che asso-

²³ F. Carmagnola, *Plot, il tempo del raccontare*, Roma, Meltemi, 2004.

²⁴ F. Cappa, *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*, Milano, FrancoAngeli, 2018; Idem, *Formazione come teatro*, Milano, Cortina, 2016 e Idem (a cura di) *Metodo e qualità dell’esperienza scolastica*, cit.

²⁵ C. Palmieri, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell’esperienza educativa della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018 e G. Prada, *Con metodo. Dalla ricerca in Clinica della Formazione alle pratiche educative*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

²⁶ P. Marcialis (a cura di) *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

²⁷ E. Curioni, *Io (non) mi chiamo Wolf*, in M. Palma (a cura di) *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 211-220 e Idem *Il clima e la sintassi*, in F. Cappa (a cura di) *Metodo e qualità dell’esperienza scolastica*, cit., pp. 142-160.

migliano più a prove (il capolavoro della maestria artigiana) che a esami (test o verifiche). Il punto è “sapere” che non si è mai padroni dell’accadere educativo per quanto si voglia assumere informazioni o trafficare con vecchi e nuovi media. Per quanto si impari a gestire la relazione educativa e la comunicazione in gruppo.

4. *Formare gli insegnanti. Lo sguardo pedagogico nella scuola*

Le competenze performative richiamate non nascono oggi. Alcuni docenti straordinari già le agivano, anche senza volerlo. Attualmente, dal nostro punto di vista, dovrebbero diventare ordinarie. Una volta, “il maestro universitario incarnava (il) modello professionale dei futuri insegnanti”²⁸. È avendoli visti fare-lezione, che ci si riproponeva di fare altrettanto. È essendo affascinati dai loro modi che i novizi si risolvevano ad agire *come loro*. È introiettando un modello di comunicazione che era anche un modello di metodo, si imparava a insegnare “per idealizzazione”²⁹ piuttosto che, come ci verrebbe da pensare, per imitazione. Ciò che permetteva, infatti, l’interiorizzazione di quel modello era *l’amore per l’oggetto culturale* – la disciplina – che veniva insegnata e che si sarebbe dovuto insegnare. Non è vero, però, che nel vecchio modello didattico gentiliano non fosse posta la questione della trasmissione, lo era all’interno di una soluzione idealista incentrata su quella identificazione che vanifica ogni messa a tema del metodo. Ogni lettura pedagogica del momento didattico cui oggi, a buon ragione, siamo invece tutti più che sensibili.

Ogni volta che Franco Fergnani usciva dall’aula 503 o 521 di Filosofia morale dell’Università statale di Milano, avevamo fatto insieme a lui, *con lui*, un’esperienza mentale umana intensissima ... ogni volta ... diversa. Lezioni che apparivano nei nostri occhi come piccoli diamanti La parola del professore sapeva scuoterci scuotendo i testi che commentava. I concetti acquisivano spessore fisico, materiale, diventavano davvero corpi erotici. La erre arrotata e le gesticolazioni talvolta convulse accompagnavano una parola che si sapeva accendere. E alla fine ne volevamo ancora, ancora un po’, ancora: avremmo desiderato che non terminasse mai. La lezione proseguiva anche fuori dall’aula, tra noi, ogni volta³⁰.

In questo ricordo resta qualcosa di quella pedagogia dell’identificazione, ma si trasforma in attenzione pedagogica: i contenuti, i rife-

²⁸ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., p. 96.

²⁹ *Ibidem*, p. 97.

³⁰ M. Recalcati, *L’ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014, pp. 98-99.

rimenti ai libri, allo stesso modo della relazione maestro-allievo o delle dinamiche di gruppo, finanche dei *tic* del docente, sono restituiti come una cornice o un perimetro che da “circuitto chiuso” si fa incontro, contratto, sfondamento *finzionale* del regolamento. Si fa spazio e tempo di insegnamento/apprendimento.

Accedere e far accedere a quel luogo, che non è la disciplina o l’amore per lo stesso oggetto, neppure l’idealizzazione di una relazione, è la competenza di *ogni* docente sia che inizi alla filosofia (come in questo caso) sia che lo faccia alla matematica, all’astronomia oppure al servizio in sala. Come ci si allena “ad aprire mondi”³¹? Esercitandosi a compiere operazioni di scrittura/lettura, di decostruzione/ricostruzione di testi che parlino del fare-scuola, per diventare abili nel maneggiare gli elementi del dispositivo d’istruzione in cui si lavorerà. Il ruolo del gruppo in questo tipo di formazione, ma anche le occasioni collegiali e di classe, scardinano la scuola disciplinare, individuale.

5. Una altra forma-scuola. In presenza e a distanza

Scrivono due corsisti:

Bisogna ripensare i tempi e gli spazi, esplorando ambienti (come l’esterno o diversi ambienti della classe, come la struttura dei banchi) per cambiare ciò che per due anni di *lockdown* ha caratterizzato lo spazio didattico (n. 10/20-21).

Nella situazione pandemica, la DAD è stata vissuta come intrusiva, onerosa; l’entusiasmo, che già prima era scarso, sembra essere scomparso del tutto (n. 30/42-43).

La scuola è (già) cambiata. Sicuramente i docenti, oggi, oltre a spiegare e interrogare, devono: caricare *on line* voti, note e comunicazioni. Compilare registri, pagelle, *dossier* virtuali. Imparare a usare libri, sussidi, tecnologie e supporti elettronici. Almeno questo è quanto ha permesso alla scuola di sopravvivere durante la pandemia. Anzi, potremmo dire che il *lockdown* ha rappresentato un’autentica “rottura” nella storia della scuola italiana: per un po’ non si è fatto-scuola *come sempre*. Dovremmo riflettere, però. Davvero il vecchio modello disciplinare che è stato inattivo per un paio d’anni, è finito? Ne abbiamo, forse, nostalgia ora quando chiediamo da più parti di tornar a fare-scuola come prima?

³¹ Centro Studi Riccardo Massa (a cura di) *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Se è vero che, da molti più anni, ci siamo buttati alle spalle: “maestri, professori, aule, orari, classi, banchi, materie di studio, libri di testo, spiegazioni, esercizi, compiti, lezioni, voti, interrogazioni, bocciature, esami”, cioè il vecchio modello scolastico disciplinare, nella seconda modernità del Novecento: “i test e la programmazione didattica, i nuovi programmi e i metodi attivi, le ricerche e i lavori di gruppo, le gite scolastiche e gli scambi culturali, le attività parascolastiche e i supporti psichiatrici, il rapporto con il mondo del lavoro, l’aggiornamento dei docenti”³² non hanno scalfito la tradizionale forma-scuola, né modificato il suo dispositivo. *Ha potuto di più la pandemia?* Senza banchi e senza ore scolastiche “reali” ma con spazi cellulari virtuali che sono arrivati fin dentro le camerette degli studenti, con tempi eterni di attenzione, di concentrazione solo cognitiva. Senza distrazioni, senza compagni. Una scuola senza socializzazione non è una scuola moderna: è un balzo indietro nel passato. Bisogna allora, come hanno fatto milioni di studenti, staccare la comunicazione video e lasciare che i professori parlino? Parlino.

Gli adolescenti hanno vissuto il periodo in DAD come una intrusione (n. 40/20-20).

Nel nostro confronto con gli adulti, e con adulti-lavoratori, non solo abbiamo fatto-scuola ugualmente, ma – a tratti – anche meglio. Un lavoro di Clinica della formazione è legato a un contesto locale preciso, per questo si usa la metafora del “tavolo” per evocare il lavoro da fare insieme. Quell’immagine dice di un collettivo che in presenza può godere dei corpi reali, delle loro emozioni e stanchezze, ma che *on line* può concentrarsi sul dettaglio. Sulla prossimità di scene viste individualmente e condivise in plenaria. Questo che è “serio” come un lavoro, ma è “affrancato” come un gioco, è un impegno parallelo rispetto al tempo scolastico. È uno spazio finzionale dove incontrarsi. È un tempo sospeso. Un tempo - apparentemente - perso o morto che si può vivere, con diversa intensità, anche a distanza. È preferibile, certo, in aula aver guardato lo stesso schermo per leggere, insieme, quel testo condividendo la medesima esperienza a livello affettivo, ma è *più* coinvolgente, a livello cognitivo, farlo isolati nella propria abitazione davanti a un PC: si vedono *più* particolari, *più* dettagli. È interessante fare una discussione in gruppo alla presenza di una ventina di persone:

³² R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., p. 130.

tutti, o quasi, parleranno/potranno parlare. Tutti potranno guardarsi negli occhi.

6. Una altra forma-scuola. Vecchi e nuovi media

Aiuterebbe, allora, creare quella radura di cui parla Heidegger, per far spazio (n. 11/16-17).

Si potrebbe pensare, ad esempio, di introdurre un argomento partendo da un video, da un film, da una canzone (n. 22/14-15).

Da un punto di vista pedagogico – di una pedagogia che pensa l’educazione come struttura o *cosa* da studiare prima di porvi mano – non c’è differenza, *questa è la tesi*, tra insegnare in presenza o a distanza. In ogni caso, l’evento (che accada cioè qualcosa di formativo) non è mai assicurato. Per questo motivo, quando i futuri docenti si allenano, analizzando la formazione come un testo, leggeranno gli effetti di una pedagogia senza garanzie, che tiene conto dell’imprevisto. Gli effetti sono sempre “reali”, anche se più o meno efficaci, più o meno coerenti o pedagogicamente consigliabili, mai veri/falsi. In questo senso ogni educatore, insegnante o formatore che sospendendo il proprio impegno quotidiano, consideri il proprio lavoro un oggetto di lettura, avrà sempre sotto gli occhi, come diceva Riccardo Massa, *il metodologico puro* senza obiettivi, senza mete, senza valori o dover essere cui indirizzarsi o sottomettersi.

È almeno dal tempo di Maria Montessori che abbiamo compreso come per imparare occorra essere immersi in un ambiente di apprendimento. È dagli anni Cinquanta che all’interno del discorso pedagogico-didattico si parla di tecnologizzazione dell’insegnamento, cioè dell’impiego di strumenti tecnologici nei processi di istruzione. Noi abbiamo preferito fare appello a quella “tecnica” che è (già) la scuola³³.

Bisogna intendersi. Esistono varie “tecniche” in uso a scuola da tempo e altre solo di recente. Bisogna ricordare che questi dispositivi (*device*) che fanno della scuola una grande macchina per insegnare (*apparatus*) producono effetti e danno l’accesso a esperienze diverse.

³³ “Assegnare dei posti individuali, rese possibile il controllo di ciascuno ed il lavoro simultaneo di tutti; organizzò una nuova economia di tempi di apprendimento; fece funzionare lo spazio scolastico come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare” (M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 160).

Usare pedagogicamente il dettato foucaultiano significa riconoscere che la scuola-disciplinare non è l'unica possibile. La scuola è stata peripatetica, monastica, del precettore... e solo con Comenio qualcosa che riesce a insegnare tutto a tutti con metodo. Se “è stato B.F. Skinner a introdurre il concetto e lo strumento della ‘macchina per insegnare’³⁴, ci potremmo chiedere se solo il PC sia una macchina per insegnare oppure se anche un libro possa funzionare come tale. Se l'alfabeto o la stampa non siano state rivoluzioni al pari di Internet. Se un libro in rotoli, con pagine di carta o digitale sia sempre lo stesso. Più in generale, potremmo chiederci *se la cultura non sia già una macchina*³⁵.

L'operazione che consente di isolare “lo sguardo di Foucault” è la stessa che disarticola le unità scolastiche cui siamo abituati: lo studente, il banco, l'aula... il test. Grazie a un tale sguardo anche la voce, il corpo o la mano diventano soglie che trascrivono riscrivendola l'esperienza. Studiosi come Derrida o Leroi-Gourhan testimoniano che la voce, tutto il nostro corpo ma anche la sola mano, sono “tecniche” come un libro, il PC e la stessa scrittura alfabetica. Sono macchine *che producono esperienza*. *C'è scuola*, infatti, là dove si apre “lo spazio metaforico di rielaborazione cognitiva e affettiva a partire da esperienze di stupore e di scoperta del mondo”³⁶. In questo senso essere-a-scuola corrisponde a vivere sospesi nel doppio; nel finzionale.

7. Conclusione

L'insegnante non è né un maestro di vita detentore della verità assoluta, né un amico che ti si mette da parte, privo di autorità, è una guida (n. 42/30-31).

Le evocate tre scene ragguagliano gli scambi d'aula, sia in presenza sia a distanza, di studenti e docenti alle prese con la lettura di spezzoni di film. Questo lavoro clinico è qualcosa di parziale nella preparazione del docente, lo chiameremo *training* ma non è *stage*, non è tirocinio, è piuttosto un allenamento che produce soggettivazione. Senza sottovalutare o screditare gli altri sguardi sulla scuola, crediamo che gli insegnanti abbiano bisogno di allenare quello clinico. Senza confondere la Clinica della formazione con un'ermeneutica a buon mercato (non si

³⁴ R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, cit., p. 488.

³⁵ C. Sini, *L'alfabeto e l'Occidente*, in *Opere*, Volume III, Tomo I, “La scrittura e i saperi”, Milano, Jaca Book, 2016.

³⁶ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., pp. 154-162.

tratta infatti di rinvenire nessuna verità ultima³⁷), possiamo “leggerne”³⁸ l'accadere scolastico come un testo, ma sono gli insegnanti a “scrivere” entrando in aula la propria storia con gli studenti. Non ci sono per questo né istruzioni né ideali da seguire.

Ogni modo di insegnare è popolato di passioni, fantasie e desideri. Conoscerle, smontarle e rimontarle, permette di lasciar andare ciò che di perverso e sadomasochista esse conservano. Quelle *imago* che sono parte di noi per il fatto che siamo stati studenti, allievi e neofiti, figli, possono essere agite in automatico oppure possono essere disinnescate. Lo stile che potremmo dire “nostro” non è la terza via tra come abbiamo subito/accolto la scuola e come la riproponiamo, ma quella sola che, toccando i nodi della nostra storia di formazione, non faccia più *star male* né noi, né gli altri. Far cadere, destituire quelle fantasie insieme a ogni supposto sapere, compreso quel super-sapere che a volte crediamo sia la pedagogia, è il solo fine di un lavoro collettivo che inizia quando accettiamo che a *quel tavolo* nessuno può far-lezione.

Il nostro contributo intendeva avviare un discorso pedagogico sulla postura dell'insegnante: posizione di desiderio ma anche di consapevolezza strategica. Riteniamo che, in questo senso, quella *clinica*³⁹ sia una preziosa via da percorrere⁴⁰.

³⁷ R. Massa, *Desiderio, struttura e formazione*, in J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 34-47.

³⁸ P. Ricoeur, *La sfida semiologia*, Roma, Armando, 2006.

³⁹ R. Massa, *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione*, cit., p. 316.

⁴⁰ P. Bertolini, R. Massa, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione*, in L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. IX (aggiornamento a cura di E. Bellone, C. Mangione) *Il Novecento*, Milano, Garzanti, 1996, pp. 337-360.

Il docente di sostegno rappresenta se stesso: un'indagine nei percorsi di formazione per insegnanti di sostegno didattico agli alunni con disabilità

Fernando Sarracino

Da sempre l'insegnante di sostegno ha rappresentato nel contesto scolastico italiano un 'unicum': malgrado si tratti di un 'docente specializzato', talvolta anche più dei propri colleghi, è spesso relegato ad assistente del 'proprio alunno', seduto non alla cattedra al pari dei propri colleghi ma nel banchetto al fianco del ragazzo da 'accudire'. Tale rappresentazione del docente di sostegno, inadeguata professionalmente a rispondere alla necessità di immaginare percorsi inclusivi, emerge dalle narrazioni dei corsisti dei percorsi di formazione del TFA sostegno presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

The Special Education Needs (SEN) Teacher has always represented a 'unicum' in the Italian school context: despite being a 'specialized teacher', sometimes even more than his colleagues, he is often relegated to 'help his pupil', sitting not at the chair, at the equal to his colleagues, but in the banquet alongside the boy to 'look after'. This representation of the SEN Teacher, professionally inadequate to design inclusive paths, emerges from the students' narratives during Special Needs Education Courses at University Suor Orsola Benincasa in Naples.

Parole chiave: inclusione, personalizzazione, professionalizzazione, docente di sostegno, rapporto diadico/plurale.

Keywords: disability inclusion, special-Ed, professionalism, SEN teacher, One-to-One/One-to-Many Relationship

1. La rappresentazione 'fluida' del docente di sostegno

Il dibattito sulla formazione dell'insegnante di sostegno (e dell'insegnante specialista) dura da oltre quarant'anni, ossia dalla sua istituzione e dalla nascita di percorsi, modificatisi progressivamente nel tempo, mirati alla professionalizzazione di tale figura: abbondante è, a tale proposito, la letteratura in merito (non solo italiana) che ne sottolinea gli aspetti critici e funzionali e tenta di definirne un profilo di competenze (che affronteremo nel prossimo paragrafo).

Non trascurabile all'interno di tale riflessione, inoltre, è anche la dimensione normativa che, nel fissare gli elementi costitutivi dei Cor-

si di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (TFA sostegno), delinea una figura di docente con specifiche caratteristiche (cfr. D.M. 10 settembre 2010, n. 249: in realtà, anche nell'indicazione delle aree inerenti alle prove di accesso a tali percorsi la norma indirizza il profilo di tale professionista).

Tuttavia, la stessa definizione che la normativa dà del docente “di sostegno didattico agli alunni con disabilità” racconta dell'idea che la scuola ha ancora oggi di tale figura professionale: colui che deve prendersi cura ‘da solo’, anche didatticamente, dell'alunno disabile. Un rapporto ‘esclusivo’ che, anche ragionando sulle parole e sulla loro appartenenza ad una specifica sfera semantica, per sua natura non può essere ‘inclusivo’, ma è ‘escludente’, in quanto costruisce un micro-mondo diadico che tiene fuori lo studente dalla classe anche laddove egli sia fisicamente presente in aula.

Come diceva Winston Churchill “We shape our buildings, but afterwards our buildings shape us”: la rappresentazione (anche lessicale) che noi diamo alla figura dell'insegnante di sostegno, quindi, determina le modalità secondo cui tale figura professionale agirà nel contesto scolastico (talvolta) a dispetto del profilo di competenze che gli abbiamo assegnato.

Ne deriva che la stessa rappresentazione scolastica (e sociale) che spesso si ha del docente di sostegno è ben lontana da quello che dovrebbe essere il suo profilo professionale: spesso egli è, infatti, visto come colui che in classe non ha la dignità di condividere la cattedra con il docente curricolare ma che è seduto nel banco, a fianco del “suo alunno”; tale immagine ci racconta di un cammino ancora lungo da compiere perché si dia a tale professionista quella centralità che, al contrario, dovrebbe avere nell'azione didattica quotidiana.

È ancora lungo il percorso da compiere perché egli acquisti il suo ruolo di docente di sostegno all'intera classe e quindi venga riconosciuto come il professionista che può accompagnare, confortare, sostenere l'insegnante curricolare nella progettazione e nell'azione di percorsi didattici inclusivi per tutti.

Il docente di sostegno, a partire da queste prime riflessioni, appare quindi una figura dai contorni ancora ‘fluidi’, ancorché ben definiti nella dimensione teorica e giuridica ma, talvolta, ancora lungi dall'essere metabolizzati nella pratica scolastica quotidiana.

Abbondante, a tale proposito, è la letteratura in merito al concetto di inclusione, al profilo del docente di sostegno e della sua percezione di sé: numerosi studi e ricerche hanno sottolineato quanto la qualità dei processi inclusivi sia conseguenza, da un lato, della qualità e delle competenze professionali degli insegnanti e, dall'altro, della sensibilità del contesto in cui essi agiscono¹.

«L'attuazione di processi inclusivi in ambito scolastico, in primo luogo, richiede l'innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e partecipazione, che procede di pari passo con lo sviluppo di competenze del pensiero critico e riflessivo; in secondo luogo, poiché opera sulle politiche, sulle strategie, sul contesto, facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze, richiede la messa in campo di azioni educative a livello individuale e collettivo»².

2. *Il profilo di competenze del docente inclusivo*

La prima domanda che ci poniamo a questo punto è: quali dovrebbero essere le competenze di un docente che sia in grado di delineare un processo che porti ad una scuola che possa definirsi realmente inclusiva?

Un primo documento a cui possiamo fare riferimento è il 'Profilo del docente inclusivo'³ redatto dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili nel 2012, presente tra i prodotti del suo progetto sulla formazione dei docenti per l'inclusione (*Teacher Education for Inclusion*): si tratta di un lavoro di raccolta di tutti quei valori e di quelle aree di competenza necessarie ai docenti per lavorare secondo un approccio educativo basato sul diritto all'istruzione per tutti.

¹ Cfr. F. Bocci, L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies, in D. Goodley et alii (Eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson, 2018, pp. 141-172. Cfr. anche D. Manno, *Autoriare l'inclusione. Gli insegnanti e lo sviluppo della scuola per tutti*, Barletta, Cafagna Editore, 2021.

² G. Ferrara, *La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2 (2020), p. 260.

³ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. On-line: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_it.pdf (ultima consultazione: 10/2022).

“Questo Profilo può servire oggi in Italia a diversi scopi: definire sempre meglio il profilo di competenze e di azioni inclusive che ci si può aspettare dai docenti curricolari ...; intervenire dalla prospettiva inclusiva nei processi di ridefinizione e correzione dei percorsi universitari di formazione dei futuri docenti ...; orientare in modo radicalmente inclusivo i nuovi corsi di specializzazione per i futuri insegnanti di sostegno ...; sostenere varie forme di autovalutazione delle competenze inclusive, sia a livello individuale, come self-management del proprio sviluppo professionale e del proprio portfolio di competenze che a livello di scuola, come autovalutazione sistemica del patrimonio di inclusività presente nel proprio corpo docente ...”⁴.

L’Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, al fine di delineare le competenze di tale profilo professionale, ha deciso di partire dalla sfera valoriale declinandola in quattro macro dimensioni; ciascuna dimensione è poi specificata mediante la definizione di aree di competenza ed ognuna di esse, a sua volta, si articola in tre componenti attraverso le quali ciascuno dei quattro valori fondamentali individuati dal documento è tradotto in prassi coerenti ed efficaci: gli atteggiamenti e le opinioni; le conoscenze; le abilità specifiche.

“Il primo valore riconosciuto nel documento come imprescindibile orizzonte di senso per l’insegnamento e l’apprendimento è quello di valutare la diversità degli alunni nella consapevolezza che la normalità è composta da tante irripetibili unicità e che la differenza è una ricchezza (valorizzare le diversità degli alunni: tutte le differenze degli alunni sono una risorsa e un punto di forza per l’educazione). Ciò richiede ai docenti di riflettere sia sulle opinioni personali relative all’inclusione scolastica, sia sulla differenza che esiste nel gruppo classe. L’*inclusive-education*, infatti si fonda sulla capacità di ‘pensare per differenza’, sull’adesione al principio di uguaglianza, il rispetto dei diritti umani e i valori democratici, sull’idea che la qualità dell’istruzione non può essere separata dalla partecipazione di tutti gli alunni al processo di apprendimento”⁵.

⁴ D. Ianes, *Il Profilo dei docenti inclusivi dell’European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, in D. Ianes, *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2013.

⁵ M.L. Mandolesi, *Il profilo dei docenti inclusivi*, in “Scuola Italiana Moderna”, 2 (2015), pp. 84-86.

Risulta pertanto fondamentale in questa dimensione la necessità che tutti i docenti maturino un alfabeto comune ‘connotato positivamente’⁶. Le parole e i significati che ad esse attribuiamo, infatti, riflettono il nostro modo di costruire relazioni e definiscono i prodotti culturali che andiamo a realizzare: fintanto che non sarà, ad esempio, attribuito il giusto significato alla parola ‘inclusione’, essa resterà una delle ‘parole vuote’ del lessico della scuola; al contrario, ad essa si dovrebbe dare concretezza attraverso la decostruzione e la ricostruzione di un lessico che si faccia azione e che orienti le pratiche degli insegnanti superando le loro credenze e i loro pregiudizi⁷. Solo in questo modo sarà possibile abbracciare una prospettiva realmente inclusiva, laddove a tale dimensione abbiamo implicitamente associato quella professionale: il passaggio ad un simile approccio, in questa chiave di lettura, non può realizzarsi se non attraverso il superamento di una routine che è sempre la stessa, talvolta legata a richieste di carattere burocratico e altre volte preferita ad approcci nuovi perché rassicurante anche se poco generativa nei confronti delle aspettative degli alunni, attivando realmente le competenze didattiche e metodologiche dei docenti, competenze troppo spesso frustrate da una scuola che si ripete sempre uguale a se stessa.

L’attenzione a non frustrare le aspettative degli alunni ma a sostenerle e a coltivarle nella direzione del loro successo formativo è il secondo valore individuato dal Profilo: il docente deve pertanto abbandonare la ‘comfort zone’ della pratica quotidiana per sperimentare approcci didattici che possano rivelarsi efficaci per tutta la classe. In questa prospettiva la competenza del docente inclusivo si esprime nella sua capacità di ‘ascoltare’ le diverse istanze emergenti dalla classe, nel sapersi relazionare a più livelli con gli studenti, nel possedere competenze comunicative, verbali e non verbali, per poter rispondere ai diversi bisogni educativi e per costruire ambienti all’interno dei quali gli studenti possano maturare autonomia e definire propri personali approcci alla conoscenza.

⁶ L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci, 2004, p. 13.

⁷ Cfr. L. Perla, *L’incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un’indagine sulle credenze attraverso l’uso delle metafore*, in “Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche”, X, 7, 2008, pp. 249-267.

“Lo sviluppo di indipendenza e autonomia, tuttavia, richiede al docente inclusivo anche il saper utilizzare metodi didattici flessibili, utili ad accogliere e valorizzare le diversità degli allievi, ponendole in relazione, organizzandole in reti di sviluppo formativo, favorendo l'apprendimento cooperativo e l'assunzione di responsabilità di ognuno. Il lavoro cooperativo infatti permette a ogni studente di riflettere criticamente sui propri obiettivi di apprendimento, di lavorare in collaborazione con gli altri, utilizzando anche le opportunità offerte dalle nuove tecnologie, di documentarsi e, all'occorrenza, cercare aiuto”⁸. Insegnare, quindi, diventa un'azione di accompagnamento: non il tracciamento di un percorso che lo studente deve seguire ma la guida, il sostegno, il supporto nel percorso che lo studente si costruisce; da un punto di vista pedagogico, una vera e propria relazione di ‘cura educativa’ che faccia partecipi tutti gli attori coinvolti nel processo educativo.

A ciò si lega il terzo valore individuato dal ‘Profilo dei docenti inclusivi’: lavorare in team collaborando con tutti gli attori coinvolti nel processo educativo: genitori e famiglie, da un lato, professionisti dell'educazione e dei trattamenti abilitativi e/o riabilitativi, dall'altro, terapisti e personale sanitario, dall'altro ancora. Il lavoro cooperativo, secondo questa chiave di lettura, prima ancora che lavoro con gli studenti, deve diventare pratica agita dai docenti. Il docente inclusivo, quindi, è colui che sa coprogettare e microprogettare gli interventi sperimentando azioni didattiche co-dirette, co-coordinate, co-condotte dai diversi docenti in ciascuno dei momenti chiave delle fasi progettuale, di intervento e di valutazione del processo formativo⁹.

“In tale ottica le attività educative e didattiche non sono assunte come atti isolati, ma come pratiche ‘ecologicamente’ interconnesse ad altre. Ciò consente di condividere un contesto collaborativo che permetta agli insegnanti di accedere a maggiori conoscenze e capacità di quante ne avrebbero se lavorassero da soli. La didattica, in una prospettiva inclusiva, infatti, non è più concepita in termini applicativi, ma come scienza pratico-riflessiva, come azione plurale che si arricchisce dell'apporto di vari punti di vista scientifici messi in campo nel contesto formativo”¹⁰.

⁸ M.L. Mandolesi, *Il profilo dei docenti inclusivi*, cit..

⁹ E. Ghedin, *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori, 2009.

¹⁰ M.L. Mandolesi, *Il profilo dei docenti inclusivi*, cit..

Anche le indicazioni ministeriali che definiscono i Criteri e le modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno indicano, a tale proposito, quale competenza fondamentale del docente specializzato “la co-ideazione, il co-monitoraggio e la co-conduzione di progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all’interno del contesto classe”¹¹.

Il quarto e ultimo valore fondante individuato dal Profilo del docente inclusivo è quello relativo alla sua ‘competenza professionale’: tale valore può essere tradotto nella maturazione di un *habitus* professionale che porti il docente ad agire riflessivamente sulla propria pratica, nell’azione e sull’azione, mettendo costantemente in discussione il proprio agito, rileggendolo alla luce dei feedback raccolti e delle criticità emerse.

Tale processo deve partire dall’acquisizione, in prima battuta, delle competenze documentative da parte del docente, in modo da registrare il proprio operato e poterlo rileggere (eventualmente anche attraverso un approccio plurale¹²) al fine di poter ricostruire la propria identità professionale. Appare evidente che, in questi termini, le competenze del docente non possono essere date una volta per tutte¹³ e che i percorsi di formazione iniziale e di formazione continua dovrebbero incoraggiare alla ricerca e alla sperimentazione di nuovi approcci¹⁴, nell’ottica di un processo più ampio e complesso di professionalizzazione¹⁵.

¹¹ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca - Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.*

¹² M. Altet, *L’apporto dell’analisi plurale delle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante*, Brescia, La Scuola, 2012, pp.291-310.

¹³ A. Canevaro, *Insegnanti specializzati per il sostegno*, in “L’integrazione scolastica e sociale”, 1 (2), 2002, pp. 121-126.

¹⁴ F. Tessaro (a cura di), *Ricerca didattica e counseling formativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

¹⁵ “Il concetto di formazione è stato progressivamente sostituito da quello di professionalizzazione per accentuare talune dimensioni di riflessività, autonomia, responsabilità. La trasformazione che si è osservata negli ultimi decenni, ha prodotto lo spostamento da un processo tendenzialmente eterodiretto, qual era la formazione, ad un processo nel quale la riflessività e il confronto divengono centrali per lo sviluppo del soggetto. Vi è un’attenzione alla risorsa umana e alle sue potenzialità” (P.

La didattica inclusiva, dunque, richiede che gli insegnanti uniscano alle pratiche scolastiche le competenze di ricerca per coniugare esperienze e riflessioni per poi interrogarsi sulla qualità del processo d'insegnamento e sulla sua ricostruzione metacognitivo-riflessiva. “Tali competenze, in ultima istanza, sono necessarie per poter affrontare due sfide fondamentali a cui il modo della scuola oggi è chiamato:

- promuovere una formazione che tenga conto di tutte le persone coinvolte nell'educazione inclusiva, ricordare la teorizzazione didattica, la pratica scolastica e il mondo extrascolastico, utilizzare differenti e molteplici metodologie e infine promuovere un dialogo fecondo tra mondo della scuola e ricercatori universitari;

- creare le condizioni che consentano ai docenti curricolari di acquisire le competenze utili a rispondere ai bisogni educativi particolari e ai docenti ‘specializzati’ di inserirsi nel dialogo formativo con azioni educative normalmente esercitate dagli insegnanti curricolari”¹⁶.

Pensare l'inclusione in questi termini non significa più, quindi, cercare strategie d'intervento e/o approcci particolari, bensì lavorare sui processi di professionalizzazione degli insegnanti nella costruzione di una professionalità docente che potrà reificare il principio della “competenza diffusa”¹⁷.

Dalla declinazione delle diverse aree di competenza del Profilo del docente inclusivo emerge, quindi, la necessità di una formazione rivolta alla maturazione di abilità e competenze nella progettazione, nella gestione e nell'utilizzo delle molteplici opportunità offerte dalle tecnologie (intese non solo come mero dispositivo strumentale, bensì come il complesso dei linguaggi, dei messaggi e delle ‘narrazioni’ che attraverso di esse possono essere comunicate). La necessità di usare approcci didattici efficaci in classi eterogenee si traduce nell'urgenza di individuare dei linguaggi che siano fruibili a più livelli dai diversi componenti della classe, di modo che possano veramente essere immaginati percorsi che si traducano in interventi realmente inclusivi: non, quindi, tanti diversi approcci che trasformano la classe in una Babele e che producono una cacofonia comunicativa, bensì il ricorso a

Magnoler, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012, p. 10).

¹⁶ M.L. Mandolesi, *Il profilo dei docenti inclusivi*, cit..

¹⁷ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006.

approcci che possano effettivamente essere per tutti e per ciascuno (a diversi livelli) all'interno di un unico filo conduttore.

Quello che viene fuori da tale articolazione, però, è un profilo di docente inclusivo ancora lontano dall'essere raggiunto.

Infatti "... è diffusa ancora l'idea che l'inclusione riguardi il lavoro da fare con quel 20% circa di alunni della classe che presentano una qualche forma di Bisogno Educativo Speciale, mentre non è ancora consolidato il concetto che, quando si parla d'inclusione, ci si deve riferire ad un intervento che sia rivolto al 100% degli studenti"¹⁸.

È, al contrario, ancora lontana dall'essere raggiunta quell'idea di progettazione inclusiva che pensa alla classe come un 'sistema': da un lato, infatti, vanno perseguiti quegli interventi formativi adeguati alle esigenze di ciascun alunno ma, dall'altro, nello stesso momento, la classe va guardata nell'complessità delle sue relazioni interne. L'apprendimento, infatti, è un processo allo stesso tempo individuale e sociale e solo in una progettazione inclusiva che guardi alla 'classe' nella sua interezza è possibile immaginare un percorso che non produca interventi 'esclusivi' (e quindi 'escludenti'), progettati ad hoc per il singolo studente, interventi che, quindi, generano un microsistema isolato all'interno del sistema classe e processi non generativi di crescita per tutti e per ciascuno.

3. La scuola inclusiva

Una volta delineato il profilo di competenze del docente inclusivo, possiamo porci un'altra domanda: quali caratteristiche deve avere una scuola che possa definirsi realmente inclusiva?

Il paradigma dell'inclusione ha, negli ultimi anni, sostituito all'interno dei contesti scolastici (ma anche di quelli politici e sociali) quello dell'integrazione che, a sua volta, anni prima aveva soppiantato quello dell'inserimento: non si tratta solo di cambiamenti 'lessicali', ma di vere e proprie 'rivoluzioni' che hanno attraversato la scuola (e la società) nel modo di pensare le persone con disabilità¹⁹. "La diffe-

¹⁸ D. Ianes, *Il Profilo dei docenti inclusivi dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, in D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, cit..

¹⁹ "Così, se negli anni Settanta la parola chiave era inserimento, alla fine degli anni Ottanta si è passati a integrazione e da pochi anni, in maniera piuttosto esplicita grazie all'approvazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, che impone agli Stati firmatari di agire per la tutela dei diritti umani delle per-

renza è sostanziale, non solo lessicale: etimologicamente, il termine deriva da *includo*, che implica il tener chiuso, quasi sigillato, in maniera avvolgente, che non lascia scappare via. Dunque, tale vocabolo contiene in sé anche il valore del sostantivo *integrazione*, che indica il soggetto nella sua interezza (basti pensare all'aggettivo latino *integer*, che vuol dire 'intero', 'intatto')²⁰. Tale cambio di paradigma ha poi coinvolto la progettazione e l'azione didattica affinché tenessero conto non solo dell'*hic et nunc* del contesto scolastico (che guardassero al 'dentro' la scuola), bensì che fossero proiettate alla costruzione di identità, personali e professionali, che si rivolgessero al 'fuori' e al 'dopo' la scuola: è questa l'idea di una scuola inclusiva capace di trasformare i percorsi di istruzione e formazione della persona in 'progetto di vita'²¹.

sone con disabilità, è stato introdotto il termine *inclusione*. Inizialmente la scelta del termine *inclusione* ha lasciato un po' sconcertati, perché sembrava rappresentare un passo indietro rispetto a quello di *integrazione*. L'analisi attenta del termine però ha permesso di cogliere le potenzialità e la forza di questa prospettiva: l'*inclusione* riguarda tutte le persone (disabili o meno) e la condizione umana, la quale può presentare difficoltà di vita e situazioni di disabilità. Il concetto di *inclusione* conduce al riconoscimento di un diritto come forma di contrasto al suo opposto, l'*esclusione*, per affermare che le strategie e le azioni da promuovere devono tendere a rimuovere quelle forme di emarginazione sociale di cui le persone con disabilità soffrono nella loro vita quotidiana (Antia, Sabers, Stinson, 2007, pp. 158-171): il concetto di *inclusione* non nega il fatto che ognuno di noi è diverso o non vuole negare la presenza di disabilità o menomazioni che devono essere trattate in maniera adeguata, ma sposta l'attenzione dall'analisi e dell'intervento dalla persona al contesto, per individuarne gli ostacoli e operare per la loro rimozione" (M.A. Milani, *Sport e inclusione. La disabilità nel contesto scolastico e sociale*, Bologna, Bononia University Press, 2020, p.7).

²⁰ L. Ariemma, *Il lavoro di gruppo, dispositivo metodologico per l'inclusione*, in M. Musello, V. Sarracino (a cura di), *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*, Barletta, Cafagna, 2022.

²¹ Nota Ministeriale n. 4274 del 4 agosto 2009, Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. All'art. 1.4 è presentato il 'progetto di vita', parte integrante del P.E.I.: l'idea fondante tale percorso è quella di immaginare per la persona con disabilità (non più solo per l'alunno) un intervento che punti alla sua crescita personale e sociale e che abbia quale fine principale "la realizzazione (in prospettiva) dell'innalzamento della qualità della vita dell'alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di interventi/azioni/attività volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni". Proprio in quest'ottica, la definizione del 'progetto di vita' coinvolge non solo la famiglia e la scuola, ma anche tutti gli altri soggetti, enti ed istituzioni che hanno il compito di permetterne e favorirne la piena attuazione; esso immagina e predispone un percorso

Tale cambio di paradigma ha necessariamente coinvolto anche la professione docente che ha dovuto confrontarsi con nuovi approcci e con la necessità di porre attenzione ai 'saperi in azione', alle competenze indispensabili a tutti coloro che intraprendono la professione docente.

“In questo quadro, assume importanza il tema del profilo professionale dei responsabili dell'educazione chiamati a intenzionare percorsi educativi e di apprendimento personalizzati e a riflettere sia sul ruolo che essi rivestono nel processo educativo-didattico, sia su un possibile modello di team work inteso come pratica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione”²², sia sui dispositivi da utilizzare per 'immaginare' una didattica realmente inclusiva.

L'attenzione alle tematiche inerenti ai Bisogni Educativi Speciali e, di conseguenza, le metodologie e le pratiche didattiche, da un lato, e le tecnologie e i media, dall'altro, approcci progettuali che guardassero alla classe nella sua interezza, dall'altro ancora e alle necessità 'speciali' dei singoli, infine, hanno rilanciato l'interesse per le problematiche connesse al rapporto tra particolare e generale.

La necessità di pensare percorsi di individualizzazione e di personalizzazione, infatti, nasce e si sviluppa nel tempo nel tentativo di soddisfare la pluralità e la complessità dei bisogni educativo/formativi di tutti e di ciascuno, promuovendo e favorendo, “nella diversificazione e differenziazione di metodi, contenuti, relazioni, materiali, strategie didattiche a confronto, la concretizzazione dell'autentica prospettiva dell'inclusione scolastica e sociale di alunni differenti e diversi”²³.

che si sviluppi anche al di fuori del contesto scolastico e che prefiguri 'un futuro possibile' anche alla conclusione del percorso scolastico. “... un buon piano educativo individualizzato deve sfociare in un 'progetto di vita', ossia deve permettere di pensare l'allievo non solo in quanto tale, ma come appartenente a contesti diversi dalla scuola (e non per questo ristretti alla sola famiglia). Soprattutto deve permettere un pensiero sull'allievo come persona che può crescere, che può, nella sua disabilità, diventare adulto. Il progetto non è soltanto il luogo della conoscenza e della programmazione di attività o opportunità formative: è prima di tutto il luogo della possibilità, dell'immaginazione, qualcuno direbbe della 'creatività'. Come tale non riguarda solo la scuola, ma tutti i contesti in cui ogni soggetto, disabile o meno, vive, a partire dalla famiglia” (C. Palmieri, *Dal P.E.I. al Progetto di vita. La prospettiva della cura educativa*, in “Handicap & Scuola”, 126, 2006, pp. 9-12).

²² M.L. Mandolesi, *Il profilo dei docenti inclusivi*, cit..

²³ P. Gaspari, *Individualizzare e personalizzare la didattica in prospettiva inclusiva*, in P. Gaspari, P. Sandri, *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano, Franco Angeli, 2010, p. 18.

In tale direzione prende forma l'esigenza di porre al centro dell'attenzione della didattica (non solo di quella 'speciale') la 'speciale normalità', quella condizione di sintesi che, per l'appunto, non parte né dall'aspetto generale, nella definizione di interventi rimodulati sul soggetto, né da quello particolare, nell'ottica di progettare ogni intervento su misura dell'alunno, ma che guarda alla classe nella sua composizione 'speciale' in maniera 'normale'. Per 'speciale normalità', infatti, si intende quell'approccio che supera, al contempo, la condizione di separazione/segregazione tipica delle classi speciali (più o meno esplicite), da un lato, e, dall'altro, la normalità improvvisata, spesso pietistica e priva di risorse economiche, professionali, metodologiche, tecnologiche, in cui porre l'alunno disabile, con la speranza che il semplice 'stare con gli altri' metta in moto un processo di integrazione²⁴.

Il paradigma inclusivo ha, quindi, nel corso degli ultimi anni, portato ad un cambiamento nella visione della didattica e, soprattutto, della didattica speciale. "In un gioco semantico di ricostruzione del costrutto di inclusione, diversi sono gli elementi che acquisiscono nuova forza all'interno di una centralità assegnata alla specificità dei contesti e alla valorizzazione di strategie volte alla promozione delle diversità dei singoli alunni. Non escludendo le necessità di fornire risposte speciali per chi necessita di un percorso individualizzato", è necessaria "la promozione di percorsi che connettano personalizzazione e inclu-

²⁴ "Per realizzare una buona qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e un'efficace azione inclusiva per i molti più alunni con Bisogni Educativi Speciali abbiamo la necessità di rendere sempre più 'speciale' la 'normalità' del far scuola tutti i giorni. La normalità della didattica e delle attività educative e formative va decisamente arricchita di strategie efficaci e aspetti tecnici che provengono dalla pedagogia speciale (special education) e dalla psicologia dell'educazione. In questo modo, per l'alunno disabile o con Bisogni Educativi Speciali, la normalità del relazionarsi e dell'imparare con tutti gli altri alunni, che gli dà identità, appartenenza, sicurezza, autostima, ecc. (e che è un diritto ben espresso nella nostra legislazione) riesce anche ad essere efficace a produrre apprendimenti e nell'aiuto concreto rispetto alle sue specifiche problematiche, anche complesse. L'alunno con disabilità/Bisogni Educativi Speciali ha infatti sia il diritto all'integrazione che il diritto a risposte specifiche e efficaci. Le due cose non sono affatto in contraddizione, come non lo sono la normalità e la specialità, se le combiniamo nella speciale normalità" (D. Ianes, *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006).

sione rispondenti alla complessità delle classi” ma che, al tempo stesso, siano “sostenibili da parte dei docenti”²⁵.

L'inclusione, secondo quanto descritto da Pier Giuseppe Rossi e Catia Giaconi, un tempo faceva rima con 'normale': si pensava che per realizzare un percorso inclusivo si dovesse strutturare un percorso di base comune alla maggioranza degli studenti prevedendo poi, al suo interno, la presenza di attività 'speciali', di dispositivi particolari, 'pensati esclusivamente per', che potessero far riferimento a progetti individualizzati; la dimensione inclusiva si sarebbe realizzata, quindi, attraverso la definizione da parte del docente di alcuni interventi, grazie alla strutturazione di alcune 'attività ad hoc' che, dialogando con il percorso 'comune', gli avrebbero permesso di assumere il carattere della 'personalizzazione' e, in questo modo, un valore aggiunto. Spettava quindi al progetto inclusivo, così definito, far dialogare il percorso individualizzato o personalizzato con il percorso curricolare.

Ma che cosa succede se poi, come spesso accade nelle nostre classi oggi, non esiste più il 'percorso normale'? Se, come si è soliti dire, la complessità della classe fa sì che gli studenti presentino ciascuno una propria specificità, a prescindere dalla presenza di difficoltà di varia natura, anche solo perché hanno diverse culture di provenienza (le nostre classi sono, ormai, multietniche), perché sono portatori di abilità e conoscenze maturate all'interno di contesti informali (ad esempio, il rapporto con gli spazi digitali dei cosiddetti *digital natives* definisce sempre nuovi profili di studenti che non vedono nella scuola lo spazio privilegiato per la costruzione della conoscenza ma che, per rispondere alle diverse domande della vita fanno riferimento alle cosiddette culture partecipative), per interessi e motivazioni peculiari (determinati dalla molteplicità di stimoli e di modelli proposti nei diversi contesti sociali), per diversità di modalità di approccio alla conoscenza?

Il problema, spiegano i maceratesi Rossi e Giaconi, si rovescia e ne sorge un nuovo. “La personalizzazione è una gran bella parola, ripetuta da tutti i teorici dell'apprendimento. Ha un solo difetto: in una classe, anche se di soli 20 studenti, pensare a 20 percorsi differenti è difficilmente sostenibile. E non solo dal punto vista della gestione. La classe, come ci insegna Vygotskij, è un soggetto complesso e le interazioni in essa sono generative per l'apprendimento. Avere solo per-

²⁵ P.G. Rossi, C. Giaconi, *L'inclusione. Tra nuove frontiere semantiche e nuovi territori*, in “Scuola Italiana Moderna”, 2 (2015), pp. 76-78.

corsi personalizzati potrebbe mettere in discussione la prospettiva sociale dell'apprendimento”²⁶.

Il dibattito e la prospettiva sull'inclusione vanno, pertanto, necessariamente anch'essi rovesciati: non più pensare a percorsi 'normali' all'interno dei quali inserire approcci 'speciali' al fine di costruire percorsi personalizzati, ma riguardare la progettazione didattica a monte: non personalizzare per includere, quindi, ma immaginare un approccio inclusivo a tutto tondo che renda possibile e, quindi, realmente sostenibile la personalizzazione. “Se inclusione fa rima con personalizzazione essa diventa il dispositivo con cui il docente rende tangenti e coattive le traiettorie personalizzate dei singoli studenti. L'inclusione è la predisposizione di dispositivi che permettono di coniugare le specifiche risorse e le specifiche traiettorie e di renderle generative in un processo interattivo”²⁷.

4. Il docente di sostegno rappresenta se stesso

Finora abbiamo discusso del concetto di inclusione e del profilo di competenze del docente di sostegno. Come descrivevamo in incipit, si tratta, però di costrutti che, talvolta, nel confronto con la pratica quotidiana in classe, ci appaiono 'fluidi', talvolta privi di concretezza.

A supporto o a confutazione di tali riflessioni iniziali (pur nella consapevolezza di voler solo effettuare solo una fotografia non esaustiva del panorama della scuola), è stata condotta una ricerca volta ad indagare la rappresentazione dei concetti di inclusione e di personalizzazione che hanno i corsisti che accedono ai corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno: l'indagine è stata condotta dal 2020 al 2022, lungo tre cicli di formazione tenutisi presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, e ha voluto far emergere se (e, eventualmente, quanto) quell'immagine stereotipata di un rapporto diadico docente/alunno fosse radicata negli stessi protagonisti. In questa sede sono stati analizzati solo i lavori dei corsisti specializzandi per la scuola secondaria di I grado per un totale di circa 300 corsisti.

Per dare concretezza a tali costrutti, l'indagine è stata strutturata chiedendo ai corsisti non di esplicitare che significato avesse, secondo loro, il concetto di inclusione, ma di 'narrare' situazioni, esperienze

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*.

(positive e/o negative) a loro avviso esemplificative della nozione di inclusione vissute durante il proprio tirocinio diretto o durante la propria esperienza di precariato.

In premessa va effettuato un chiarimento: la maggior parte dei corsisti, circa i $\frac{3}{4}$ del campione, ha preferito raccontare le esperienze negative piuttosto che quelle positive. In sede di restituzione della lettura degli elaborati e di discussione delle tematiche emerse, la maggioranza di loro ha affermato di aver preferito narrare le esperienze negative perché erano quelle che li avevano ‘segnati’ maggiormente, non solo e non tanto per la loro quantità e ricorsività ma, piuttosto, per la dicotomia che avevano avvertito tra quanto affrontato durante il percorso formativo e quanto sperimentato nella pratica scolastica. L’analisi dei risultati, quindi, non può essere condotta attraverso la definizione di parametri quantitativi ma nella lettura degli elementi di senso emersi dall’indagine.

Dalla lettura delle narrazioni emerge, in prima analisi, una rappresentazione di una professionalità talvolta ‘sconfitta in partenza’: una rappresentazione di una professione agita quasi sempre da soli, senza il conforto e il supporto dei colleghi, senza il confronto e la negoziazione con le famiglie, in una dimensione ‘esclusiva’ e, di conseguenza, escludente e non inclusiva.

Tale profilo, se, da un lato, è dovuto alla consapevolezza, da parte dei corsisti, che molte delle criticità sono legate all’immagine spesso delegittimata che il docente di sostegno ha acquisito all’interno del contesto scolastico, dall’altro lato, esso appare come il frutto del compromesso non esplicitato tra i docenti al fine di ‘normalizzare’ la classe, deresponsabilizzando, al tempo stesso, sia quelli curricolari che quelli di sostegno. Questo aspetto emerge con ambivalenza nella lettura delle narrazioni: se da un lato i corsisti vorrebbero farsi promotori del “cambiamento” nella direzione di una scuola inclusiva, dall’altro si sentono garantiti dalla ripetizione delle pratiche consolidate in atto nella scuola.

“Durante l’ora di ... il mio alunno era in classe ignorato dalla sua professoressa; quando lei lo ha interrogato, lui si rivolgeva a me chiedendomi di aiutarlo”. “Il lavoro di gruppo era stato assegnato come compito a casa: M. è riuscito a portarlo a termine solo grazie all’aiuto della compagna di classe che ha contattato in privato il docente di sostegno per sapere come ‘integrare’ il lavoro del compagno nel proprio power point”.

Dalle narrazioni non emerge la pratica della co-progettazione tra docenti curricolari e docenti di sostegno: la dimensione cooperativa che, come abbiamo visto, dovrebbe essere elemento caratterizzante il profilo del docente di sostegno appare completamente assente nella pratica scolastica quotidiana.

Al contrario, in molte narrazioni si tende a ‘confondere’ la dimensione inclusiva con la realizzazione di materiali e/o di percorsi ‘ad hoc’ finalizzati ad ottenere il miglior risultato possibile per la prestazione nelle discipline. “Le mappe che ho realizzato per P. gli hanno permesso una performance, un successo che gli è stato ‘riconosciuto’ dai compagni di classe”.

In quasi la totalità dei racconti, inoltre, i docenti in formazione utilizzano il pronome “mio” per riferirsi al ragazzino disabile presente in classe, sottolineando la natura diadica del rapporto docente di sostegno/alunno disabile.

Se, da un lato, dalla lettura di questi contributi, l’inclusione appare qualcosa di ancora molto lontano dall’essere raggiunta e il profilo del docente di sostegno sembra diviso a metà, tra quanto ‘teoricamente’ incontrato nei percorsi di formazione e quanto sperimentato nella pratica quotidiana a scuola, dall’altro lato, però, nelle narrazioni c’è anche una rappresentazione di processi inclusivi agiti: si tratta, tuttavia, quasi sempre di interventi episodici (non per questo meno importanti, ma che sono carenti di un quadro d’insieme, di una dimensione progettuale che possa collocarli in un percorso coerente) che nella maggior parte dei casi partono dai ragazzi, dai compagni di classe, dalla ‘naturale’ ricerca dei coetanei di indagare il miglior canale comunicativo possibile per entrare in relazione con tutti i membri della classe. “M. è consapevole delle sue difficoltà che vive serenamente grazie all’aiuto dei compagni”. “C. si esprime solo attraverso dei bigliettini: i compagni hanno incominciato a inviarle dei bigliettini per rispettare le sue modalità di comunicazione”. Poche narrazioni, infine, descrivono esperienze di microprogettazione inclusiva finalizzata al lavoro cooperativo in classe, laddove, ad esempio, l’esclusione era avvenuta proprio ad opera dei ragazzi. Non sempre, infatti, ci si confronta con approcci relazionali naturali, ma talvolta è possibile osservare processi che hanno luogo a seguito della progettazione, da parte dei docenti, di ambienti di negoziazione e confronto che sappiano far emergere le potenzialità di ciascuno: “Quando il docente ha proposto una verifica a squadre sul modello del gioco Taboo, A. è stato dapprima escluso dai

compagni: quando si sono resi conto del contributo che poteva dare alla vittoria della squadra, lo hanno progressivamente coinvolto sempre più”.

In conclusione, la scuola che emerge dalle narrazioni raccolte è una scuola a due vie: da un lato, quella caratterizzata da una classe docente completamente curva su se stessa, poco interessata al proprio ruolo e che identifica nel collega di sostegno colui che deve farsi carico delle criticità presenti in classe; una scuola che progetta molto spesso ancora per la ‘moda’ della classe e che affida a percorsi ‘ad hoc’ il tentativo di ricondurre il tutto in un unico alveo; una scuola, per dirla con Domenico Starnone “che serve a chi non ne ha bisogno”. Dall’altro lato, però, dalle narrazioni emerge anche una classe docente ormai consapevole della propria professionalità e alla continua ricerca del dialogo e del confronto, che sperimenta molteplici canali comunicativi e differenti approcci didattici per coinvolgere tutti e ‘fare scuola’ con tutti.

Una scuola che, non dimentichiamolo, spesso e volentieri, riesce ad essere inclusiva grazie al lungo percorso che ha portato la disabilità in classe a partire dalla fine degli anni Settanta e che ha permesso agli alunni di oggi di confrontarsi con essa molto spesso in maniera naturale (ovviamente anche grazie alla mediazione dei docenti): una scuola che vive della risorsa alunni e che grazie ad essa riesce talvolta a sopperire alla mancanza di una progettazione di rete.

Riferimenti bibliografici

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, *La formazione docente per l’inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. On-line (10/2022): https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_it.pdf

Altet M., *L’apporto dell’analisi plurale delle pratiche didattiche alla formazione degli insegnanti*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante*, Brescia, La Scuola, 2012, pp.291-310.

Canevaro A., *Insegnanti specializzati per il sostegno*, in “L’integrazione scolastica e sociale”, 1 (2), 2002, pp. 121-126

Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell’inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006

Canevaro A., Ianes D., *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile e efficace*, Trento, Erickson, 2019

Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma Carocci, 2004

Ferrara G., *La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2 (2020), pp. 259-277

Gaspari P., *Individualizzare e personalizzare la didattica in prospettiva inclusiva*, in Gaspari P., Sandri P., *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano, Franco Angeli, 2010

Ghedin E., *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori, Napoli 2009

D. Ianes, *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006

Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2013

Magnoler P., *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012

Mandolesi M.L., *Il profilo dei docenti inclusivi*, in "Scuola Italiana Moderna", 2 (2015), pp. 84-86

Manno D., *Autoriare l'inclusione. Gli insegnanti e lo sviluppo della scuola per tutti*, Barletta, Cafagna Editore, 2021

Milani M.A., *Sport e inclusione. La disabilità nel contesto scolastico e sociale*, Bologna, Bononia University Press, 2020

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*

Musello M., Sarracino V. (a cura di), *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*, Barletta, Cafagna Editore, 2022

Palmieri C., *Dal P.E.I. al Progetto di vita. La prospettiva della cura educativa*, in "Handicap & Scuola", 126 (2006), pp. 9-12

Perla L., *L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore*, in «Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche», X, 7 (2008), pp. 249-267

Rossi P.G., Giaconi C., *L'inclusione, Tra nuove frontiere semantiche e nuovi territori*, in "Scuola Italiana Moderna", 2 (2015), pp. 76-78

Tessaro F. (a cura di), *Ricerca didattica e counseling formativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011

Per una scuola come progetto di sviluppo umano

Orietta Vacchelli

Nell'analizzare il sistema d'istruzione e di formazione oggi nel panorama nazionale, il fenomeno sociale della dispersione scolastica chiama in causa tanto un ripensamento della mission della scuola quanto la formazione degli insegnanti. Il contributo, muovendo dall'idea che la scuola non possa rinunciare al suo impegno culturale, intende esplicitare il suo senso nel promuovere una cultura della sostenibilità che si fonda sulla cura educativa. Formare i docenti circa l'educazione alla sostenibilità traccia orientamenti in linea con la Legge 92/2019 e il Piano RiGenerazione Scuola.

Nowaday, in analyzing the education and training system on the national scenario, the social phenomenon of school dispersion calls into question both a rethinking of the school's mission and the training of teachers. The contribution, starting from the idea that the school cannot renounce its cultural commitment, intends to make explicit its meaning in promoting a culture of sustainability, based on educational care. Training teachers about sustainability education draws guidelines in line with Law 92/2019 and the School Re-Generation Plan.

Parole chiave: scuola, formazione, educazione civica, sostenibilità, dispersione scolastica

Keywords: school, education, civic education, sustainability, school dispersion

1. Introduzione

Come riportato nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021)¹ per la Missione 4 *Istruzione e ricerca*, la dispersione scolastica e i divari di competenza tra gli studenti, in un contesto generale con marcate differenze territoriali, rappresentano criticità di rilievo del nostro sistema d'istruzione e formazione, congiuntamente all'alto tasso di giovani nella condizione di NEET (*Not in education, employment or training*)².

¹ Cfr. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf> (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

² Secondo i dati Istat del 9 luglio 2021, in Italia più di due milioni di giovani compresi tra i 15 e i 29 anni si trovano nella condizione di NEET, fenomeno molto preoccupante se si considera anche il fatto che l'Italia è il paese con il più alto numero e molto al di sopra della media europea, secondo il monitoraggio Eurostat relativo

Ciò necessita di una riflessione all'altezza di sfide educative inedite e implicate tanto il piano di un ripensamento della *mission* della scuola quanto quello della formazione dei docenti.

La disamina critica prende avvio, in primo luogo, dall'interrogarsi circa le forme e i modi per realizzare concretamente una visione di scuola in cui "è la dignità umana, la creatività e la promozione di comunità solidali ciò che (la) costituisce ... ed anima la sua capacità di generare ricchezza e partecipazione"³.

Secondariamente, la riflessione intende formulare possibili risposte alla seguente domanda: quale formazione promuovere per far sì che gli insegnanti divengano "capaci di accompagnare per mano gli allievi nelle loro curiosità, nei loro interrogativi, nelle loro inquietudini profonde", ovvero di tracciare possibili orientamenti alle "domande di senso e di significato ... che popolano la vita quotidiana del mondo giovanile"⁴ a supporto della personale progettualità esistenziale?

Prendendo in considerazione taluni dati emersi nell'ambito della ricerca *CI VE S* (Cittadini VErso la Sostenibilità)⁵, avviata dal gennaio 2021 con un corso di formazione nel contesto di scuole bresciane per la formazione di docenti sui nuclei concettuali dell'educazione allo sviluppo sostenibile (Legge 92/2019⁶ circa l'educazione civica), si in-

all'anno 2020. Esso racchiude molte tipologie di situazioni, talune da correlare già con la dispersione scolastica. Cfr. A. Rosina, E. Marta, D. Marzana, A. Ellena, G. Cerruti (a cura di), *Intercettare i NEET: strategie di prossimità*, Osservatorio giovani dell'Istituto Toniolo, 2021, in

https://www.rapportogiovani.it/new/wp-content/uploads/2022/02/OSSG_REPORT-INTERCETTARE-I-NEET_v2.pdf (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

³ P. Malavasi, *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Milano, Vita e Pensiero, 2017, p. 20.

⁴ F. Frabboni, *Le vie della formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*, Trento, Erickson, 2013, p. 19.

⁵ Cfr. O. Vacchelli, *Civic Education at School: Towards Changing the Road? The Contributions of Research to the Field*, in Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", vol. 1, *Citizenship, Work and The Global Age*, 2021, 415-423, in www.scuolademocratica-conference.net/proceedings-2/ (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

Cfr. anche S. Bornatici, O. Vacchelli, *CI VE S – Cittadini VErso la Sostenibilità. Esiti emblematici di una ricerca*, in "Form@re – Open Journal per la formazione in rete", vol. 21, n° 2, 2021, 141-150.

⁶ Cfr. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

tende promuovere, nel presente contributo, la tensione formativa orientata a generare cultura della sostenibilità, non in forma appendicolare ai piani di studi, ma indirizzata a creare alleanze educative con il territorio, in contesti scolastici inclusivi e solidali.

Nell'articolazione del discorso, si ritiene opportuno, altresì, fare un richiamo al Piano del 2021 del Ministero dell'Istruzione *RiGenerazione Scuola*⁷, predisposto proprio a supporto dei sistemi formativi per una transizione ecologica e culturale, in linea con gli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile.

In esso si legge che “la scuola ha il compito di educare le studentesse e gli studenti ad abitare il mondo in modo nuovo e sostenibile e di renderli protagonisti del cambiamento”⁸, in un rinnovato scambio intergenerazionale, nella valorizzazione di progetti innovativi e nell'attivazione di reti educative con plurali realtà territoriali.

Sembrerebbe, dunque, che – ed è quanto si intende qui argomentare – sotto la spinta delle più recenti scelte di *governance*, passi rilevanti siano in corso nel panorama nazionale per favorire un cambiamento dei sistemi scolastici in cui la sostenibilità non rappresenti soltanto una nuova materia da aggiungere ai percorsi formativi, ma divenga fulcro centrale dell'intera vita scolastica.

In uno scenario assai eterogeneo di esperienze in tema di educazione alla sostenibilità, si suggerisce, a tal proposito, un ripensamento dell'idea stessa di scuola come *progetto di sviluppo umano*, integrale e sostenibile, che non trascura né la vita emotiva di ciascun educando né l'etica dell'impegno partecipativo, premesse per sostenere il completamento degli studi nell'acquisizione di un solido bagaglio culturale e per contrastare ogni forma di disuguaglianza ed emarginazione sociale.

2. Lo scenario socio-culturale odierno, tra dispersione scolastica e ricerca di senso

In *La società dell'incertezza* di Bauman si legge che “i mezzi di sostentamento, la posizione sociale, il riconoscimento delle capacità e il diritto alla dignità personale possono svanire bruscamente e senza

⁷ Cfr. www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/index.html (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

⁸ <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.html> (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

preavviso”⁹, considerata la pervasiva criticità dell’attuale contesto globale. Ed ancora: “le altre reti di protezione ... un tempo messe a disposizione dalle relazioni di vicinato o dai rapporti familiari, dove si poteva trovare rifugio e curare le ferite procurate nelle dure battaglie della vita esterna, se non sono ancora del tutto smantellate hanno comunque subito un considerevole indebolimento”¹⁰.

Come l’uomo può accettare di vivere una simile condizione con indifferenza o noncuranza, senza tentare di testimoniare che un altro modo di interpretare la vita e le relazioni umane, di abitare la terra, è possibile? Occorre fermarsi e interrogarsi di fronte alla continua ed inarrestabile erosione della sfera sociale che riduce sempre più lo spazio delle relazioni tra le persone e procura diffusi vissuti di incertezza e preoccupazione per il futuro, di isolamento e solitudine¹¹.

Sono passati parecchi anni dalla pubblicazione di questo libro, eppure questa persistente mancanza di riferimenti identitari collettivi ed individuali continua a rappresentare un primario elemento caratterizzante le nostre attuali società e, anzi, ad influire marcatamente sulla capacità dell’uomo di tessere la trama del proprio progetto esistenziale.

Unitamente, non si può non prendere in considerazione anche gli impatti causati dalla recente pandemia di Covid-19, nel breve e nel lungo periodo, che hanno fortemente amplificato questo senso di inquietudine e precarietà verso il futuro e i cui effetti, anche di tipo socio-economico, persistono nel colpire tutte le fasce d’età. Ma sono soprattutto le giovani generazioni, che nel panorama nazionale già si trovano in condizioni di difficoltà superiori rispetto alla media europea dei coetanei¹², a vivere maggiormente questa situazione emergenziale.

Secondo il *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l’Agenda 2030 in Italia* elaborato da Istat¹³, la dispersione scolastica

⁹ Z. Bauman, *La società dell’incertezza*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 64.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Cfr. P. Reggio, *Esperienza ed educazione nel sociale. Elementi di analisi in una prospettiva freiriana*, in «Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education», 21 (48), 2017, 86-105.

¹² Cfr. A. Rosina, *Introduzione. Oltre l’emergenza della pandemia*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*, il Mulino, Bologna, 2021.

¹³ Cfr. Istat, *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l’Agenda 2030 in Italia*, Roma, 2022, in <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/sdgs/2022/Rap->

nel 2021 ha avuto una marginale riduzione rispetto all'anno precedente (12,7%) confermando, tuttavia, livelli comunque sempre alti. Con questo termine ci si riferisce ad una situazione molto articolata e pluridimensionale di non facile definizione, che nella vita scolastica si manifesta con ritardi, frequenze irregolari, cambi di scuola, ripetenze, interruzioni ed abbandoni da parte di allievi. Per quantificare tale fenomeno, l'indicatore principale di riferimento consiste nella "percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che, a causa del precoce abbandono del percorso formativo, non hanno ottenuto né una qualifica professionale né un diploma di scuola secondaria di II grado, fermandosi nella maggior parte dei casi al titolo di licenza media"¹⁴.

Altresì, dal Rapporto Asvis 2021¹⁵ relativamente al IV goal dell'Agenda Onu 2030 per lo sviluppo sostenibile *Fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*, emerge un altro dato preoccupante riguardante l'incremento della percentuale di studenti che non possiedono le competenze adeguate – sia cognitive, sia socio-emotive – a conclusione dei percorsi di studi. L'analisi dei dati registrati consente anche di rilevare l'accentuarsi di talune criticità che già connotavano il sistema scolastico nazionale nel periodo pre-pandemico, in particolare i divari e le disuguaglianze territoriali, sociali e di genere, e la riduzione degli apprendimenti e di socialità.

La riflessione suggerisce, inoltre, di approfondire anche la problematica della dispersione scolastica implicita, ovvero la situazione di giovani che, pur avendo concluso i percorsi di studio, si trovano in condizioni non molto diverse da coloro che hanno abbandonato la scuola circa i livelli di padronanza delle competenze di base e di fragilità negli apprendimenti, a forte rischio, quindi, di esclusione sociale e di possibile condizione di NEET.

porto-SDGs-2022.pdf (Ultima consultazione 14 ottobre 2022). È opportuno, a tal riguardo, sottolineare che da oltre vent'anni l'Unione Europea analizza e promuove azioni per contrastare questo fenomeno sociale, assai diffuso nel nostro Paese ed anche su scala internazionale.

¹⁴ P. Triani, *Un progetto sperimentale per il successo scolastico. Il senso, le finalità, la struttura*, in P. Triani, E. Ripamonti, A. Pozzi (a cura di), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 3.

¹⁵ Cfr. Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, Roma, 2021, pp. 128-130.

Infatti, sempre dal Rapporto SDGs 2022, nell'anno scolastico 2021/2022, la dispersione implicita riguarda il 9,7% di studenti al termine della scuola secondaria di secondo grado, in aumento rispetto all'anno scolastico 2018/2019. Si evidenzia anche che un simile processo potrebbe venir riconosciuto già nei gradi scolastici precedenti, consentendo di avviare, in tal modo, interventi di prevenzione ed evitando, quindi, il mancato raggiungimento di adeguati livelli di preparazione con tutte le implicanze nello sviluppo integrale dello studente¹⁶.

Nell'intenzionalità riflessiva di immaginare quale cambiamento della scuola oggi, si valuta necessario prendere in considerazione anche ciò che i giovani pensano dei percorsi scolastici. Pur sottolineando in tempi recenti una crescita di fiducia generale da parte dei giovani nei confronti della scuola (e dei sistemi universitari)¹⁷ – elemento quest'ultimo in controtendenza rispetto ai dati raccolti in indagini di periodi precedenti – permane una loro richiesta di maggior qualità nella proposta formativa, soprattutto per quanto riguarda le attività didattiche e le relazioni con i docenti. In un quadro complessivo di fiducia, che confermerebbe le tendenze rilevate nel 2015 circa i significati attribuiti alla scuola dai giovani, un dato in aumento riguarda la possibilità che la scuola offre per trovare più facilmente lavoro (il 13,5% in più) o trovarne uno migliore (5,5% in più). In calo, invece, è la percentuale relativa all'idea che la scuola serva ad affrontare la vita (dal 63,8% del 2015 al 58% nel 2020) ed in crescita risulta il numero di giovani (dal 9,2% del 2015 al 14,5% del 2020) che ritengono che la scuola non serva a nulla¹⁸. Si segnala, come un ulteriore aspetto critico, la valutazione che gli studenti delle scuole superiori hanno espresso relativamente alla capacità dei docenti di valorizzare i talenti e di saperli orientare e, più in generale, alla capacità di motivare allo studio¹⁹.

Nel tentativo di avviare un'interpretazione di simili dati, la riflessione chiama in causa un ripensamento circa la *mission* stessa della scuola, strettamente legato al discorso inerente alla formazione degli insegnanti. Di fatto, “le domande di ripensamento del modello di

¹⁶ Cfr. Istat, *Rapporto SDGs 2022*, cit., pp. 65-66.

¹⁷ Cfr. D. Mesa, P. Triani, *Ripensare la scuola nell'epoca del coronavirus*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*, Bologna, il Mulino, 2021, pp. 30-34.

¹⁸ Cfr. *Ibidem*, pp. 35-38.

¹⁹ Cfr. *Ibidem*, pp. 42-48.

scuola, del fare scuola, della didattica, della relazione educativa, del modo di concepire la professione insegnante e, di conseguenza, la sua formazione costituiscono interrogativi strutturali, che vanno reinterpretati ... grazie a una rilettura complessiva del sistema scuola”²⁰. L’articolato dibattito oscilla tra plurali prospettive: da una scuola delle prestazioni volta a formare il produttore competitivo per “l’efficienziazione del sistema economico”²¹ a quella, secondo una pedagogia militante, orientata a formare “il soggetto completo, cittadino, persona e anche lavoratore”²². E ancora, da un’idea di scuola che individua nell’insegnamento metodico delle discipline un compito centrale e imprescindibile, al richiamo ad una “scuola dell’innovazione attraverso la condivisione, la partecipazione, la valorizzazione della ricchezza e della fragilità di ognuno”²³.

In un simile e variegato scenario, anche di contrapposti orientamenti, sembrerebbe emergere la necessità di costruire una *visione condivisa* di scuola, facendo dialogare plurali attori e approcci nell’assunzione di talune istanze promosse nell’alveo dei diversi modelli, a partire dall’ascolto autentico dei reali bisogni formativi degli studenti e non secondo logiche proprie di un’economia di mercato.

In ragione di ciò, considerando in modo particolare il diffondersi della dispersione implicita e l’aumento del numero di allievi con competenze inadeguate a conclusione dei percorsi di studio, si ribadisce la centralità di una scuola che non rinuncia alla sua *mission* essenzialmente “culturale”, secondo la “sua intrinseca qualità di laboratorio della conoscenza per la formazione di soggetti dotati di abito critico, autonomia del giudizio, gusto estetico e capacità dialogiche ed inquisitive”²⁴.

È il richiamo a una scuola come “opificio di cultura”²⁵, di formazione culturale delle giovani generazioni, che non può trascurare di in-

²⁰ M.G. Riva, *Formazione degli insegnanti: tra scissione e integrazione*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa Multi-Media, 2022, p. 142.

²¹ *Ibidem*, p. 141.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*, p. 143.

²⁴ L. Bellatalla, *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze*, in “Ricerche pedagogiche”, LV, n. 218, gennaio-marzo 2021, 37-46.

²⁵ Cfr. G. Genovesi, *Insegnanti e modelli di scuola*, in “Ricerche pedagogiche”, LV, n. 219, aprile-giugno 2021, 5-22.

terrogarsi sulle plurali ragioni dell'insuccesso formativo e di tutte quelle forme che si concretizzano in abbandono scolastico, sia nelle contingenti situazioni sia nel modello ideale che la sottende.

Una scuola, insomma, che è in grado di supportare la motivazione allo studio, appassionando nel ragionare e dialogare insieme intorno a temi culturali d'attualità ed interconnettendo i diversi punti di vista dei saperi curriculari.

3. *Linee orientative per educare ad una cultura della sostenibilità*

Richiamando il IV obiettivo *dell'Agenda ONU per lo sviluppo sostenibile* circa un'istruzione di qualità e il *Piano per la transizione ecologica e culturale delle scuole* (2021), il discorso pedagogico, offrendone una lettura interpretativa, individua nella nozione di sostenibilità il presupposto fondativo-regolativo del *fare ed essere scuola*, nella quotidianità ed anche alla base dell'intero piano dell'offerta formativa.

Nel ribadire il valore di concertare una visione comune di società e, quindi, anche di scuola, nell'intreccio tanto del dibattito istituzionale internazionale in tema di sviluppo sostenibile quanto della riflessione pedagogica, con l'introduzione di tali dispositivi legislativi si trova la conferma che una condivisa progettualità politico-pedagogica può delineare significative prospettive ed individuare efficaci strategie di fronte agli interrogativi di senso riguardanti il vivere insieme, nella direzione del bene comune e della promozione umana²⁶, anche per i contesti formali dell'apprendimento.

Ulteriormente, l'introduzione nella scuola dell'insegnamento di educazione civica (Legge 92/2019) – trasversale e oggetto di valutazione – individua tra le sue tre macroaree l'educazione allo sviluppo sostenibile, congiuntamente all'educazione alla cittadinanza digitale e in tema di Costituzione, con un preciso riferimento ai 17 *goals* dell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile. Tale legge sembra rappresentare un passo significativo per una scuola che mira ad incentivare negli allievi pensiero critico e la costruzione di un solido e personale bagaglio culturale, prospettando un nuovo modo di pensare i

²⁶ Cfr. P. Malavasi, *Smart education. Vivere e testimoniare in, con e per istituzioni giuste*, in Idem (a cura di), *Smart city. Educazione, reciprocità*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2012.

rapporti umani e con l'intero ecosistema. Significa, in altri termini, saper cogliere l'opportunità di indirizzare i sistemi d'istruzione e di formazione verso la promozione di un cambiamento culturale, ovvero nel generare cultura della sostenibilità.

Tuttavia, la questione centrale su cui si dibatte riguarda il modo di concepire l'educazione civica, ovvero se essa viene intesa come trasformativa dell'educazione o si qualifica ancora come una 'nuova', ulteriore materia di studio, aggiuntiva ai piani curricolari scolastici. La risposta è in stretta relazione con le scelte di *governance* e le decisioni inerenti ai modi secondo cui dirigenti scolastici ed insegnanti intendono concretamente realizzare quanto prospettato dal dispositivo.

Una delle maggiori difficoltà nel dare corso all'idea di un'educazione civica come *educazione trasformativa* dei sistemi formativi è legata alle modalità di attuazione dei percorsi didattici che rimangono progettati in unità d'apprendimento a carattere primariamente integrativo del curriculum scolastico, benché trasversali tra discipline ed anche in continuità tra ordini di scuola. Infatti, essi sono nella potenzialità di apportare un contributo rilevante in termini formativi, ma talora non riescono a generare quel mutamento dell'educazione capace di promuovere rinnovati stili di vita, nel rispetto della dignità umana e degli ambienti.

Educando alla sostenibilità si intende, in sostanza, formare negli studenti quelle competenze di cittadinanza secondo cui essi possono divenire in grado di contribuire responsabilmente ad una gestione sostenibile dei territori, in città più vivibili e con maggior coesione sociale, e alla risoluzione di problematiche globali di cittadini del mondo. Come afferma Nussbaum, "un sistema scolastico oggi più di ieri deve educare persone capaci di vivere la vita di società democratiche"²⁷, che non dimentica di formare alla cura dell'ambiente.

Le proposte educative emergenti non dovrebbero, quindi, essere limitate esclusivamente alla trasmissione di contenuti – pur riconoscendo il valore del momento informativo nel processo di formazione – e, tantomeno, trascurare di promuovere pensiero critico e capacità di *problem solving* nella disamina delle complesse questioni ambientali affrontate, anche nelle correlate dinamiche socio-economiche²⁸.

²⁷ M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 10-11.

²⁸ Cfr. J. Hermes, I. Rimanoczy, *Deep learning for a sustainability mindset*, in

Ma come si può dare corso, allora, a questo cambiamento trasformativo? Educare *in, con e per* l'ambiente rappresenta un possibile orientamento per cogliere le interconnessioni di fenomeni tra locale e globale e per favorire un modo di abitare con saggezza la Terra²⁹. E, in tale ottica, l'ambiente, inteso tra natura e cultura e per le dinamiche sociali, può costituire il contenuto oggetto di studio, ma anche divenire luogo di contatto diretto e di un fare scuola *outdoor*³⁰, condizione di apprendimento di valori etici per una sua tutela, nel segno di una cittadinanza sostenibile.

Tutto ciò traccia aspetti rilevanti per ridefinire la formazione, iniziale e continua, degli insegnanti. Si richiede, a tal proposito, che i piani formativi possano abbracciare tanto i nuclei concettuali e le metodologie, quanto le plurali prospettive pedagogiche di educazione alla sostenibilità. Inoltre, la riflessione pedagogica, nel solco di quanto prospettato e in riferimento al dispositivo legislativo 92/2019, apre all'idea di una scuola come realtà viva strettamente intrecciata con la vita della comunità, che sa cooperare con plurali *stakeholder* del territorio secondo una corresponsabilità educativa³¹ volta, soprattutto, ad eliminare ogni forma di disuguaglianza, a garanzia di un'istruzione di qualità per tutti.

Tuttavia, è necessario chiedersi come può la scuola oggi costituire quel riferimento qualitativamente significativo per un cambiamento culturale della società quando si registra, da più parti, ancora un diffuso scetticismo nei suoi riguardi, in particolare per il fatto che sembra

“The International Journal of Management Education”, 16, 2018, 460-467.

²⁹ Cfr. C. Birbes, *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2016; J. Czerwsky, *Les ressources didactiques de l'éducation relative à l'environnement*, in Aa.Vv., *Tendances de l'éducation relative à l'environnement*, Paris, Unesco, 1977; L. Mortari, *Educazione ecologica*, Roma-Bari, Laterza, 2020.

³⁰ Cfr. C. Birbes (a cura di), *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2018; R. Farnè, F. Agostini (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior, 2014; S. Chistolini, *La trasformazione della scuola all'aperto nell'outdoor education*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022; M. Benetton (a cura di), *Paesaggio pedagogico. Itinerari outdoor per un'eco-cittadinanza*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2021.

³¹ Cfr. L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia, Scholè, 2019.

sempre più risultare separata nelle sue pratiche dal mondo della vita³².

A ciò si aggiunge anche il fenomeno sociale ancora rilevante della dispersione scolastica, come presentato nel paragrafo precedente, che segnala aggiuntivamente quanto i sistemi formativi talora non riescano a prevenire forme di disagio giovanile, con il necessario supporto motivazionale e orientativo verso lo studio e in un dialogo proficuo con il mondo del lavoro.

Il riconoscimento della scuola per il suo valore emancipativo e di sviluppo personale, come spazio privilegiato di socializzazione e di inclusione, di rielaborazione del patrimonio culturale e di orientamento al mondo delle professioni rappresenta una sfida attuale affinché essa possa divenire un significativo riferimento socio-culturale anche per le giovani generazioni.

Se ne deduce come cura educativa verso gli allievi e capacità di costruire reti con le diverse realtà educative del territorio indicano mete verso cui dirigere l'intento formativo dei sistemi scolastici in ottica di sostenibilità. Si evince, allora, quanto a livello di formazione dei docenti, fondamentale risultino percorsi focalizzati sulle dimensioni della comunicazione educativa e della comprensione empatica.

A conferma del quadro riflessivo prospettato, per l'avvio del processo trasformativo, possibili linee orientative vengono individuate nelle risposte fornite dagli stessi insegnanti e raccolte mediante un questionario somministrato nel marzo 2021 a docenti di ogni ordine e grado nell'ambito della ricerca CI VE S (Cittadini Verso la Sostenibilità), in riferimento al *Piano per la formazione dei docenti per l'educazione civica*³³. Dall'analisi dei dati registrati emergono due evidenze sostanziali: l'esigenza di approfondire la formazione dei docenti in tema di sostenibilità e la necessità di definire modelli organizzativi scolastici che consentano maggiormente una progettazione condivisa inter-multidisciplinare nello scambio di buone pratiche.

In ultima analisi, una scuola che sa far rete con il territorio e strutturata secondo scelte di *governance* fondate sulla nozione di sostenibilità e una formazione nutrita di validi riferimenti pedagogici tracciano

³² Cfr. P. Malavasi, *Scuole, lavoro!*, cit., pp. 49-53.

³³ Cfr. MIUR, *Piano per la formazione dei docenti per l'educazione civica di cui alla legge n.92/2019*, in www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.19479+del+16+luglio+2020.pdf/2932cc93-c9d8-b345-c29e43abad07abfb?version=1.0&t=1595423161431 (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

possibili traiettorie per avviare il cambiamento auspicato.

4. *La scuola, luogo di cura educativa per un progetto di sviluppo umano*

In relazione alla disamina presentata del sistema formativo nazionale e a quanto dicono della scuola gli studenti stessi, si intende ripensare la scuola innanzi tutto come luogo intenzionalmente volto alla *cura educativa*, in dialogo con le famiglie, che si esplica nell'assumersi "la responsabilità di additare una direzione, di accompagnare e guidare"³⁴ i giovani che sempre più mostrano l'urgenza di punti di riferimento, di direzioni di senso e avversando, dunque, le logiche dominanti della società dell'incertezza.

In una relazione educativa di qualità tra docente ed allievo, l'asimmetria, che la caratterizza a livello contenutistico ed esperienziale, offre l'occasione all'insegnante sia di una continua reinterpretazione del bagaglio culturale da 'trasmettere' privo di atteggiamenti autoritari e impositivi, sia di accogliere la libera adesione o meno dello studente. Accompagnando e guidando l'allievo, il docente può, in tal modo, favorire e offrire strumenti per un suo integrale sviluppo che lo impegna anche nel dispiegarsi per una partecipazione attiva nel vivere la comunità della scuola e, in seguito, quella del territorio in cui va crescendo, secondo saldi principi etici. Nel dialogo educativo autentico, pertanto, la direttività dell'educatore, non concepita come forma di indottrinamento o di condizionamento, si manifesta nel promuovere nel soggetto la scoperta di possibili orizzonti esistenziali secondo chiari riferimenti valoriali e di senso e, al contempo, nel supportare la capacità di progettare il personale percorso di vita³⁵. Come sostiene Simeone, "la relazione educativa, in quanto volta alla promozione delle capacità del soggetto, crea le premesse per la realizzazione di uno dei compiti fondamentali dell'uomo: educarsi al cambiamento in modo attivo per essere protagonista del proprio divenire"³⁶.

³⁴ V. Iori, *Direttività e direzione di senso nella cura educativa*, in L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini Studio, 2008, p. 66.

³⁵ Cfr. *Ibidem*, pp. 65-80.

³⁶ D. Simeone, *L'agire professionale e la costruzione dell'identità*, in D. Nicoli (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino Editore, 2014, p. 60.

Promuovere la formazione delle risorse personali del soggetto favorisce l'interiorizzazione di un'immagine di sé capace e competente e consente di superare anche fasi di inattività e di progettare nuovi percorsi di vita, rafforzando la propria identità, personale e sociale. A tal riguardo, fondamentale risulta l'esperienza scolastica vissuta in un contesto generale connotato da disponibilità allo scambio dialogico secondo quelle posture della cura verso l'altro, "che fa fiorire l'essere", ovvero del "sentirsi responsabili "secondo una "tensione donativa" e dell'"aver riguardo"³⁷ per l'altro.

Alla luce di tali presupposti, una scuola in cui le relazioni tra docenti e allievi si configurano per uno sguardo indifferente, distratto o secondo "quell'ovvietà che già tutto conosce e incasella"³⁸ non risulta all'altezza delle nuove sfide educative a cui essa è interpellata per offrire una possibile risposta. Accoglienza dell'imprevedibile e apertura allo stupore suggeriscono una disponibilità all'incontro nel segno di una creatività che sa generare curiosità, motivazioni e desiderio di futuro e che riconosce il valore della parola in educazione. Se "la parola dis-educa quando mette fuori causa il soggetto, lo dis-toglie dalle sue stesse possibilità di conoscersi e conoscere, di autodeterminarsi e di partecipare alle decisioni sul reale"³⁹, al contrario, essa può avere la forza di far 'sbocciare' l'esistenza e, anche, dunque, di riuscire a rimuovere tutti quegli ostacoli che impediscono il diritto di crescere e sono generativi di esclusione sociale.

Tutto quanto fin qui argomentato, suggerisce possibili indicazioni anche per la formazione degli insegnanti, a partire dal presupposto che la proposta ha da essere avviata basandosi su una progettualità intenzionale, non rigidamente intesa e preconfezionata, e centrata sulle reali esigenze formative dei docenti a cui essa è rivolta. Non sono tanto le tecniche e i contenuti delle tematiche presentate a generare automati-

³⁷ L. Mortari, *Educatori e lavoro di cura*, in «Pedagogia Oggi», anno XV, n. 2, 2017, 91-105.

³⁸ V. Iori, *Gettare lo sguardo oltre i pre-giudizi*, in Eadem (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 25.

³⁹ E. Musi, *Parole che "fanno fiorire l'esistenza" o che diminuiscono le possibilità di essere. Una ricerca sul valore educativo e dis-educativo delle parole nei servizi educativi e nella scuola*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022, p. 439.

camente un clima favorevole e di reciproca fiducia, quanto piuttosto le relazioni interpersonali che si intessono, basate su posture quali l'ascolto e l'attenzione, la comprensione empatica e l'autorevolezza. Rileggere le proprie esperienze in quanto insegnante, nella cornice di simili percorsi formativi, offre l'occasione di accrescere le personali capacità di relazione, di riflessione e di meta pensiero circa le proprie azioni ed emozioni, in un decentramento da sé ed un'apertura verso l'altro⁴⁰.

Riferimenti bibliografici

Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, Roma, 2021

Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino, 1999

Bellatalla L., *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze*, in "Ricerche pedagogiche", LV, n. 218, gennaio-marzo 2021

Benetton M. (a cura di), *Paesaggio pedagogico. Itinerari outdoor per un'eco-cittadinanza*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2021

Birbes C., *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2016

Birbes C. (a cura di), *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2018

Bombardieri M., *La cura delle relazioni*, Brescia, La Scuola, 2016

Bornatici S., Vacchelli O., *CI VE S – Cittadini Verso la Sostenibilità. Esiti emblematici di una ricerca*, in "Form@re – Open Journal per la formazione in rete", vol. 21, n. 2, 2021

Farnè R., Agostini F. (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior, 2014

Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022

Frabboni F., *Le vie della formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*, Trento, Erickson, 2013

Genovesi G., *Insegnanti e modelli di scuola*, in "Ricerche pedagogiche", LV, n. 219, 2021, aprile-giugno 2021

Hermes J., Rimanoczy I., *Deep learning for a sustainability mindset*, in «The International Journal of Management Education», 16, 2018

Iori V. (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, Milano, FrancoAngeli, 2009

Istat, *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*, Roma, 2022

Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani*

⁴⁰ Cfr. M. Bombardieri, *La cura delle relazioni*, Brescia, La Scuola, 2016.

2021, Bologna, il Mulino, 2021

Malavasi P. (a cura di), *Smart city. Educazione, reciprocità*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2012

Malavasi P., *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Milano, Vita e Pensiero, 2017

Mortari L., *Educatori e lavoro di cura*, in "Pedagogia Oggi", XV, n. 2, 2017

Mortari L., *Educazione ecologica*, Roma-Bari, Laterza, 2020

Nicoli D. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino Editore, 2014

Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia, Scholè, 2019

Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini Studio, 2008

Reggio P., *Esperienza ed educazione nel sociale. Elementi di analisi in una prospettiva freiriana*, in «Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education», 21 (48), 2017

Triani P., Ripamonti E., Pozzi A. (a cura di), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero, 2015

Notizie, recensioni e segnalazioni

C. Biasin, G. Chianese, *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*, Milano, Mondadori, 2022, pp. 202, € 21,00

Il volume – ad opera di due Studiose esperte nel settore dell'educazione permanente e degli adulti, avendone esplorato in diversi altri lavori di ricerca implicazioni e ambiti rilevanti – presenta con sistematicità i principali approcci ai processi di apprendimento così come si caratterizzano nella stagione esistenziale della maturità. Ciò consente non solo di evidenziare le peculiarità di quanto sul piano cognitivo ed emotivo, personale e professionale, individuale e collettivo avviene laddove le persone adulte sperimentano situazioni più o meno strutturate di formazione, ma anche di cogliere, pur nella diversità di prospettive e di metodi, alcuni elementi fondanti per il concetto stesso di educazione, e di educabilità continua.

Se, infatti, per un verso, i modelli indagati insistono, ognuno, su determinati meccanismi e strategie, riconoscendosi in visioni dell'educazione degli adulti anche storicamente determinate o, comunque, che grazie alle riflessioni e all'operatività di autori e formatori hanno saputo rispondere ad esigenze di contesto, per altro verso la loro pregnanza è tale da travalicare settorializzazioni, scuole di pensiero o ambiti applicativi specifici. Nel suo insieme, infatti, questo lavoro restituisce la sollecitazione a operare non una scelta, che prediliga un modello rispetto ad un altro, quanto, piuttosto una regia competente e comprensiva, che sappia avvalersi – rielaborandoli – di una pluralità di saperi, strumenti, punti di vista.

Sul versante contenutistico, nondimeno, il saggio è assai consistente e funzionalmente articolato. Si compone di cinque parti (che riconducono ad altrettante macrocategorie: identità e storia di vita; cambiamento ed esperienza; impegno e partecipazione; contesti e situazioni; autonomia e formazione) ognuna delle quali si snoda a sua volta in due capitoli, che ne affrontano i costrutti, le questioni fondanti, i punti di riferimento teorici e le principali sperimentazioni, corredati da un breve ma significativo apparato antologico.

Di quanto, nella nostra contemporaneità e a diverse latitudini, è stato messo a punto circa il tema in questione (che, sostanzialmente è quello del cosa, come, perché si apprende da adulti), nulla è stato qui

trascurato: dal *narrative learning* all'apprendimento trasformativo, dall'*embodied learning* all'apprendimento esperienziale, dallo *human development approach* all'apprendimento capovolto, dall'apprendimento organizzativo alle istanze dell'autoformazione – per citare, invero un po' alla rinfusa, alcuni tra gli approcci prospettati – si passano in rassegna i tratti qualificanti, le implicazioni, così come le questioni aperte, le potenzialità e, quindi, gli eventuali limiti.

Non si pensi, però, che una simile “rassegna” collochi il saggio in una dimensione ritenuta “neutra”, ovvero che si esaurisca, fondamentalmente, nella descrizione di modelli, per quanto questa descrizione si dia comunque già come critica e argomentata nell'analisi.

L'opzione di campo, che dà significato, a monte, ai modelli presentati, infatti, c'è, ed è ben esplicitata nelle prime pagine, dove le Autrici mettono in guardia dal rischio di un apprendimento in età adulta (sempre più richiesto in una società globale, complessa e in rapida evoluzione) che si riduca “a un perpetuo sforzo di ri-allineamento di abilità e saperi articolati in base a esigenze sociali e economiche”, perseguendo logiche in prevalenza utilitaristiche, e limitando a pochi, fortuiti indotti il benessere individuale e sociale. Ecco, allora, che la prospettiva interpretativa deliberatamente assunta si prospetta, al contrario, quella di puntare alla consapevolezza degli adulti “all'interno di quadri sociali e di sviluppo personale più ampi piuttosto che alla mera innovazione di abilità professionali”, quindi alla creazione delle condizioni più favorevoli ed efficaci per una “formazione emancipativa continua” (pp. IX-XI). Viene così a prendere corpo, in quei modelli, una coerenza, una corrispondenza, una reciprocità tra mezzi e fini educativi che questo lavoro si propone di evidenziare nella sua portata teorica, metodologica e operativa.

La lettura, quindi, si dimostra utile su diversi piani e in relazione a differenti declinazioni dell'interesse e della professionalità pedagogica ed educativa: dagli studenti universitari dei corsi triennali e magistrali, così come dei corsi e dei master di perfezionamento post-laurea, che necessitano di una formazione teorica ampia e robusta nel settore dell'educazione degli adulti, agli educatori professionali socio-pedagogici e ai pedagogisti impegnati sul campo, in molteplici contesti di relazione educativa con soggetti adulti e di progettazione, supervisione e coordinamento; dai formatori in ambito aziendale a quelli di area ricreativa, e, non ultimo, ai ricercatori che vi rintracciano sia un

quadro sinottico sia, al tempo stesso, l'apertura a ulteriori possibili approfondimenti. **(Elena Marescotti)**

V. Roghi, *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2022, pp. 209, 18,00

In questo 2022, anno del centenario di Mario Lodi, si sono moltiplicate le occasioni per ricordare questo maestro straordinario, che, con il suo lavoro in classe e con la documentazione che ne ha lasciata, ha segnato sicuramente una stagione della nostra scuola. Anzi, poiché egli non era solo, ma si riconosceva nel Movimento di Cooperazione Educativa e si trovò a collaborare, tra gli altri, con Ciari, Bernardini e Don Milani, si può dire che egli visse una delle stagioni più intense e stimolanti della vita della nostra scuola: quella, cioè, in cui alla consueta staticità ministeriale o ad un gattopardesco riformismo ufficiale si opposero la ricerca, il dibattito, il rinnovamento didattico di maestri militanti, come allora si diceva, che consapevolmente si misero al servizio della scuola e della vita civile.

Vanessa Roghi, che già ha affrontato, in anni recenti, personaggi significativi per la cultura e la scuola italiane, come Don Milani e Rodari, completa con questo lavoro su Lodi una ideale trilogia su quelle che le appaiono come le personalità più impegnate nella ricerca e nella costruzione di una scuola per la democrazia.

Questa recente monografia su Lodi – come del resto le altre a cui ho fatto riferimento – si legge piacevolmente per lo stile scorrevole ed accattivante dell'autrice, ma anche e forse soprattutto per la ricchezza di documentazione con cui ricostruisce una sorta di biografia intellettuale del maestro Lodi. E dico maestro, perché Vanessa Roghi non si attarda su informazioni inerenti la vita privata o quanto di Lodi non era significativo per le sue scelte politico-didattiche. Certo, non tutto è stato documentato come la stessa autrice avrebbe voluto, perché non ha potuto consultare le carte private di Mario Lodi, che avrebbero potuto illuminare vicende, in parte anche private – come il rapporto con Gianni Bosio –, cariche di significato per il percorso didattico ed ideologico di Lodi.

Inoltre, è interessante l'approccio della Roghi a Lodi: benché alle spalle ci sia un indubbio interesse per i tentativi di innovazione scolastica nel secondo dopoguerra, con Lodi la Roghi ha anche un debito personale. Le pagine di *Cipì*, lette a voce alta in classe dalla sua mae-

stra, hanno trasformato, per la bambina Vanessa, il maestro Mario in un “nume tutelare che presiede magicamente... alla lettura e alla scuola” (p. XI). E forse, si può ipotizzare, la radice dell’interesse di Vanessa adulta per questa particolare stagione della nostra scuola affonda nell’immaginario della Vanessa bambina. Ma il lavoro è un’indagine meticolosa ed attenta, che poco concede al sentimento ed alla nostalgia, se non appunto nella prefazione.

Il lavoro segue Lodi dal giorno il cui egli consegue il diploma di maestro – il fatidico ed infausto 10 giugno del 1940! – fino agli impegni educativi degli anni seguenti il pensionamento: ne descrive le titubanze giovanili, quando Lodi tenta altre strade lavorative; il percorso di presa di coscienza come maestro; il suo modo di fare scuola che lo porta accanto al Movimento di Cooperazione Educativa, ma anche a Don Milani; le sue reazioni alla crisi del movimento ed alle critiche di maestri fortemente politicizzati (ma meglio sarebbe dire ideologizzati) negli anni Settanta del secolo scorso. Sullo sfondo, è sempre presente la sua adesione al socialismo con la sua fiducia nella democrazia e il suo sforzo di trasformare la classe in un laboratorio, non solo di conoscenza, ma anche di fede e di responsabilità civili.

In questa ricostruzione, nella quale, come è ovvio, si mescolano molte notizie ben conosciute con dati nuovi, ricavati dai documenti dai vari archivi consultati – da quello del Movimento di Cooperazione Educativa al fondo Einaudi, dalle carte di Gianni Bosio ai fondi dell’Istituto Ernesto De Martino – l’immagine di Lodi che emerge non differisce molto da quella a cui ci siamo abituati da anni, ossia quella di un maestro appassionato ed impegnato, sempre presente in classe e nei dibattiti sia pubblici che sulle riviste.

Ciò non sorprende anche perché Lodi si è conquistato, in vita, rispetto ad altri maestri a lui contemporanei e come lui impegnati, una visibilità che lo ha consegnato all’immaginario collettivo.

Sullo sfondo di questa ricostruzione tre sono i punti su cui, ora direttamente ora indirettamente, la Roghi insiste e su cui vale la pena di richiamare l’attenzione del lettore.

1. Il lavoro costante per il miglioramento della didattica significa – e qui è preziosa la citazione di Raffaele Laporta – per Lodi, come per tutti questi maestri, impegno continuo a cambiare prima di tutto se stessi. Perciò, non sono le tecniche a dover essere prese a modello, come molti insegnanti si augurano, nella ricerca di un metodo da sostituire ad un altro che appare loro insoddisfacente; da prendere a model-

lo è piuttosto la mentalità sperimentale che le sorregge e che si basa sull'impegno etico personale del maestro.

In questa prospettiva, va riconosciuto, Ciari, in queste pagine più volte evocato, fu forse più lungimirante di Lodi o, almeno, seppe spiegare con maggiore chiarezza questa posizione, anche per il suo confronto continuo con Dewey e con l'opera del 1938, *Esperienza e educazione*, nella quale egli stigmatizzava l'atteggiamento di chi riduceva lo sforzo di rinnovamento nell'educazione al solo aspetto tecnico, senza un'idea, per così dire, fondativa. Questo è un punto di particolare importanza per evitare una delle critiche più frequenti, che furono rivolte a Lodi ed agli altri maestri del Movimento, quella cioè di essere stati al fondo complessivamente inutili, perché eccezionali: la loro esperienza, in altri termini, è destinata a restare chiusa nel loro esempio e finisce per non toccare, come essi al contrario intendevano fare, l'istituzione ed il sistema scolastico nella sua interezza.

2. La relazione stretta e proficua tra Lodi e Don Milani acquista in queste pagine particolare risalto. La relazione diretta fra i due maestri fu breve: poco più di due incontri e qualche lettera, perché, benché i due fossero pressoché coetanei – Don Milani era nato nel 1923 –, il prete di Barbiana, come è ben noto, morì prematuramente nel 1967. Ma, se in don Lorenzo Lodi trovò supporto per le strade collaborative ed attive che già batteva, il primo accettò del secondo la tecnica della scrittura collettiva: e da lì venne la famosa e dirompente *lettera sovversiva*, come peraltro la Roghi ha intitolato un suo lavoro nel 2017, dal sottotitolo ancora più esplicito ed interessante *Da Don Milani a De Mauro, il potere delle parole*.

3. Le critiche di cui Lodi fu oggetto negli ultimi anni del suo servizio nella scuola pubblica – andò in pensione nel 1978 – quando l'entusiasmo per Freinet e, in parte, anche per Dewey avevano lasciato il posto, da un lato, all'interesse per Bruner e, dall'altro, ad una militanza politica più radicale e spesso legata a gruppi e gruppuscoli extra-parlamentari, sono qui particolarmente sottolineate. Le critiche sono quelle cui, peraltro, siamo abituati dal '68 in poi con le posizioni, ad esempio, della Rossanda. Pretendere di cambiare la scuola dal suo interno è una pura illusione: poiché la scuola è una sovrastruttura socio-culturale, gli insegnanti devono mirare alla lotta di classe più che al rinnovamento della didattica, che, per quanto interessante, non ha e non può avere quelle ricadute politiche in cui tali maestri hanno sperato. In questa prospettiva, il decalogo democratico appeso nelle aule di

Lodi con l'elenco delle regole per un comportamento corretto e rispettoso delle cose e degli altri in classe, appare a questi maestri una imposizione autoritaria. Gli alunni sono subalterni che devono liberarsi del gravame dell'autorità dell'insegnante per addestrarsi alla lotta sociale e politica che li aspetta da adulti per la vera trasformazione del mondo in cui vivono. Sono le critiche che trovano una sponda sia nella descolarizzazione – uno dei miti degli anni Settanta del Novecento – sia nella educazione libertaria o non-direttiva. Al modello del *Paese sbagliato* di Lodi va sostituendosi ormai, in quegli anni, quello dell'*Erba voglio*, il lavoro curato da Elvio Fachinelli.

Dei tre punti citati – tutti, peraltro interessanti, – è soprattutto l'ultimo ad aver sollecitato la mia attenzione, non tanto per la ricostruzione di un clima culturale, ormai consegnato alla storia (ivi compresa quella dell'educazione), quanto per l'atteggiamento generale degli insegnanti. Lodi e con lui i maestri del Movimento di Cooperazione Educativa sperimentano nella loro vita professionale, per così dire, un doppio ostracismo: da un lato, all'inizio di questa stagione didattica, sono i maestri tradizionali a puntare il dito contro di loro, forse perché frastornati dalle novità di cui essi parlano e di cui si fanno testimoni; al tramonto di questa stagione didattica, sono i maestri “nuovi”, figli, in qualche modo, dell'impegno dei Tamagnini, dei Lodi, dei Bernardini e delle loro speranze sociali e politiche, a criticarli. Nel primo caso, essi appaiono spregiudicati, temibili, privi di realismo, incapaci di dare l'istruzione che si attende dalla scuola; nel secondo, sono giudicati benpensanti, borghesi, troppo alleati con il Potere costituito e, quindi, capaci più di conformare che di educare.

Ebbene, questa vicenda mi pare ben esemplificativa della storia della scuola italiana, nella quale le divisioni interne della classe docente – una guerra tra poveri ricorrente – hanno in qualche modo orientato il destino del nostro sistema scolastico, facendo trionfare la staticità ministeriale, spesso mascherata, come nell'ultimo trentennio, da fregola riformatrice.

Così la scuola italiana è schiacciata tra le decisioni ministeriali – che in anni recenti hanno fatto di tutto per spegnere la voglia di rinnovamento didattico e lo spirito intellettuale dei docenti –, i *tatônne-ments* didattici di alcuni insegnanti lasciati a se stessi e gli impulsi reazionari e restauratori, che altri insegnanti vagheggiano nell'illusione, forse, di riappropriarsi del ruolo loro sottratto dalla politica. E non certo da maestri o impostazioni teoriche progressiste, meritevoli

perché hanno ed hanno avuto sempre la chiara e dichiarata intenzione di giovare ai loro alunni, per giovare nel contempo alla conoscenza, alla società civile ed alla coscienza democratica. (**Luciana Bellatalla**)

F. Sani, *La lettera critica sull'educazione di Charles-Marie de la Condamine*, Roma, Anicia, 2022, pp. 126, € 19,00

Filippo Sani ha mostrato, fin dai tempi della sua tesi di laurea un particolare interesse per il mondo dell'illuminismo e delle sue riforme in ambito educativo. Con gli anni, nella sua vita di studioso, si è indirizzato verso l'illuminismo francese, che dal punto di vista educativo – sul piano teorico non meno che sul piano delle riforme (sia proposte sia realizzate) si dimostra di straordinaria vivacità. E ciò anche e soprattutto nella *longue durée*, visto l'influsso che autori come Rousseau o Condorcet hanno esercitato ora sulla storia del pensiero pedagogico e sulla sua evoluzione verso una dimensione scientifica ora sulla storia dell'educazione e l'evoluzione del sistema scolastico pubblico e laico.

Dopo i lavori del 2003 (Milano, Vita e Pensiero) su Charles François Houbigant e quello più recente su *Rousseau e le pedagogie dell'assenza* (Brescia, La scuola, 2018), di cui a suo tempo mi occupai sempre sulle pagine di questa rivista, oggi Sani ci regala questo breve, ma succoso saggio dedicato alla lettera di Charles-Marie de La Condamine, che viene presentato secondo il modello ormai consolidato della collana Noumeno, che lo ospita: vale a dire una cospicua introduzione e, quindi, la traduzione del lavoro con il testo originale a fronte ed una corposa bibliografia.

Il saggio di Sani appare apprezzabile, ancor prima di entrare nelle pagine stesse del lavoro, almeno per due motivi: innanzitutto, il fatto di richiamare l'attenzione degli storici dell'educazione su un personaggio ai margini del loro universo di riferimento; e in secondo luogo, il fatto che Sani offre la prima traduzione contemporanea in lingua italiana di questo saggio de La Condamine, dopo la prima, lontanissima, traduzione, del 1755, non a caso uscita nel "Magazzino Toscano d'Istruzione e di Piacere" pubblicato in quella Livorno del Settecento, crocicchio di varie culture grazie alla realtà commerciale della città, e qualche anno più tardi vivace centro del riformismo leopoldino.

Intanto, consideriamo il personaggio: vissuto dal 1701 al 1774, nonostante una nascita non particolarmente privilegiata – il padre era esattore delle tasse –, tuttavia si forma in un collegio gesuita e con

maestri, con cui avevano studiato personaggi come Voltaire (maggiore di lui di sette anni) e che lo iniziano alla dottrina cartesiana. Ciò nonostante, a diciotto anni si arruola e combatte, ma per un breve periodo. Travolto dal declino finanziario della famiglia ed ammalatosi di vaiolo, rivolse le sue forze alla cultura e, diventato amico di Voltaire, trovò con lui il modo di risollevarsi economicamente e anche di trovare la sua strada, legandosi alla Société des Arts, in cui trovò amici tra matematici e scienziati importanti nella Francia del suo tempo. Da qui le numerose spedizioni (in Oriente, nell'America meridionale, e soprattutto lungo il corso del Rio delle Amazzoni) a cui prese parte e la strada di ricercatore in ambito matematico e geodetico, per cui ancor oggi è ricordato.

La prima domanda, legittima, è perché uno studioso di geografia e matematica si decida a scrivere questa *Lettera critica*, che compare anonima, per scelta dello stesso autore, nel 1751, su questioni educative, o, forse meglio, di organizzazione del curriculum scolastico. Ed è su questo punto che il lavoro di Sani è d'aiuto nel comprendere questa avventura fuori dei confini di stretta competenza dell'autore.

Tanto per usare un lessico che mi pare pertinente e che mi è familiare, La Condamine non si muove all'interno di un paradigma, ossia del congegno concettuale dell'educazione. E se lo fa, e qua e là accade visto che si tratta di un uomo intelligente, curioso e difensore della Logica, lo fa in maniera molto implicita e sempre a volo d'uccello. Suo campo, per scelta e per il suo *background* culturale e le sue scelte d'ordine teorico, è un discorso sull'efficacia, la pertinenza e l'opportunità di un modello scolastico, praticabile e, dunque, fattuale.

Egli parte dalla critica aperta e severa dei colleghi dei suoi tempi, di chi ha fatto un'esperienza non soddisfacente.

Essi sono descritti come sospesi tra Retorica e Metafisica e, in ogni caso, gli appaiono capaci solo di formare degli ignoranti presuntuosi a cui un'infarinatura di conoscenze e un ricco equipaggiamento retorico – in grado di mascherare con parole altisonanti l'ignoranza di fondo degli argomenti trattati – aprono le porte di una società che si bea delle apparenze e trascurava le profondità degli argomenti trattati.

A leggere le prime pagine di questa *Lettera* non solo si pensa a critiche analoghe rivolte all'insegnamento umanistico inaridito e formale (si pensi a Rabelais ed allo stesso Voltaire), ma sembra di vedersi comparire dinanzi certi personaggi disegnati da Molière – dal giovane medico, nipote del dottor Purgone, tanto saccente e capace di recitare

un bel discorso in latino quanto ignorante della disciplina che la laurea pure gli consentirà di esercitare, al borghese gentiluomo, che crede di conoscere prosa e poesia e addirittura di essere un poeta, solo perché gli fanno noto che parla in prosa e che ha saputo (per puro caso, ovviamente) mettere insieme due parole che fanno rima tra loro.

Ma qui c'è qualcosa di più di una sorta di satira sociale: come Sani ricostruisce con puntiglio e molta documentazione, da un lato, stanno scelte scientifiche ben precise de La Condamine e, dall'altra, la conoscenza, da parte dell'autore, del dibattito, assai diffuso in Francia già da qualche decennio, sull'educazione e sulla scuola.

Si tratta di un dibattito interessante ed anche fecondo, in cui spiccano – e mi limito a pochi nomi, ma chi avrà tempo e voglia di leggere questo libro troverà conto di quanti contribuiscono ad alimentarlo – Crousaz, Clairaut, Claude Fleury e l'Abbé Pierre, che, di sicuro non casualmente, compaiono nelle *Notes sur l'éducation* di Pietro Leopoldo, ossia negli appunti granducali, preparatori alla sua riforma scolastica ed anche, come Alessandra Contini ipotizza (cfr. il suo interessante contributo *Concezione della sovranità e vita di corte in età leopoldini (1765-1790)*, in A. Bellinazzi, A. Contini (a cura di), *La corte in Toscana dai Medici ai Lorena*, Roma, Ministero dei Beni e delle Attività Culturali, 2002, pp. 129-220) per organizzare al meglio l'educazione dei suoi figli).

Al centro della *querelle*, di fatto inerente le due prospettive scientifiche di Cartesio e di Newton, La Condamine si schiera con il secondo, pur continuando a non sottovalutare, se non altro per una certa sintonia con Crousaz, gli aspetti logici della filosofia cartesiana. Tuttavia, schierarsi con Newton significò anche e contemporaneamente, sul piano scientifico, legarsi ad una concezione più pragmatica ed empirista di quella cartesiana, che guida La Condamine fino a Locke. Ovviamente, sul piano educativo, al Locke dei *Some Thoughts concerning Education* (che Sani doverosamente e puntualmente richiama), ma forse non ancora del ben più significativo trattato sulla guida dell'intelletto, che uscì postumo nel 1706.

Sani, opportunamente, nota i punti in cui le proposte di Locke e de La Condamine si incontrano – sulle fiabe, sulle letture dei fanciulli, sulle innegabili e non trascurabili relazioni tra lo studio della Storia, che il nostro autore identifica con la Cronologia, e lo studio della Geografia. Ma su molto altro – sulla memoria nei fanciulli, sull'attenzione alla loro evoluzione e sull'opportunità, da parte del

maestro, di seguire le loro inclinazioni e i loro interessi, sull'insegnamento delle Lingue, a rifarsi da quella Latina, come lingue vive, ossia attraverso la pratica quotidiana, sulla necessità che le parole e, perciò le idee, cui esse rimandano, corrispondano a "cose", vale a dire a esperienze comprese e trattenute (secondo l'antico principio "*rem tene, verba sequuntur*") – La Condamine dialoga con i suoi contemporanei e dimostra, come Sani mette in luce, che proprio per questo l'argomento dell'educazione doveva stargli molto a cuore. Altrimenti, perché informarsi così ampiamente e raccogliere tante suggestioni?

Alla *pars destruens* della sua lettera, segue, come è d'uso, una *pars construens*, nella quale l'autore individua nell'*Ecole militaire* la sua scuola ideale. Essa, però, non prepara tanto alla guerra quanto a fuggire un sapere formale, inutilmente enciclopedico e staccato dalla pratica del mondo. In questa scuola, in cui si arriva dopo anni di apprendimento libero, volto solo ad avviare alla virtù ma senza ricorrere a superstizioni, miti o racconti incomprensibili e ad insegnare l'uso del linguaggio, il piano degli studi si incentra sulla Storia e la Geografia, le discipline scientifiche, Diritto, ma anche musica, danza, disegno e nuoto: questa scuola, che peraltro in Francia è stata aperta proprio nel 1751, appare a La Condamine la scuola per eccellenza.

Vale a dire che questa sarà (o, forse meglio, dovrebbe essere) il modello didattico e curricolare capace di fare emergere le inclinazioni degli alunni, che riuscirà a trovare un equilibrio tra dimensione intellettuale e dimensione operativa della conoscenza; ma soprattutto quella che, con i suoi contenuti ed il suo carattere, riuscirà a fare del bene ai soggetti che la frequentano e, insieme, al Paese.

La scuola, infatti, ha un legame straordinario con la dimensione politica dell'esistenza individuale e sociale: forse per questo motivo, come Sani non manca di sottolineare, l'*Ecole militaire* piaceva tanto anche agli Enciclopedisti. Sani coglie in questa conclusione della lettera un sottile, ma evidente filo utopico, nella misura in cui La Condamine affida alla scuola lo scopo di una rigenerazione della società e del costume educativo ad un tempo.

Non posso che condividere questa conclusione, anche perché, sia pure implicitamente o non sempre in maniera chiara, nelle pieghe di questa Lettera si afferma un approccio interessante all'educazione. E grazie a tale approccio La Condamine suggerisce ai suoi lettori tre punti-chiave per ogni riflessione sull'educazione, ossia che

1. una società, che voglia essere efficiente, ha bisogno di una scuola che funzioni secondo un progetto (al tempo stesso culturale e politico);
2. la parola è centrale nella nostra vita ed è per questo che dobbiamo avvicinarci al linguaggio con metodo e consapevolezza;
3. per rendere un percorso ed un progetto educativo davvero efficaci, occorre certamente un maestro, ma non uno qualsiasi, che ripercorra meccanicamente i tratturi della tradizione, ma uno che sia addestrato a seguire le indicazioni della Logica e dell'esperienza al fine di riuscire a spezzare il dominio che la forza dell'abitudine ha sui soggetti e, quindi, anche sull'esistenza civile.

Certo, purtroppo, per quanto interessante, questa proposta non è inclusiva: riguarda solo una parte della società, tralasciando l'altra metà del cielo. Ma questa è un'altra storia e ci porterebbe molto lontani da La Condamine e dalla sua *Lettera*, specie se pensiamo che nel 1762, in un'opera fondamentale per la storia dell'educazione come *l'Emile*, anche Rousseau propose di dare alle donne solo le briciole della conoscenza. **(Luciana Bellatalla)**

E. Scaglia (Ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium edizioni, 2021, pp.261, € 28,00

Evelina Scaglia nel capitolo introduttivo motiva la scelta di pubblicare questa raccolta di saggi con la utilità di indagare su alcuni aspetti ancora poco studiati della personalità e dell'opera di Giuseppe Lombardo Radice, ricorrendo anche a nuove fonti che possono mettere in luce quei frammenti che lo studioso siciliano chiamava, con termine dialettale, *vampugghi*, cioè trucioli di falegname, ma che in realtà, invece di essere scorie poco importanti come il pedagogista modestamente affermava, possono rivelare un pensiero e un'azione sempre più ampi e profondi. Ecco allora l'analisi di elementi apparentemente marginali ma che invece evidenziano la costante aspirazione di Lombardo Radice a vette sempre più alte, tanto da giustificare, secondo l'Editor, il titolo del volume.

A questo seguono altri dieci contributi di cui si elencano i nomi degli autori e il tema trattato da ciascuno: Fabio Togni (una corrispondenza con Giovanni Gentile), Juri Meda (la difficile convivenza col regime fascista), Adolfo Scotto di Luzio (una pedagogia nazional-

patriottica), Lorenzo Cantatore (l'educazione dei figli come "sperimentazione" pedagogica), Andrea Dessardo (i legami con gli italiani della Venezia Giulia), Giuseppe C. Pillera (la "Rassegna di pedagogia e di politica scolastica"), Paolo Alfieri (l'educazione fisica per la scuola elementare), Gabriella D'Aprile (l'ideale di un'educazione linguistica), Maria Tomarchio (protagonismo e testimonianza di rinnovamento pedagogico-didattico), Evelina Scaglia (il caso del Gruppo pedagogico di "Scuola Italiana Moderna").

In effetti ci sono spunti veramente innovativi sia per i temi presi in considerazione che per le prospettive metodologiche: come esempio di queste ultime mi piace citare l'uso della teoria strutturalista di De Saussure, per esaminare due lettere a Giovanni Gentile del 1906-1907, utile a rilevare sincronie e diacronie che evidenziano tratti biografici particolari e una personalità complessa e inquieta. Da apprezzare, a mio avviso, anche l'utilizzo degli archivi, sia pubblici e istituzionali, sia privati, per la ricerca di fonti nuove e spesso inedite che permettono di illuminare o approfondire taluni aspetti del pensiero lombardiano.

L'influenza della moglie Gemma Harasim, di cui anch'io mi sono più volte occupata e che tuttavia merita studi ulteriori, è in questo libro particolarmente evidenziata e in contesti diversi. Sottolineata la piena, se pur dialettica, collaborazione tra i due coniugi nell'educazione dei figli, qui considerata alla stregua di una *sperimentazione pedagogica* (p.100), testimoniata dalla numerosa corrispondenza tra Gemma e Giuseppe (nei periodi in cui il pedagogista era lontano da casa) e dal volume *Athena fanciulla*, dove sono raccolti molti documenti relativi al lavoro familiare tra genitori e figli, e considerato da Cantatore "il contributo per certi versi più innovativo di Lombardo Radice, o meglio dei Lombardo Radice" (p.103), attestato più tardi anche dalle riflessioni del figlio Lucio, illustre matematico e intellettuale comunista, in molti suoi scritti, tra cui *L'educazione della mente* (Roma, Editori Riuniti, 1965).

Per quanto riguarda l'interesse del siciliano per gli italiani della Venezia Giulia qui si rivelano – per la prima volta credo – lettere e documenti privati anteriori all'incontro con la fiumana Gemma Harasim, anche se certamente questo incontro rese i rapporti con questo mondo più intensi e forti. Lombardo Radice, con molti intellettuali giuliani come Gianni Stuparich, sognò di utilizzare questi legami per riformare la scuola italiana, che dalla giuliana avrebbe potuto imparare la liberalità asburgica, mentre a sua volta avrebbe potuto temperare il

positivismo herbartiano degli studi austriaci con il neoidealismo italiano. Un sogno destinato a rimanere tale anche “per tutta la complessità del problema nazionale e della convivenza di anime diverse sul diverso territorio” (p.138). Anche oggi questa complessità, se pur attenuata, non è del tutto scomparsa su quello che viene chiamato il nostro confine orientale, ma ancor più ci troviamo a esserne partecipi spettatori nella contemporaneità di una tragica guerra europea.

È sulla visione politica che i due coniugi si trovarono spesso in disaccordo, dal momento in cui Giuseppe decise di collaborare con il ministro Gentile, nonostante la rigida opposizione di Gemma (che già non era stata favorevole alla partecipazione volontaria del marito alla guerra nel 1917), perché convinto della necessità di operare per quella riforma della scuola a cui gli idealisti da tanto aspiravano e sicuro, nonostante anche le personali perplessità, della propria “dignità e libertà superiori a qualsiasi spirito di parte” (p.65). Attingendo abbondantemente agli Archivi Ministeriali, del Museo della Scuola dell’Università degli Studi di Roma Tre, e soprattutto dell’INDIRE di Firenze, si ripercorre la difficile convivenza con il regime, scoprendo inoltre che la data delle sue dimissioni da Direttore Generale dell’Istruzione Primaria fu posteriore al discorso parlamentare di Matteotti, ma antecedente al delitto del deputato socialista (mentre finora si era creduto che fosse avvenuta dopo). E ciò comprova l’indipendenza di giudizio e l’immediata presa di distanza di fronte a una deriva autoritaria del governo (p. 67).

La persecuzione del Regime divenne sempre più pesante, ostacolò la sua attività nella rivista “L’Educazione Nazionale”, i suoi rapporti con il Canton Ticino – non gli fu concesso il passaporto per partecipare alle celebrazioni pestalozziane – e lo costrinse ad un isolamento, reso più doloroso dalle critiche avute da posizioni politiche diverse, anche per alcune ambiguità (come la mancata adesione al manifesto crociano degli intellettuali antifascisti di cui tuttavia condivideva le ragioni), in parte spiegabili, a mio avviso, con la sua amicizia e ammirazione, mai smentita, per Gentile che invece lo giudicò severamente. Le molteplici criticità, difficilmente spiegabili “all’interno di rigidi schemi ideologici” (p. 61), induce Meda ad impegnarsi in ulteriori ricerche per una biografia intellettuale e politica del pedagogo.

Per quanto riguarda il pensiero pedagogico, quella di Lombardo Radice è definito da Scotto di Luzio *una pedagogia nazional-patriottica* fondata su un’idea di popolo non come classe distinta dalle

altre ma come comunità di valori autentici e spontanei, e su un concetto di scuola che non si risolve nelle sue pratiche didattiche, ma è “una scuola di cultura che prevede un maestro che più che portatore di una sua pedagogia si sente parte dello sforzo collettivo di un’intera nazione” (p. 99), e quindi consapevole della sua storia e della matrice patriottica nazionale e risorgimentale, ma molto lontana dalla appropriazione nazionalistica del fascismo.

L’analisi della “Rassegna di Pedagogia e Politica Scolastica”, unica rivista esaminata (con un’Appendice che riporta un utilissimo indice per autori e articoli) perché la meno studiata, anche per la sua breve durata, evidenzia come, pur se ispirata all’idealismo, la rivista accolga voci discordanti e dibattiti accesi su proposte diverse di riforma scolastica e si assuma il compito di contribuire alla formazione dei maestri con una “cultura pedagogica di ampio respiro, da porre a fondamento dei processi educativi quale vero e proprio nutrimento della classe docente”(p. 174).

Gli argomenti didattici presi in esame nel volume si riferiscono all’educazione fisica e all’educazione linguistica, ovviamente già presenti nel suo libro più famoso *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* del 1913, poi maturati e inseriti nei programmi del 1923. Per quanto riguarda l’educazione fisica l’impostazione didattica si differenzia sia da quella positivista che da quella idealistica, dando valore al gioco che può stimolare l’educazione morale e l’espressività infantile, e favorire l’equilibrio tra l’autorità dell’insegnante e la libera iniziativa dell’allievo.

L’educazione linguistica è uno dei temi più importanti del pensiero di Lombardo Radice, perché “il contesto della parola è l’anima” (p. 199), anche se la sua impostazione nei programmi del 1923 fu presto deformata dalle successive modifiche del regime fascista del tutto contrario alla tradizione dialettale e folklorica. Oggi può considerarsi un’eredità ricca e inesauribile con una portata particolarmente innovativa, in una società sempre più multiculturale che esige insegnanti formati “a riconoscere e valorizzare tutti i repertori plurilingui presenti nelle classi” (p. 205).

La riflessione sull’opera del pedagogista, considerato “protagonista e testimone di rinnovamento pedagogico” nel primo Novecento si allarga infine con uno sguardo internazionale che comprende i suoi rapporti di scambio e collaborazione con studiosi di altri paesi, come Ferriere e Hessen, e l’attività per far conoscere in Italia autori stranieri e

diffondere idee ed esperienze italiane fuori dei confini nazionali, come anche Maria Volpicelli ha recentemente scritto.

Il volume si chiude con una lunga e appassionata narrazione del percorso di interpretazione del pensiero di Lombardo Radice, da parte del gruppo pedagogico di “Scuola italiana Moderna”, che potrebbe suscitare qualche perplessità sull’“appropriazione cattolica” di un pedagogista che ha sempre affermato con chiarezza la propria laicità. Le radici di tale processo risalgono al *Gruppo d'azione per le scuole del popolo* di Milano del 1919, stimolato dai suggerimenti della rivista vociana “La nostra scuola” e subito approvato nelle sue iniziative da “L’Educazione Nazionale” e da molti intellettuali di diversa provenienza. In questo percorso, continuato da “Scuola Italiana Moderna” si inseriscono personalità come l’ex gentiliano Mario Casotti e Giovanni Modugno, molti pedagogisti e insegnanti, con idee ed esperienze in linea con i principi della scuola serena e della critica didattica di Lombardo Radice, al quale si devono anche alcuni articoli che non nascondono consensi e dissensi da ambo le parti. Piacevano ai cattolici, oltre all’inserimento nei programmi della religione come fondamento e coronamento dell’istruzione elementare, la distinzione tra scolaro e maestro, a ciascuno dei quali si riconosceva un ruolo specifico e non l’identità tipica dell’idealismo gentiliano, una visione della classe in cui tutti potessero collaborare, il valore della cultura popolare e della preparazione culturale del maestro. Naturalmente non deve mai essere dimenticato che per Lombardo Radice la cultura spirituale del maestro non può essere religiosa, bensì laica, con alti valori civili e sociali, anche se con una sensibilità verso la trascendenza. Secondo Scaglia, insieme con Chiosso, si può convenire che la “vena lombardiana” è continuata fino al dopoguerra e ai programmi elementari del 1955, che hanno risentito “delle riflessioni pedagogiche e delle strategie metodologico-didattiche elaborate in anni precedenti in ambito cattolico nel confronto con la cultura ‘lombardiana’” (p. 254).

Noi lettori possiamo convenire che questo bel volume ha raggiunto il fine che si era proposto, presentandoci uno stimolante intreccio fra la “vicenda biografica” e la “militanza pedagogica” di Giuseppe Lombardo Radice (p.8), e soprattutto i molteplici motivi di attualità che il suo pensiero offre ancora a chi studia e vive la scuola.

Che molte delle idee lombardiane siano ancora vive e da ripensare nel nostro contesto storico possono confermarcelo una nuova lettura della recente riedizione di *Lezioni didattiche e ricordi di esperienza*

magistrale, curata dalla citata Maria Volpicelli, e questi stessi pregevoli studi che aggiungono ulteriori tasselli al mosaico della complessa personalità di questo interessante intellettuale. Un intellettuale che ebbe il coraggio di staccarsi da Gentile quando quest'ultimo si iscrisse al P.N.F., atto che già aveva scosso Lombardo Radice con il delitto Matteotti e gli dette la certezza che la collusione fra idealismo e fascismo compromettesse irrimediabilmente il suo concetto di laicità. (**Nella Sistoli Paoli**)

ErrePi
in medias res

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LVI, n. 86 - Luglio – Dicembre 2022
suppl. online al n. 224-25 di “Ricerche Pedagogiche”
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: Mancanza di energia, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** L’*Antologia* (Firenze 1821-1832) del protestante Jean-Pierre Vieusseux (Oneglia 1779-1863), di *Giovanni Genovesi*, p. III, Helen Parkhurst, di *Luciana Bellatalla*, p. V – **Le parole dell’educazione:** Carità – Castigo, di *G. Genovesi*, p. VII, Sapienza/Saggezza, di *E. Marescotti* p. VIII – **Politica scolastica:** La scuola superiore unica, di *G. Genovesi*, p. X – **Ex libris:** La felicità di scegliere un lavoro che piace, di *G. Genovesi*, p. XII – **Res Iconica:** Il *Marin Faliero* di Gaetano Donizetti, di *L. Bellatalla*, p. XIII, *Orizzonti di gloria*, di Stanley Kubrik. L’assenza educativa nella dinamica di potere, di *A. Genovesi*, p. XIV – **Nugae,** Elezioni politiche del 25 settembre 2022, di *G. Genovesi*, p. XVII — **Alfabeticamente annotando:** Odio – Nomi ambigui 1 – Nomi ambigui 2 – Nomi ambigui 3 – 8 settembre 1943 e l’educazione – Tempo libero e scuola, di *G. Genovesi*, pp. XIX – **Necrologio:** Un omaggio a Piero Angela (1928-2022), di *G. Genovesi*, p. XXI – Resistenza, parola dell’educazione di *G. Genovesi*, p. XXIII – Resistenza, movimento della, p. XXIV

Editoriale - Mancanza di energia – Ritorno sul problema dell’energia perché è un problema molto grave. Si rischia tutti anche se di più i vecchi e i giovanissimi. Sembra che quest’anno il freddo sarà molto intenso e Putin ha pronosticato: “italiani non supererete l’inverno”. Fatti i dovuti scongiuri, speriamo che, seppur non italiano sia proprio lui, per primo, a insegnarci la strada. Certo, sarà dura. È inevitabile, è necessario ricorrere ai razionamenti e, è indubbio, quelli più severi saranno i consumi privati: il freddo, a poco a poco, riempirà tutte le stanze di una casa, costringendo gli ingolfati abitanti a muoversi il meno possibile per non disperdere le calorie accumulate nella

stanza eletta per restare più a lungo possibile. E sarà la cucina, il luogo più specializzato della casa e meno funzionale per altri impegni come lavorare al computer, stampare, consultare altri volumi, leggerli con comodità, ecc. Si ritornerà agli usi del prima boom economico della metà degli anni '50-'60. Torniamo indietro di circa cinquant'anni, proprio come voleva Putin. Un Putin che dice a ogni piè sospinto che sta vincendo, anche se non è proprio così. L'Europa sarà ridotta a un'immensa provincia dello zar. Una storia cominciata dalla fine del '700 con Caterina la grande e il suo amante, principe Potemkin, divenuti i padroni dell'Ucraina. E i governi europei non ci avevano fatto caso? Forse aspettavano la rivoluzione russa che pur grande fosse fu sempre tanto inefficiente e tanto "superba e sciocca" da portare l'Unione nel baratro in meno di 75 anni. E alla fine ha trovato un Putin, ex KGB, megalomane e geroboamo (che porta iella) senza scrupoli che è riuscito a mettere su, con l'aiuto degli europei, una sorta di monopolio dell'energia europea che sta rendendo tutta l'Europa con le pezze al culo. E vediamo per sommi capi in cosa consistono queste pezze: l'inflazione o la recessione, i rifornimenti alimentari, meccanici e elettronici sempre più ridotti e più costosi, il vestiario scadente, come le scarpe più vicine al cartone che al cuoio. Insomma, una vita da ex DDR, che Putin conosceva bene e che un vero e proprio tempo libero non esisteva, le poche vacanze con macchine di cartone nelle nazioni dell'Est e i ristoranti a piatti unici cui ti avvicini se un cameriere impettito ti chiama per sederti, finalmente (!), e mangiare in fretta perché la fila fuori della porta è lunga e occorre velocità per ingoiare una sboba che non ti piace ma che paghi in marchi occidentali. Ma forse Putin avrà saltato i noiosi preliminari e pranzerà in una sala a parte. Lui che con il suo gas, elettricità e petrolio ricatta i potenti (che potenti non siamo), ma in particolare la Germania, un tempo guida dell'Europa e fra non molto un'alleata delle voglie di Putin, sempre cupido di governare il vecchio continente. Ma come farà l'ingordo Putin non solo a continuare quello che lui chiama l'obiettivo militare speciale – come lui insiste a camuffare una vera guerra - senza i miliardi europei che riscuoteva dai vari governi europei? Si vede che è vero che sia per le sanzioni sia per i mancati guadagni sa come sopprimerli con altri introiti. Il fatto è che riesce, a suo dire, a allungare la guerra, visto che l'Ucraina non è disposta a sedersi a un tavolo di pace (fosse matta!). Chissà quante bugie ancora potrà dire il guerrafondaio autocrate della Russia, sentendosi assolutamente sicuro che nessun

russo fiaterà contro di lui. Eppure ha settant'anni suonati, anche se pensa come tutti i megalomani di essere immortale come il suo amico Berlusconi che vuol fare, una volta deposto Mattarella con una nuova legge sul presidenzialismo – ci vorrà non meno di quattro o cinque anni - e il *de cuius* avrà almeno novanta / novantuno anni e potrà essere votato presidente della Repubblica per durare altri sette anni, se tutto va bene. Forse sì, sia come testa che come gambe. Ma che solo i bugiardi, nella fattispecie Putin e Berlusconi, ci indovininno non è forse un po' troppo per tutto quello che devono scontare per aver fatto morire, con armi da guerra o per freddo, tra l'Ucraina e l'Italia ben più di una persona? Noi, per quanto riguarda la nostra persona ci stringeremo attorno alla famiglia com'è uso nella vecchia Europa che ci resta e aspetteremo il destino. Altrimenti, nell'Europa che Putin vuole scaravoltare, cercheremo di sopravvivere alla grande cattiveria, aspettando la primavera o addirittura l'estate in barba all'odio del cattivaccio capo della Russia che, anche per lui e il suo Stato non saranno rose e fiori. Ma lui pensa, forse, di salvarsi con la bomba atomica. Ammettiamo pure che si sia protetto in un bunker, ma prima o poi dovrà uscire e non troverà altro che suicidarsi per la sua stoltizia. Good by, mister Putin. Tanto ha fatto per uccidere e riempire di morti, soldati, civili, donne e bambini, le fosse comuni per poi suicidarsi con la sua bomba nucleare. Saluti, signor Presidente! (G. G.)

CLASSICI DELL'EDUCAZIONE

L'Antologia (Firenze 1821-1832)¹ del protestante Jean-Pierre Vieusseux (Oneglia 1779-1863) - L'idea illuminista, almeno per i primi anni e fino al 1832 quando nel dicembre fu chiusa, anima il pensiero educativo della rivista e del Risorgimento. L'esempio più significativo di tale influenza e della conseguenza messa a punto di un modello socio-educativo efficiente è dato, a nostro avviso, dal “caso” della rivista fiorentina l'*Antologia*, diretta dall'oriundo ginevrino Jean-Pierre Vieusseux e condotta con determinante contributo del gruppo degli intellettuali di Palazzo Buondelmonti o dei cosiddetti “campagnoli toscani”, ossia dei possidenti terrieri fiorentini. L'*Antologia*, nata per ispirazione di Gino Capponi influenzato a sua volta da alcuni criteri programmatici di Ugo Foscolo (cfr. E. Zazo (a cura), *Antologia*

dell'*Antologia* (1821-1832), 1945) è indubbiamente una interessante spia della articolazione del pensiero educativo del Risorgimento (cfr. *Sull' educazione. Frammento, 1841*, di G. Capponi, 1993, curato da me e, pertanto, rimandiamo ad esso per i necessari approfondimenti). Qui ci limitiamo a sintetizzare alcune caratteristiche fondamentali della rivista di Vieusseux (cfr. A. Ferraris, *Letteratura e impegno civile nell'Antologia*, 1978). Essa, animata com'è dalla ferma convinzione che il genere umano incessantemente migliora sotto la spinta del progresso (idea che Leopardi bollerà duramente in la *Ginestra* e in *Palinodia del marchese Gino Capponi*), vede una sua sicura testimonianza nel crescere delle istituzioni a favore dell'educazione popolare. E questo sarà il tema dominante della rivista fiorentina (cfr. R. Ciampini, *G. P. Vieusseux, i suoi viaggi, i suoi giornali e i suoi amici*, 1953; G. Ferrata, *In lode dell'Antologia*, in Aa.Vv., *Le riviste di G. P. Vieusseux*, Liviana, 1978) che, nella sua concezione evoluzionista, sempre più punta sul riscatto nazionale e, innanzitutto, alla costruzione di un Paese prospero attraverso l'educazione delle classi "infime" (U. Carpi, *Letteratura e società nella Toscana del Risorgimento*, 1974). La chiara posizione illuminista porta il gruppo dell'*Antologia* a privilegiare, di principio, la ragione sulla rivoluzione e a concepire la stessa religione come un fatto al servizio del consorzio civile che i gruppi del Vieusseux intendono connotare, grazie alla capillarità degli istituti educativi, come interclassistici e moderatamente capitalistici (cfr. Carpi, *cit.*). Le varie iniziative filantropiche, intese non certo come semplice carità, tese a fondare scuole di mutuo insegnamento, scuole agrarie e di meccanica, asili e case di provvidenza, casse di risparmio e giornali e almanacchi popolari, prendono da questa impostazione che cerca di dar vita ad una società più avanzata di quella dell'*ancien régime*, avendo come collaboratore il popolo, educato e cosciente dei suoi diritti e, soprattutto, dei doveri di non travalicare mai il suo sociale. Pertanto, l'educazione deve espandersi nella società, ma diversificata secondo le classi sociali che la caratterizzano, infime, medie e superiori, affinché ciascuna di esse possa assolvere al meglio, ossia con la maggiore coscienza e competenza possibile, il compito che le spetta senza mai cercare di sottrarsene. L'educazione, quindi, deve essere diffusa tra il popolo attraverso scuole *ad hoc* in cui "apprende ad essere pensatore, grave, volenteroso del lavoro, regolato, morale, religioso, morigerato, qualità che rendono spettabili della mezzana e dell'infima condizione" (G. Cioni, *Sull'educazione del popolo in Scozia*, in *Anto-*

logia, n. 24 dicembre 1822, vol. 8), e adeguata “ad un modello economico e sociale fondato su una partecipazione passiva delle masse contadine e su una borghesia, a propria volta, aliena dal più rivoluzionario processo di industrializzazione. Più elevati livelli di istruzione dunque, ma immediatamente funzionali ad una rivoluzione borghese per quanto possibile graduale e indolore, non impostata sulla necessità di alleanza con ceti popolari e orientata invece verso il mantenimento della pace sociale e a favorire il rapporto con l’aristocrazia tradizionale, incentivando una progressiva evoluzione di quest’ultima in senso borghese” (Carpi, *cit.*). Se, indubbiamente, il concetto di educazione esce depauperato da una simile diversificazione per classi sociali, è altrettanto indubbio che i liberali moderati toscani del gruppo dell’ *Antologia* riescono a prospettare una interessante interazione tra educazione e politica e, soprattutto, sanno organizzare, abbandonando qualsiasi fiducia sul governo del Granducato, in un modello teorico, organico e funzionale, e certamente più avanzato di quello esistente, le forze e gli impulsi di rinnovamento che dall’Illuminismo in poi avevano cominciato a manifestarsi in varie parti della penisola. La scuola popolare ha, in questo quadro, una chiara giustificazione e una precisa funzionalità. Non è certo la scuola di base del cittadino, ma è sorretta da un disegno sociale e politico, sia pure paleocapitalistico, ma di largo respiro che permette una attuazione organica e sistematica. Dal gruppo dell’*Antologia* prende consistenza, peraltro in soli undici anni (1821-1832), quella concezione di scuola popolare che sarà a fondamento del progetto formativo popolare. (G.G.)*

* La nota è stata ripresa, sia pure con alcune integrazioni, da due seguenti miei saggi: *Storia dell’educazione*, Ferrara, Corso editore, 1994, pp. 196-198, *passim* e *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2022 ristampa, pp. 48-49, *passim*.

Helen Parkhurst (1887-1973) - All’interno del movimento dell’educazione progressiva, un nome collettivo per indicare varie forme di approccio innovativo o rinnovato all’attività dell’insegnamento/apprendimento, dall’attivismo propriamente detto al *learning by doing* di marca deweyana, un posto particolare spetta a Helen Parkhurst, che sviluppò un progetto di istruzione individualizzato noto sotto il nome *Piano Dalton*, come aveva fatto anche Carleton Washburne con le sue scuole di Winnetka, ma forse in modo più deciso e radicale di lui: sono due esperienze, le loro, comunque significative del periodo, ma se-

gnate da due diversi punti di partenza. Washburne, benché non fosse stato discepolo di Dewey, finì per aderire alla sua idea di scuola laboratorio e da qui derivarono le sue scelte didattiche; Helen Parkhurst, invece, trovò un punto di riferimento nell'esperienza di Maria Montessori, di cui, nel 1914, aveva seguito corsi di formazione in Italia, completando così il suo primo percorso di preparazione partito dalla laurea al Teachers College del Wisconsin e dalle specializzazioni a Roma a Monaco. Più tardi, infatti, avrebbe conseguito un M.A. alla Yale University. Dopo un breve periodo di lavoro nelle scuole Montessori e come direttrice di scuole primarie e normali, approdò alla High School di Dalton, nella contea del Berkshire, nel Massachussets, una cittadina caratterizzata dal fatto di essere un punto di passaggio tra la campagna e la realtà urbana vera e propria. Siamo nel 1918 e due anni dopo la Parkhurst definisce le linee operative del suo particolare metodo, noto appunto come piano Dalton ossia *Piano didattico individualizzato*. Da un lato, ritroviamo quell'esigenza di libertà dell'educando, mutuato a Montessori e, dall'altro, l'esigenza di un apprendimento diretto dalle cose e dall'esperienza, più vicino all'insegnamento deweyano, egemone in quel periodo in USA. In breve. In questo percorso, che la Parkhurst descrive nel suo libro del 1922, *Education in the Dalton Plan*, gli alunni sottoscrivono con l'insegnante un contratto individualizzato con un percorso mensile da compiere ed obiettivi da raggiungere. Anziché essere un erogatore di nozioni, l'insegnante qui svolge attività di predisposizione dell'ambiente, di programmazione, di tutoraggio e di monitoraggio del lavoro, in questo modo indirizzando gli alunni, ciascuno secondo i suoi tempi e le sue capacità, all'indipendenza ed alla responsabilità. Tant'è vero che la Parkhurst precisò meglio le sue scelte in altre opere, *Work Rythms in Education* del 1935 e *Exploring the Child's World* del 1951, quando ormai aveva lasciato l'insegnamento attivo e, come Angelo Patri, altro maestro innovatore, che tanto piaceva a Giuseppe Lombardo Radice, era diventata un'apprezzata consulente di problemi educativi in trasmissioni alla radio ed alla televisione. Il suo metodo ebbe grande successo nel mondo anglosassone piuttosto che da noi. Tuttavia, meraviglia il fatto che oggi, un periodo in cui l'inclusività dei soggetti più deboli nella scuola è un tema dominante e sempre più si avverte l'esigenza di costruire percorsi "su misura", il nome della Parkhurst si sia perso nella storia dell'educazione. Si può discutere se il suo *Piano* si sollevi dalla dimensione di una tecnica efficace a quella della genuina educazione,

ma esso è pur sempre un apprezzabile tentativo di rendere la scuola accogliente per tutti. Proprio questa disaffezione verso il passato riguardo a questi temi può portare alla confusione tra individualizzazione e personalizzazione: dare a seconda dei bisogni e delle capacità perché gli orizzonti si aprano non coincide con dare a ciascuno il “suo”, perché di ciò si accontenti e, al fondo, resti, dopo il percorso di apprendimento, tale a quanto vi è entrato.

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Carità - Amore verso Dio e verso i famigliari ma anche l'affettuosa *compassione* o *pietà* (dal latino *pietas*) e l'assistenza, per amor di Dio, verso il prossimo. Il termine deriva dal latino *caritas* e questo da *carus* (diletto, amato) e dal greco *charis* e significa benevolenza, amore disinteressato verso Dio e verso il prossimo, e anche compassione. Per "carità" si intende anche l'effetto che tale sentimento produce, quale quello di aiutare il prossimo con l'assistenza e con l'elemosina. A parte l'afflato di affetto, sia verso Dio sia verso il prossimo in nome di Dio, di cui il concetto di carità è pervaso, esso non pare che possa avere un ruolo centrale nel processo educativo. In effetti l'amore verso Dio è troppo spostato sul tasto della completa sottomissione e quello per il prossimo su quello della semplice *assistenza* come soccorso a livello fisico e materiale, della *beneficenza* (dal latino *beneficentia*, azione di giovamento agli altri, sostantivo astratto di *beneficentem*, participio presente di *beneficere* per *benefacere*, fare del bene, poi, passato ad indicare soprattutto le opere di aiuto motivato da carità cristiana, dato cioè per amore verso Dio incarnato nel prossimo) e dell'*elemosina* (dal tardo latino *eleemosyna*, ripreso dal greco *eleemosyne*, misericordia, compassione), concetti anch'essi estranei al discorso educativo, teso a rimuovere le cause che portano al bisogno dell'assistenza e dell'elemosina. Insomma l'educazione, secondo il detto platonico, mira più ad insegnare a pescare che a donare un pesce, giacché un pesce può sfamare per un giorno mentre il saper pescare può sfamare per tutta una vita. (G.G.)*

Castigo - Punizione inflitta per correggere, ammonire e ricondurre al rispetto delle regole. Il termine deriva da *castigare* nel senso di rendere casto (la cui radice *kas* sta ad indicare il mantenere o la stare in regola), puro. Pertanto il suo significato originario è quello di purifi-

care, ma anche di far sì che si rispettino le regole. Nell'accezione più comune tale significato è presente per indicare la finalità ultima cui tende l'azione del castigare intesa come azione del riprendere qualcuno sia con fatti sia con le parole per perfezionarlo, emendandolo da qualche errore commesso. In ultima analisi castigo è sinonimo di *punizione* e di *pena* (dal latino *poena*, mezzo di purificazione, compenso per riscattare un reato). Sebbene la storia dell'educazione sia costellata di varie forme di castigo e di vari mezzi per castigare (la battitura con la frusta, il bastone, la verga, l'allontanamento sia pure temporaneo dalla comunità, la *privazione* o la *proibizione* (dal latino *prohibere*, tener avanti, lontano, e quindi impedire, composto da *pro*, avanti, e da *hibere* per *habere*, avere) di fruire di un qualcosa ritenuto un bene sia fisico sia affettivo sia intellettuale, la reclusione specie in luoghi bui, ecc.), al punto che è possibile inferire che il castigare fosse scambiato *tout court* con l'educare, non è possibile avallare un simile intervento come fattore dell'educazione. Guidare, aiutare, soccorrere, privare, verificare, correggere, valutare, sono tutte azioni che entrano a far parte dell'offerta tipica che si concretizza nel rapporto educativo, ma che si concretizza attraverso la comunicazione nelle sue varie articolazioni e mai attraverso la *violenza* fisica o psicologica nei confronti dei soggetti da educare. L'unico castigo come l'unico premio che l'educazione ammette è quello che deriva al soggetto dal non essersi (o dall'essersi) sentito in grado di assolvere il suo compito, di non aver saputo (o dall'aver saputo) approfittare di una gratificazione intellettuale che deriva dal soddisfare la curiosità della conoscenza. Ad usare il bastone dicendo che è indispensabile per insegnare sono tutti capaci. Il vero educatore è colui che fa apprendere ciò che insegna senza mai ricorrere né al bastone né alla carota. (G.G.)*

*Ho ripreso le due parole da: G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1968.

Sapienza/Saggezza – *Sapienza* e *saggezza* sono considerate, oggi, parole dal sapore antico, che si usano di rado nel discorrere quotidiano. Se e quando compaiono, alludono a qualcosa/qualcuno di molto lontano nel tempo o a visioni del mondo considerate per certi aspetti anacronistiche. Eppure, sono state a lungo le parole chiave di un mondo reale, non meno che di un mondo immaginato, utopico, e hanno contrassegnato i modelli sulla base dei quali orientare, attraverso l'educazione, il susseguirsi delle generazioni. Già questo basterebbe a

giustificare l'opportunità di recuperarle, capire se e come, nell'attuale temperie storica, possono contribuire a quel perenne progetto di umanizzazione, ossia di educazione, che avvertiamo in termini di crisi, di problematicità. Estremamente affini nel significato, sono due termini che richiamano la *maturità* sia come concetto sia nella sua personificazione, con riferimento al tempo necessario per acquisire la conoscenza e per giungere a saperla usare correttamente nell'interpretazione e nella gestione delle complesse vicende umane: il sapiente, e ancor di più il saggio, infatti, è anziano, compromesso forse nella prestanza fisica ma affatto in quella intellettuale, canuto. Tanto che tali attributi finiscono addirittura per coincidere: possiamo, al riguardo, citare Petrarca – “penser canuti in giovenile etate” (*Triumphus Pudicitiae*, v. 88) – oppure immettere la parola “saggio” in un motore di ricerca sul web e visualizzare i risultati per immagini, per renderci conto come sia diffusa e radicata tale raffigurazione. Al punto che, quando si evoca, spesso lo si fa quasi istintivamente usando la locuzione “vecchio saggio”. Pur condividendo la stessa radice etimologica – entrambe trovano la loro origine nel latino *sapere* con il significato di “aver sapore, esser savio” – sapienza e saggezza non sono esattamente sinonimi. Se consideriamo le accezioni affermatesi nell'uso, ci rendiamo conto che vedono nel sapiente colui che possiede vaste conoscenze, mentre il saggio, oltre alle vaste conoscenze e per cagione di esse, è colui che pensa e agisce con accortezza, prudenza e, soprattutto, assennatezza. Non è una sfumatura di poco conto laddove chiamiamo in causa l'educazione, postulando la conoscenza non solo in termini quantitativi, ma anche e soprattutto *qualitativi* (intelligenza, moralità, valori) e nel suo intersecarsi alle *condotte*. Essere saggi, dunque, non è essere eruditi né fare delle proprie cognizioni un orpello, bensì dimostrarsi in grado di *far dialogare il sapere con la vita*, per rendere la vita stessa migliore, più giusta, più interessante, più felice. Pertanto, il saggio, proprio per queste sue caratteristiche peculiari, è sempre un *educatore*, in modo più o meno diretto: è colui al quale rivolgersi per risolvere una controversia, al quale chiedere consiglio quando pare non esserci via d'uscita di fronte a un problema, da innalzare a esempio, da imitare, a cui ispirarsi per il proprio personale perfezionamento. Se, dunque, la saggezza racchiude in sé le virtù più alte alle quali le persone possono aspirare e assurgere, occorre passare dalla sua eccezionalità alla visione secondo cui ogni comunità ha il dovere di colti-

vare saggezza in *tutti* i suoi componenti. Si pone, cioè, ineludibilmente, la questione di *educare alla saggezza* (E.M.)

POLITICA SCOLASTICA

Scuola superiore unica – Scrivevo nel 1994, concludendo un saggio sulla storia della scuola nell'Italia del XX secolo (Frabboni F., Genovesi G., *La scuola e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1990): “...L’esperienza non ci porta a cullarci in facili ottimismo. E soprattutto ci porta a sottolineare che non è il caso di illuderci che siano sufficienti riforme di superficie ispirati a puri criteri di funzionalismo tecnico e sostanzialmente perpetuanti lo spirito classista e accentratore che da sempre ha caratterizzato il nostro sistema scolastico. Occorre invece puntare su un ripensamento ed una ristrutturazione radicali delle funzioni socio-politiche della scuola in qualunque ordine, giacché nessuno di essi, oggi, è immune da sclerosi, sganciandola innanzitutto da facoltà elitarie, dai soffocamenti dell’accentramento burocratico da cui non l’anno certo salvata i Decreti delegati (1974), dalla logica di un riformismo tardivo e paternalistico che concede quanto non si può fare a meno di concedere e cambia quel tanto perché tutto resti come prima”. Basti pensare che dalla fine della seconda guerra mondiale ci sono state cinque riforme della scuola. La prima riforma (Legge 31.12. 1962, n. 1859) che istituì, con tanta fatica politica, la scuola media unica ma non senza lo sbaglio enorme di togliere lo studio di tre anni della lingua latina per rendere più facile l’iscrizione e la frequentazione alla stessa scuola media unica, che toglieva le sciocche e inutili scuole di avviamento professionale che avrebbero dovuto favorire la scelta della scuola superiore, frazionata in molteplici e altrettanto inutili e nocive scuole che lasciò nelle famiglie l’idea di essere state derubate di queste scuole professionali che dalla legge Casati (dal 1859 in poi) erano considerate, e con più forza dal PSI, le scuole del popolo e guai a toccarle. Il popolo e il PSI presero un grosso granchio tanto che sempre più le scuole professionali furono il muro che servì a Giovanni Gentile per ritenere il ginnasio-liceo la sola scuola adatta per formare la classe dirigente, tenendone fuori il popolino, spaventato a dover affrontare un lungo e difficile corso di studio, il corso *ton ariston* (των ἀρίστων, *dei migliori*), per entrare poi a affrontare i quattro

o cinque anni (per medicina), se non di più, per laurearsi. Puntando su questi spauracchi (la difficoltà, la lunghezza e, di conseguenza, i costi) il liceo ha resistito come la scuola della classe dirigente, facendo un grave e duplice danno. Innanzitutto, un danno antropologico, cioè quello di aver abbassato, fino ad oggi, il livello culturale del Paese, e l'altro danno, tipicamente educativo, di avere diviso le classi da educare secondo un *apartheid* educativamente non accettabile. È questo un fatto che gioca negativamente anche oggi, specie se potessimo contare le intelligenze che sono andate sprecate non avendo avuto, il legislatore, il coraggio di rendere unica anche la superiore. Visto con il senno di poi erano forse, dal punto di vista dei tempi storici con ancora un boom economico in corso e l'Italia si stava rimettendo in piedi. Ma, purtroppo, da un secolo comandavano i pregiudizi, specie per quanto riguarda la scuola, e diventò veramente difficile tentare un salto quasi impossibile e far digerire una scuola superiore unica, che togliesse di torno le miriadi di nocive scuole professionali che, a detta dei loro sostenitori sarebbero operati i giusti agganci con il mercato del lavoro che io ritengo la peggiore zavorra per riformare al meglio la scuola. Essa non ha niente a che fare con la professione o mestiere e cercare di seguirla, di fatto, per impararne le sue varie facce. Nella scuola si ha a che fare con una propedeutica, essenzialmente teoretica alla professionalità negli ultimi due anni nel quinquennio prima di entrare in luoghi specifici per prepararsi, nei quattro anni previsti, a svolgere il lavoro scelto. Io ho scritto un saggio dal titolo La scuola serve ancora. Sta come torre ferma che non crolla giammai la cima per soffiare di vento – Dante, Purg. V - (Roma, Anicia, 2022) che consiglio di leggere a chi scorre queste note, insieme con il saggio sopra citato per prepararsi a capire e seguire una scuola superiore unica di cui si parla diffusamente nel capitolo quindicesimo. Il problema, in effetti, non è stato assolutamente preso in considerazione, e, peraltro, le ultime sono state le peggiori quattro riforme degli ultimi venticinque anni. Esse non hanno mai pensato a togliere le scuole professionali e sono state un disastro, ricalcando malamente dalla vecchia e sorpassata riforma Gentile, ma indubbiamente pensata come una scuola per i migliori e, quindi, unica e, purtroppo, sparpagliando gli altri studenti in scuole professionali che non considera neppure scuole. (G.G.)

La felicità di scegliere un lavoro che ci piace - Jean Giono (1895-1970), autore di *Provenza*, solitario e molto attaccato alla sua terra, ha scritto, forse negli anni '50 del '900, ma ripubblicato da noi da Salani nel 2011 (euro 10), un breve racconto di circa trenta pagine intitolato "L'uomo che piantava gli alberi". È un racconto scritto con parole semplici e talvolta fascinosi, tipiche di uno scrittore che ama il silenzio e le cui parole narranti parlano per lui. Basti un esempio: Giono sta attraversando una zona desertica dell'alta Provenza, tra i milleduecento e i milletrecento metri e abbandonata, con solo cinque o sei case senza tetto "corrose dal vento e dalla pioggia...Era una bella giornata di giugno...e il vento soffiava con brutalità insopportabile. I suoi rugugiti nelle carcasse delle case erano quelli d'una belva molestata durante il pasto" (p. 17). Poco lontano da quella zona, trova un pastore con venti pecore e un cane. Il pastore, vedovo e con un figlio morto si era voluto isolare in quel deserto per piantare querce, faggi e betulle, diecimila unità per ciascuna specie. Il pensare al legno che nascerà gli dava un forte senso della natura e una possibilità di riconciliazione con essa. Sembra che Elzéard Bouffier, così si chiama il pastore, abbia recuperato inconsciamente il significato di natura degli antichi greci che la chiamavano *hylè*, legno, e di cui il cristianesimo ha fatto il simbolo più emblematico della sua fede, la croce. Egli non lo sa, sa solo che lavora ogni giorno gratis, contento di essere felice a "costruire" un rigoglio di natura come un paradiso terrestre perché avrebbe attirato acqua, torrentelli che avrebbero rallegrato quella zona, un tempo deserta e ora rinfrescata da un venticello leggero e favorevole ad ogni essere vivente. Quell'angolo di pace non fu infestato dalla due guerre, del 1914 e neppure quella del 1939, e il nostro pastore, diventato apicoltore e spostatosi più a nord e sempre continuando a piantare alberi senza nessuna remunerazione, continuò, silenzioso e operativo, a sentirsi felice avendo trovato il modo di estinguere o almeno attenuare i rabbiosi fenomeni naturali dovuti all'impoverimento dell'acqua, del vento e della forestazione. Elzéard Bouffier morì felice, a 88 anni, per aver contribuito alla riconciliazione con la natura, compiendo il significato che aveva dato alla sua vita da un certo momento in poi. Il racconto di Giono è ricco di alcune interessanti suggestioni. La prima è quella di un insistente pacifismo che non turba, anche quando potrebbe nel 1939, il lavoro gratuito del pastore che ha trovato il modo di

essere felice la seconda suggestione è data dalla scelta di un lavoro tanto ambito da essere remunerativo in se stesso. La terza suggestione è di capire il valore del silenzio. La quarta è dovuta alla scrittura semplice e lineare. Infine, la quinta suggestione nasce dal saper dare un significativo scopo alla vita, che di per sé non ce l'ha. È proprio questo il motivo di poter raggiungere una felicità terrena, sapere che stiamo facendo il possibile per raggiungerla. E non è certo poco! (G.G.)

RES ICONICA

Il *Marin Faliero* di Gaetano Donizetti – Era il 12 marzo del 1835 quando al Théâtre Italien di Parigi trionfò quest'opera donizettiana, destinata a mietere allori un po' ovunque, per poi cadere nel dimenticatoio, fino ad una cinquantina di anni fa quando la *Donizetti-Renaissance* ne favorì la ripresa. L'opera racconta la storia del doge eponimo, caduto sotto i colpi della scure per aver congiurato contro i Dieci, per reazione alle calunnie che un nobile aveva sparso in città contro sua moglie. Il librettista, Giovanni Emanuele Bidera, riprende dal dramma di Delavigne a sua volta debitore da Byron, per confezionare un lavoro, cui Donizetti apporta, sul piano della drammaturgia teatrale delle innovazioni: il protagonista è un basso e non il solito tenore eroico, che, anzi, nel ruolo di nipote e rivale in amore del doge, muore nel secondo atto, mentre ad un altro tenore, voce di solito riservata a parti virtuose, viene affidato il ruolo del cattivo di turno. Ma la vera novità sta in altro. In una storia, che pare fin dall'inizio destinata ad uno svolgimento e ad una conclusione già vista – il triangolo amoroso, il contrasto lacerante tra affetti privati e doveri pubblici, la magnanimità del potente – entra in gioco un elemento nuovo. Marin Faliero, che è di nobili natali, trae la sua aureola di virtù e grandezza non solo dal perdono finale della moglie fedifraga (e rea confessa), ma dalla sua adesione alla lotta dei lavoratori dell'arsenale, con alcuni dei quali peraltro, aveva condiviso in gioventù le fatiche della guerra. Su questo aspetto ha insistito, ad esempio, anni fa, Simonetta Chiappini, nel suo saggio *“O patria mia” passione e identità nazionale nel melodramma italiano dell'Ottocento* (Firenze, Le lettere, 2011), forse anche con qualche esagerazione. Ma il fatto è che, forse per la prima volta, gli spettatori sono dinanzi ad un dramma in cui le ragioni del popolo, sebbene sconfitte alla resa dei conti, sono abbracciate da un potente. Forse fu questa la ragione per cui l'opera piacque tanto a

Mazzini, che ne scrisse nella sua *Filosofia della musica*. Certo è che per ritrovare qualcosa di simile e per di più in un contesto assai più complesso e più ricco di passioni che si intrecciano (orgoglio, amore, ambizione, gelosia, invidia) e di colpi di scena drammaturgici (agnizioni e mascheramenti), bisognerà aspettare il *Simon Boccanegra* verdiano, nella sua versione definitiva del 1881: il doge, che fu un tempo pirata e che è e resta figlio del popolo, sa richiamare a principi quali la pace, la giustizia e la fratellanza. L'educazione informale del popolo, che passa anche per il teatro d'opera, è lenta, mentre la conformazione a valori socialmente condivisi e fonte di tranquillità ha a lungo, troppo a lungo, la meglio. (L.B.)

“Orizzonti di gloria”, di Stanley Kubrik. *L'assenza educativa nella dinamica di potere* – Esercito francese, fronte occidentale, 1916. Il generale Paul Mireau, nella speranza di ottenere un'ambita promozione, decide di mandare i propri uomini all'assalto del “Formicaio”, una postazione tedesca considerata inespugnabile. Nonostante la ferma opposizione del colonnello Dax, l'attacco viene sferrato ugualmente. Le conseguenze si rivelano subito nefaste. La maggior parte dei soldati francesi, lanciati contro le trincee nemiche, muore nei primi metri. Un intero reparto decide quindi di non uscire dalle proprie postazioni, per non incappare in morte certa. Il generale Mireau dà quindi ordine all'artiglieria di far fuoco contro i suoi soldati per costringerli all'azione. Ma a questa decisione, segue il rifiuto del colonnello Dax che richiede un ordine scritto prima di alzare il fuoco contro i suoi uomini. Ma l'ordine non arriva e nel frattempo l'operazione fallisce, ancor prima di nascere. L'insuccesso scatena un'ossessiva voglia di rivalsa da parte del generale Mireau che ottiene l'istituzione di un processo militare che metta sotto corte marziale gli uomini che sono accusati di codardia. Tre soldati: il caporale Paris e i soldati semplici Arnaud e Ferol, vengono scelti dai comandanti dei tre battaglioni coinvolti. A prendere le loro difese nel processo, il colonnello Dax. Ma il loro destino è già segnato, il processo è una farsa, e la morte dei soldati è decisa. L'obiettivo, dice il generale Broulard, è dare un esempio, la fucilazione è “un tonico per le truppe”. A seguito delle esecuzioni, il generale Broulard fa colazione con il gongolante Mireau, al quale rivela, non senza il suo disappunto, che al pranzo sarà presente anche il colonnello Dax. Durante l'incontro a tre, il generale Broulard minimizzando rende noto ai due presenti che, per una testimonianza certamente falsa, Mireau verrà indagato. Qualcuno ha infatti riferito di un suo

ordine di aprire il fuoco sui propri uomini. La reazione del generale Mireau è immediata, si precipita fuori dalla stanza, protestando per essere diventato un capro espiatorio. Il circolo del potere lo ha appena espulso. Portando a termine il suo piano, il generale Broulard offre il comando al colonnello Dax, supponendo che i suoi tentativi di fermare le esecuzioni fossero uno stratagemma per ottenere il grado di generale. Ma Dax si indigna e rifiuta, mentre Broulard lo liquida così: “Lei colonnello Dax è un’idealista e io la compatisco, come un minorato”. Anche Dax è espulso dalle maglie del potere. La vicenda si chiude così, ma nel film rimane spazio per un’ultima scena, su cui torneremo. Dopo l’esecuzione, alcuni soldati fanno festa in una locanda. Urlano e schiamazzano, ma il loro umore cambia quando una giovane prigioniera tedesca inizia a cantare una canzone popolare tedesca: “L’ussaro sul tetto”. Dax, che sta ascoltando dall’esterno, viene informato che dovranno trasferirsi al fronte immediatamente, ma lascia che gli uomini si godano qualche minuto in più. Questa per sommi capi la vicenda raccontata in *Orizzonti di Gloria* film di Stanley Kubrick del 1957. Tratto dal libro di Humphrey Cobb *Paths of Glory*, nell’adattamento cinematografico, l’impianto della vicenda rimane invariato. Tuttavia, come spesso succede con Kubrick, vengono apportati una serie di cambiamenti che Kubrick svolge assieme al cosceneggiatore e scrittore Jim Thompson. I due si concentrano su un’impostazione di matrice teatrale che ruota attorno ai dialoghi e ad una tipizzazione dei protagonisti che hanno tutte le caratteristiche di vere e proprie maschere della commedia dell’arte. Paolo Bernardi in *Kubrick e l’arte del visibile*, sostiene che “tre maschere, Pierrot, Arlecchino e Pantalone...fanno esatto pendant ai tre personaggi maschili” e proseguendo nella sua analisi definisce così i tre personaggi: “Kirk Douglas è un idealista, un Pierrot, quindi destinato a perdere, mentre Mireau somiglia piuttosto a un Pantalone, con l’aria impettita anche nella sconfitta e Broulard è un Arlecchino”. La caratterizzazione delle tre maschere corrisponde quindi ai tre personaggi che rispondono puntualmente all’ingenuo-buono, l’ingenuo-cattivo e l’astuto-manovratore. Se confrontiamo quindi il libro e il film, ci sono alcune scene nuove, tra queste la scena della notte dei soldati prima della loro esecuzione; il dialogo finale tra graduati che abbiamo descritto prima e la scena del canto nella taverna. In fase di sceneggiatura vengono poi tagliate tutte le parti che presentano i soldati che verranno fucilati. Infine, c’è la scelta, sostanziale in termini di racconto cinematografico, di assurgere a

protagonista il colonnello Dax che, nel film, ha il ruolo di avvocato difensore, così come è lui a dare l'ordine di non sparare sui propri uomini, mentre nel libro è un capitano di artiglieria. Scena dopo, scena quindi, tassello dopo tassello, il film costruisce il suo punto di vista che è certamente antimilitarista, come è stato ampiamente sottolineato dalla critica, tuttavia la scelta di Kubrick non è quella di concentrarsi sul meccanismo assurdo della guerra, la sua attenzione si sposta sui rapporti tra ufficiali e generali e sulle loro dinamiche di potere. È il racconto della violenza dei pochi sui tanti, senza indulgere sulla natura dell'uomo che sfodera ipocrisia e falsità per i propri scopi abietti ed egoistici. Il focus è sul potere che assoggetta, in tutte le sue forme: meschinità, abiezione, falsità, sopruso. I militari usano la violenza per costruire le proprie carriere, ordire manovre e congiure per soddisfare ambizioni personali. È questo l'obiettivo perverso del potere. Il messaggio del film non lascia dubbi: il bilancio finale è che non può esserci via d'uscita, finché il potere limita il libero arbitrio. L'unico modo per evitare l'imposizione dall'alto e uscire dalle maglie del binomio ordine-esecuzione, è riprendere a pensare con la propria testa. Nel libro c'è un personaggio che si oppone. Ma a Kubrick deve essere parsa una soluzione troppo irrealistica, al punto da tagliare il personaggio. Nel romanzo infatti, i condannati da scegliere sono quattro. Ma uno dei comandanti si rifiuta di scegliere tra i suoi uomini. Rifiuta l'ordine in quanto nessuno dei suoi soldati merita la morte, perché nessuno si è comportato da codardo. Naturalmente, il generale Mireau ne ordina l'arrestato, ma il comandante scappa a cavallo e non si dà reperibile. Così, per non bloccare il processo si decide di procedere con solo tre condannati. Nel film Kubrick, dopo aver tagliato questa parte, opta per costruirne una totalmente nuova. Una scena non solo di speranza, ma in cui il pensiero imposto dall'alto venga completamente respinto. È la scena finale. I soldati sono in una taverna: urla, fischi, schiamazzi. Sono tutti uomini, segnati nel volto e sguaiati. Poi entra una ragazza, tedesca, quindi nemica, che canta un canto popolare. I soldati urlano ancora, la insultano, la deridono. Perché? Perché questo devono fare con una ragazza nemica. Eseguono il pensiero imposto e dominante. Poi però lentamente, mentre la ragazza canta, grazie alla sua voce, si spezza questa catena di violenza. Accade tutto in un attimo: i soldati realizzano che la ragazza che è lì sul palco, non c'entra niente con la guerra, con i morti, con gli ordini dei generali. La prigioniera tedesca è come le loro ragazze o mogli, e non c'è necessità che su di lei si sfo-

ghi la loro violenza verbale. Ed è per questo che, all'improvviso, le urla si fermano, e i soldati iniziano a piangere. È un finale decisamente lacrimevole, potrebbe risultare persino stucchevole, se non arrivasse dopo il percorso che Kubrick ci ha fatto fare nei meandri della meschinità e della violenza dell'esercizio del potere dei generali. È da un lato una speranza, oltre che un lieto fine in termini puramente cinematografici, uno dei pochi nella filmografia *kubrickiana*. Ma, ha soprattutto il compito di dirci, che solo dove c'è libero arbitrio, c'è pensiero libero: è un forte messaggio in termini educativi. Tra chi decide e chi esegue non c'è confronto, non c'è scambio dialettico non ci sono meccanismi educativi. A nessuno è permesso di *ex-ducere*, "condurre" fuori le idee, bensì *in-ducere* che è letteralmente l'opposto. Il potere, e così l'esercito, non prevede la dialettica, la libera trasmissione di concetti o di principi intellettuali, morali e culturali, prevede solo l'imposizione, l'esecuzione, generando così, inevitabilmente, scenari di morte e di distruzione. Kubrick ci sta dicendo che l'unico modo per poter essere persone positive, per se stessi e per gli altri, è seguire il proprio pensiero e non quello imposto, dall'alto, dal potere. Per portare avanti un pensiero libero è necessario aggirare le maglie del potere e uscirne. Nel film c'è una sottolineatura profonda tra l'ambito delle decisioni e quello dell'agire, nel castello, asettico e luminoso si danno ordini, nella trincea claustrofobia e buia si eseguono; e se non si eseguono si viene puniti. *Orizzonti di gloria* non è quindi solo un film antimilitarista, è piuttosto un film contro il potere, contro il pensiero imposto del comando, ed è un manifesto del pensiero educativo, che non può esistere laddove c'è mancanza di libertà di pensiero e dove ci sono soprusi, violenza e guerra. (A.G.)

NUGAE

Elezioni politiche del 25 settembre 2022- Da oggi siamo destinati a cambiare. Ha vinto alla grande in queste stupide elezioni politiche perché condotte in maniera stupida da chi ha perso, PD, Lega e Forza Italia. Ha vinto una giovane donna di destra, politicamente, intelligente, ma anche furba (meno, comunque, col discorso sguaiato e molto, molto sopra il rigo con parole caricaturali, nell'invito dei neofranchisti di *Vox*), presidente di Fratelli d'Italia. Lei ha vinto per tutti gli altri fantasmi della destra, pasticcioni e sciocchi che si sono fatti male dicendo stupidaggini a caso: Salvini perché è un chiassoso e ingombran-

te piazzista senza intelligenza politica; Berlusconi ha detto supercazzole una dopo l'altra ogni piè sospinto, visto che la vecchiaia ha accentuato la sua inutile e perversa loquacità. L'unica che ha retto è stata la presidente di FdI. Ha parlato lei, si è notata solo lei. I suoi compagni di partito li ha azzittiti, tutti. È stato un bene per lei. Ma ora con chi fa il governo? Dico intelligente e furba, perché è stata sempre molto attenta e preparata a tenere un profilo moderato e mai cadere in trappole, aggirandole come quelle contro l'aborto, lo scorretto concetto di famiglia, gli sciocchi cartelli "Prima gli Italiani!" ecc. Vedremo la gente del governo, in specie il ministro dell'Istruzione, dell'Interno, del Tesoro, della Difesa, e quindi i fatti. Personalmente penso che non ha esperienza e i problemi sono tanti, tantissimi dai discorsi possibili sul centesimo anniversario della Marcia su Roma, all'anniversario, il 16 ottobre 1943, del rastrellamento a Roma di circa mille ebrei, dal 25 aprile ai diritti civili, dalle lodi su Le Pen o su Orbàn fino al posto che darà a Salvini, negatogli giustamente il Viminale, ridotto al 8,4 % dei voti, perché incapace di una corretta valutazione politica come ai tempi del Papete e parlatore rozzo e privo di qualsiasi moderazione quando ce ne sarebbe stato bisogno. E a un altro personaggio come Berlusconi, che dal 2011 veniva dato politicamente finito, ma, comunque, non è certo più un ragazzo ed è difficile lanciarlo come candidato Presidente della Repubblica. Prenderà tutto come il "billo ingordo" e vorrà trovare i personaggi per tutti i cani affamati scodinzolanti alle sue chiappe, per farsi aiutare da figure come Ignazio La Russa, oppure da politici chiacchieroni e saccenti come Tremonti che vuol dare lezione dalla cattedra televisiva come quando, complice di Gelmini nell'agosto del 2008, chiuse la SISS, e sperpereranno i soldi della scuola per cercare di creare muri all'inflazione galoppante, o all'energia tantissimo carente? E che succederà del sistema scolastico, della preparazione e del reclutamento degli insegnanti e dei loro stipendi da fame, del sistema sanitario e il MES, e del PNRR e degli immigrati, ancora un problema scottante, ecc.? In effetti sono problemi da far tremare le vene e i polsi e più che sufficienti per provare l'intelligenza della premier *in pectore*, se le è servita solo per vincere o per creare anche un *team* altrettanto intelligente, efficiente e lavoratore (cosa estremamente difficile dato il materiale non certo di prima mano di cui dispone); per cercare di risolverli nei cinque anni di governo in cui tutti ci guiderà anche quelli che non l'hanno votata, come me, ma che le augurano buona fortuna. Non ci vorrà troppo per accor-

gersene. Il buon dì si vede dal mattino. Il fatto è che ci sono molti, troppi punti a sfavore. Ne cito uno macroscopico: la vistosa carenza dell'esperienza internazionale e dei discorsi del politichese che diverranno il suo linguaggio senza qualcuno che la guidi. Dove troverà un appoggio che le possa far da guida sui fondamentali? Io penso che sia grado di farcela da sola, un po' con la sua intelligenza un po' con la sua furbizia femminile. Ma, specie con la sola furbizia è difficile durare cinque anni. Se sarà Presidente del consiglio io farò tifo per lei e se sbaglierà glielo dirò. Ma lei farà come le pare e senza ragioni? Se continuerà così, a fare come le pare sappia che l'essere premier è un caso fortunato e che comincia a perdere gli elettori che l'hanno votata perché da lei avevano in mente di avere qualcosa e senza aver nulla si dissolveranno come neve al sole. Si ricordi: lei è una precaria e ammesso e non concesso che non ci sia in suo favore un golpe di Stato col suo misero 26%, sarà sfrattata. Dia retta a me: tenga d'occhio il 74% che da lei non s'aspettava nulla e mai s'aspetterà nulla, che proprio la ripagheranno contenti di essere caduta, impedendo qualsiasi colpo di Stato. (G. G.)*

*Il testo è stato scritto il 27 settembre 2022, perché non avrei potuto seguire la formazione del governo più di tanto, visto che questa rivista non è di politica ma di politica che ricade direttamente sull'educazione. E questo era il caso *ad hoc*, il ritorno dopo tanti anni dei fascisti al governo. Ma in questi giorni di metà ottobre non si è comportata bene con l'elezione di Ignazio La Russa a Presidente del Senato e ha consentito a Salvini di far eleggere Lorenzo Fontana a Presidente della Camera, un personaggio peggiore dell'altro. Detto questo ci risentiremo a gennaio, anche se io spererei proprio in un altro clima.

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Nomi ambigui I – Ho riunito qui, in rigoroso ordine alfabetico, tre nomi, tanto per limitarsi a quelli più smaccati di ministeri del governo Meloni che avrebbero bisogno di essere disambiguati perché la dicitura usata di parte del nome ufficiale è tutt'altro che chiara e a essere maligni lascia, onestamente, un'altra cosa, non uscito dalla bocca o dal cervello di Meloni. Vediamo i nomi in questione: **Ministero dell'agricoltura e del sovranià alimentare** sta forse a indicare uno sprone a mangiare prodotti autarchici? Se è questo il significato, è da notare che è un grave incitamento a impedire la libertà di scelta di tutti

i prodotti agricoli che provengano da altri paesi e che siano da considerare malefici anche se mangiati da un cittadino italiano in qualunque Stato si trovi. È necessario chiarire quanto prima, per non cadere nell'abbaglio di essere tornati agli anni trenta o quaranta!

Nomi ambigui II – Non è chiaro, se il **Ministero della famiglia, della natività** sdoppiato e affidato per delega alla stessa persona (Roccella, non certo un alfiere dei diritti civili) **delle pari opportunità** riguardi solo la natività di bambini nati in famiglia o anche di quelli che hanno visto la luce altrove – e le occasioni sono tante e in luoghi ben altri di quelli della famiglia. Resta sospesa la richiesta se è da considerare famiglia anche quella che non ha figli? E la domanda di chiarimento viene spontanea anche circa le pari opportunità: se vale sopra per una famiglia che non sia solo costituita da uomo e donna, ma anche per famiglie di gay o lesbiche previste dalla legge in vigore nella Repubblica Italiana?

Nomi ambigui III – Nessuno dei cittadini italiani credo possa rispondere correttamente alla domanda: cosa significhi il *merito* il termine agganciato del tutto incomprensibile alla definizione ufficiale del **Ministero dell'Istruzione e del Merito** affidato al chiar. Prof. Valditara di cui si leggeva su **“la Repubblica” del 22 ottobre 2022** che ama presentarsi, nel suo biglietto da visita, come collaboratore della ministra dell'Istruzione e dell'Università e della ricerca, già allora una *gaffeuse* nota in tutta Italia.

8 settembre 1943 e l'educazione – Vittorio Emanuele III e la sua combriccola (Badoglio, Ambrosio, Puntoni, Roatta, Carboni, ecc.), come del resto tutta la classe dirigente del periodo, dette scientemente una vergognosa prova etica. In effetti, essa non solo organizzò la fuga pensando di salvarsi la pelle, ma la barattò cedendo tutto l'esercito Regio ai tedeschi, insieme a tutto il Paese. Non si poteva aspettar niente di meno infame da gente nata o abituata a gestire il potere, desiderandone sempre di più, e formatasi nelle scuole che, proprio perché esclusivamente dedicate alla classe dirigente, erano strutturate secondo il concetto di *apartheid* e, quindi, prive di educazione. Ma sia pure che avessero frequentate scuole educativamente valide erano tutte persone di nullo senso dell'onore e della dignità.

Tempo libero e scuola - I greci usavano più termini per definire il tempo: (Χρόνος) **Chronos** per indicarne la natura quantitativa; cui faceva parte lo stesso separatore (τέμνω) **Temno**, (αἰών) **Aìon** in riferimento al tempo eterno e alla vita umana come durata; (καιρός) **Kairos** per indicarne la natura qualitativa e quindi soggettiva; (ἐνιαυτός) **Eniautos**, prima indicava “un anno” per assumere poi qualsiasi periodo definito. Tutto questo lascia capire la difficoltà di dare una definizione secca e senza la possibilità di spiegare le varie accezioni che il termine “tempo” sottende. La fantasia greca l’aveva capito, tuttavia il termine *scolia* come tempo di libertà non fu mai capito bene. In effetti, vuoi anche per l’uso fatto del termine *scuola* esso ha sempre esclusivamente significato luogo in cui ci si impegna nel lavoro di imparare qualcosa che possa divertire e luogo in cui si insegna a fare che il ragazzo un modo intelligente di usare il tempo libero.

NECROLOGIO

OMAGGIO A PIERO ANGELA (1928 – 2022)

Il 13 agosto scorso è partito da questo mondo a 93 anni uno degli ultimi bambini illuministi del terzo millennio: il perché era la parola che aveva la maggiore frequenza sulla sua bocca, amava il jazz, faceva amicizia con tutti i più bravi musicisti che sbarcavano a Torino per suonare alla Rai e lui spesso riuscì a salire sul palco insieme a loro e nella gioventù aveva una grande passione per il giornalismo, e fu conduttore del neonato TG1 e poi corrispondente da Parigi nel 1968. Ma prima divenne amico di Enzo Tortora, che ammirava per la sua cultura e spiccata intelligenza, un impiegato amministrativo della Rai che fu poi l’inventore e il conduttore del programma televisivo di successo *Portobello*. Piero Angela, sempre bambino e sempre più illuminista, colto e molto intelligente, finì per creare il marchio che l’ha accompagnato fino alla morte: *Superquark*. Era un programma che lui ha sempre svolto con il garbo intellettuale del maestro, com’era proprio da un distinto signor *insegnante* illuminista. Piero Angela negli ultimi venti anni ha tenuto con eleganza un programma di divulgazione scientifica, che ha reso i vari pezzi che afferiscono alla scienza, alla tecnologia, alla fisica e alla biologia, alla alimentazione e all’archeologia, com-

prensivi senza ricorrere a eccessive semplificazioni, affidando il discorso a esperti di grido internazionali in dialogo con il conduttore, come un maestro sorridente e paziente. A questo uomo polivalente e acuto vorrei porgere un grazie di cuore, così come porgere le sentite condoglianze alla famiglia, assicurando a Piero che, a cominciare da me che ho steso l'epitaffio a nome di tutta la Redazione, cercheremo di continuare a fare la nostra parte.

Giovanni Genovesi



Piero Angela (1928-2022), “bambino” illuminista

LA RESISTENZA PAROLA DELL'EDUCAZIONE

La signora Presidente del Consiglio dei ministri, Giorgia Meloni, nel suo discorso alle Camere per la fiducia, ha archiviato la Resistenza. Una sbadataggine? Forse, ma sarebbe ancora peggio. Ha preferito sostituirla con i fatti eroici del nostro Risorgimento! Purtroppo la Resistenza è una parola non molto usata dalla Destra e il farne oggetto di una festa è considerata “divisiva”, come ha detto il Presidente del Senato, Ignazio La Russa, sia pure pressato da un’ intervista fugace e non controllata. Spero proprio che la signora Presidente del Consiglio dei ministri, non sia d’ accorso con il Presidente del Senato, seconda carica della Repubblica e che con lei ha giurato sulla Costituzione. E stando, appunto, alla Costituzione, è un dovere rispettarne e ricordarne il valore visto che la nostra Repubblica su di esso si fonda. Quindi, non è bello dimenticarsene, proprio in Parlamento, nel discorso con cui il suo Governo ne chiede la fiducia. Forse se ne sono accorti in pochi, ma qualcuno c’è sempre. E allora, mi permetto di ricordarle, signora Presidente del Consiglio dei ministri che. “Resistenza” è, nel nostro Stato, specie quando ricorre il 25 aprile, una parola dell’educazione che è, quindi, in tutte le nostre scuole della Repubblica dove stanno i ragazzi da formare e significa un concetto di libertà che dà senso alla vita e è un vero peccato dimenticarlo. Come vede, signora Presidente, del Consiglio dei ministri, ci risentiamo, se vuole ascoltarmi, prima del 2023! Così ho anche l’occasione, in questo periodo che si annuncia non troppo bello per tutti, per chi governa e peggio ancora per chi non governa, di augurarle, signora Presidente del Consiglio dei ministri, un magnifico Anno 2023!

Il direttore

RESISTENZA

Resistenza, movimento della. Con questa espressione si definisce il movimento popolare di opposizione al nazifascismo. In questo senso, però, limitato all'idea di lotta armata contro il nazi-fascismo, la Resistenza non è mai stata veramente colta nel suo valore epico, di avvenimento eroico. Gli eventi della Resistenza sono paragonabili a quelli narrati nell'*Iliade*, giacché entrambi si danno come emblematici di un modo e di un ideale di vita e gli uomini che li compiono sono degli eroi, dei modelli per la formazione delle nuove generazioni. E questo perché la Resistenza va al di là del fatto contingente. Essa non fu soltanto lotta contro i nazi-fascisti, e quindi per la liberazione dal regime brutale di cui essi erano i portatori, ma fu lotta per la libertà, e cioè contro qualsiasi forma di oppressione presente e futura. È riduttivo, pertanto, classificare la Resistenza soltanto come fenomeno antifascista, non foss'altro perché l'antifascismo pre-repubblicano ha un significato e forme diverse da quello che prende corpo nello Stato fantoccio di Salò. Comunque, l'antifascismo, o l'antinazifascismo, è solo il motivo contingente di una lotta armata di un popolo, o della parte più cosciente di esso, per la libertà. Il movimento armato della Resistenza non può essere banalizzato a semplice *jacquerie*, conteggiandone in maniera ragionieristica i partecipanti, gli scontri e gli episodi cruenti giudicandoli, peraltro, con un generalizzante moralismo emotivo comprensibile ma non certo giustificabile alla luce del significato storico di un evento che ha posto le fondamenta etiche del nuovo stato italiano di diritto. In questo senso di rifondazione di ideali per un più umano vivere civile, la Resistenza riveste un valore epico, di modello cui ispirarsi per perseguire nella strada verso la giustizia e la libertà. A questo contribuirono e per questo lottarono coloro che alla Resistenza dettero vita sacrificando la loro e rappresentando tutto un popolo, anche, paradossalmente, quella parte di esso che li stava avversando. E questo contributo venne soprattutto dalle forze della sinistra, non tanto perché numericamente furono in maggioranza nel movimento della Resistenza, quanto soprattutto perché da esse emanava, per tradizione politica, più forte e deciso, l'appello all'affrancamento dall'oppressione e alla libertà e non solo dal fascismo. Se nelle forze liberali vi era preponderante la volontà di ripristinare l'assetto sociale che c'era prima del fascismo e in quelle monarchiche quella di conservare la monarchia, nelle forze di sinistra c'era la tensione al nuovo non al ripri-

stino del vecchio. Esse lottavano per l'ideale di un mondo diverso e migliore per tutti. Per questo esse avevano la *leadership* della Resistenza e per questo esse hanno avuto e hanno la maggiore responsabilità di un illanguidimento o di una non piena valorizzazione della Resistenza al di là del semplice trionfalismo partitico. Le forze della sinistra debbono saper rivendicare il valore morale della Resistenza non tanto perché fu lotta antifascista, quanto perché essa fu una lotta per la libertà, per gli ideali di un mondo migliore, perché fu espressione del coraggio dell'utopia e che pertanto sarà sempre un esempio di come l'uomo possa operare per perseguire senza posa il miglioramento della qualità della vita per sé e per tutti gli esseri viventi. Altrimenti, invece di rendere la Resistenza un momento fondante di tutta la nostra società, si corre il rischio di ridurla a semplice “festa di partito”. Ai giovani la Resistenza deve essere riproposta non tanto perché fa parte di uno dei tanti episodi della storia della nostra nazione, quanto perché essa è epitome dei valori della nuova Italia sorta nel dopoguerra e, soprattutto, degli ideali etico-civili che caratterizzano l'uomo a prescindere dalla sua nazionalità. La scuola non può non partecipare di questi ideali che fanno appunto della Resistenza un avvenimento epico, un modello sicuro di riferimento per l'educazione di un popolo. Purtroppo è proprio quanto non si è ancora riusciti a fare a distanza di cinquanta anni e più. E qui il tempo gioca indubbiamente a sfavore, giacché se non si è intervenuti fin da subito coltivando il senso della storia nei nostri giovani, il ricambio biologico, come allontana le acrimonie e i rancori, finisce per favorire ambigue operazioni mimetiche e, addirittura, per cancellare anche quanto sarebbe stato necessario affidare ad un “monumento più duraturo del bronzo”. (G.G.)*

*Testo ripreso dal mio G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*. Ferrara, Corso editore, 1998).

A questo numero, oltre al Direttore e ad altri componenti della redazione della Rivista, hanno collaborato:

Lucia Ariemma è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Campania "Luigi Vanvitelli". Socia della SPES, ne è attualmente la segretaria-tesoriera. I suoi interessi di ricerca riguardano la pedagogia sociale con particolare riferimento alla relazione tra educazione e politica, alle emergenze dell'educazione e all'inclusione. Tra i suoi ultimi lavori si segnalano: *Il lavoro di gruppo, dispositivo metodologico per l'inclusione*, in M. Musello, V. Saracino (a cura di), *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*, Barletta, Cafagna Editore, 2022; *Mare Nostrum, luogo di cittadinanza e di inclusione*, in F.M., Sirignano, F. Chello (a cura di), *Il Mediterraneo delle culture. Educazione, intercultura, cittadinanza*. Lecce, Pensa Multimedia, 2019; *'Nessuno si salva da solo'. Affrontare l'emergenza attraverso il lavoro di gruppo*, in G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli (a cura di), *Pedagogia dell'Emergenza. Concetti, linguaggi, metodologia*, FrancoAngeli, in corso di stampa.

Marta Cecalupo, laureata in Psicologia dinamico-clinica dell'infanzia, adolescenza e famiglia e in Pedagogia e Scienze dell'educazione, Ph.D. in Psicologia sociale, dello sviluppo e della ricerca educativa dopo varie esperienze in Germania ed in Australia, dal 2022 svolge attività di ricerca per il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, lavorando ad un progetto inerente l'orientamento scolastico e le difficoltà degli studenti con *background* migratorio nella scelta del percorso scolastico. Suoi recenti contributi: *Il ruolo dell'ambiente di apprendimento sul benessere degli insegnanti. Il benessere come paradigma dell'apprendimento. Dialogo aperto sulle sfide per il futuro*, Pontedera, Bandecchi & Vivaldi, 2022 e, in collaborazione con D. Di Donato e I. Stanzione, *Didactic experimentation and teacher autonomy: needs and perceptions of future specialized teachers*, intervento al Convegno Nazionale SIRD, 27-28 Ottobre 2022.

Matteo Cornacchia, professore associato all'Università di Trieste, dove insegna Educazione degli adulti e Pedagogia Sociale, oltre ad essere coordinatore del corso di laurea in Scienze dell'educazione, ha da tempo concentrato i suoi interessi di ricerca sulla condizione adulta, con particolare attenzione all'impiego dei saperi umanistici nei contesti aziendali e l'apprendimento intergenerazionale, dopo essersi occupato della formazione degli insegnanti e di modelli organizzativi delle istituzioni scolastiche. Tra i suoi più recenti lavori: con Sergio Tramma ha curato *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019; *Adriano Olivetti (1901-1960): l'umanizzazione nel lavoro e l'ideale comunitario*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi*, Torino, UTET, 2022, pp. 83-98 e, in collaborazione con Gina Chianese *Ri-connettere generazioni: l'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2022.

Paola Marcialis Pedagogista e docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione "R. Massa" (Milano-Bicocca) si occupa dei laboratori, è cultrice e tutor per più insegnamenti anche in corsi di laurea magistrali. Socia fondatrice del Centro Studi Riccardo Massa, ne è la Direttrice da più di un decennio. Tra i suoi lavori: in collaborazione con Jole Orsenigo, *Clinica e progettazione. Giocare su due tavoli*, in "Pedagogika.it", 25/1, Gennaio-Marzo, 2021, pp. 42-46.

Jole Orsenigo Filosofa dell'educazione e pedagogista clinica, è professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione "R. Massa" (Milano-Bicocca). Ha studiato l'accadere educativo: spazio, regole e compimento e, in riferimento alla psicanalisi lacaniana, il desiderio di educare/essere educati. Socia fondatrice del Centro Studi Riccardo Massa, è responsabile del suo archivio. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Famiglia. Una lettura pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2018; *Ripensare la forma scuola. La variabile tempo*, in *Insegnare in un'ora*, Milano, Mimesi, Guerini e Associati, 2021, pp. 13-34.

Fernando Sarracino è professore associato di "Didattica e pedagogia speciale" presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. I

suoi interessi di ricerca vanno dalla formazione degli insegnanti, con particolare riferimento alla progettazione didattica, all'utilizzo delle ICT a supporto dell'azione didattica, alla cittadinanza digitale. Tra i suoi saggi più recenti si segnalano: *Il curriculum e il modulo*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Nuovo agire didattico*, Morcelliana, Brescia, 2022; *Le ICT, cornice di senso per una didattica inclusiva* in M. Musello, V. Sarracino (a cura di), *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*, Barletta, Cafagna Editore, 2022; *Le tecnologie per la progettazione didattica e la gestione d'aula*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, Milano, Pearson, 2019.

Nella Sistoli Paoli, alunna di Tina Tomasi, con cui si è laureata a Firenze, è stata lungo insegnante nella scuola elementare e, quindi, dirigente scolastico. Socia della SPES, in cui fa parte del Collegio dei revisori dei conti, ha contribuito a vari lavori collettanei; in particolare tra i suoi lavori, si ricorda il volume G. Harasim, *L'impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, a cura di N. Sistoli Paoli, Roma, Aracne, 2009.

Orietta Vacchelli è docente a contratto per l'insegnamento di *Pedagogia dell'ambiente e sviluppo umano integrale*, Facoltà di Economia e Giurisprudenza, Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza; è docente a contratto per gli insegnamenti di *Pedagogia generale*, di *Pedagogia sociale* e di *Storia dell'educazione e della pedagogia*, Scuola Superiore di Scienze dell'Educazione "San Giovanni Bosco" di Massa, Istituto universitario affiliato alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

SOMMARIO

Anno LVI, n. 223,

Aprile – Giugno 2022

La scuola che verrà

- *Presentazione*, di Giovanni Genovesi e Luciana Bellatalla p. 5
- *Formazione docente per una scuola superiore unica*, di Giovanni Genovesi p. 9
- *La scuola e l'insegnante: dati di cronaca e proposte politiche*, di Luciana Bellatalla p. 27
- *Docenti e PNRR: tecnologie e dimensioni educative*, di Angelo Luppi p. 41
- *Le competenze educative necessarie per formare l'uomo e il cittadino del XXI secolo*, di Lucia Ariemma p. 59
- *La necessità di riforma del sistema di orientamento e l'importanza di accompagnare gli studenti verso una scelta consapevole*, di Marta Cecalupo p. 75
- *Il mattone e il ciuffo d'erba. L'architettura della partecipazione per lo sviluppo di città educative*, di Matteo Cornacchia p. 93
- *Formare i docenti allo sguardo pedagogico in gruppo. Esempi e testimonianze in presenza e a distanza*, di Jole Orsenigo e Paola Marcialis p. 109
- *Il docente di sostegno rappresenta se stesso: un'indagine nei percorsi di formazione per insegnanti di sostegno didattico agli alunni con disabilità*, di Fernando Sarracino p. 127
- *Per una scuola come progetto di sviluppo umano*, di Orietta Vacchelli p. 145

Notizie, recensioni e segnalazioni

- C. Biasin, G. Chianese, *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi* (E. Marescotti), V. Roghi, *Il passero coraggioso. Cipi, Mario Lodi e la scuola democratica* (L. Bellatalla), F. Sani, *La lettera critica sull'educazione di Charles-Marie de la Condamine* (L. Bellatalla), E. Scaglia (Ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo* (N. Sistoli Paoli) p. 161

ErrePi - Suppl. n. 85

- di "Ricerche Pedagogiche" I-XXVI

Collaboratori

- p. 203