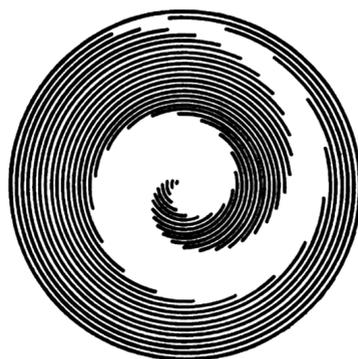


2023

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



APRILE
GIUGNO
2023

227

ea
ANICIA

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

SOMMARIO

Anno LVII, n. 227, Aprile – Giugno 2023

Articoli

- *La riforma Gentile (1923-1925) e le sue disastrose conseguenze*, di Giovanni Genovesi p. 5
- *Ripensando a Bruno Ciari*, di Luciana Bellatalla p. 14
- *Valore della scuola, comunità educante e sostenibilità: l'eredità del Rapporto Faure cinquant'anni dopo*, di Matteo Cornacchia, Elena Marescotti p. 27
- *Il "giusto" colore della pelle: diversità somatiche e culturali nei sussidiari della scuola primaria*, di Ivana Bolognesi, Michela Sani e Ira Torresi p. 53
- *Strategie di apprendimento metacognitivo: il pensiero politropico*, di Paola Cotticelli p. 79
- *Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola*, di Valerio Ferrero p. 99

Note

- *Dalla scuola all'eudaimonía*, di Giovanni Genovesi p. 121
- *Alcune considerazioni sul merito nei processi formativi: politica, associazionismo docente, autonomia*, di Angelo Luppi p. 127

Rubriche

- *Diario di scuola XI*, di Alessandra Avanzini p. 139

Notizie, recensioni e segnalazioni p. 145

C. Angelini (a cura di), *Aldo Visalberghi. Una pedagogia di svolta*, (L. Bellatalla), M. Bondioli, *Mario Lodi e Piadena. Una vita tra educazione ed impegno in un microcosmo padano*, (A. Luppi), A. Fratello

(a cura di), *Der Professor. Da preside a lavoratore coatto. Il Memoriale di Ernesto Guidi*, (L. Bellatalla), G. Genovesi, *Il sogno di Giacomo: Leopardi e la scuola* (V. Orsomarso)

ErrePi

pp. I-XVI

Editoriale: Vergogna!, di G. Genovesi, p. I – **I classici di turno:** Jean Baptiste Poquelin, in arte Molière, di L. Bellatalla, p. II – **Le parole dell’educazione:** Pudore, di G. Genovesi, p. III – **Ex libris:** In principio era il manganello, di G. Genovesi, p. V – **Res Iconica:** *Esterno notte:* un’innovazione narrativa filmica di Bellocchio, di A. Genovesi, p. X – **Nugae:** Ardeatine: una strage infangata dal presidente del Senato, di G. Genovesi, p. XIII – Disegno di legge sulla tutela della lingua, di G. Genovesi, – Oltre la “Treccani”, di G. Genovesi, p. XIV – Speriamo che sia finita con le “sciocchezze nostalgiche”, di G. Genovesi, p. XV – **Alfabeticamente annotando:** Natura e eticità – Scienza – Scienza e fede, di G. Genovesi, p. XVI.

Collaboratori

p. 175

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, Via Passo della Cisa, 23 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 Trigatoria, 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 Miñho; 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” ai seguenti indirizzi di posta elettronica: gng@unife.it e bl@unife.it.

Questo fascicolo, primo dell’annata 2023, è stato pubblicato online il 30 giugno 2023.

La riforma Gentile (1923-1925) e le sue disastrose conseguenze

Giovanni Genovesi

Queste note sono la sintesi, sia pure con alcune modifiche informative, delle parti che nel mio saggio Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi (Roma-Bari, Laterza, 1998, rivisto nel 2004, nel 2018 e ristampato nel 2021) furono scritte sulla riforma Gentile per i due anni in cui fu ministro. Ma Gentile, che l'aveva già pronta dal 1908, preparò la riforma in due mesi, dal 31 ottobre al 31 dicembre 1922. Il volume degli atti del seminario in ricordo della riforma Gentile sarà pubblicato on-line a cura della rivista SPES.

This paper is the synthesis, though with some revisions, of chapter devoted to Gentile Reform in my work about the history of Italian school since the eighteenth century to present days (Roma-Bari, Laterza, 1998, revised in 2004, in 2018 and reprinted in 2021). Gentile was two years long Italian minister of Education, but he, having thought of a school system change since 1908, prepared the reform in two months, since 31 October to 31 December 1922.

Parole chiave: Gentile, riforma, scuola, fascismo, centenario

Keyword: Gentile, reform, school, Fascism, centenary

1. La convergenza su Gentile

Il fascismo giunse al potere assolutamente privo di una qualsiasi programmazione scolastica. D'altronde la necessità di un programma sistematico nei confronti della scuola si presenta immediatamente al governo Mussolini sia per formare, secondo una rigida concezione classista, quei quadri dirigenti di cui il fascismo era sprovvisto, sia per mettere quanto prima in moto i meccanismi di socializzazione e di scolarizzazione più adeguati alla sua politica di casta.

Mussolini, comunque, poté rimediare a tale lacuna del suo farraginoso programma politico, attingendo appunto a piene mani a quanto era stato preparato negli anni immediatamente precedenti dai gruppi cattolici e liberali e, ovviamente, dallo stesso Gentile nel 1908.

Egli, con un indubbio senso di opportunismo, seppe cogliere il grosso vantaggio che poteva derivare al suo governo servendosi

dell'ambiguità populista del progetto di riforma liberal-idealistico-cattolico, che già al tempo della sua presentazione in Parlamento aveva definito come “tipicamente fascista”, e della giustificazione filosofica che gli idealisti gli prestavano.

Al fascismo non restava che raccogliere questa eredità scolastica tardo liberale e di tipo scippato alla Repubblica platonica, per poi perfezionarla, possibilmente, ai suoi scopi. In quest'opera, Mussolini poté contare sull'appoggio di Giovanni Gentile.

Questi, spinto dalla contraddizione insita nella sua filosofia che esalta la libertà e la forza creatrice dell'uomo per poi affermare che esse non risiedono nell'io empirico, nell'individuo, bensì nell'io trascendentale che manifesta la sua attività negli istituti della Storia, dette un fondamento teorico e un appoggio pratico determinante al fascismo riconoscendo l'autorità dello Stato, reso inutilmente e hegelianamente etico, di Mussolini come il mezzo della liberazione e della completa realizzazione dell'individuo.

2. *I principi della riforma*

I principi ispiratori della riforma gentiliana “saranno: disciplina, gerarchia, sottomissione all'autorità”¹, tanto che Filippo Turati dirà che la riforma “altro non è che il manganello applicato alla scuola”.

Gentile si accinse a riformare la scuola per renderla “fucina di scienze e palestra di intelligenza”², cioè momento essenziale dello Stato etico, attraverso l'istanza assolutistica, componente essenziale del suo pensiero. Rinforzò così l'autoritarismo burocratico e didattico richiamandosi direttamente alla legge Casati del 1859 e accentrando tutta l'organizzazione scolastica nelle mani del ministro. Esclusiva spettanza di quest'ultimo erano, per esempio, le nomine dei 21 membri (14 ordinari e 7 straordinari) del Consiglio superiore della pubblica istruzione (R. D. del 16 luglio 1923, n. 1753).

¹ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.

² Cfr. G. Gentile, *Preliminari allo studio del fanciullo*, 1929, Firenze, Sansoni, 1958.

3. La prassi educativa: la gerarchizzazione soffoca la scuola e la libertà dell'insegnante

La concezione astrattamente universalistica che Gentile aveva della vita spirituale e l'esigenza autoritaria che in essa si razionalizzava si traducevano, da un lato, in una rigorosa dipendenza gerarchica dei vari gradi della pubblica istruzione, misconoscendo sistematicamente le organizzazioni degli insegnanti bollate come indegni focolai di inconsulte agitazioni (cfr. C. M. 23 maggio 1923) ed accentuando esasperatamente il ruolo militaresco dei rettori e dei presidi (il “preside-duce”)³ che annullava qualsiasi iniziativa degli organi collegiali (Collegio dei professori e consiglio di classe istituiti con il Regolamento del 30 aprile 1924, artt. 27, 28, 40); da un altro lato, esse si traducevano in iniziative educative, all'interno della classe, accentrate nell'insegnante.

Del resto, solo se l'insegnante si pone come autorità può assecondare, per Gentile, l'intimo bisogno che la psiche infantile ha di autorealizzarsi, fondendo il suo spirito con quello dell'insegnante.

4. La prassi educativa: la scuola elementare

Tale posizione era rafforzata, nella prassi educativa, dalle interpretazioni psicologiche aprioristiche, mutate dalla filosofia di Vico, sul carattere artistico del fanciullo e del popolo, interpretazioni che portarono Gentile ad organizzare la scuola dei fanciulli e degli individui destinati solo a mangiare, ossia *fruges consumere nati*⁴, come una scuola autoritaria e dogmatica, fondata sull'arte e la religione.

Anzi, “l'insegnamento della dottrina cristiana, secondo la forma ricevuta dalla religione cattolica” fu posto dalla riforma “a fondamento e coronamento dell'istruzione primaria in tutti i suoi gradi” (art. 3, R.D. 1 ottobre 1923, n. 2185), giacché, per Gentile, “il senso della vita daché mondo è mondo, l'hanno sempre dato la religione e la filosofia; sicché dove non può entrare la filosofia, deve per forza entrare la religione”⁵.

E l'insegnamento della religione si rivelerà ben presto catechistico e dogmatico sia a causa delle contraddizioni insite nella riforma stessa –

³ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit.

⁴ Cfr. G. Gentile, *La riforma della scuola media, Scuola e filosofia*, Palermo, Sandron, 1908.

⁵ Cfr. G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, Firenze, Vallecchi, 1921.

contraddizioni che ne evidenziarono l'equivoco laicismo e l'inconsistente spirito liberale –, sia a causa dell'*escalation* autoritaristica del governo fascista.

Nell'ordinamento elementare furono inserite anche le scuole dell'infanzia con il nome di scuole materne del grado preparatorio (e mai aperte).

Esse, tuttavia, restarono fuori dall'obbligo e, del tutto abbandonate all'iniziativa privata, ossia alla chiesa, conservarono il carattere caritativo-assistenziale che sempre le aveva contraddistinte.

Ma la religione, intesa forzatamente come *philosophia minor* entrò nella scuola elementare al posto della filosofia che non poteva figurarvi, quale fondamento e coronamento di tutta l'educazione, frase con un significato non spiegato e pressoché nullo anche se ufficialmente scritta nelle norme della scuola elementare.

Con il Concordato del febbraio 1929, la religione entrò poi in tutte le scuole, senza l'accordo di Gentile, ormai non più ministro.

5 . *La prassi educativa: la scuola secondaria e la scuola privata*

Le innovazioni più importanti furono soprattutto quelle a livello dell'istruzione secondaria nei cui corsi inferiori, eccetto l'effimera scuola complementare, che sostituì la scuola tecnica, e superiori, eccetto l'Istituto tecnico, quello di otto anni dove fu introdotto il latino nei suoi primi quattro anni.

Le scuole superiori vere e proprie, in specie quelle classiche, subirono sistematicamente, in ossequio al principio già espresso da Benedetto Croce: “poche scuole, ma buone”, una drastica riduzione. Da ciò trasse enorme profitto la scuola privata, tra l'altro equiparata di fatto, con l'introduzione dell'esame di Stato (art. 89, R.D. del 6 maggio 1923, n. 1054), a quella pubblica.

Anche le Scuole Normali, considerate “le più organiche, più volgarmente superficiali e sciupate di tutto il nostro ordinamento scolastico”⁶, furono largamente sfoltite e, con il nuovo nome di Istituti magistrali, portate a sette anni nel loro ciclo completo. Benché organizzati come un ginnasio-liceo di seconda categoria, essi vennero presuntuosamente definiti “un piccolo capolavoro di organicità e di perfezione

⁶ Cfr. E. Codignola, *La riforma della scuola media*, in “Levana”, marzo-aprile 1923.

pedagogica”⁷. Strana affermazione di Codignola, visto che la filosofia invade tutto ciò che dovrebbe competere alla pedagogia e alla didattica o alla psicologia, in ossequio al principio, anche qui non spiegato, per cui la filosofia è l’essenza della scuola, anche quando la filosofia non è nel curriculum come nell’istruzione tecnica nei suoi otto anni. In effetti, l’Istituto magistrale era una scuola brutta che non aveva il coraggio di essere professionale né una scuola umanistica decente. Esso era stato creato da uno spirito malefico come Gentile quando si trattava di scuola, perché non la conosceva. Per l’Istituto magistrale, Gentile, aiutato anche dai suoi collaboratori, fu animato dal disprezzo della cultura che doveva permeare tutta la scuola, tanto che ci voleva grande sforzo, un’immane fatica e la fortuna di imbattersi in un professore serio che sentiva di dover riscattare con lezioni da dio l’inferno dove era stato forzatamente relegato per conseguire risultati culturalmente apprezzabili. Forse era questa la scuola che avrebbe dovuto formare i migliori. Programma ambizioso, avrebbe detto De Gaulle, soprattutto, perché, solo puntando su queste tre caratteristiche, sforzo, fatica e, pura casualità, un professore coi fiocchi e controfiocchi, lo studente poteva sperare di salvarsi e non essere sommerso nell’inferno degli uomini di mezza cultura.

Per quanto riguarda il corso formativo per eccellenza, cioè il Liceo classico, la riforma ne rese “sempre più difficile l’accesso, introducendo un esame di ammissione per ogni sezione al corso (ginnasio inferiore triennale, all’inizio e alla fine, ginnasio superiore, terza liceo)”⁸.

La scuola tecnica fu rimpiazzata dalla nuova Scuola complementare, senza sbocchi, una specie di post-elementare affiancata dal Corso integrativo composto dalla sesta, settima e ottava classe ai fini del compimento dell’obbligo scolastico portato, sulla carta, al quattordicesimo anno di età.

Fu creato, inoltre, il Liceo femminile, triennale, con la funzione sia di ridurre la pleora delle giovinette che frequentavano i licei classici, e soprattutto gli istituti magistrali, sia di standardizzare la formazione della donna borghese. Questa “scuola delle padrone”⁹ ebbe vita piuttosto breve per la sua assoluta inconsistenza dal punto di vista della

⁷ *Ibidem*.

⁸ Cfr. G. Riciperati, *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna, Consorzio Provinciale Pubblica Lettura, 1977.

⁹ Cfr. P. Gobetti, *La scuola del padrone, dei servi, dei cortigiani*, in “Rivoluzione liberale”, 8 maggio 1923.

qualificazione professionale extradomestica della donna e quindi per la sua sempre minore funzionalità in una società tendente allo sviluppo economico e ad una maggiore utilizzazione del lavoro femminile in tutti i settori e specie proprio in quello scolastico.

6. La prassi educativa: la professionalizzazione

Questi cambiamenti cercavano di dare una marcata funzione di canalizzazione professionale alla scuola secondaria delle classi subalterne al fine di non intasare le scuole della classe dirigente e dei ceti medi, ossia le scuole classiche, le sole che, una volta abolita la sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico (trasformata insieme al Liceo moderno in Liceo scientifico), davano accesso agli studi universitari.

Le università, scaglionate in tre categorie (statali, sovvenzionate e parificate) furono affiancate dai tre Istituti Superiori di Magistero di Firenze, Roma e Messina (R.D. 13 marzo 1923, n. 736) con l'esclusivo compito della formazione del personale direttivo e ispettivo delle scuole elementari e dei maestri che aspiravano all'insegnamento della filosofia e pedagogia negli istituti magistrali e di discipline letterarie nelle scuole medie inferiori sia maschili che femminili.

Il pesante conservatorismo della riforma gentiliana, che si sforzava attraverso un'accentuata canalizzazione professionale di privare la scuola di ogni significato di mobilità sociale che essa aveva cominciato a rivestire, seppur timidamente, grazie ai molti miglioramenti apportati alla legge Casati, rappresentò una vera e propria restaurazione.

Essa, realizzata con un autoritarismo accentratore e un criterio di rigida selezione classista, soppresse proprio le istituzioni scolastiche più moderne e rese inutili, d'un sol colpo, tutte le faticose conquiste ottenute dalle forze democratiche nel settore educativo e giuridico della scuola e segnò quest'ultima di quello spirito classista e borghese che, in definitiva, fu ciò che più di ogni altra cosa accumulò i destini della riforma del 1923 a quelli del fascismo.

7. La prassi educativa: la scuola dei migliori

Gentile, che seppure tra mille equivoci restava un uomo della destra liberale con grandi affinità col fascismo, era convinto che l'educazione debba indirizzarsi, in maniera completa, agli uomini migliori, ai futuri

capi e non alle masse. “La scuola deve formare i capi, cioè coloro che pensano a sé e agli altri”¹⁰.

E questo meccanismo di selezione scolastica, che non era certo un’ invenzione gentiliana, come ebbe a dichiarare apertamente lo stesso Gentile nella seduta del 5 febbraio 1925 al Senato¹¹ per difendere la riforma dall’ accusa di essere null’ altro che un progetto privo di un effettivo seguito nell’ opinione pubblica, rappresentava anche, in maniera soddisfacente, “una risposta reazionaria allo squilibrio esistente fra scuola e mercato di lavoro, che si manifestava soprattutto in una crescente sovrapproduzione di forza lavoro intellettuale, e alle tensioni sociali e politiche che questo squilibrio produceva”¹².

La struttura della riforma Gentile, quindi, realizzava completamente gli interessi della conservazione, sebbene a livello di metodi non mancarono alcuni spunti innovativi e liberali, quali per esempio la valorizzazione delle attività espressive e della lettura, senza peraltro che avessero alcuna possibilità di avere una realizzazione, dato che gli aspetti di realizzazione sistematica dell’ alta cultura erano propri del liceo classico che doveva formare la classe dirigente. In effetti, tutte le altre scuole erano come scolmatori del liceo.

8 . *Lombardo Radice non ci sta più*

E questi metodi si rivelarono più liberali nell’ adeguatezza dell’ attualismo all’ insegnamento operata per i programmi della scuola elementare da Giuseppe Lombardo Radice, il quale, tra l’ altro, rompe una lunga quanto nociva tradizione pedagogica, introducendo il disegno nella scuola inteso come espressione artistica necessaria allo sviluppo dell’ individuo.

Non è un caso, infatti, che nella discussione al Senato sulla riforma, la parte riguardante la scuola elementare non solo subì le critiche minori, limitate praticamente a quelle di Credaro sull’ educazione estetica, ma ebbe i maggiori consensi (cfr. Atti Parlamentari, Senato del Regno, I sessione, 1924-25)¹³.

¹⁰ Cfr. G. Gentile, *La riforma della scuola media*, in *Scuola e filosofia*, cit..

¹¹ Cfr. P. Genovesi, *La riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*, Ferrara, Corso editore, 1996.

¹² Cfr. M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974.

¹³ Cfr. P. Genovesi, *La riforma Gentile tra educazione e politica...*, cit.

Bisogna, tuttavia, rilevare che tale aspetto può soltanto servire a mettere in evidenza la figura morale e di studioso di Lombardo Radice, ma non può certamente riscattare le pesanti responsabilità e le contraddizioni della riforma. Che fu, di principio, una riforma educativamente sbagliata, soprattutto per l'impostazione rigidamente classista che fu una vera ossessione che scopre, senza remissione, l'incapacità di Gentile non solo di essere uno studioso di problemi educativi e un vero educatore, ma anche di sapere organizzare una riforma decente e che ancora, a cent'anni di distanza, ha strascichi negativi non superati.

Lo stesso Lombardo Radice lasciò il suo posto di direttore generale dell'istruzione elementare, che aveva accettato per amore della scuola quando Gentile era ministro, allorché si accorse che la scuola, per il fascismo, doveva essere soprattutto una scuola fascista che “in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educi la gioventù italiana a comprendere il fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista”¹⁴.

9. *Il classismo della riforma e i ritocchi*

Si vennero così sempre più accentuando gli aspetti classisti e illiberali della riforma cui tutte le scuole già tendevano, eccetto illusoriamente il liceo classico, che in realtà fu esso stesso una scuola professionale in quanto scuola aristocratica destinata alla formazione dei dirigenti e, come le altre, votata all'indottrinamento e all'immobilismo della società.

Mussolini amò definire la riforma Gentile “la più fascista delle riforme”. Ma questo aforisma del Duce era destinato, come tanti altri, del resto, ad essere smentito dai fatti.

In realtà, i ritocchi della riforma Gentile furono così numerosi e sostanziali fin dalla sua entrata in vigore (R.D. 6 maggio 1923, n. 1054) che si è soliti designarli, *in toto*, come “controriforma”¹⁵.

In effetti, non vi fu un ministro che si insediasse alla Minerva, eccetto l'effimero Alessandro Casati che tuttavia non mancò di manifestare intenzioni di “progressivo adattamento” specie per la scuola

¹⁴ Cfr. B. Mussolini, *Scritti e Discorsi*, Milano, Hoepli, 1925. Si veda il contributo sui rapporti Gentile G. Lombardo-Radice scritto da Nella Sistoli Paoli sul volume per il ricordo del centenario della riforma Gentile che uscirà a dicembre 2023.

¹⁵ Cfr. R. Gentili, *Riforma e controriforma della scuola*, in “Scuola e Città”, n. 4-5, 1967.

complementare e l'esame di Stato, che non cercasse di rabberciare qua e là le "carenze fasciste" della riforma gentiliana.

Questi sforzi si protrassero per ben un quinquennio, da Pietro Fedele a Giuseppe Belluzzo, da Balbino Giuliano a Cesare Maria De Vecchi, e arrivarono fino alla Carta della scuola di Giuseppe Bottai, senza tuttavia riuscire a trovare la via per fascistizzare la scuola, perché la scuola in atto e la guerra, comunque, avrebbero impedito la realizzazione di questo progetto, anche se si fosse riusciti a trovarne il modo.

La riforma Gentile, benché rimaneggiata secondo le necessità del fascismo, comunque non fu mai completamente soppiantata perché il fascismo dové sempre ricorrere alla statolatria gentiliana. seppure svisandola sempre più in una concezione brutale e repressiva dello Stato etico, risolvendo le impostazioni meritocratiche di Gentile in una mortificante politica di casta.

Un ideale meritocratico, infatti, e non di basso favoreggiamento clientelare, era quello che aveva sostenuto gli autori della riforma, i quali desideravano che "ai migliori fossero riservati i ruoli di maggiore responsabilità". È a questo scopo che la riforma aveva limitato le scuole in special modo quelle ad indirizzo classico che dovevano fornire la classe dirigente, aveva istituito l'esame di Stato, regolato le ore di ripetizione privata per i professori (R.D. del 27 novembre 1924, n. 2367, art. 47, un'ora al giorno al massimo), e "moralizzato" i pubblici concorsi. Si cercava, cioè, di selezionare in base alle capacità e alla serietà scolastica, sebbene ciò fosse irrealizzabile data l'assenza delle necessarie condizioni democratiche e di uguaglianza degli eventuali concorrenti. Il fascismo seguì questa impostazione selettiva nella scuola, ma la accentuò per le classi sociali inferiori non potendo misconoscere le richieste interessate di facilitazioni della borghesia timorosa di perdere le sue posizioni di privilegio.

E così il ministro Fedele, fascista dalla testa ai piedi, pur affermando il suo lealismo alla riforma Gentile della quale, peraltro, aveva già compreso e denunciato il chiaro fallimento nel settore dell'educazione popolare¹⁶, dette mano ai ritocchi, specie nel campo delle facilitazioni per i concorsi e per gli esami di Stato, concedendo, per esempio, una terza sessione di esami già per l'anno scolastico 1924-25.

¹⁶ Cfr. P. Genovesi, *La riforma Gentile...*, cit.

10. *La prassi educativa. Il fascismo non si fida più della scuola e mette in atto istituti che non sostituiscono affatto la scuola, ma la peggiorano*

Per quanto riguarda l'autonomia didattica del docente, cui la riforma Gentile assegnava, almeno nelle intenzioni generali, un posto di rilievo derivante più che altro dall'assoluto dispregio neoidealistico sia per qualsiasi metodo sia per la stessa pedagogia¹⁷, sia per l'intenzione di porre la scuola al di sopra delle fazioni.

Ma il fascismo operò, non appena gli fu possibile, la sua "bonifica scolastica", mettendo tutti gli insegnamenti, compresi quelli universitari (R. D. del 28 agosto 1931, n. 1227), alla completa discrezione del ministro.

Finì così che il fascismo, non fidandosi della scuola tentò di sostituirla con altre iniziative puramente fasciste che non avevano nulla di scolastico, non ebbe una sua scuola e andò avanti con i relitti della riforma Gentile, accontentandosi, non avendola capita nei suoi principi, peraltro confusi, di campeggi Dux, dell'O.N.B (Opera Nazionale Balilla – 1926)¹⁸ e poi G.I.L. (Gioventù Italiana del Littorio – 1937): l'unica caratteristica che avevano in comune con la scuola era che anche nella vera scuola, come in queste attività parallele, entrarono i cappellani. Un guaio ulteriore che non riusciremo mai più a rimediare.

¹⁷ Cfr. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, voll. 2, Palermo, Sandron, 1913-1914.

¹⁸ Cfr. C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

Ripensando a Bruno Ciari

Luciana Bellatalla

In questo articolo l'autrice ripercorre le vicende del maestro Bruno Ciari alla ricerca di quegli aspetti che l'hanno reso non solo un insegnante efficace e un riformatore in ambito didattico, ma anche e soprattutto un intellettuale nel senso pieno del termine. E, in quanto tale, capace di interpretare e ridefinire l'educazione in maniera concettualmente soddisfacente e ricca, offrendo a chi è venuto dopo di lui suggerimenti interessanti e fecondi, non tanto per la pratica educativa quanto per la definizione del concetto di educazione in una prospettiva scientifica.

In this paper, the author deals with Bruno Ciari and his educational activities in the aim to highlight the aspects, thanks to which he may be described not only as an efficacious teacher and a reformer in the didactical field, but also and above all as a true intellectual, i.e. an individual able to interpret and define education according to a conceptual perspective. In this way, he could offer to them who nowadays refers to his works a lot of interesting and fruitful suggestions. Interesting and fruitful suggestions not only for practical educational problems, but above all to think of education in a scientific perspective.

Parole chiave: Bruno Ciari, scuola, educazione, didattica, scienza dell'educazione

Keywords: Bruno Ciari, schooling, education, didactics, educational theory

1. Per cominciare: qualche dato generale

Il giorno 16 aprile 2023 si è celebrato il centenario della nascita di Bruno Ciari, l'inizio di una vita tanto significativa e vivace per la storia del pensiero e della pratica educativa italiana quanto, purtroppo, destinata ad un percorso molto breve. Alla fine di agosto del 1970, infatti, la sua parabola esistenziale si concludeva, troncando repentinamente al tempo stesso non tanto una pratica educativa interessante quanto un approccio all'universo educativo originale e sicuramente non di frequente diffuso nella classe docente italiana (ma le eccezioni non sono mai mancate e non mancano, per fortuna!), per lo più molto interessata alla didattica come ricettario pronto all'uso e poco ad interrogarsi sul significato ed il senso della propria professione.

Insomma, come dico da tempo, in Italia abbiamo avuto ed abbiamo molti insegnanti *ligi*, ossia sempre presenti, ma guidati soprattutto da

una visione ripetitiva e codificata di lezione e di pratica scolastica ed una minoranza di insegnanti con un approccio scientifico al loro lavoro: i primi amano spesso parlare dell'insegnamento come missione, ma i secondi vedono nel loro lavoro un impegno civile, uno sforzo verso il meglio, verso la costruzione continua di un futuro di cui i loro alunni sappiano essere protagonisti e responsabili. I primi fanno della ripetizione dei contenuti programmatici un fine, come se l'esistenza e la storia fossero destinati a subire la legge hegeliana del *nihil novi sub sole*, laddove i secondi considerano i contenuti disciplinari come strumenti per elaborare sempre nuova cultura, giacché sono guidati ed animati da uno slancio utopico verso un'irrealizzabile, ma pur necessaria, perfezione, che si traduce in un atteggiamento mentale perennemente inquisitivo ed inquieto.

Sebbene nato in una famiglia umile e, quindi, costretto a superare molte difficoltà per conquistarsi un diploma ed accedere all'università, Ciari vede la luce in un luogo culturalmente privilegiato, nella Certaldo di Giovanni Boccaccio, oggi sepolto nella chiesa dei santi Jacopo e Filippo nel piccolo e pittoresco centro di un borgo in cui storia e cultura si intrecciano, si richiamano e possono essere rivissute da chi lo visita. Da qui, certo, a dispetto delle sue condizioni familiari, il giovane Bruno trasse la linfa vitale per la sua intelligenza curiosa ed avida.

Il resto è ormai storia dell'educazione e della scuola: in ogni attività, infatti, Ciari trasfonde, fin dalla giovinezza, tre componenti che mai lo abbandoneranno e che ne caratterizzano, se così si può dire, la personalità intellettuale.

Prima di tutto, viene l'impegno civile che lo porta, giovanissimo, ad aderire alla Resistenza e ad iscriversi al Partito Comunista, nel quale svolgerà per tutta la vita una militanza che lo porterà non solo a confrontarsi con personaggi politici importanti, a lavorare per "Riforma della scuola" – la rivista "pedagogica" di impostazione marxista nata in risposta alla laica "Scuola e Città" –, ma anche ad essere vice-sindaco del suo Paese prima e poi a lavorare nei servizi culturali e scolastici del comune di Bologna. E ciò nei suoi ultimi anni, quando andava prendendo forma il modello emiliano di servizi scolastici ed educativi, cui egli dette notevoli contributi.

In secondo luogo, va segnalata la passione per lo studio, certo rinfocolata, per quanto attiene all'interesse per le questioni educative, dall'incontro con Ernesto Codignola all'Università di Firenze. Sarà proprio Codignola a fargli conoscere Dewey, un autore che riveste un posto

centrale nelle riflessioni di Ciari e che va ad aggiungersi ad altre letture, da Freinet a Gramsci alle opere direttamente collegate a Marx ed al suo impegno politico.

E, da ultimo ma non da ultimo, viene il suo interesse per l'educazione e per la pratica didattica. Si parte da Freinet e dal Movimento di Cooperazione educativa per approdare ad una sorta di città educante a Bologna, quando più evidente si fa l'incontro tra le istanze democratiche e civili, da un lato, e le istanze educative, dall'altro. Quando, cioè, tra Freinet, mai definitivamente abbandonato, perché portavoce di una pratica didattica certamente rinnovata ma di un approccio teorico alle questioni educative di corto respiro, e Dewey, la prospettiva deweyana, dagli orizzonti teorici più ampi, sembra finalmente avere la meglio.

L'occasione rituale del centenario è propizia per ripensare l'interazione tra questi tre aspetti chiave dell'uomo e del maestro Ciari. Per anni, subito dopo la sua morte prematura, gli studiosi di questioni educative ne hanno rievocato la formazione, le scelte e messo in evidenza le influenze delle sue opere sulla politica scolastica degli anni Novanta del secolo scorso, spesso – va riconosciuto – come con la Riforma Berlinguer, con buone intenzioni di fatto tradite.

È al compianto collega ed amico Enzo Catarsi, soprattutto nel periodo in cui diresse ad Empoli il Centro Studi Bruno Ciari, che dobbiamo, in prima persona o attraverso il coordinamento di gruppi di studiosi, molti dei contributi critici sul maestro di Certaldo che, peraltro, subito dopo la morte attirò ricorrenti attenzioni. E, sarebbe doveroso aggiungere, soprattutto da parte di chi, tra coloro che si occupavano di scuola, sperava in quegli anni, di poco successivi all'utopia sessantottina, in una reale trasformazione del nostro vetusto ed insoddisfacente sistema formativo, allora sospeso tra la sopravvivenza dell'impianto gentiliano e una normativa talora frettolosamente elaborata e promulgata per dar risposta alle istanze della contestazione giovanile da una parte e della società civile dall'altra¹.

Un altro momento di *revival* ciariano coincise con due snodi importanti nella nostra scuola: il varo dei programmi della scuola elementare del 1985, che finalmente puntavano su quegli aspetti logici e scientifici

¹ Su quegli anni, oscillanti tra speranze, apparenti conquiste e vistose disillusioni, rimando, senza altro aggiungere, a L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola in Italia tra politica e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2004 e, per una prospettiva storica più ampia, a L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *150 anni di scuola in Italia. Identità. Figure, situazioni*, Padova, Cleup, 2013.

che stavano a cuore al maestro di Certaldo e, nel 1997, il varo della Riforma Berlinguer, detta riforma dei cicli, nella quale il ministro (ed i suoi collaboratori) non sembravano indifferenti alla lezione di Ciari circa la concezione di una scuola di base per tutti.

Poi non sono mancati saggi ricorrenti, anche in anni recenti, che hanno tentato di collocare Ciari all'interno degli sforzi di cambiamento della pratica didattica nostrana, nella storia del Movimento di Cooperazione Educativa o, infine, nei suoi tentativi di collegare educazione e politica.

Ad ogni buon conto, nonostante il continuo richiamo alla collaborazione di Ciari con il Comune di Bologna (dal 1966 al 1970) ed al suo impegno per la scuola dell'infanzia ed il tempo pieno, in genere, la figura di Ciari che la letteratura secondaria rimanda è soprattutto quella di un maestro esemplare, capace di aprire le finestre della sua aula sul mondo circostante, di abituare le menti dei suoi scolari alla pratica del metodo scientifico e, infine, di collegare con passione, impegno ed intelligenza, la sua fede civile con la sua fede nell'educazione.

La lunga nota bibliografica che conclude questo mio articolo, anche se ovviamente non ha alcuna pretesa di esaustività, intende appunto mettere in luce i punti nodali e ricorrenti dell'interesse per Ciari, dalla scuola attiva alla cosiddetta "pedagogia popolare" di ascendenza freinetiana; dalle sue influenze sulla scuola in atto e sulla legislazione scolastica al suo interesse per la vita della comunità.

Oggi, vista la ricorrenza, se digitiamo in internet il suo nome, troviamo un certo fervore celebrativo. Mi limito a segnalare tre eventi in programma proprio nel periodo in cui sto scrivendo queste note: il 5 marzo scorso, a Roma, il MCE ha organizzato un seminario con Goffredo Fofi e Vanessa Roghi, "Resistere oggi. L'eredità di Bruno Ciari a 100 anni dalla sua nascita"; per il 15 aprile 2023, a Certaldo Alto, il Comune si è fatto carico di un incontro dal titolo "Con Bruno Ciari Boccaccio qui è di casa – La lingua, la cultura, la scuola"; e, infine, il 9 maggio 2023, la sezione fiorentina del MCE in collaborazione con l'Università di Firenze pubblicizza una giornata di studi per discutere del tema "Contrastare il disadattamento per una scuola inclusiva".

Anche da queste brevi anticipazioni, è chiaro che Ciari sembra consegnato alla dimensione dell'insegnante democratico e difensore delle tecniche attive, come sicuramente fu almeno per una parte della sua vita o in una delle tante "vesti" che indossò. Ma fu davvero solo un maestro, straordinario quanto si vuole, ma completamente riconducibile alla sua esperienza didattica innovativa?

2. *Tra scuola e comunità*

Nel paragrafo introduttivo ho parlato di tre componenti di fondo, che emergono nelle attività e nelle scelte di Ciari e, al tempo stesso, ne sono testimoniate. Ne ho parlato distinguendole ed articolandole, ben consapevole però del fatto che esse costituiscono una sorta di viluppo, rimandandosi l'una con l'altra ed intrecciandosi reciprocamente. Ciò fa sì che lo studioso, il politico e l'insegnante si presentino sempre in una unità indivisibile che, sia detto subito, costituisce la vera esemplarità di Ciari e, nel contempo, la cifra più interessante del suo operato.

In breve sintesi, di solito si parla di Ciari ricordandone l'impegno didattico innovatore all'interno del MCE accanto ad altri maestri speciali quanto lui, di cui alcuni, come Lodi e Bernardini, hanno ottenuto una vasta notorietà ed altri sono stati consegnati solo alla memoria (spesso labile) dei loro alunni.

Inoltre, non dobbiamo dimenticare il privilegio che egli attribuisce alle materie scientifiche ed al loro metodo di indagine. Infine, viene il passaggio a Bologna dove il maestro trasferisce le sue competenze e le sue istanze più profonde non solo nell'organizzazione delle scuole dell'infanzia e del Tempo Pieno nelle scuole dell'obbligo, ma anche e forse soprattutto nel tentativo di costruire una comunità educante, esempio e ad un tempo speranza, per realizzare quel sistema formativo integrato e pubblico, che è stato (e per molti, tra cui chi scrive, continua ad essere) l'imprescindibile utopia dell'educazione.

È il "sogno" di una ragione al tempo stesso politica ed educativa che spinge, qualche anno dopo, Frabboni alla descrizione di una città educante e Genovesi alla definizione di una teoria della scuola: sullo sfondo la speranza o forse l'illusione (visto come e quanto malamente queste speranze si sono infrante nel volgere di pochi decenni) che l'educazione e la scuola siano la via maestra per trasformare il mondo, trasformando prima di tutto le menti e le coscienze degli individui e, quindi, dei gruppi sociali in cui essi vivono ed operano.

Va notato che Ciari, lasciata la scuola per trasferirsi a Bologna, non si pone in discontinuità o oltre quanto aveva fatto fino ad allora: il suo scopo, in classe come nei servizi scolastici e culturali di una intera città, è quello di lavorare in una comunità e per la comunità. Ciò che cambia è soltanto l'ampiezza del gruppo comunitario a cui si rivolge; ciò che persiste è il bisogno di coinvolgere un sempre più numeroso gruppo di attori in problemi che riguardano tutti da vicino e che richiedono

l'impegno di tutti e non solo degli addetti ai lavori. Prima, a Certaldo, si trattava degli scolari e delle loro famiglie; a Bologna, oltre loro sono chiamati in causa gli amministratori locali, gli esperti, le agenzie formative del territorio e le forze propulsive stesse della città.

Ne è testimonianza il suo modo di intendere e di organizzare il “Febbraio pedagogico” bolognese, ossia l'occasione annuale per stage, incontri e discussioni sul tema della scuola, che aveva debuttato nel 1962, ben prima del suo arrivo in città, grazie all'impegno di Ettore Tarozzi, allora assessore all'Istruzione pubblica.

Ma ne fa fede anche la lettura impietosa e realistica del sistema scolastico italiano, nell'opera sfortunatamente postuma, *La grande disadattata*, in cui egli denuncia direttamente ed anche implicitamente, presentando un modello rinnovato di scuola, i mali secolari di questo stesso sistema: obbligo scolastico troppo breve, insegnanti non formati come sarebbe necessario, classismo persistente, scarso spirito scientifico, non sufficiente attenzione ai soggetti deboli – e per Ciari la prima debolezza è la subalternità politica e culturale –, chiusura al mondo esterno ed ai suoi problemi con la conseguente ed altrettanto grave incapacità di porsi al servizio della crescita democratica.

Queste scelte, chiamiamole per semplificazione anche se impropriamente, pedagogiche affondano le loro radici nella consapevolezza che educazione, scuola e crescita democratica definiscono un complesso, nel quale non si può sviluppare un aspetto, trascurandone un altro: i tre termini, per dirla con un'espressione cara a Genovesi, *simul stabunt et simul cadent*.

Pertanto, sono convinta che l'intero percorso culturale di Ciari non sia altro che un continuo approfondimento di questo nesso strettissimo ed una ricerca altrettanto continua per trovare il modo di tradurre tale nesso in un'efficace e soddisfacente buona pratica educativa nella scuola, ma anche oltre e fuori della scuola, in un *continuum* che tocchi dall'infanzia all'età adulta.

Di qui il suo bisogno di confrontarsi con i classici dell'educazione e della politica, ma non, ne sono convinta, per trovare risposte ad innegabili e pure sacrosante urgenze didattiche, bensì per trovare risposte a quesiti fondamentali per chi si dedica alla scuola ed all'insegnamento, ossia quesiti sul significato ed il senso dell'educazione e della scuola, della professione docente e della relazione tra scuola ed extra-scuola.

E da qui deriva anche l'ampio raggio delle sue letture e delle sue riflessioni. Certo prima di tutto ci sono, come ho già detto, le letture di

Marx ed i marxisti e poi l'amatissimo Gramsci, ma ci sono anche i testi canonici e non della pedagogia.

Il primo riferimento va, lo ripeto, a Freinet che certo dovette affascinare il giovane maestro certaldese e per vari motivi: prima di tutto, per le sue tecniche che apparivano dirompendi rispetto ad una pratica consolidata e sclerotizzata, in cui il bambino e la sua vivacità erano pressoché mortificate e tenute a freno in una scuola, come si usa dire, magistro-centrica; poi per quel suo insistere su una “pedagogia popolare”, che, sebbene sia un costrutto teoretico ed epistemologico scorretto e privo di fondamento, era destinato tuttavia ad attirare chi pensava alla scuola come al luogo per eccellenza della costruzione della democrazia e del riscatto dei diseredati.

Freinet, ma non la Montessori, lo attira, né si rivolgerà, a Bologna, per la scuola dell'infanzia al *bricolage* didattico delle sorelle Agazzi. Infatti, comincia per tempo a cercare altrove, ossia autori meno preoccupati del fanciullo e dei materiali, meno inclini agli aspetti affettivi e più alla riflessione teoretica.

In questo altrove l'incontro con Dewey è fondamentale. Ed è in questo incontro che emerge con il volto più interessante e significativo di Ciari anche la sua capacità di cogliere occasioni intellettuali e culturali senza lasciarsi condizionare da coloro che glielo offrono o con cui le condivide. Nell'incontro con Dewey, Ciari, infatti, si trova stretto in una morsa: da un lato, Ernesto Codignola, che apprezza Dewey ma, tuttavia, continua a presentarlo alle nuove generazioni di studenti e di insegnanti nell'ottica idealistica, come aveva fatto prima della seconda guerra mondiale non diversamente da De Ruggiero e Croce; dall'altro, i compagni di partito, che rifiutavano Dewey in via di principio, essendo egli il rappresentante dell'esecrato capitalismo e l'interprete del mondo borghese e dei suoi deprecabili valori.

Delle opere di Dewey che legge, Ciari, vale a dire il maestro che ha trovato in Freinet un sostegno per la pratica didattica, dà la preferenza ad una delle sue opere più tarde, più lunghe e più complesse, *Logica, teoria dell'indagine*, scritta nel 1938 e comparsa in traduzione italiana grazie ad Aldo Visalberghi già nel 1949. Si tratta di un'opera in cui l'educazione è implicitamente presente, soprattutto nella prima parte, ma non è mai tematizzata. Ebbene, Ciari la privilegia su saggi dal taglio più esplicitamente pedagogico, come *Scuola e società* o *Esperienza e educazione*, benché non sia difficile cogliere delle suggestioni e delle citazioni dirette anche da questi e da altri saggi deweyani nelle sue

opere. In particolare, per il legame tra scuola ed extra-scuola e tra scuola e democrazia è chiaro il riferimento sia a *Democrazia e educazione* sia *Scuola e società*, che, già nel 1899, presenta *in nuce* un modello di sistema formativo integrato, l'idea di piccola comunità, quale parte vitale, attiva e propositiva di una più ampia comunità, consapevolmente organizzata intorno all'educazione².

Ciari non si affida alla lettura del suo mentore universitario e del pari rifiuta le interpretazioni preconcepite dei suoi compagni di fede politica.

In Dewey egli trova risposta a due temi che mi paiono centrali in tutto il suo lavoro: innanzitutto, il significato del metodo scientifico che non allerta solo tutte le capacità cognitive e di risposta alle sollecitazioni della realtà, ma si qualifica anche come pubblico e, perciò, logicamente controllabile e svincolato da qualsiasi principio di autorità; in secondo luogo, il nesso stretto tra democrazia e educazione. Ciari è uno dei pochi che intuisce come la visione deweyana dell'educazione non è il risultato di una adesione ai canoni della democrazia – e, forse, sarebbe meglio dire agli standard democratici formali di un determinato Paese –, ma è al contrario ciò che necessariamente determina uno stile di vita democratico. E questo, se per democrazia intendiamo non una forma particolare di governo, bensì un costume comportamentale e culturale, radicato nella coscienza e nella mente di uomini e donne e basato su alcuni principi:

1. la verità non è dato a-priori ed assoluto, ma il risultato di un processo logico di asseribilità controllata delle asserzioni espresse a seguito di un'indagine correttamente svolta sul piano metodologico;
2. i valori sono frutto dell'esperienza e non dati anch'essi assoluti, mutuati da un improbabile iperuranio;
3. l'educazione non fa salti: è un processo che dura tutta la vita e che si manifesta, pertanto, nell'abitudine intellettuale a rimettere in discussione di continuo e senza intervalli quanto pare certo, perché solo grazie a questa capacità di indagine continua la cultura può trasformarsi in civiltà ed il mondo sociale può ricostruirsi incessantemente ed in forme sempre più significative;
4. essere educati significa saper cogliere i problemi, saperli risolvere nel contesto in cui si presentano e quindi sapersi assumere la responsabilità e l'impegno necessari che tutto questo richiede in una

² E ancor più gli sarebbe stato congeniale *The Public and its Problems. An Essay in Political Inquiry*, che Dewey pubblicò nel 1927, per poi rivederlo nel 1946 e che arrivò in traduzione italiana solo nel 1971, quando Ciari era già morto.

dimensione comunitaria in cui è fondamentale l'interazione tra soggetti diversi, tra ambiente e umanità, tra eredità culturale e attualità.

Dobbiamo all'intelligenza di Ciari ed alla sua capacità di mediazione, se Dewey entrò nel patrimonio della cultura educativa del PCI e soprattutto degli studiosi dell'allora sinistra più radicale. Ho già raccontato questa storia nel volume *Dewey e la cultura italiana del Novecento* e non credo necessario dilungarmi qui oltre sull'argomento.

Ad ogni buon conto è questo sguardo complesso sul mondo, sulla storia e sulla cultura, tipico di Ciari, che invita a ripensare a lui ed alla sua eredità.

3. *Ciari: solo un maestro esemplare?*

Se incrociamo le considerazioni fin qui svolte con due aspetti centrali del suo operato di insegnante sarà, credo, più agevole dare una risposta alla domanda che questo conclusivo paragrafo pone.

Mi riferisco in particolare, da un lato, al primato della logica nel pensiero e nell'attività di Ciari e, dall'altro, alla sua insistenza sul nesso tanto stretto tra tecniche didattiche e valori da postulare addirittura un'identità tra i due termini.

Il primato della logica rimanda, ad un tempo, alla centralità del metodo dell'indagine in qualunque attività un soggetto compia o intenda compiere. E questa centralità implica certamente, nella pratica didattica, il privilegiamento della dimensione razionale (e delle discipline scientifiche) su quella affettiva ed emotiva – il bambino poeta o mago – della pedagogia idealistica, presente ancora nei programmi Ermini del 1955 con la mediazione di un atteggiamento religioso (e cattolico) ineludibile. Ma se dal piano didattico allarghiamo l'orizzonte, ne derivano due implicazioni più generali, molto interessanti.

Per un verso, emerge il ruolo fondamentale del linguaggio, che a scuola, fuori della scuola ed oltre il periodo scolastico, è la cartina di tornasole più efficace per valutare l'esito di ogni percorso formativo, ma anche lo strumento migliore per consentire la continuità della crescita di un individuo. Più povero è il linguaggio, più esso è settoriale o gergale, più è il frutto di una mera imitazione o ripetizione e non di un processo mentale autonomo e logicamente ben fondato, meno i soggetti sono educati ed hanno perciò minore speranza di poter agire come pieni cittadini. Infatti, atteggiamento inquisitivo, attenzione alla cogenza del

ragionamento e ricerca trovano, come già Dewey aveva scritto fin da *Come pensiamo* nel 1910, nel linguaggio il loro punto d'appoggio. Occorre la parola per dare corso e corpo alla spinta emozionale che è il primo segnale di un problema, ossia per trasformare il segnale di un disagio in un elemento di riflessione, di analisi e, quindi, di potenziale risoluzione. Sempre il linguaggio aiuta a coordinare osservazione, memoria, immaginazione e creatività, ossia ricerca del nuovo ed approdo alla soluzione. Ed è ancora il linguaggio, che sapendo esporre e spiegare sia il problema sia il procedimento seguito per la sua risoluzione, sa trasformare l'empiria in esperienza, vale a dire in una conquista nel processo di crescita e in un dato utile per i futuri problemi e per la formulazione di giudizi non avventati e non ingiustificati. In questo modo, e per richiamare una celebre frase di Don Milani, il numero di parole possedute diventa un discriminante sociale perché ogni parola cela un concetto, implica un giudizio e rimanda ad un lavoro dell'intelligenza, dell'immaginazione e perfino della nostra sensibilità. In altre parole, il linguaggio rende liberi perché attrezza la mente ad appropriarsi del mondo e, al tempo stesso, a cambiarlo.

Ma ciò significa anche che non si può educare senza un progetto logicamente ben fondato alle spalle: *I detti di Matteo* di freinetiana memoria sono lontani da questa prospettiva. Se è vero, infatti, che non si può costringere – secondo la metafora di Freinet – il cavallo non assetato a bere, non si può aspettare che gli venga sete, ma bisogna suscitargliela. E suscitare un bisogno si può solo se mettiamo al centro un insegnante in grado di farlo non solo perché è colto, ma anche perché conosce i ferri del suo mestiere ed ha un'idea così chiara e distinta di educazione da poter progettare un percorso di senso in grado di far crescere coloro con cui lo mette in atto. E ciò sia con scolaretti sia con un'intera comunità: in entrambi i casi sono in gioco la crescita personale ed il miglioramento dell'esistenza collettiva.

È da questa prospettiva che prende luce l'identità tra tecniche e valori. Tale identità, infatti, non va intesa, in modo sbrigativo, come la codificazione di uno strumentario procedurale, bensì come la consapevolezza che ogni passo del percorso di formazione trae la sua efficacia dalla chiarezza di un'idea regolativa, che è il vero valore in gioco e che guida nella scelta dei mezzi più adeguati a svilupparla ed a realizzarla. Come dire, volgarizzando, che non si può costruire l'autonomia del pensiero con strumenti che ne mortifichino l'esercizio, o semplifichino il linguaggio o umilino la centralità dell'insegnante. Il nesso

strettissimo tra tecniche e valori è la garanzia dell'interdipendenza tra educazione e democrazia e la testimonianza che là dove l'educazione è impoverita e conculcata, la democrazia è in pericolo molto grave.

Alla luce di queste considerazioni, credo si possa concludere che Ciari è stato e continua ad essere un maestro esemplare, ma in un significato assai più ampio di quello di coloro che lo pensano come un brillante uomo di scuola, da imitare nella pratica didattica. Di fatto, è tale perché egli fu, e continua ad essere per noi che ancora leggiamo le sue pagine e tentiamo di interpretarne l'eredità, un vero intellettuale. Come deve o dovrebbe essere ogni vero insegnante.

Riferimenti bibliografici

Opere di Bruno Ciari

- Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961
Osservazioni scientifiche. Per la scuola media, 3 voll., Firenze, Sansoni, 1965
La grande disadattata, Roma, Editori Riuniti, 1972
I modi dell'insegnare, Roma, Editori Riuniti, 1972
Ciari B. et alii, *Il libro di testo nella didattica moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1969

Su Ciari e dintorni

- Alfieri F., *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di cooperazione educativa*, Milano, Emme edizioni, 1974
Bellatalla L., *La pedagogia dei maestri nel secondo dopoguerra*, in "Ricerche pedagogiche", XXVI, 100-101, 1991, pp. 31-38
Bellatalla L. (a cura di), *1968-1998 Ciari e Freinet. Un bilancio tra passato e futuro*, Parma, Ricerche pedagogiche, 1999
Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999
Bellatalla L., *School Politics and Innovative Experiences in Italy (1945-2015)*, in "Acta Paedagogica Vilniensia", 37/2016, pp. 114-124
Bini G., *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1973
Bonomi G., Righi O. (a cura di), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Bologna, il Mulino, 1982
Catarsi E., Spini A. (a cura di), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari. Materiali del Convegno di Certaldo, 11-13 settembre 1980*, Firenze, La Nuova Italia, 1982
Catarsi E. (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
Catarsi E., *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni Novanta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
Catarsi E. (a cura di), *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*, Tirrenia, del Cerro, 2001

Catarsi E. (a cura di), *Bruno Ciari e la controriforma della scuola*, Pisa, ETS, 2012
Covato C., *Pedagogia e politica nell'attività teorico-pratica di Bruno Ciari*, in "Studi di Storia dell'educazione", 2/1981, pp. 27-49

D'Ascenzo M., *Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experiences of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari in Bologna*, in "Espacio Tiempo y Educación", 7, 1, January-June 2020, pp. 69-87

Guerra L. (a cura di), *Pedagogia "sotto le due Torri". Radici comuni e approcci plurali*, Bologna, Clueb, 2012

Lazzari A., Balduzzi L., *Bruno Ciari and "Educational Continuity". The Relationship from an Italian Perspective*, in P. Moss (ed.), *Early Childhood and Compulsory Education. Reconceptualising the Relationship*, New York, Routledge, 2013, pp. 149-173

Rizzi R., *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*, Parma, Edizioni Junior, 2021

Roghi V., *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2022

Zecchini M., *Pedagogia popolare e psicologia dinamica: aspetti della didattica di Bruno Ciari*, Roma, Lucarini, 1979

Valore della scuola, comunità educante e sostenibilità: l'eredità del Rapporto Faure cinquant'anni dopo

Matteo Cornacchia, Elena Marescotti

Nel 1973 veniva pubblicata l'edizione italiana del rapporto Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow con il titolo Rapporto sulle strategie dell'educazione. Quel documento, redatto dalla Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione presieduta da Edgar Faure, sancì sul piano politico ciò che le pedagogie critiche di quegli anni avevano già denunciato, ovvero l'inefficacia dei sistemi scolastici in tutto il mondo nel rimuovere disuguaglianze e ingiustizie sociali. Le indicazioni di cambiamento fornite dal Rapporto Faure si fondavano sul paradigma della comunità educante e promuovevano già allora una concezione di progresso regolato dal principio di sostenibilità. A partire da un'analisi del contesto e dei versanti di crisi, il presente articolo evidenzia e argomenta le molteplici istanze di rinnovamento che, inaugurate da quella stagione politico-culturale, interessano l'identità e la funzione della scuola contemporanea nella prospettiva dell'educazione permanente.

In 1973 the Italian edition of the Report Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow was published with the title Rapporto sulle strategie dell'educazione. That document was drafted by the International Commission for Education Development chaired by Edgar Faure and it sanctioned on the political level what critical pedagogies had already denounced, i.e. the ineffectiveness of school systems in removing social inequalities and injustices. The perspectives of change provided by the Faure Report were based on the paradigm of "educating community" and even then it promoted a concept of progress regulated by the principle of sustainability. Starting from the analysis of the context and the crisis reasons, the essay underlines and argues several instances of change developed from that political and cultural season and currently related to the function of the school in the perspective of lifelong learning.

Parole chiave: comunità educante, Rapporto Faure, crisi della scuola, sostenibilità, pedagogie critiche

Keywords: educating community, Faure Report, school crisis, sustainability, critical pedagogies

Il presente contributo costituisce l'esito di un percorso di ricerca e riflessione comune tra i due autori. Ai soli fini delle attribuzioni, Matteo Cornacchia ha scritto i paragrafi 1, 2, 3 e Elena Marescotti i paragrafi 4, 5, 6.

1. Premessa: il Rapporto Faure e il contesto in cui è nato

Il Rapporto intitolato *Apprendre à être (Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow* nella versione inglese) fu commissionato dalla Conferenza generale dell'UNESCO ad una apposita commissione internazionale presieduta dall'ex presidente del consiglio francese Edgar Faure. Il mandato, esplicitato nella risoluzione n. 1131 del dicembre 1970, consisteva nell'elaborazione di un documento che contenesse al tempo stesso un'analisi critica su vasta scala delle politiche educative dell'epoca e indicazioni operative da fornire ai singoli governi per programmare le rispettive strategie in materia di istruzione ed educazione per il futuro. La *Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione*, così denominata già nell'atto istitutivo del febbraio 1971, lavorò a Parigi fra il marzo di quello stesso anno e l'aprile del 1972 e presentò il rapporto a maggio; la prima edizione italiana, pubblicata da Armando, uscì esattamente cinquant'anni fa, nel 1973, con il titolo *Rapporto sulle strategie dell'educazione*¹.

Era la prima volta che l'UNESCO affidava un compito di questo genere ad esperti esterni, avviando di fatto la consuetudine a promuovere periodicamente rapporti di analisi e prospettiva sui temi dell'educazione capaci di fotografare la situazione esistente e fornire indirizzi per il futuro in un arco temporale di circa un quarto di secolo: la cosa avvenne infatti anche nel 1996, quando la *Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo* presieduta da Jacques Delors produsse il Rapporto *Learning: the Treasure Within (Nell'educazione un tesoro)* e, di recente, nel 2021, con il Rapporto *Reimagining our Futures together: A new Social Contract for Education (Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione)*, redatto dalla *Commissione internazionale sui futuri dell'educazione* presieduta da Sahle-Work Zewde.

Negli anni immediatamente precedenti l'affidamento del rapporto, la situazione dei sistemi educativi a livello mondiale si presentava chiaramente molto eterogenea, ma potevano comunque distinguersi due macro-evidenze. Nei paesi più poveri o in via di sviluppo il tema cen-

¹ E. Faure, F. Herrera, A.R. Kaddoura, H. Lopes, A.V. Petrovski, M. Rahnama, F. Ch. Ward, *Apprendre à être/Learning To Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO, 1972; tr. it. *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando, 1973.

trale era rappresentato dagli squilibri fra gli investimenti destinati a innalzare i livelli scolastici e le ridotte opportunità professionali create dal mercato del lavoro. Nei paesi più ricchi, invece, si stavano verificando numerosi episodi di contestazione studentesca in varie parti del mondo, con manifestazioni ed effetti di diversa portata da paese a paese, ma accomunati da un generale clima di sfiducia nei confronti dei sistemi scolastici del tempo, poco inclini al cambiamento e incapaci di garantire effettive possibilità di mobilità sociale. In quella stessa fase storica presero corpo le cosiddette pedagogie critiche e radicali, sulle quali torneremo in seguito, a segnalare un disagio ben più profondo, che non toccò solamente i fruitori del servizio scolastico, ma indirizzò il dibattito pedagogico attorno a questioni fondamentali come il rapporto fra autorità e libertà, il valore emancipativo dell’educazione, le effettive possibilità di accesso ai luoghi e alle forme del sapere (anche in considerazione degli squilibri economici), il senso stesso delle istituzioni scolastiche. Difficile stabilire quanto quei fatti orientarono la scelta dell’UNESCO di commissionare ad un pool di esperti un rapporto sullo stato e sulle prospettive dell’educazione, ma è innegabile che gli eventi e la temperie culturale di allora non poterono passare inosservati agli occhi della Direzione Generale e suggerire l’adozione di precise iniziative. È altrettanto indubbio il fatto che la contestazione studentesca, così come alcune delle più significative voci delle pedagogie critiche, trovarono spazio nelle argomentazioni del Rapporto, soprattutto nella prima parte significativamente intitolata alle “constatazioni”.

I presupposti che fin dall’inizio hanno guidato la stesura del documento sono stati esplicitati dallo stesso Faure nella lettera di presentazione che ne accompagnava l’invio al Direttore generale dell’UNESCO René Maheu: il primo, che potremmo definire di ordine metodologico, consisteva nel riconoscimento del respiro internazionale con cui sono stati condotti i lavori, testimoniato anzitutto dalla composizione della stessa commissione, ma anche (e soprattutto) dalla volontà di redigere un rapporto che, nei suoi contenuti, fosse in grado di fornire indicazioni alla portata di tutti i governi e di favorire fra di loro relazioni di solidarietà e cooperazione²; il secondo, di tipo valoriale, assumeva la fiducia

² Rispetto a questo primo presupposto, è opportuno ricordare la composizione della Commissione: oltre a *Edgar Faure* ne fecero parte il cileno *Félice Herrera*, ex presidente della Banca interamericana di sviluppo ed ex direttore esecutivo del fondo monetario internazionale; il siriano *Abdoul-Razak Kaddoura*, esperto di fisica nucleare ed energia atomica; il congolese *Henri Lopes*, ministro dell’educazione del suo

nella democrazia e, dunque, l'affermazione dei principi democratici come punto fermo di qualsiasi riforma educativa, pur nella diversità di contenuti e procedure; il terzo, di natura antropologica, finalizzava i processi educativi a una visione integrale dell'uomo, che tenesse conto della complessità delle sue espressioni e dei suoi impegni, sia come individuo, sia come membro attivo di una comunità; il quarto e ultimo presupposto, infine, risultava intitolato al discorso pedagogico vero e proprio e, come effetto del punto precedente, evidenziava la continuità dell'esperienza educativa della persona, la sua permanenza lungo l'intero corso della vita in una dinamica evolutiva e non frammentata.

Da un punto di vista strutturale il Rapporto si compone di tre parti, un preambolo e un'appendice, ma va considerato che molti altri materiali prodotti durante i lavori della commissione, specie nella forma di consulenze esterne, furono raccolti come allegati e ugualmente inviati alla Direzione generale dell'UNESCO³.

Il preambolo fu scritto da Faure in persona su richiesta degli altri membri designati e rende esplicita la visione politica con cui la commissione ha operato: in esso si ritrovano i quattro presupposti già anticipati attraverso la lettera accompagnatoria a Maheu, ma si leggono anche prime considerazioni di contesto su quanto stava accadendo all'epoca tanto sul versante sociale (in particolare le rivendicazioni del mondo giovanile) quanto sul versante tecnologico, rappresentato da Faure attraverso l'espressione *rivoluzione scientifica e tecnica* a voler evidenziare l'ambivalenza di un progresso non sempre governabile e non sempre alla portata di tutti.

La prima parte del Rapporto, come anticipato, è intitolata *Constatazioni* e contiene soprattutto elementi di analisi sulla condizione dei sistemi scolastici, rendendo esplicita una delle tesi portanti attorno a cui

paese; il sovietico *Arthur Petrovski*, segretario della sezione di psicologia dell'età evolutiva dell'Accademia di scienze pedagogiche; l'iraniano *Majid Rahnama*, ex ministro dell'insegnamento superiore delle scienze ed ex vice-presidente del Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite; lo statunitense *Champion Ward*, decano all'Università di Chicago e consigliere per l'educazione internazionale presso la Fondazione Ford. Ai membri designati, inoltre, bisognava aggiungere la presenza di una segreteria dedicata, formata da personale dell'UNESCO, oltre a significativo numero di consulenti esterni, anch'essi di diversa nazionalità; i lavori, infine, furono caratterizzati da numerosi viaggi che, nello spazio di poco più di un anno, portarono i membri della commissione a visitare ben 23 paesi in tutto il mondo.

³ In proposito si veda il volume Aa. Vv., *L'éducation en devenir*, Paris, UNESCO, 1975; tr. it. *I documenti del Rapporto Faure. L'educazione in divenire*, Roma, Armando, 1976.

è costruito il documento, ovvero la “crisi della scuola” (tema sul quale, come si vedrà in seguito, si concentrano anche molte delle opinioni fornite da consulenti esterni alla commissione). La prospettiva sull'*Avvenire* è invece l'oggetto della seconda parte, ove si affronta la questione antropologica, dunque l'idea di uomo che i sistemi educativi dovrebbero contribuire a formare. Utilizzando il paradigma *dell'umanesimo della scienza e della creatività*, gli estensori del Rapporto riconoscono i progressi della scienza e della tecnica, così come il loro fondamentale apporto nella costruzione dei curricula scolastici; essi, tuttavia, non mancano di sottolineare la necessità di concepire lo sviluppo umano secondo principi di equilibrio e armonia, tradotti operativamente dalle espressioni “uomo integrale” e “uomo completo”. La terza parte fornisce indicazioni di natura sistemica o politica, orientate a fare in modo che le strategie suggerite, opportunamente adattate alle singole realtà locali, rientrino nella cornice della *comunità educante*, dunque entro una visione integrata e di corresponsabilità dei processi educativi. In appendice, infine, sono raccolti tutti i dati statistici utilizzati per le argomentazioni delle parti precedenti, dalle spese pubbliche per l'istruzione, ai livelli fissati per l'obbligo scolastico o ai tassi sull'analfabetismo.

2. Alle radici dell'analisi: la crisi della scuola e le sue cause

Uno degli aspetti di maggiore impatto del Rapporto riguarda senz'altro il suo stile argomentativo. Trattandosi di un documento ufficiale, commissionato da un organismo internazionale, sopra le parti e, dunque, di grande valenza politica, era lecito attendersi un approccio alle questioni molto diplomatico, di equilibrio, misurato nella formulazione di eventuali critiche o rilievi alle politiche educative dei vari paesi. Invece, anche da una prima sommaria lettura, specie della prima parte, si colgono toni molto diretti, per nulla timorosi di prendere posizione, privi, insomma, di retorici giri di parole. Citiamo, a titolo di esempio, alcuni passaggi del preambolo firmato dallo stesso Faure:

I paesi del terzo mondo, uscendo dal periodo coloniale, si sono lanciati con entusiasmo nella lotta contro l'ignoranza. Hanno concepito a ragione tale lotta come la condizione per eccellenza di una liberazione durevole e di una promozione reale ed hanno creduto che bastasse strappare in qualche modo dalle mani dei colonizzatori lo

strumento della superiorità tecnica. Ma hanno dovuto constatare che il modello scolastico dei paesi ricchi (già superato del resto anche da quelli che lo avevano concepito a proprio uso) non è adatto ai loro bisogni e ai loro problemi⁴.

Uno sviluppo orientato verso la qualità della vita e verso la ricerca degli equilibri umani non può essere opera esclusiva dei governanti, chiusi nei loro problemi di gestione e spesso prigionieri di pregiudizi⁵.

... lo scopo della scuola dovrebbe essere non già quello di preparare i giovani e gli adulti ad un definito mestiere da esercitare per tutta la vita, ma piuttosto di trarre il massimo vantaggio dalla mobilità professionale e di suscitare in permanenza il desiderio di apprendere e di formarsi⁶.

A testimonianza della totale indipendenza con cui il Rapporto è stato steso, vanno considerati anche altri fattori. Anzitutto il giudizio espresso nei confronti della contestazione studentesca, che, ben lontano dalla censura, invitava piuttosto a non sottovalutare la portata di quel malessere e a saperlo leggere nelle sue ragioni di fondo. In secondo luogo va evidenziato lo spazio riservato a figure e movimenti che si erano contraddistinti per le loro posizioni di rottura rispetto alle pedagogie tradizionali: il movimento di descolarizzazione promosso da Ivan Illich, ad esempio, viene attentamente contestualizzato e rubricato fra le “teorie innovatrici, ... interessanti per le polemiche e il movimento di idee che suscitano e per il modo in cui impostano il problema della scuola”⁷. Oltre a Illich, anche Paulo Freire, con i suoi affondi sui metodi depositari e oppressivi del modello educativo dominante, e Paul Goodman, autore di una dura requisitoria sul conformismo imposto ai giovani, rientrarono fra le voci ascoltate dalla commissione e invitate a offrire un contributo diretto alla stesura del Rapporto: insomma, le loro letture dissonanti e, in alcuni casi, irriverenti, per i commissari non furono motivo di esclusione ma, anzi, di attento ascolto e coinvolgimento.

Fu proprio per queste ragioni che il lavoro di Faure e colleghi, per cifra stilistica e contenuti, non piacque del tutto all'establishment pedagogico del tempo, che lo accolse con riserve e qualche malumore. A sostenerlo è l'autorevole punto di vista di Giovanni Gozzer attraverso un articolo pubblicato pochi mesi dopo l'uscita del Rapporto e prima

⁴ E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, cit., p. 22.

⁵ *Ibidem*, p. 29.

⁶ *Ibidem*, p. 37.

⁷ *Ibidem*, p. 75.

ancora della sua pubblicazione nella versione italiana⁸. Secondo Gozzer “gli ambienti educativi e pedagogici tradizionali” non si riconobbero in quel documento, principalmente per il taglio sociologico con cui era stato concepito: nell’articolo viene ricordato in particolare il severo giudizio del pedagogista belga (e, a propria volta, consulente dell’UNESCO) Marion Coulon, secondo il quale la pedagogia, definita “disciplina tradizionale” ma anche “scienza e arte dell’educazione” era stata mortificata da un approccio dilettantistico ai problemi dell’educazione, letti esclusivamente attraverso le lenti della sociologia e dell’economia, ovvero da chi non aveva “senso del mestiere”.

Tornando al Rapporto, la postura critica assunta dagli estensori si coglie fin dall’inizio della loro disamina, dove il paragrafo intitolato *La crisi della scuola*, anche per la sua collocazione in apertura della sezione dedicata alle *constatazioni*, lascia pochi dubbi sul carattere assertivo del discorso. Dopo una ricognizione storica volta a ricostruire le modalità attraverso cui i sistemi scolastici di allora si erano strutturati e consolidati, la constatazione per cui la scuola sarebbe stata un’istituzione in crisi viene sintetizzata nella sua incapacità di essere funzionale alle trasformazioni socio-economiche in atto in quegli anni. Fino al secondo dopoguerra le politiche scolastiche in tutto il mondo avevano sostanzialmente seguito, e mai preceduto, lo sviluppo economico, con chiare conseguenze anche di ordine finalistico-antropologico: formare persone per un modello di società noto o quantomeno prevedibile, tanto nelle sue strutture sociali, quanto in quelle economico-produttive. La scuola degli anni Sessanta, però, iniziava a dare segni di inefficacia, a manifestare la propria inadeguatezza di fronte al compito, del tutto nuovo, di “preparare gli uomini per modelli di società che non esistono ancora” e “formare fanciulli sconosciuti per un mondo sconosciuto”. Il Rapporto Faure, insomma, anticipava un tema – ma si potrebbe parlare apertamente di “dilemma” – che sarebbe diventato centrale anche nei

⁸ G. Gozzer, *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L’educazione oggi e domani*, in “Scuola Ticinese”, I, 12, dicembre 1972, pp. 7-15. L’autorevolezza di Gozzer, sicuramente riconoscibile nello spessore intellettuale del pedagogista trentino, in questo caso è determinata anche dal fatto di essere stato l’unico studioso italiano consultato dalla commissione e invitato a produrre un proprio contributo. La sua, pertanto, è una testimonianza diretta e probabilmente di parte, ma proprio per questo ha ancora più valore il suo scrupolo a non nascondere l’insoddisfazione manifestata dai suoi colleghi più conservatori.

successivi rapporti del 1996 e del 2021⁹: quello di programmare nel presente politiche e strategie educative per futuri divenuti indecifrabili.

Le soluzioni individuate dai governi dei paesi più avanzati, spesso acriticamente replicate da quelli in via di sviluppo, stavano mostrando il loro limite di fondo, ovvero l'essere state concepite secondo criteri e culture – ma nel Rapporto si parla anche di “dogmi” e “costumi” – del passato: il principale problema individuato dagli esperti della commissione non era dunque l'assenza di riforme scolastiche, ma il loro *ubi consistam*, almeno nella maggior parte dei casi. Il principio generale assunto dalle istanze riformatrici fino a quel momento continuava a considerare la scuola come un'entità a sé, senza curarsi troppo della correlazione fra i suoi problemi interni e quanto stava accadendo al di fuori, nella società: il focus era talmente stretto su aspetti specifici (la continuità fra i vari gradi dell'istruzione, i livelli dell'obbligo scolastico, la dispersione scolastica e il numero complessivo di diplomati, la formazione degli insegnanti e così via) da far sfuggire una prospettiva, quella globale, che di lì a poco sarebbe diventata così cogente da divenire un vero e proprio paradigma interpretativo di un passaggio d'epoca come quello della *globalizzazione*.

A supporto di questa tesi, Faure e i suoi colleghi segnalavano, anche attraverso puntuali riferimenti statistici, il significativo aumento degli investimenti in favore delle politiche educative in molti contesti locali; allo stesso tempo, tuttavia, constatarono su scala mondiale la permanenza e, in alcuni casi, anche l'aumento di forti squilibri fra paesi avanzati e paesi in via di sviluppo¹⁰, a conferma di visioni ancora troppo parziali e autoreferenziali. Non manca, in questa parte del Rapporto, un rilievo alle conferenze dell'UNESCO degli anni Sessanta svoltesi in Asia, Africa e America Latina, senz'altro utili nel rappresentare alla co-

⁹ Rispetto alla categoria del “futuro”, il Rapporto Delors del 1996 era stato affidato ad una commissione che, già nella sua denominazione, proiettava al secolo successivo le prospettive che era chiamata ad elaborare (*Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*); quanto al Rapporto del 2021, il richiamo al futuro è ancor più esplicito sia per la titolazione del rapporto stesso, sia per il fatto che dal futuro declinato al singolare si passa alla declinazione plurale di tanti, possibili “futuri”.

¹⁰ Sulla distinzione fra paesi “sviluppati” e “in via di sviluppo”, spesso utilizzata nel Rapporto, la Commissione non manca di ammettere l'inadeguatezza delle espressioni, considerato che lo sviluppo è un processo continuo per tutti, così come sottolinea il limite di una visione “semplicistica” che divide gli Stati su scala mondiale in due grandi gruppi sulla base del livello di sviluppo economico.

munità internazionale i problemi di quelle aree del mondo, ma decisamente poco efficaci sul piano delle soluzioni e dei risultati. Anche in tema di scolarizzazione, le disparità nella distribuzione di beni e di mezzi, ben lontane dall’essere risolte, continuavano invece ad acuirsi, con l’aggravante che proprio dalla scuola ci si sarebbe attesa una spinta decisiva per colmare qualsiasi forma di gap socio-culturale ed economico attraverso il trasferimento della conoscenza e la formazione di disposizioni solidali.

3. *Le istanze delle pedagogie critiche nel Rapporto Faure*

In un altro passaggio del Rapporto, il giudizio sull’operato della scuola si fa, se possibile, ancora più severo laddove ingiustizie e disuguaglianze nell’accesso alle opportunità formative vengono riscontrate non soltanto nel raffronto fra paesi ricchi e paesi poveri, ma nei sistemi scolastici di tutte le società, comprese quelle industrializzate e capitaliste. A dispetto della retorica sull’apporto garantito dall’istituzione scolastica alla salvaguardia della democrazia – “l’ipocrisia di chi mimetizza l’ingiustizia sotto il mantello di una ingannevole fraseologia democratica”¹¹, scrivono i commissari – le geografie interne dei vari paesi presentavano situazioni assai diversificate fra agglomerati urbani, periferie e zone rurali; i benefici della scolarizzazione non raggiungevano chiunque e tendevano a disegnare nella popolazione scolastica un’altra geografia, di ordine sociale, che seguiva la distribuzione della ricchezza e i livelli di istruzione delle famiglie di provenienza.

A ben vedere si trattava esattamente degli stessi rilievi che potevano essere letti in molte testimonianze delle cosiddette pedagogie critiche di quegli anni, a cominciare da quelli mossi al sistema scolastico italiano da don Lorenzo Milani in *Lettera a una professoressa* nel 1967: già in quella circostanza, infatti, il problema non veniva individuato nella mancanza di riforme, visto il giudizio positivo espresso sulla scuola media unica da poco avviata, ma nella loro applicazione e nel fatto che fossero affidate a una classe docente ancora legata, per cultura professionale, a logiche selettive anziché inclusive:

Abbiamo letto la legge e i programmi della nuova media. La maggioranza delle cose scritte lì a noi ci vanno bene. E poi c’è il fatto che la nuova media esiste, è unica,

¹¹ E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, cit., p. 138.

è obbligatoria, è dispiaciuta alle destre. È un fatto positivo. Fa tristezza solo saperla nelle vostre mani. La rifarete classista come l'altra?¹².

Un paio d'anni dopo ebbe una certa risonanza la pubblicazione per il Mulino de *Le vestali della classe media*, un'indagine sociologica condotta da Marzio Barbagli e Marcello Dei su docenti, genitori e presidi da cui emergevano simili considerazioni sulla resistenza al cambiamento da parte degli insegnanti, in linea di principio d'accordo con l'innalzamento dell'obbligo scolastico stabilito dalla Costituzione, ma perplessi dall'unicità del percorso, potenziale causa, a loro dire, del livellamento delle capacità individuali e del declassamento della cultura¹³.

La genealogia delle pedagogie critiche ha seguito una traiettoria per certi aspetti sovrapponibile a quella del Rapporto Faure, sia nei tempi (la stagione a cavallo fra gli anni Sessanta e Settanta), sia, soprattutto, nella lettura del nesso fra educazione e processo di riproduzione della società. Attraverso le parole di Margiotta, possiamo individuare nella denuncia di contraddizioni e costrizioni sociali in campo educativo l'oggetto precipuo della pedagogia critica:

essa solleva il problema delle 'condizioni materiali basilari della società' (Gamm, 1979, p. 150) entro le quali sono iscritte le relazioni pedagogiche: *modo di produzione, società, potere e dominio, egemonia* sono le categorie centrali che consentono di impostare un'analisi critica dei processi educativi. Al centro della pedagogia critica si trovano l'istruzione e l'educazione considerate come aspetti fondamentali della 'produzione e riproduzione della vita sociale' (Schmied-Kowarzik, 1981, p. 169). ... Solo a partire dalla critica delle contraddizioni di una concreta formazione sociale si riteneva possibile sottoporre a riflessione la prospettiva dell'autonomia, della personalità capace di decidere di e per se stessa. L'impostazione emancipativa della pedagogia critica serviva a decifrare la *prassi pedagogica della società*, cioè a ricollocare tutte le misure pedagogiche nel contesto delle loro condizioni storico-sociali¹⁴.

¹² Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1996, p. 30.

¹³ Cfr. M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969. Sulle resistenze degli insegnanti a un percorso unico fino al termine della scuola media, i due autori riportarono estratti dalle loro interviste con toni di questo genere: "Forse mi considererò antisociale se dico questo, ma sono contro l'unicità della scuola media. Sarei stata proclive, sì, a una scuola per tutti fino a 14 anni, ma sono per due scuole: una per formare i medici, i professionisti, gli avvocati di domani. Per gli altri mestieri, per i contadini, gli operai ecc. ci vuole l'avviamento" (p. 88).

¹⁴ U. Margiotta, *La pedagogia critica e i suoi nemici*, in "Formazione & Insegnamento", XII, 4, 2014, p. 16; corsivo nel testo; le due citazioni interne si riferiscono, rispettivamente, a H.-J. Gamm, *Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*, Hamburg, Rienbek, 1979; W.

I temi della riproduzione sociale e del conformismo erano già stati segnalati da Paul Goodman all’inizio degli anni Sessanta in uno dei testi più iconici di quella stagione: *Growing Up Absurd*¹⁵. In quella disamina ciò che veniva indicato come assurdo era il vincolo imposto ai giovani di predisporre a crescere in una società pensata e preordinata per loro dalle generazioni precedenti attraverso sistemi scolastico-educativi funzionali a quel disegno. Le contestazioni giovanili di quegli anni – anche nelle loro espressioni più violente e devianti – furono di fatto la manifestazione della volontà di sottrarsi da una parabola già stabilita (ecco l’accento sulla spinta emancipativa di cui sopra) e rivendicare il diritto ad autodeterminare l’avvenire. Si trattava dei primi inequivocabili segnali di un profondo cambiamento nei passaggi di consegne fra le generazioni (si pensi anche a testimonianze successive, come *Il mito dell’adulto* di Lapassade¹⁶) e della nascita dei “giovani” e delle loro istanze come categoria sociologica indipendente¹⁷.

Il Rapporto non mancò di segnalare le ingiustizie di una società complessivamente regolata da rapporti di potere fra l’autorità di pochi e l’obbedienza di molti, così come non esitò a indicare nella scuola un sottosistema della società e, dunque, un luogo di replica di quelle stesse dinamiche e, assieme, uno strumento per consolidarle sul piano culturale. Queste considerazioni seguivano la traccia già segnata da Paulo Freire con *La pedagogia degli oppressi*: anche le relazioni educative, secondo il pedagogista brasiliano, assumevano connotati oppressivi nella misura in cui derivavano dalle scelte unilaterali di chi educa, si concretizzavano nell’atto di “depositare” contenuti e non aiutavano chi è educato a prendere coscienza della propria condizione e a liberare le proprie disposizioni.

Infine, in quanto “prodotto della società”, la scuola tendeva ad essere oggetto del più ampio processo di istituzionalizzazione necessario per

Schmied-Kowarzik, *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie*, Bochum, Germinal, 1981.

¹⁵ P. Goodman, *Growing Up Absurd. Problems of Youth in the Organized Society*, New York, New York Review of Books, 1960; segnaliamo come il titolo dell’edizione italiana, *La gioventù assurda* (Torino, Einaudi, 1971), non renda esattamente il significato originario di “crescere nell’assurdo” o “crescere in modo assurdo”.

¹⁶ Cfr. G. Lapassade, *L’entrée dans la vie. Essai sur l’inachèvement de l’homme*, Paris, Les Editions de Minuit, 1963; tr. it. *Il mito dell’adulto. Saggio sull’incompletezza dell’uomo*, Firenze, Guaraldi 1971.

¹⁷ Cfr. A. Cavalli, C. Leccardi, *Le quattro stagioni della ricerca sociologica sui giovani*, in “Quaderni di sociologia”, 62, 2013, pp. 157-169.

gestire (e, per certi aspetti, orientare) i bisogni fondamentali dei cittadini, come quello di salute, protezione sociale e, appunto, istruzione. Questa tesi aveva caratterizzato il pensiero di Ivan Illich e di quanti, assieme a lui, avevano animato le attività del Centro Interculturale di Documentazione (CIDOC) di Cuernavaca, in Messico. Se molte delle opinioni espresse da altri esponenti delle pedagogie critiche sono raccolte nei documenti allegati al Rapporto (è il caso proprio di Goodman e di Freire), la questione posta da Illich trova spazio nella prima parte del documento, dove la sua provocatoria formula della “descolarizzazione” e l’affermazione del principio di “convivialità” vengono esplicitamente richiamati dalla Commissione e – lo abbiamo già anticipato – annoverati fra le prospettive teoriche (ma, evidentemente, anche politiche) meritevoli di considerazione. Il rischio denunciato dal pedagogista austriaco era che l’eccesso di “struttura” con cui si stavano disegnando i curricula scolastici in tutto il mondo (peraltro con scelte sempre più simili e omologanti) avrebbe finito con l’allontanare la scuola dal suo prioritario mandato educativo, sacrificando, in nome delle misurazioni e della standardizzazione, il riconoscimento e la valorizzazione “dell’infinita varietà degli individui, dei temperamenti, delle aspirazioni, delle vocazioni”¹⁸. Faure e colleghi, in più passaggi del loro lavoro, non esitarono a schierarsi dalla parte di Illich “contro la tirannia delle strutture e dei programmi”¹⁹, così come riconobbero l’eccessivo peso attribuito dai sistemi scolastici alla selezione, agli esami, ai diplomi e, in generale, ai protocolli di certificazione:

La valutazione consente in genere di misurare i risultati di un individuo in rapporto ai compagni ma non prende in considerazione i progressi compiuti rispetto al livello da cui l’individuo stesso è partito. Si ritiene che gli esami servano a misurare l’acquisizione antecedente e a rivelare le possibilità future del soggetto. La scuola è competente solo per la prima di queste due funzioni. Perché dovrebbe assumersi la pesante responsabilità di una scelta che decide l’accesso alla strada della professione? La sua competenza in merito è tanto più discutibile quanto più deboli sono i legami tra le istituzioni scolastiche e le diverse sfere in vista delle quali essa sceglie e seleziona²⁰.

¹⁸ E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, cit., p. 145.

¹⁹ Questa espressione dà il titolo ad un paragrafo del capitolo 4 del testo Aa. Vv., *I documenti del Rapporto Faure. L’educazione in divenire*, cit., p. 107, in cui si fa esplicito riferimento al pensiero di Illich.

²⁰ E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, cit., p. 146.

4. *La comunità educante: da “presagio” a progetto*

Ci pare quindi di poter legittimamente affermare che il Rapporto Faure debba essere considerato, a pieno titolo, una riflessione sia critica sia progettuale, che a partire dalla *crisi della scuola* individua nella nozione di *educazione permanente* e di *comunità educante* i suoi perni. Assumere una prospettiva di estensione, durata e capillarità della formazione, infatti, significa adoperarsi non tanto o, comunque, non solo per la valorizzazione e l'implementazione di occasioni formative altre rispetto alla scuola, ma ripensare l'identità, l'assetto e la funzione della scuola stessa in termini di modello educativo di riferimento e di agente propulsore per le situazioni extra ed oltre scolastiche. Proprio perché queste si danno come alternative alla scuola, infatti, è necessario strutturarle ed esperirle in ottica integrata; d'altra parte, cogliere i bisogni formativi di una società in cambiamento in ottica strategica, lungimirante e, per certi aspetti, futuribile porta a retro-illuminare il sistema scolastico, evidenziandone le storture e i limiti da espungere ed emendare così come le possibilità di innovazione da percorrere.

L'innegabile carica utopica ascrivibile all'ideale dell'educazione permanente/comunità educante – due facce della stessa medaglia, quindi, che il Rapporto Faure²¹ assume come sfida pedagogica in senso lato, nell'intrecciarsi delle dimensioni esistenziale, sociale, politica e culturale di una società complessa, dinamica, universale – conduce ad uno spostamento di attenzione che non pare peregrino definire epocale, quello dall'insegnamento all'*apprendimento*:

All'atto dell'insegnare subentra l'atto dell'apprendere. Pur continuando a ricevere insegnamenti l'individuo cessa di essere oggetto e diviene soggetto del fatto educativo. Egli non riceve più la cultura come un dono o come un servizio sociale messo a sua disposizione da potenze tutelari: egli le assimila in forza di una conquista sul sapere e su se stesso, una conquista che fa di lui il signore della conoscenza e non il semplice recipiente che la accoglie²².

²¹ Si tenga comunque sempre presente la complessità di visioni racchiuse nell'espressione comunità educante; relativamente al Rapporto Faure, è stato altresì notato che si configura sia come “parte di una impostazione che guardava allo sviluppo in un'ottica sostanzialmente funzionalista”, sollecitando a considerare la questione educativa oltre la scuola, sia come “integrata, a sua volta, da un forte invito alla promozione della partecipazione nella prospettiva della creazione di una democrazia sempre più consapevole” (G. Chiosso, *Dalla Pedagogia della “società educante” al Rapporto Faure*, in “Pedagogia e Vita”, 2, 1998, p. 105).

²² E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, cit., p. 250.

Ciò significa qualcosa di più del mettere in discussione la tradizione o scardinare un sistema: significa crearne uno nuovo, autenticamente ispirato alla democrazia, all'inclusione, all'accessibilità, all'equità, alla partecipazione responsabile di tutti nei processi di costruzione e di comunicazione della conoscenza e al suo uso nella e per la vita.

In questi passaggi, sia pure qui sinteticamente riportati e commentati, che concludono la seconda parte del Rapporto Faure, quella intitolata appunto all'*avvenire* – che è diventato il nostro *oggi* e che continua ad alludere al nostro *domani* – riteniamo si possano rinvenire gli aspetti sostanziali di una proposta che, a distanza di cinquant'anni, non ha affatto perso di significato, né di energia. Tutt'altro: si tratta di argomentazioni che, nel prendere una posizione esplicita e netta circa l'orizzonte di senso e le finalità dell'educazione, ci sono estremamente utili per interpretare le problematicità, le crisi e i pericoli del nostro tempo senza restare intrappolati nella loro cogenza e contingenza, e quindi per mantenere viva e vitale una tensione di più lunga e ampia gittata.

Bastino qui due soli ma paradigmatici esempi, uno di carattere orientativo, ampio, sovranazionale, l'altro più applicativo, circoscritto, locale, utili quindi anche a dimostrare il duplice risvolto, utopico e prescrittivo, dei principi sopra richiamati.

Il primo esempio chiama in causa – nella cornice più vasta ancora dei fenomeni e dei dispositivi interpretativi che hanno contrassegnato la società contemporanea: dalla *globalizzazione* alla *sostenibilità* – il Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione, che esordisce affermando come le aule e le scuole continuino ad essere essenziali, ma in futuro dovranno essere costruite e vissute in modo diverso e, a seguire, sostenendo che

Questo atto di re-immaginazione significa lavorare insieme per creare futuri condivisi e interdipendenti. Il nuovo contratto sociale per l'educazione deve unirici nell'impegno collettivo e fornire la conoscenza e l'innovazione necessarie per dare forma a futuri sostenibili e di pace per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale. Deve, come fa questo Rapporto, sostenere il ruolo svolto dagli insegnanti. Tre sono le domande essenziali da porre all'educazione se pensiamo al 2050: Che cosa dobbiamo continuare a fare? Che cosa dobbiamo abbandonare? Che cosa deve essere inventato da capo in modo creativo?²³.

²³ International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Paris, UNESCO, 2021; tr. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Paris, UNESCO/Brescia, Editrice La Scuola, 2023, pp. vii, 2.

Indubbiamente il nostro mondo non è più quello degli anni Settanta, ma il ruolo affidato all’educazione (permanente) e alla scuola rimane, al fondo, il medesimo: perseguire un progetto esistenziale volto ad una realizzazione umana (*apprendere ad essere*, per richiamare la forza evocativa del titolo originale del Rapporto Faure) che è un tutt’uno con quei principi di libertà, giustizia, solidarietà e buona qualità della vita che hanno costruito, lungo tutta la storia stessa dell’umanità, il suo patrimonio valoriale di riferimento. La scuola si riafferma, dunque, ora come allora, quale componente non solo costitutiva e ineliminabile, ma anche e soprattutto *fondativa* della comunità educante. Una comunità educante che oggi non può che essere pensata se non come planetaria e che, al contempo, si offre come un paradigma teorico declinabile in modelli storici precisi e contestuali: come quello di una *learning society* sempre più modellata da apparati tecnologici complessi e, ancora, quello della *smart city* che attualizza, e non solo metaforicamente, il mandato della *polis* di antica memoria e il valore del *bene comune*²⁴. In ultima istanza, il nuovo contratto sociale per l’educazione auspicato per i decenni a venire si fonda su una “visione umanistica” che pone l’accento sulla dimensione “continua” e “collettiva” dell’educazione e che, come è stato opportunamente notato, risulta in significativa continuità con le istanze del Rapporto Faure²⁵.

Il secondo esempio si riferisce al Disegno di Legge n. 28, *Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante* – la cui proposta, già presentata dall’allora Senatrice Vanna Iori nella precedente legislatura, è stata rinnovata ad ottobre scorso – da un paio di mesi assegnato alla VII Commissione permanente e attualmente in attesa di essere esaminato. Non stupisce, nella prospettiva che stiamo avvalorando, la scelta, eminentemente pedagogica, di recuperare l’espressione *comunità educante* alla quale proprio il Rapporto Faure aveva dato vigore. Il contesto in cui si collocano le azioni prefigurate è quello pandemico e post-pandemico, ove si sono disvelate in maniera inequivocabile fragilità, nuove e/o latenti, del sistema scolastico e formativo in genere che occorre

²⁴ Cfr., al riguardo, alcuni saggi che ne hanno delineato, in prospettiva pedagogica, le implicazioni più rilevanti, quali, ad esempio: A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Paravia Bruno Mondadori, 2002; P. Malavasi (a cura di), *Smart city, educazione, reciprocità*, Lecce, Pensa, 2012; R. Piazza, *Learning city. Aspirazioni e ideali per le città del benessere*, Roma, Aracne, 2013.

²⁵ Cfr. M. Aglieri, R. Locatelli, *Educazione permanente e città educativa. L’attualità del Rapporto Faure a cinquant’anni dalla sua pubblicazione*, in “Pedagogia e Vita”, 3, 2022, pp. 25-34.

fronteggiare irrobustendo la professionalità educativa sul piano qualitativo non meno che quantitativo:

In tal senso, il disegno di legge istituisce il Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante, volto a sostenere il lavoro sinergico del personale docente, del dirigente scolastico e di specifiche figure professionali con le competenze necessarie. In particolare, sul versante pedagogico-educativo, saranno presenti l'educatore e il pedagogista al fine di prevenire e recuperare i fenomeni di fragilità e di vulnerabilità sociale ed educativa, abbandono scolastico precoce e dispersione; prevenire e contrastare le diverse povertà educative ad ogni livello di istruzione della scuola pubblica e paritaria; realizzare strategie e buone prassi integrate per una scuola inclusiva, aperta al territorio, alla ricerca e alla sperimentazione, innovativa in ambito educativo, formativo e pedagogico; valorizzare ogni forma di apprendimento formale, non formale e informale, atto a sostenere il pieno sviluppo della persona nel rispetto dei principi costituzionali; mettere a sistema interventi educativi e pedagogici programmatici, realizzati in sinergia tra scuola, famiglia, studenti e territorio; promuovere le competenze socio-affettive e di genere; favorire il diritto allo studio, al successo formativo e all'acquisizione di competenze, civiche, sociali e occupazionali; attuare linee di intervento e politiche di indirizzo volte a promuovere la sussidiarietà e la corresponsabilità educativa delle agenzie formative; promuovere continuità educativa verticale e orizzontale tra le diverse agenzie educative; sostenere la genitorialità; orientare gli alunni nei passaggi tra i diversi ordini di scuola (orientamento formativo); progettare e formare all'uso di ambienti digitali di apprendimento; sviluppare reti collaborative e di prossimità sociale, prevenire fragilità educative, criticità relazionali, culturali e sociali²⁶.

Abbiamo inteso riportare per intero questo lungo passaggio al fine di evidenziare, per un verso, gli espliciti riferimenti ai cardini stessi della comunità educante: le sinergie da instaurarsi tra professionalità differenti, la cui autonomia diviene garanzia e tutela di autentica collaborazione; l'apertura al territorio; l'adesione a principi valoriali alti, comuni e unificanti; l'intreccio tra le dimensioni formale, non formale e informale dell'apprendimento; la corresponsabilità educativa degli enti promotori di formazione; la continuità verticale ed orizzontale; la creazione di reti e la cura per i processi di orientamento. Per altro verso, la sottolineatura di come la professionalità educativa sia, di fatto, l'aspetto cruciale da *sostenere* (esattamente così si esprimeva, del resto, come rimarcato più sopra, anche il Rapporto UNESCO sui Futuri dell'Edu-

²⁶ Senato della Repubblica, XIX Legislatura, *Fascicolo Iter DDL S. 28 – Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante*, p. 7, consultato in <https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/55204.pdf>, il 12/04/2023.

cazione) ci consente di porre all’attenzione la sua specificità – non surrogabile – quale condizione indispensabile per l’inverarsi del progetto delineato.

5. *La sostenibilità come principio regolatore del progresso*

Prima di approdare a tale questione, tuttavia, riteniamo di doverci soffermare sull’istanza della *sostenibilità* che, proprio nello stesso *milieu* culturale, politico e, in particolare, scientifico degli anni Settanta trova le sue origini e inizia a configurarsi come istanza trasversale, di interesse pluridisciplinare, tale da rendere indissolubilmente interdipendenti la conoscenza e le condotte individuali/collettive e da investire, quindi, teorie, metodi e strutture dell’educazione.

È il 1962 quando viene pubblicato il testo che è stato poi considerato il primo manifesto ecologista in senso moderno²⁷, e, di lì, prendono piede i principali enti internazionali a difesa e tutela dell’ambiente, conferendo alla questione una rilevanza scientifica, politica, culturale, etica e, non ultimo, educativa. La nozione di *crisi ecologica*, prima, negli anni Settanta, e di *sostenibilità* poi, sul finire degli anni Ottanta, divengono centrali, ancorché controverse, nel dibattito internazionale, sino alla formulazione dell’Agenda 2030 che, come è noto, è stata assunta a linea guida vincolante per le trasformazioni e transizioni che caratterizzano la nostra attuale temperie storica.

Nel Rapporto Faure – per quanto si fosse agli albori di una consapevolezza che è maturata solo decenni più tardi anche in diretta conseguenza di eventi inediti (dal punto di vista climatico, energetico, dell’inquinamento, della deforestazione e della riduzione della biodiversità) – sono comunque rinvenibili alcune indicazioni in grado di anticipare tendenze che poi diverranno via via sempre più dominanti. Nel definire le prospettive dello sviluppo scientifico come “contemporaneamente esaltanti, impressionanti e terrificanti”²⁸, il Rapporto Faure pone, infatti, il problema della qualità e della liceità delle applicazioni tecnico-scientifiche, del loro controllo, del senso attribuibile al loro potere liberatorio. In secondo luogo, giunge infine a paventare “il pericolo di *squilibri ecologici*”²⁹ che riguardano non solo lo stato di salute dell’ambiente, ma

²⁷ R. Carson, *Silent Spring*, Boston, Houghton Mifflin, 1962.

²⁸ E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, cit., p. 162.

²⁹ *Ibidem*, p. 173.

anche i gap di sviluppo economico e sociale delle diverse regioni mondiali e ad attribuire alla scuola un ruolo tutt'altro che marginale:

Spetta in larga misura alla scuola aggredire alla radice il problema degli inquinamenti, evitare le fratture, prevenire e compensare i pericoli della civiltà tecnica. È questo un compito nuovo per la scuola, un compito che, per quanto sottovalutato, le compete di pieno diritto per molte ragioni³⁰.

E questo non nei termini, si ribadisce, di produrre “di per sé soluzioni adatte ai problemi fondamentali del nostro tempo”, quanto, piuttosto attraverso un rinnovamento di metodi, funzioni, doveri e finalità dove necessario³¹.

Sono così stabilite le premesse affinché sulla scuola non incombono richieste *on demand* che esulano dal suo mandato educativo ma, al contrario, per rinforzarne una rispondenza allo spazio/tempo in cui agisce che si concentri sulla creatività, sull'integrazione dei saperi e delle occasioni, sulla libertà di autodeterminazione, nella prospettiva di un “umanesimo scientifico”³².

Sarebbe dunque, *in primis*, nel *modo di essere e di operare* della scuola che si determina la sua adesione a *principi ecologici e sostenibili*, in una accezione che travalica quanto può essere ascrivibile all'ambientalismo in senso stretto e che guarda soprattutto al perseguimento di assetti sociali, politici, economici e culturali dall'impianto democratico (che, vale la pena sottolinearlo ancora una volta, è contemporaneamente prerequisito e traguardo dell'odierna e più comprensiva concezione di sostenibilità).

In questa stessa prospettiva, si sono espressi, nei decenni successivi, i documenti più autorevoli in materia, come l'Agenda 21 del 1992, insistendo sulla necessaria correlazione tra ambiente fisico/biologico, socio-economico e sviluppo umano di cui deve occuparsi anche la scuola se intende migliorare le capacità delle persone di comprendere, valutare e affrontare i problemi contando su conoscenze, competenze e consapevolezza; l'Agenda 2030 del 2015, esplicitando le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile – economica, sociale ed ecologica – con lo scopo ultimo di porre fine alla povertà, a lottare contro l'ineguaglianza, di affrontare i cambiamenti climatici e di costruire società pacifiche che ri-

³⁰ *Ibidem*, p. 175.

³¹ *Ibidem*, p. 178.

³² *Ibidem*, p. 232.

spettino i diritti umani; e il già menzionato Rapporto UNESCO sui Futuri dell’Educazione, il quale, ancor più esplicitamente, circa la necessità di *salvaguardare e trasformare* le scuole come esigenze non contraddittorie bensì logicamente consequenziali, si dimostra nuovamente in continuità con il Rapporto Faure, in particolare laddove si conclude che

Le scuole dovrebbero modellare i futuri a cui aspiriamo garantendo i diritti umani e diventando esempi di sostenibilità e neutralità carbonica. Agli studenti e alle studentesse dovrebbe essere affidato il compito di fare da guida per rendere più ecologico il settore dell’educazione. Dovremmo assicurarci che tutte le politiche educative sostengano e promuovano i diritti umani³³.

Bastino qui questi soli tre riferimenti – non certo gli unici, ma sicuramente tra i più incisivi – per evidenziare un filo rosso che, a prescindere dal lessico utilizzato e dalle specificità dei contesti, riconosce inequivocabilmente la matrice culturale ed educativa della questione non come accessoria, bensì sostanziale, ovvero al punto da impattare la scuola non nei termini di un mero aggiornamento curricolare ma a livello di impianto didattico a tutto tondo.

Con evidenti ripercussioni anche oltre gli steccati del comparto scolastico e, quindi, relativamente alle politiche dell’Educazione degli adulti: ne è una riprova il poderoso documento presentato e discusso durante la VII Conferenza Internazionale sull’Educazione degli adulti svoltasi a Marrakech dal 15 al 17 giugno 2022, il *GRALE 5 (Fifth Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change)*, che dedica un intero capitolo al rapporto tra educazione alla cittadinanza e sostenibilità, richiamandosi esplicitamente all’ambizioso obiettivo/traguardo 4.7 dell’Agenda 2030 e sostenendo, al riguardo, che

L’educazione alla cittadinanza globale risponde ai fondamentali cambiamenti nelle società umane. Questi includono le economie guidate dalla conoscenza, l’aumento della migrazione e della mobilità (sia interna che internazionale), la crescente disuguaglianza sociale, la preoccupazione pubblica per le questioni di sostenibilità, in particolare il cambiamento climatico e il degrado ambientale, e l’accelerazione dello

³³ International Commission on the Futures of Education, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l’educazione*, cit., p. 105.

sviluppo tecnologico. Ognuna di queste aree di cambiamento è epocale; insieme rappresentano un periodo di transizione storica³⁴.

Pertanto, l'approccio richiesto deve configurarsi come:

Relazionale: tener conto, prendersi cura e connettersi con persone, luoghi e altre specie; Critico: consentire critiche e domande; Etico: aprire spazi per considerazioni etiche e confronto circa dilemmi morali; Politico: conflittuale, trasgressivo e dirompente nei confronti di routine, sistemi e strutture; Azione: consentire l'agentività e creare il cambiamento³⁵.

Ci sembra che già questi accenni possano attestare un'assunzione dell'*educazione degli adulti alla sostenibilità* che, analogamente a quanto emerso per la scuola (e rispondendo all'estensione spazio-temporale postulata dall'*educazione permanente*), non ritiene prioritaria o, comunque, esclusiva o preponderante la concentrazione sui contenuti. L'approccio contenutistico, infatti – che è comunque stato un aspetto cruciale dell'*educazione ambientale* della prima ora, tesa a soddisfare innegabili bisogni conoscitivi riguardanti il funzionamento del sistema vivente nel suo complesso e dei suoi innumerevoli micro-sistemi, ma che troppo spesso ha confuso e limitato l'informazione e la divulgazione scientifica dell'Ecologia con il processo educativo – ha progressivamente ceduto il passo, come già il Rapporto Faure preconizzava, all'acquisizione e all'esercizio di strumenti e strategie di conoscenza e di pensiero che presiedono alla costruzione culturale e che allenano a uno sguardo complesso, al disvelamento delle dinamiche implicite, alla problematizzazione, al fare emergere gli assi valoriali di riferimento, evidenziandone il potere performativo.

6. Conclusioni: la formazione docente per un'autentica innovazione educativa

Il progetto, insieme politico e pedagogico, annunciato dal Rapporto Faure è arrivato dunque a noi delineandosi via via nei termini di una comunità educante ispirata alla sostenibilità. Se è vero che la cornice teorica di riferimento si è precisata sufficientemente chiara e robusta –

³⁴ UNESCO, *GRALE 5. Fifth Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change*, Hamburg, UNESCO, 2022, p. 153, trad. nostra.

³⁵ *Ibidem*, p. 155, trad. nostra.

pur dovendo tenere presente, e neppure troppo sullo sfondo, alcune aporie che riguardano i costrutti stessi di *sviluppo sostenibile* e di alcuni suoi possibili corollari o applicazioni: *decrescita, biocentrismo, riconversione ecologica, eco-tecnocrazia* ecc. – non si possono tuttavia tacere le critiche che, mosse tanto al Rapporto Faure quanto alle risoluzioni più recenti che abbiamo inscritto nel tracciato che ha inaugurato, pertengono all'applicabilità concreta dei principi enunciati. Critiche nelle quali non è raro imbattersi nel momento in cui la disseminazione delle visioni prospettate fatica a uscire dall'ambito delle dichiarazioni di principio o, tutt'al più, di intenti, prescrivendo obiettivi anche piuttosto specifici e mantenendo un tono generale, talvolta passibile di essere recepito come generico, circa gli strumenti, i mezzi, le azioni da compiere.

Ad esempio, si pensi, *ex post*, alle derive neoliberiste degli ultimi decenni e a come hanno eroso quella tensione educativa esistenziale-comunitaria privilegiando versanti di riproduzione e conformazione sociale e di appiattimento sulle richieste politico-economiche dei mercati che, va detto, hanno cavalcato in modo spregiudicato se non distorto il nesso tra scuola e tessuto/sviluppo economico incoraggiato dallo stesso Rapporto Faure (e a più riprese rinforzato, sia pure con toni e prospettive differenti, in pressoché tutti i documenti che si sono susseguiti in un crescendo di preoccupazione in tema di occupabilità, competitività, crescita ecc.). E si pensi, ancora e sempre a titolo di esempio, in riferimento all'ambiziosità dei 17 obiettivi dell'Agenda 2030, ai moniti da più parti espressi circa i tempi/processi di realizzazione, le difficoltà di monitoraggio, la sottovalutazione dell'eterogeneità dei contesti, l'inadeguatezza delle risorse stanziare ecc.

Mutatis mutandis, tanto nel Rapporto Faure quanto nei documenti programmatici successivi, si individua un elemento cruciale, proprio sul piano della fattibilità, nella professionalità educativa e docente, anche se non sempre con il grado di approfondimento che sarebbe auspicabile.

Nella sua seria e sistematica presa in carico, quindi, riteniamo di poter ravvisare la risposta più efficace a quei rilievi che già gli stessi esperti della Commissione presieduta da Edgar Faure avevano rivolto, come si diceva più sopra, non tanto all'insufficienza di riforme scolastiche quanto all'inadeguatezza della loro *ratio*. In questa prospettiva, la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, e di conseguenza il ruolo e il valore che la comunità sociale e politica attribuisce loro, co-

stituisce la chiave di volta della questione e, più in generale, di un qualsiasi discorso sull'innovazione formativa, giacché in ultima istanza – e in forza o addirittura a prescindere dalle prescrizioni dei provvedimenti di politica scolastica – è il lavoro quotidiano degli educatori, la loro visione e gestione dei processi di insegnamento/apprendimento, a generare maggiore o minore apertura della scuola alla vita.

Nel Rapporto Faure si rinviene al riguardo solo qualche veloce passaggio, che concerne prevalentemente la necessità di integrare la trasmissione delle conoscenze con l'attenzione ai bisogni, alle motivazioni e alle capacità di controllo della conoscenza degli allievi³⁶, il lavoro in équipe³⁷, l'equiparazione di funzione in tutti i settori, gradi, ordini e contesti scolastici, in virtù di una medesima formazione di alto livello³⁸.

Se il presupposto è che

Gli insegnanti dovrebbero essere i primi a ripensare e trasformare i criteri e i dati della loro professione nella quale la funzione educativa e animativa prevale sempre più su quella meramente istruttiva. A loro spetta infatti di trasformare la forma mentis e le qualificazioni inerenti a tutte le altre professioni³⁹,

ne deriva che la loro formazione dovrà essere orientata in due direzioni:

Da un lato verso la specializzazione di un certo numero da assegnare all'educazione pre-scolastica, alla ricerca pedagogica, all'istruzione tecnica, al recupero dei minorati, alla funzione di guida di uomini (andragoghi). Dall'altro verso le funzioni di animatore-educatore che saranno proprie dei futuri insegnanti quali devono essere messi in grado di operare tanto con ragazzi che con adulti, sia a scuola che fuori della scuola. Ma le competenze che saranno richieste in avvenire nel settore educativo non sono solo queste. Serviranno specialisti di materiali didattici, dei sussidi per l'autodidattica, per l'uso delle nuove tecniche, per gli audiovisivi; serviranno animatori dei centri comunitari, psicologi, amministratori di tipo nuovo, analisti dei sistemi ecc. Il mutamento che interviene nella formazione degli insegnanti è legato al nuovo compito che è di educare la personalità e di aprire l'accesso al mondo reale⁴⁰.

³⁶ Cfr. E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, cit., p. 219.

³⁷ *Ibidem*, p. 220.

³⁸ *Ibidem*, pp. 317-319.

³⁹ *Ibidem*, p. 319. Ci pare opportuno precisare che per "funzione animativa" si intende qui una funzione di stimolo intellettuale; così nella versione inglese del Rapporto: "the job of educating and stimulating students is steadily superseding that of simply giving instruction" (p. 217).

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 319-320. Anche in questo caso, la traduzione in lingua italiana può risultare fuorviante: nella versione in inglese ci si limita infatti ad usare il termine "andragogues" tra virgolette, alludendo ad esperti di Andragogia, ovvero di Educazione degli adulti. Segnaliamo inoltre che nella versione italiana il brano si conclude

Non sono aspetti di poco momento sul piano del profilo professionale, ma occorrerà passare alla raccolta documentaria che correda il Rapporto Faure per rinvenire spiegazioni più estese circa l'identità e il mandato educativo da attribuire all'insegnante, di là degli ambiti specifici in cui è chiamato a tenersi al passo in riferimento alla prefigurata impostazione del rapporto scuola/società.

In tale raccolta sono infatti presentati quattro brani che offrono alcune riflessioni sul senso della formazione degli insegnanti, sulla necessità che questa sia permanente, sulla riformulazione dei compiti correnti e sostanziali del docente in virtù dell'impiego delle nuove tecnologie e sul ruolo di figure ausiliarie. In particolare è ai primi due, a cura del pedagogista cecoslovacco Jiří Kotásek, che riteniamo interessante circoscrivere l'attenzione, in quanto la formazione dell'insegnante viene presentata come “problema centrale dell'educazione” dato che è dalla sua attività che dipendono il successo o l'insuccesso della formazione scolastica:

La modernizzazione dell'insegnamento scolastico, da qualche tempo a questa parte così frequentemente invocata, implica sempre la modernizzazione dei programmi di formazione degli insegnanti, da cui dovrebbe anzi essere preceduta⁴¹.

Tali programmi dovrebbero assumere, si prosegue, una struttura tale da contemplare tanto gli aspetti pedagogici-didattici generali (oltre che psicologici e sociologici) quanto gli aspetti disciplinari specifici quanto, non ultimo, quelli di didattica disciplinare, dispiegandosi in una successione di tappe che, a spirale, sussumono tanto il versante teorico quanto quello pratico, e configurandosi nei termini di una formazione continua quale “mezzo più semplice ed efficace per diffondere rapidamente i principi delle riforme e del rinnovamento della scuola”⁴².

Ci sembra, pur nella sua stringatezza argomentativa, un'indicazione importante, se consideriamo, ad esempio, per il caso italiano, il progetto della SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) e come ne abbia rispecchiato la logica di fondo, così come, alla sua

con la frase “e di aprire l'accesso al mondo rurale”: un refuso, che qui abbiamo inteso correggere direttamente nella citazione, giacché nella versione inglese la frase è “opening the way to the real world” (p. 217).

⁴¹ Aa. Vv., *I documenti del Rapporto Faure. L'educazione in divenire*, cit., pp. 300, 301.

⁴² *Ibidem*, p. 305.

chiusura dopo una decina d’anni di attività, si siano susseguiti altri percorsi di vita breve, determinando, di fatto ancora oggi, una preoccupante situazione di indeterminatezza, di stallo e di (sfiduciata) attesa. O, ancora, per riferirci alla professionalità educativa in contesti non scolastici, se pensiamo a quanto sia conquista recente il provvedimento che ravvisa nella laurea triennale e magistrali di ambito pedagogico il requisito peculiare per il ruolo di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogista⁴³. E questo nonostante la ricerca pedagogica abbia indicato, da diversi decenni a questa parte, e con profondità di analisi e ricchezza propositiva e progettuale, in un sistema stabile e culturalmente solido di formazione alla professione docente/educativa la *conditio sine qua non* per la qualità della scuola e dei processi formativi in generale.

Di più: ci sembra opportuno concludere queste riflessioni richiamandoci all’*Anno europeo delle competenze* che l’Unione Europea ha proclamato per il 2023, impegnando gli Stati membri in sfide considerevoli e che, sia pure attribuendo al comparto della formazione professionale gli obiettivi più mirati, coinvolge inevitabilmente, in un’ottica di continuità e di integrazione, l’universo scolastico e i suoi protagonisti. A fronte anche di questa sollecitazione, sciogliere il nodo della formazione iniziale dei docenti – e implementare forme stabili e regolari di aggiornamento – ci pare davvero improcrastinabile, sul piano della responsabilità pedagogica e politica al contempo.

Riferimenti bibliografici

Aa. Vv., *L’éducation en devenir*, Paris, UNESCO, 1975; tr. it. *I documenti del Rapporto Faure. L’educazione in divenire*, Roma, Armando, 1976

Aglieri M., Locatelli R., *Educazione permanente e città educativa. L’attualità del Rapporto Faure a cinquant’anni dalla sua pubblicazione*, in “Pedagogia e Vita”, 3, 2022, pp. 25-34

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Paravia Bruno Mondadori, 2002

Ascenzi A., Targhetta F., *Il Rapporto Faure e le ricadute sul sistema scolastico italiano*, in “History of Education & Children’s Literature”, XVII, 2, 2022, pp. 171-179

Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969

Carson R., *Silent Spring*, Boston, Houghton Mifflin, 1962

Cavalli A., Leccardi C., *Le quattro stagioni della ricerca sociologica sui giovani*, in “Quaderni di sociologia”, 62, 2013, pp. 157-169

⁴³ Ci riferiamo ovviamente alla Legge 205, commi 594-601, in Gazzetta Ufficiale n. 302 del 29.12.2017 ed entrata in vigore il 01.01.2018.

51 – *Valore della scuola, comunità educante e sostenibilità:
l’eredità del Rapporto Faure cinquant’anni dopo*

Chiosso G., *Dalla Pedagogia della “società educante” al Rapporto Faure*, in “Pedagogia e Vita”, 2, 1998, pp. 90-107

Chiosso G., *La “società educante” negli anni Settanta tra educazione permanente e descolarizzazione*, in “Pedagogia e Vita”, 3, 1998, pp. 58-79

Faure E., Herrera F., Kaddoura A.R., Lopes H., Petrovski A.V., Rahnama M., Ward F. Ch., *Apprendre à être/Learning To Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO, 1972; tr. it. *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, Roma, Armando, 1973

Goodman P., *Growing Up Absurd. Problems of Youth in the Organized Society*, New York, New York Review of Books, 1960; tr. it. *La gioventù assurda*, Torino, Einaudi, 1971

Gozzer G., *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L’educazione oggi e domani*, in “Scuola Ticinese”, I, 12, dicembre 1972, pp. 7-15

International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Paris, UNESCO, 2021; tr. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l’educazione*, Paris, UNESCO/Brescia, Editrice La Scuola, 2023

Lapassade G., *L’entrée dans la vie. Essai sur l’inachèvement de l’homme*, Paris, Les Editions de Minuit, 1963; tr. it. *Il mito dell’adulto. Saggio sull’incompiutezza dell’uomo*, Firenze, Guaraldi 1971

Malvasi P. (a cura di), *Smart city, educazione, reciprocità*, Lecce, Pensa, 2012.

Margiotta U., *La pedagogia critica e i suoi nemici*, in “Formazione & Insegnamento”, XII, 4, 2014, pp. 15-38

Piazza R., *Learning city. Aspirazioni e ideali per le città del benessere*, Roma, Aracne, 2013

Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1996

Senato della Repubblica, XIX Legislatura, *Fascicolo Iter DDL S. 28 – Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante*, p. 7, consultato in <https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/55204.pdf>, il 12/04/2023

UNESCO, *GRALE 5. Fifth Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change*, Hamburg, UNESCO, 2022

Il “giusto” colore della pelle: diversità somatiche e culturali nei sussidiari della scuola primaria

Ivana Bolognesi, Michela Sani, Ira Torresi

Il saggio presenta i risultati di una ricerca esplorativa riguardo alla rappresentazione delle diversità somatiche e culturali di bambini e adulti raffigurati nei libri di testo per la scuola primaria, pubblicati tra il 2003 e il 2020. Lo scopo è quello di comprendere come queste immagini sono proposte e quali sono i contenuti ad esse collegati. La ricerca è costituita da un'analisi quantitativa realizzata con il conteggio numerico delle immagini considerate e da un'analisi qualitativa svolta con l'approccio della semiotica visiva e della pedagogia interculturale che ha posto attenzione ai messaggi impliciti e agli stereotipi. Particolare attenzione è stata rivolta all'educazione civica in cui sono state rilevate la maggioranza delle immagini di minori e adulti di origine straniera utilizzate nei contenuti riguardanti le migrazioni, i diritti umani e il rispetto della diversità culturale.

This paper summarizes the results of an exploratory study on the representation of ethnic and cultural diversity in the depiction of children and adults in primary school textbooks, published between 2003 and 2020. The purpose of the study is to appraise the way in which such images are presented and the contents that are attached to them. Research was conducted by means of quantitative analysis (a numerical count of images of different ethnicities) and qualitative analysis based on visual semiotics and intercultural pedagogy, with particular reference to the implicit messages and stereotypes carried by the images analysed. The research focuses in particular on Civic education texts, where the vast majority of depictions of non-Caucasian adults and children were found, especially in content about migrations, human rights, and cultural diversity.

Parole chiave: Colore della pelle; differenze somatiche e culturali; sussidiari scuola primaria; semiotica delle immagini; pluralismo.

Keywords: skin colour; ethnic and cultural diversity; primary school textbooks; visual semiotics; pluralism.

1. Introduzione¹

I libri di testo utilizzati nella scuola primaria sono artefatti culturali impiegati per presentare contenuti e concetti disciplinari, in cui sono

¹ Il saggio è frutto da un lavoro comune di analisi e di riflessione delle autrici, ma in specifico i paragrafi sono così attribuiti: i paragrafi 1, 2 e le conclusioni a Ivana Bolognesi; i paragrafi 3 e 4 a Michela Sani; il paragrafo 4.3 a Ira Torresi.

spesso utilizzate immagini (fotografie e disegni) che hanno lo scopo di facilitare la comprensione di tali concetti². Tuttavia, attraverso queste stesse immagini sono veicolati, anche implicitamente, contenuti culturali più ampi collegati, per esempio, agli stili di vita e alle relazioni che le persone e i gruppi umani intrattengono tra loro e che nell'attuale periodo storico sono caratterizzati dalla multiculturalità, dal confronto e, talvolta, dalla conflittualità sociale.

In Italia, a partire da alcune ricerche pionieristiche sulla rappresentazione di genere³ e delle diversità somatiche e culturali⁴ si è diffusa sempre più una certa sensibilità e attenzione verso la presenza degli stereotipi all'interno di artefatti culturali come i libri e gli albi illustrati che non solo diventano parte dell'immaginario infantile e sociale, ma possono contribuire alla sua cristallizzazione anche per tutto ciò che attiene i rapporti di potere tra maggioranza e minoranze⁵.

Da allora la ricerca in questo ambito si è discretamente ampliata sia in Italia che in ambito internazionale⁶ anche se ancora continuano ad essere scarsi gli approfondimenti riguardo al tema della diversità somatica e del colore della pelle nei sussidiari della scuola primaria.

Il presente contributo si inserisce all'interno di questo filone di studi ed ha lo scopo di analizzare quali immagini sono utilizzate nei sussidiari

² R. Cardarello, *Imparare dagli errori. Linee di ricerca didattica sulla lettura-comprensione*, in "Effetti di lettura", n. 1, 2022.

³ Cfr E. Gianini Bellotti, *Dalla parte delle bambine*, Bologna, Feltrinelli, 1973.

⁴ Cfr P. Tabet, *La pelle giusta*, Torino, Einaudi, 1997.

⁵ Cfr M. Cardellini, *Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni*, in "Educazione interculturale", v. 15 n. 1, 2017, pp. 1 – 9; F. Fanon, *Pelle nera maschere bianche*, Pisa, Edizioni ETS, 2015; D. Zoletto, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, Edizioni ETS, 2011.

⁶ Si veda, ad esempio, Francis et alii, *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2018; M. Lucenti, *La rappresentazione dell'Islam nei manuali: per una revisione dei curricoli in direzione interculturale*, in "Formazione e Insegnamento", v. 13, n. 2, pp. 143 – 148; M. Pentucci, *Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", v. 15 n. 2, 2015, pp. 129 – 144; A. Valente, T. Castellani, S. Caravita, *Rappresentazione dei migranti nei libri di testo italiani di storia e geografia*, Roma, Consiglio Nazionale delle Ricerche - Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali, 2014.

di scuola primaria, utilizzando il riferimento della pedagogia interculturale⁷, degli studi postcoloniali⁸ e della semiotica visiva⁹.

L’interrogativo da cui è nata questa indagine è il seguente: quali immagini di bambini e adulti di origine straniera sono presenti nei sussidiari della scuola primaria? Queste immagini, quali messaggi e quali implicite culturali trasmettono al lettore?

I dati raccolti sono stati analizzati a partire dall’idea che il concetto di etnia e di razza è inteso non come un mero dato biologico, ma come un criterio regolatore dei rapporti sociali tra le persone e un potente dispositivo di gerarchizzazione degli esseri umani. Tale dispositivo, utilizzato talvolta in chiave nazionale (noi/italiani-loro/stranieri) altre volte in chiave etnica (noi bianchi/loro neri), viene in qualche modo naturalizzato e reso auto-evidente anche grazie ad immagini che ne legittimano l’origine biologico-culturale.

2. Lo stato dell’arte e delle ricerche sulla rappresentazione delle differenze culturali, somatiche e del colore della pelle

Esistono alcune specifiche ricerche, svolte nel contesto italiano e in ambito internazionale che, negli ultimi decenni, hanno affrontato il tema del colore della pelle all’interno di libri e albi illustrati per l’infanzia e nell’immaginario sociale, che riporteremo in questo paragrafo. Va innanzitutto precisato che spesso trattare la questione del colore della pelle implica un riferimento, talvolta implicito, alla nozione di razza che, anche se è stata del tutto disconfermata dagli studi genetici¹⁰, continua ad essere utilizzata come criterio organizzatore per la costruzione delle categorie sociali (i bianchi, i neri, i gialli, ecc.) che diventano potenti dispositivi determinanti i rapporti tra le persone. In altre parole, se la nozione di razza non esiste più dal punto di vista biologico, continua

⁷ Cfr. I. Bolognesi, S. Lorenzini, *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismo, impegno educativo*, Bononia University Press, 2017; E. Nigris (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale*, Milano – Torino, Pearson, 2015.

⁸ Cfr. D. Zoletto, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, Edizioni ETS, 2011.

⁹ Cfr. G. Kress, T. Van Leeuwen, *Reading Images: the grammar of visual design – Second edition*, New York, Routledge, 2006; K. A. Neuendorf, *Defining Content Analysis. The Content Analysis Guidebook*, Thousand Oaks, SAGE Publications, 2019.

¹⁰ Cfr. I. Moggi Cecchi, R. Stanyon (a cura di) *Il museo di storia naturale dell’Università degli studi di Firenze. Volume V – Le collezioni antropologiche ed etnologiche*, Firenze University Press, 2014.

ad esistere nell'immaginario collettivo in cui entra a far parte come un dato fattuale del mondo sociale regolatore dei rapporti di potere tra gruppi etnici¹¹.

Inoltre, a questo va aggiunto il ruolo giocato dal contesto sociale e dal periodo storico poiché “essere nero/nera in Brasile o in Francia non ha lo stesso significato né le stesse implicazioni che esserlo negli Stati Uniti o nei Caraibi, in Europa, in Africa del Nord o in Africa Subsahariana. L'utilizzo e il senso di queste definizioni riflettono le complesse dinamiche di tensioni sociopolitiche relative a ognuna di questi contesti”¹². A questa precisazione va aggiunto anche che razze e razzismo sono un fenomeno relazionale che cambia nel corso del tempo collegato a progetti politici e a particolari condizioni economiche¹³.

Tra le prime ricerche svolte nel contesto italiano troviamo quella dell'antropologa Paola Tabet (1997) che alla fine degli anni Novanta analizza una serie di temi svolti da alunni di scuola elementare (424 classi) di tutta Italia (15 regioni coinvolte). Il titolo proposto era il seguente: “Se i miei genitori fossero neri”. Quindi una ricerca non sulle immagini di persone di pelle nera, ma sulle rappresentazioni sociali, espresse attraverso le parole dei bambini, che in quel periodo erano diffuse all'interno della società italiana. Dalle parole degli alunni emergono sentimenti di paura, disprezzo e disgusto nei confronti delle persone di pelle nera spesso associate alla malvagità (talvolta in senso demoniaco), povertà e inciviltà, al terrore, al ribrezzo e al loro annientamento, unitamente a forme di curiosità verso stili di vita esotici. Per Tabet la presenza di un'immagine così negativa rispetto alle persone di pelle nera trova fondamento nella visione di una diversità di natura tra le persone: “I bambini già dall'età prescolare ‘conoscono’, hanno un'idea dei membri di altre ‘razze’, possono provare verso di loro antipatia, paura o altro secondo quanto viene trasmesso loro dall'ambiente circostante, senza ancora poter individuare le persone rispetto alle quali avere questi sentimenti”¹⁴.

Le indagini successive sono quelle condotte in Francia e in Brasile da Veronique Francis e Valerie Barbosa che hanno analizzato un totale

¹¹ Cfr P. Taguieff, *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999.

¹² V. Francis et alii, *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 41.

¹³ Cfr F. Bethencourt, *Razzismi. Dalle crociate al XX secolo*, Bologna, il Mulino, 2017.

¹⁴ P. Tabet, *La pelle giusta*, Torino, Einaudi, 1997, p. XXX.

di 35 albi illustrati (22 albi brasiliani e 13 albi francesi, selezionati tra quelli proposti dal Ministero dell’Educazione Nazionale) in cui sono rappresentati bambini e adulti di pelle nera¹⁵. In sintesi, le autrici sostengono che negli albi francesi i protagonisti di pelle nera sono spesso raffigurati in contesti associati ad un’Africa primordiale, selvaggia ed esotica, descritta con immagini e stereotipi ripresi dalla letteratura coloniale¹⁶. Questi bambini sono spesso rappresentati svestiti e a piedi nudi, e sono collocati all’interno di storie in cui interagiscono con animali selvaggi della foresta (coccodrilli, rinoceronti, leoni) come a sottolineare un loro stato di natura primitivo, lontano dalla civiltà e dal progresso. Nel contesto brasiliano, invece, si tende a sottolineare l’esistenza delle differenze somatiche e del colore della pelle, ma con l’obiettivo di un loro superamento poiché ogni protagonista è concentrato sull’accettazione di se stesso: il tema della bellezza nera e la sua approvazione sociale è un tema ricorrente nelle storie¹⁷. Quindi se nel contesto brasiliano sono presenti libri che trattano temi collegati all’etnia e al senso di appartenenza alla propria minoranza (spesso identificata dal colore della pelle¹⁸), nel contesto francese invece il tema del colore della pelle è spesso collegato all’origine africana, che diventa una linea di separazione tra le persone.

Nel 2018 è stata pubblicata nel contesto statunitense un’indagine di tipo quantitativo su questo tema. La studiosa Sarah Park Dahlen e l’illustratore David Huyck hanno analizzato la rappresentazione delle minoranze negli albi illustrati pubblicati negli Stati Uniti d’America. Per lo svolgimento di tale analisi, sono stati utilizzati i dati raccolti nelle

¹⁵ V. Francis et alii, *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

¹⁶ Alcuni esempi di albi illustrati in cui compaiono questo tipo di immagini: J. Clavier, *La batterie di Théophile*, Parigi, Gallimard Jeunesse, 1989; A. Wilsdorf, *Jujiube*, Parigi, Kalèidoscope, 1998.

¹⁷ Un albo che tratta di questi temi è: V. Belem, *O cabelo de Lelé*. San Paulo: Campanhia Editorial Nacional, 2007.

¹⁸ In Brasile esiste ancora un “sistema di classificazione razziale” utilizzato per il censimento della popolazione adulta, condotto dall’Istituto Brasileiro di Geografia e Statistica (IBGE). Alle persone che prendono parte all’indagine vengono esplicitamente chiesti il colore della pelle e “la razza di appartenenza”; questa rilevazione ha lo scopo di quantificare la numerosità delle minoranze in relazione alle loro differenze melaniniche e somatiche presenti nella popolazione brasiliana. Questa pratica non stupisce se pensiamo che lo stesso governo brasiliano tentò una politica di “sbiancamento” tra il 1870 e il 1953, incoraggiando le unioni miste tra immigrati europei e persone con la pelle più scura, nell’ottica di avere future generazioni brasiliane “più bianche”.

statistiche relative alle pubblicazioni multiculturali, presenti all'interno delle biblioteche della University of Wisconsin-Madison, School of Education Cooperative Children's Book Center¹⁹.

Servendosi di queste statistiche, Dahlen e Huyck hanno realizzato nel 2015 una prima versione di una infografica (rappresentazione grafica) che ha evidenziato una sostanziale disparità numerica tra le rappresentazioni di bambini appartenenti al gruppo maggioritario (Americani bianchi) e quelle delle minoranze (Nativi Americani, Latini, Asiatici e Africani/Afroamericani). Personaggi e protagonisti bianchi, infatti, nella versione del 2015, erano in netto vantaggio (73,3 %) rispetto agli altri gruppi: gli afroamericani erano rappresentati nel 7,6 % dei casi, gli asiatici nel 3,3 %, i latini il 2,4 % e, infine, i Nativi Americani con una percentuale dello 0,9%. Nell'infografica è stata inserita anche la categoria di animali, camion e protagonisti inanimati che raggiungeva la percentuale del 12,5 %, una percentuale comunque maggiore rispetto a quella delle minoranze. Questa infografica è diventata virale su internet e il suo contenuto è stato particolarmente discusso, mettendo sotto i riflettori la scarsa rappresentazione di personaggi e protagonisti non bianchi nei libri per l'infanzia.

Nel 2018 è stata realizzata una seconda versione dell'infografica per rilevare eventuali cambiamenti circa le statistiche. I Nativi Americani sono passati all'1%, i Latini al 5%, gli Asiatici al 7% e gli Africani/Afroamericani al 10%. La rappresentazione di protagonisti e personaggi bianchi è scesa al 50%, mentre quella di animali e personaggi non umani è salita al 27%. È stato rilevato qualche cambiamento, ma rimane evidente il problema di una scarsa rappresentazione di coloro che non appartengono al gruppo dei bianchi. In particolare, il gruppo che risulta essere meno rappresentato è quello ispanico (latino) che nella società americana rappresenta invece il 19%, mentre gli afroamericani sono presenti negli albi per bambini per un 10%, percentuale molto vicina ai dati demografici reali (12%)²⁰. Per questo motivo, nella

¹⁹ D. Huyck and S. P. Dahlen, *Diversity in Children's Books 2018*. Created in consultation with E. Campbell, M. B. Griffin, K. T. Horning, D. Reese, E. E. Thomas, and M. Tyner, with statistics compiled by the "Cooperative Children's Book Center, School of Education", University of Wisconsin-Madison (<https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/books-by-about-poc-fnn/>). Reperibile su sarahpark.com blog, e <https://readingspark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/>, giugno 2019, ultima consultazione 20 settembre 2022.

²⁰ Negli Stati Uniti d'America, con una popolazione di circa 328,2 milioni, nel 2019 il 60% apparteneva al gruppo così detto "dei bianchi" (etnia caucasica), il 19%

seconda versione, si è deciso di apportare un’ulteriore modifica: sono state disegnate alcune crepe sui vari specchi dove i bambini e le bambine guardano il loro riflesso, per richiamare nuovamente l’attenzione su questa concezione scorretta e rappresentazione erronea, non coincidente con la realtà di molti (*Immagine 1*). Il problema permane, e la letteratura per l’infanzia continua a non rappresentare una grande fetta di bambini e bambine.

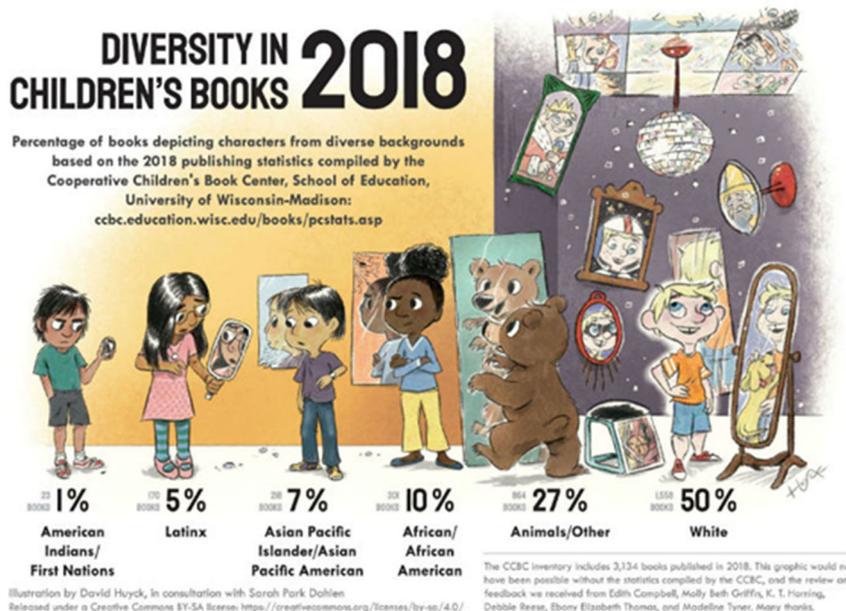


Immagine 1

Fonte: - Huyck D., and Dahlen S. P., *Diversity in Children's Books 2018*. Created in consultation with E. Campbell, M. B. Griffin, K. T. Horning, D. Reese, E. E. Thomas, and M. Tyner, with statistics compiled by the “Cooperative Children’s Book Center, School of Education”, University of Wisconsin-Madison (<https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/books-by-about-poc-fnn/>). Reperibile su sarahpark.com blog, e <https://readingspark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/>, giugno 2019.

era ispanico, il 12% afroamericano, il 6% asiatico, con un restante 3% che si dichiara appartenere ad altre etnie (Ruffino, Vernetti, 2021).

Ci preme, inoltre, fare riferimento ad alcune ricerche che, seppur non strettamente collegate alla diversità somatica, hanno rivolto la loro attenzione all'analisi di immagini, sempre nei libri di testo, in riferimento alla dimensione culturale delle minoranze etniche. La prima è quella della ricercatrice Maria Lucenti che ha considerato contenuti e immagini relativi ai popoli arabi e alla religione islamica rappresentati nei testi della scuola secondaria di secondo grado italiana e tunisina. Dalla sua indagine si evince che in riferimento a questi gruppi umani sono utilizzate ancora immagini riferite ad un oriente esotico costituito da deserti, dromedari e beduini²¹; quindi, è ancora presente una certa forma di Orientalismo che Edward Said²² definisce come un fenomeno culturale, sociale e politico costruito dall'Occidente. Per Lucenti questo modo di presentare Islam e cultura araba produrrebbe una forma di "marginalizzazione simbolica" verso gli alunni di origine araba e di religione musulmana, che va in contrasto con il processo di integrazione promosso dalla scuola italiana.

L'indagine di Malia Pentucci²³ si concentra, invece, sull'analisi dei libri di storia per la scuola primaria spiegando come spesso immagini e contenuti dei libri di testo possano veicolare stereotipi culturali e concezioni cristallizzate di un determinato popolo. Assiri ed Ebrei, ad esempio, nei sussidiari della scuola primaria sono spesso descritti prendendo in esame solo alcune delle loro caratteristiche (Assiri come guerrieri ed Ebrei come popolo religioso), sottacendo altri aspetti importanti della loro produzione culturale che contribuiscono, così, al rafforzamento di stereotipi ancora oggi utilizzati verso questi gruppi.

Nello stesso periodo, Valente, Caravita e Castellani conducono una ricerca²⁴ legata alle rappresentazioni dei migranti nei sussidiari di storia e geografia per le scuole secondarie, focalizzandosi nuovamente su contenuti e idee veicolate dalle immagini: immigrati e stranieri sono molto spesso associati a povertà, arretratezza, eventi bellici e situazioni di vita tragiche, lasciando poco spazio all'approfondimento di altri aspetti quali, per esempio, il dominio socio-economico di un ristretto gruppo

²¹ M. Lucenti, *Storie altre: il mondo Arabo-musulmano e l'Occidente nei manuali di Italia e Tunisia*, Roma, Aracne, 2018.

²² E. W. Said, *Orientalismo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

²³ M. Pentucci, *Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", v. 15 n.2, 2015, pp. 129 – 144.

²⁴ A. Valente, T. Castellani, S. Caravita, *Rappresentazione dei migranti nei libri di testo italiani di storia e geografia*, Roma, Consiglio Nazionale delle Ricerche - Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali, 2014.

di multinazionali che obbliga le persone, come appunto i migranti, a spostamenti forzati per la ricerca di una vita dignitosa e più libera²⁵.

3. Dati e metodologia

L'indagine presentata in questo saggio parte dall'analisi di un *corpus* di 12 sussidiari per la classe IV pubblicati da due case editrici: la Raffaello scuola (2019) e la Fabbri Editori in collaborazione con Erickson (2020). Le discipline considerate sono le seguenti: lingua italiana (lettura, grammatica e scrittura), matematica, scienze e tecnologia, e geografia²⁶. Il criterio adottato per l'individuazione delle immagini è stato ripreso dall'infografica di Dahlen e Huyck del 2018. Sono stati infatti considerati cinque gruppi etnici distinti in base all'origine geografica e, quindi, alla loro appartenenza etnico-culturale, così denominati: caucasici, sub-sahariani, asiatici, latini, nativi americani (indiani d'America)²⁷.

Oltre all'origine etnica²⁸ è stata considerata anche la variabile del

²⁵ Cfr D. Rossi, *Economia delle emergenze. Dalla pandemia alle guerre*, Cesena, Macro edizioni, 2022.

²⁶ La disciplina della storia non è stata considerata poiché le immagini collegate agli avvenimenti storici per la classe IV riguardano popoli dell'antichità (Assiri, Egizi, Sumeri) che hanno tratti somatici caratteristici di etnie asiatiche, per cui il loro conteggio avrebbe certamente sbilanciato la nostra rilevazione. Non sono stati analizzati, inoltre, gli esercizi previsti per ogni disciplina poiché le immagini in essi presenti sono in bianco e nero e non avrebbero permesso di individuare le diversità melaniniche e quindi le origini etniche dei personaggi.

²⁷ Nel caso della ricerca in questione, trovandoci all'interno del contesto italiano, non ci si aspetta un'alta percentuale di immagini con Nativi Americani, ma, ad ogni modo, si è deciso di indagare se e in che modo, all'interno dei libri di testo analizzati, venga rappresentata questa minoranza, spesso associata esclusivamente a riti tribali, arco e frecce e copricapo piumati tradizionali: i cosiddetti “pelle rossa”. I Nativi Americani sono soltanto uno tra gli esempi di come con sguardo eurocentrico, caratterizzato anche da lasciti del periodo colonialista, si tenda molto spesso a considerare gruppi con diverse tradizioni, modi di vivere e origini etniche, come “inferiori” e vicini al mondo animale.

²⁸ Siamo consapevoli di quanto il termine *etnia* sia carico di ambiguità e che il suo utilizzo può direzionare il campo di osservazione in modo preconstituito. In generale questo termine viene utilizzato per riferirsi a gruppi di persone che storicamente occupano lo stesso territorio, condividono la stessa discendenza, le stesse tradizioni, e sistemi linguistico-culturali oltre a stessi tratti fisico-biologici. Una categorizzazione di questo genere però è stata più volte interpretata come imprecisa anche dagli studi antropologici poiché, presentata secondo questa accezione, identifica l'etnia come una realtà oggettivabile, ben distinta dagli altri gruppi etnici, una condizione che però non si presenta nella realtà poiché le etnie si influenzano reciprocamente all'interno di contesti dinamici, che rendono i gruppi porosi, meticciati e difficilmente separabili

genere, per capire in che modo questi due criteri (etnia e genere) si intrecciano tra loro, e quindi comprendere quanto e come bambini e bambine, donne e uomini di diversa origine sono utilizzati per spiegare concetti matematici e paradigmi scientifici, per raccontare storie di vita quotidiana o descrivere ambienti geografici.

Per l'analisi delle immagini sono state utilizzate due modalità: una di tipo quantitativo che consiste in un conteggio numerico delle immagini, riprendendo la metodologia utilizzata da Rosanna Pace e Irene Biemmi²⁹, e l'altra di tipo qualitativo delle immagini per un'analisi della disposizione spaziale e relazionale tra i personaggi in relazione alla loro connotazione etnico-culturale e di genere.

L'analisi qualitativa delle immagini ha permesso di studiare più in profondità il contenuto di queste immagini e l'eventuale trasmissione di stereotipi legati all'origine etnica e all'appartenenza di genere; gli interrogativi che hanno guidato questa analisi sono stati: come sono rappresentati adulti e bambini di origine straniera (tratti somatici, abiti) in relazione ai contenuti?

Quale tipo di correlazione esiste tra contenuti disciplinari e immagini? In quali discipline e specifici argomenti sono rappresentate le minoranze etniche? Quale grammatica visiva è utilizzata per comunicare significati più o meno impliciti?

(Fabiatti, 1995). Quindi se da un lato il termine *etnia* è stato utilizzato in ambito coloniale e post-coloniale per definire rapporti di potere tra colonizzatori e colonizzati, dall'altro non può essere considerato come un termine totalmente fittizio, poiché possono essere avvertite come realtà più che concrete per coloro che vi si identificano. In questo contributo il termine *etnia* è stato utilizzato in riferimento agli aspetti somatici che la caratterizzano, i tratti morfologici del viso e del colore della pelle, pur nella consapevolezza che tale diversità somatica non ha legami definiti e standardizzati con gli aspetti culturali, religiosi e linguistici delle persone che hanno tali tratti. Pertanto, ai fini della ricerca, si è preferito utilizzare il termine "origine etnica" che ci ha permesso in questo modo di ricondurre, per esempio, le immagini di un bambino di pelle bianca alla sua origine caucasica e di una bambina di pelle nera alla sua origine subsahariana senza fare alcun riferimento alla loro eventuale nazionalità.

²⁹ Cfr I. Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2017. Le ricerche collegate al tema del genere trovano punti di contatto con l'indagine qui proposta poiché si occupano di analizzare immagini e contenuti che si concentrano sull'eventuale presenza di disparità e discriminazioni tra uomini e donne.

Nel farlo, ci si è serviti dell’approccio della semiotica visiva³⁰ e quello della pedagogia interculturale³¹.

Quindi la prima fase dell’indagine è stata costituita dal conteggio di tutte le immagini presenti nei sussidiari considerati secondo il criterio dell’origine etnica, dell’appartenenza di genere e della fascia di età (bambino/adulto). Questo conteggio è confluito nella costruzione di grafici; alcuni di questi, tra i più esemplificativi, sono presentati nei paragrafi successivi. Nella seconda fase è stata svolta l’analisi di tipo qualitativo sopra descritta, anch’essa riportata nei paragrafi successivi.

4. Interpretazione dei dati

Di seguito sono riportate le tabelle che raccolgono il conteggio delle immagini secondo i criteri sopracitati (genere, origine etnica e fascia d’età) e successivamente sono analizzate quelle particolarmente rilevanti rispetto allo scopo della ricerca.

Ci preme esprimere una considerazione preliminare alla presentazione di questi dati, che intende fare chiarezza sulla nostra analisi. Siamo consapevoli che il gruppo maggioritario costituisce il 90% della popolazione scolastica e che tutte le minoranze rientrano nel restante 10%³², per cui è pertanto ovvia una maggiore rappresentazione del gruppo caucasico rispetto agli altri gruppi. Tuttavia, nonostante ciò rileviamo che, pur essendo minoranze, la loro presenza oltre ad essere molto ridotta è relegata solo ad alcuni ambiti disciplinari.

³⁰ Cfr G. Kress, T. Van Leeuwen, *Reading Images: the grammar of visual design – Second edition*, New York, Routledge, 2006.

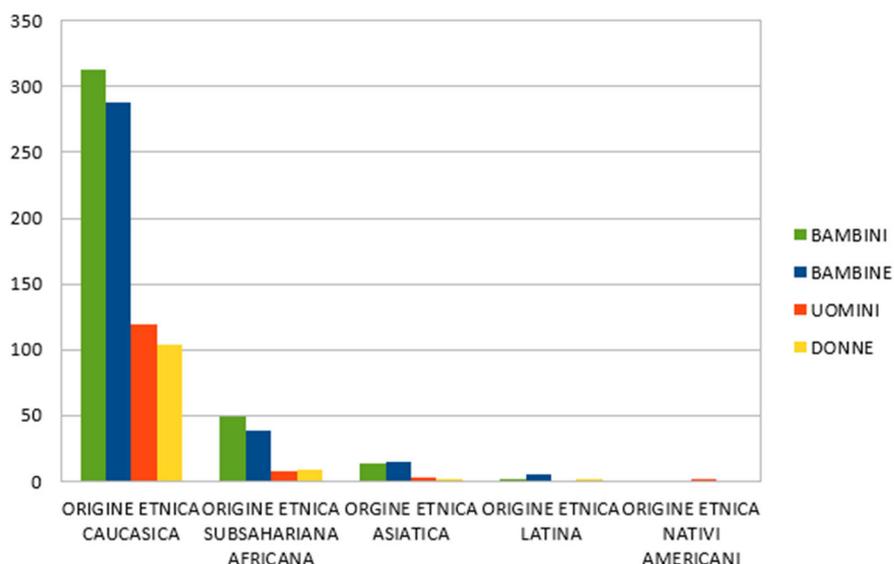
³¹ Cfr I. Bolognesi, S. Lorenzini, *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismo, impegno educativo*, Bononia University Press, 2017; E. Nigris (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale*, Milano – Torino, Pearson, 2015; V. Francis et alii, *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

³² Nell’anno scolastico 2019/2020 nelle scuole italiane si sono iscritti complessivamente 8.484.000 studenti di cui circa 877.000 di cittadinanza non italiana; quindi, gli alunni con cittadinanza non italiana sono circa il 10% e provengono da quasi 200 paesi. Alcune minoranze sono di gran lunga più presenti rispetto ad altre. I dati relativi ai continenti di provenienza sono i seguenti: il 45,4%, proviene da un paese europeo, il 26,1% è di origine africana, il 20,5% è asiatica, 8% proviene dall’America (anche se non precisato) e lo 0,03% dall’Oceania. Fonte: Miur, *Alunni con cittadinanza non italiana 2019/20*, in www.miur.gov.it/, ultima consultazione il 12 settembre 2022.

4.1 Analisi quantitativa delle immagini

Nel grafico proposto qui di seguito (*immagine 2*) sono stati riportati i dati relativi alle immagini dei libri di testo dedicati all'ambito linguistico (letture, scrittura e grammatica), in totale sei volumi.

Immagine 2: Immagini di bambini e adulti (genere e origine etnica) nei testi di italiano



Osservando questo primo grafico (*immagine 2*) è evidente una disparità numerica significativa: gli appartenenti al gruppo “origine etnica caucasica” mostrano un’alta rappresentazione rispetto agli altri, nonostante la scuola italiana sia ormai considerata un contesto multiculturale.

In particolare, all’interno dei sei libri di testo presi in considerazione sono raffigurati: 601 bambini e bambine di origine caucasica (83 %), 88 bambini e bambine di origine etnica sub-sahariana africana (12 %), 29 con origine etnica asiatica (4 %), 6 con origine etnica latina (0,8 %).

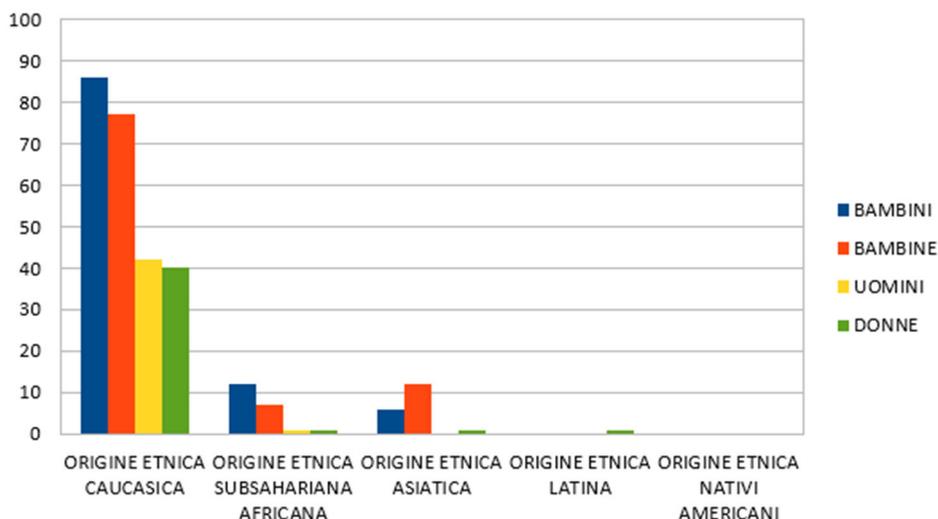
Inoltre, è presente una comprensibile maggioranza di immagini di bambini e bambine (724) rispetto a quella di adulti (247), ed una presenza più elevata del genere maschile (bambini: 377; uomini adulti: 131;) rispetto a quello femminile (bambine: 347; donne adulte: 116)

all'interno di tutti i gruppi sia nel gruppo caucasico sia nelle minoranze. Inoltre è interessante osservare che mentre nel gruppo di origine subsahariana sono presenti adulti e bambini, in quello asiatico mancano le donne e in quello di origine latina sono maggiori le bambine rispetto ai bambini, mentre sono completamente assenti gli adulti.

Sul totale dei libri analizzati, i Nativi Americani compaiono solamente due volte nella categoria “uomini”: nel primo caso si tratta di un testo narrativo di avventura “Il serpente a sonagli”³³, dove il pellerossa Ictcinyan combatte a mani nude contro un velenoso serpente a sonagli per salvare un bambino e il padre. Nel secondo caso l'immagine di un nativo vestito con abiti tradizionali compare in un testo di morfologia³⁴ dove accompagna la parola “pellerossa” portata come esempio di nome composto.

Nel secondo grafico (*immagine 3*) sono conteggiate le immagini, sempre di sei volumi, delle discipline di Geografia, Matematica, Scienze e Tecnologia.

Immagine 3: Immagini di bambini e adulti (genere e origine etnica) nei testi di matematica, geografia, scienze e tecnologia.



³³ T. Bartolucci et alii *Officina dei Linguaggi 4 – Letture*, Monte San Vito, Raffaello scuola, 2019, p. 46.

³⁴ T. Bartolucci et alii *Officina dei Linguaggi 4 - Grammatica*, Monte San Vito, Raffaello scuola, 2019, p. 61.

Risulta evidente anche in questo grafico che il gruppo di origine etnica caucasica ha la maggior rappresentazione (85,66 %), mentre i numeri delle minoranze sono, ancora una volta, ben diversi: 7,34 % per l'origine etnica sub-sahariana africana, 6,64 % l'origine asiatica e 0,35 % l'origine latina. Osservando i dati riportati in questi due grafici si evince che le minoranze e il genere femminile sono meno rappresentati, rispetto ai maschi (uomini e bambini) di origine caucasica.

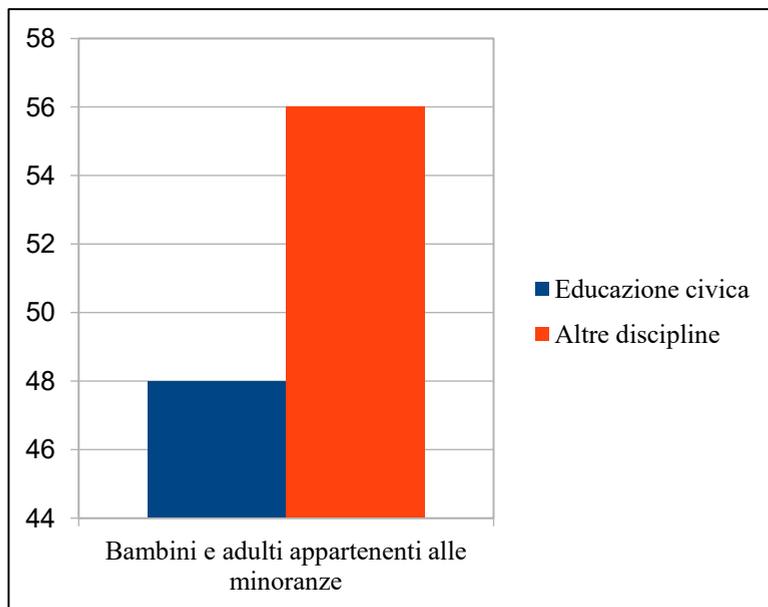
Questi dati rischiano di alimentare un senso di scarsa rappresentazione per tutti color che bianchi non sono e che non appartengono al genere maschile; questo potrebbe produrre effetti di “invisibilità” e alimentare l'autopercezione come minoranza “invisibile”, meno degna di nota rispetto a coloro che appartengono al gruppo maggioritario³⁵.

4.2 *Il caso dell'Educazione civica*

Dalla prima lettura dei dati emerge, quindi, una rappresentazione molto più frequente dei bambini e bambine di origine caucasica, rispetto a quelli appartenenti alle minoranze. Ma succede così per tutte le discipline? Andando ad analizzare gli inserti dedicati all'Educazione civica, presenti in sette volumi dell'intero corpus, osserviamo che per questa disciplina, invece, le minoranze risultano essere maggiormente rappresentate se poste a confronto con le altre.

³⁵ Cfr F. Fanon, *Pelle nera maschere bianche*, Pisa, Edizioni ETS, 2015.

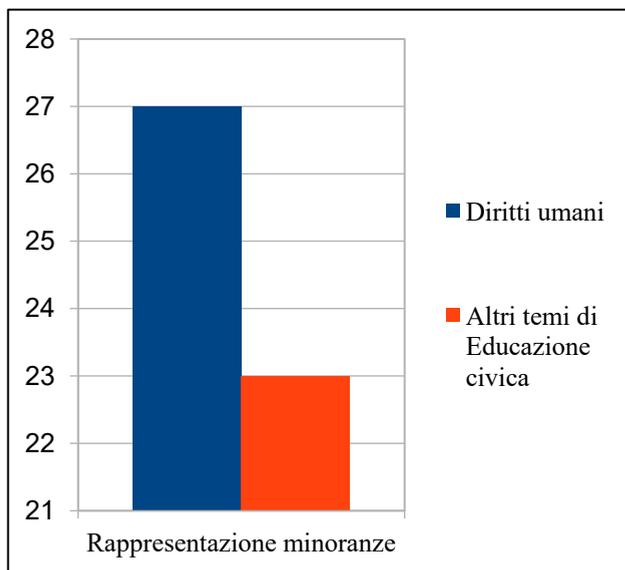
Immagine 4: Rappresentazione delle minoranze nella disciplina Educazione Civica e nelle altre discipline



Dal conteggio delle immagini si rileva (*immagine 4*) che sono 48 le immagini (46%) di bambini e adulti appartenenti alle minoranze presenti all'interno di inserti di educazione civica e ambientale, mentre sono 56 (54%) le immagini che li raffigurano all'interno di tutte le altre discipline (italiano, matematica, scienze, geografia, tecnologia).

Se andiamo ad osservare quali sono i contenuti di educazione civica in cui sono presenti (*immagine 5*), notiamo che questi trattano principalmente di diritti e di processi di inclusione.

Immagine 5: Rappresentazione delle minoranze collegate al tema dei diritti umani e ad altri temi di Educazione Civica



Per esempio, tra gli inserti di educazione civica, troviamo un testo intitolato “I diritti di bambini e bambine”³⁶ che elenca i principali articoli della Convenzione dei diritti dell’infanzia. L’immagine affiancata a questo testo è quella di un gruppo di bambini e bambine con tratti somatici e melaninici diversi, molti di loro appartenenti ad alcune minoranze. Un altro esempio è il testo “Chi siamo”³⁷ in cui si descrive l’appartenenza culturale dei bambini di origine straniera, ognuno con propri usi, stili di vita e credenze religiose. Anche in questo caso il testo è affiancato da bambine e bambini con tratti somatici e melaninici caratterizzanti le minoranze, seduti in cerchio intorno a un grande mappamondo. In entrambi i casi sembra che l’intento sia quello di porre l’attenzione alla valorizzazione della bellezza e della ricchezza collegata alla diversità culturale, aspetto che unisce tutti i bambini presenti anziché dividere.

³⁶ E. Guzzo, *Map Per Tutti 4 - Geografia*, Trento, Fabbri Editore-Erickson, 2020, p. 77.

³⁷ E. Guzzo et alii, *La valigia delle storie 4 - Letture*, Trento, Fabbri Editore-Erickson, 2020, p. 182.

Se da un lato è apprezzabile il tentativo di trattare il tema della diversa origine in modo positivo e in prospettiva inclusiva, data appunto dall’inserimento di una immagine del gruppo, dall’altro viene da domandarsi: perché trattare questo tema solo in relazione all’educazione civica e solo rispetto al tema dei diritti dell’infanzia o dell’inclusione sociale? Sembra che le minoranze acquisiscano maggiore visibilità e riconoscimento quando sono trattati argomenti come la convivenza multiculturale, con le sue possibili discriminazioni, mentre ci si dimentica di loro all’interno degli altri contenuti disciplinari in cui sono rappresentate scene di vita quotidiana: bambini che leggono, che giocano, che vanno a fare la spesa con i genitori, che attendono la mamma al rientro dal lavoro. Come formatrici e ricercatrici in ambito educativo, riteniamo che questo ultimo tipo di immagini siano di particolare importanza per i processi di inclusione poiché la diversità non è più un tema centrale, ma diventa un aspetto che caratterizza la vita quotidiana di tutti.

Esistono anche altre rappresentazioni, che testimoniano una convivenza multiculturale che non sia solo relegata nell’Educazione civica. Per esempio, nel testo del libro “La valigia delle storie 4. Scrittura”³⁸, è presente un’immagine dove viene raffigurata una scolaresca insieme all’insegnante: bambini e bambine con diversi tratti somatici e melaninici, in attesa alla fermata dell’autobus pronti a partire per una gita scolastica. Il testo accompagnato da questa immagine non tratta di argomenti come l’inclusione, il problema del razzismo, l’uguaglianza tra le persone provenienti dai diversi paesi del mondo, ma narra invece di una disavventura dovuta al guasto del mezzo di trasporto incaricato di accompagnare il gruppo di bambini e bambine. L’immagine è quindi l’unico mezzo a esplicitare le differenti caratteristiche somatiche e melaniniche senza che esse siano l’argomento del testo.

A nostro avviso, questo tipo di immagini con storie che sanno parlare di altro e non esclusivamente di valori utili alla convivenza sociale diventano un modo per accogliere, valorizzare e includere tutte le diversità più vicino alla vita quotidiana dei bambini³⁹.

³⁸ E. Guzzo et alii, *La valigia delle storie 4. Scrittura*, Trento, Fabbri Editore-Erickson, 2020, p. 21.

³⁹ V. Francis et alii, *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

4.3 *Analisi di alcune immagini attraverso l'approccio della semiotica visiva*

Nel tentativo di supportare ulteriormente l'approfondimento di tipo qualitativo ci siamo avvalse dell'approccio della semiotica visiva e della pedagogia interculturale. L'approccio della semiotica visiva si occupa di studiare i significati comunicativi espressi dalle immagini a partire dall'analisi di elementi quali i colori, la prospettiva, l'inquadratura e il posizionamento nella scena di personaggi e oggetti⁴⁰. Nelle immagini analizzate è stato considerato come queste sono disposte nello spazio, se sono caratterizzate da dinamicità o staticità, se esiste un contatto vissuto tra le persone e da quale prospettiva l'osservatore si pone rispetto alla scena. L'approccio della pedagogia, avendo tra i suoi principi il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze e delle somiglianze, aiuta a individuare possibili riflessioni e pratiche di decostruzione di eventuali stereotipi presenti nelle immagini, in modo da ampliare la proposta.

A partire da questi due riferimenti teorici proponiamo l'analisi di alcune immagini.

La prima figura scelta accompagna un testo espositivo⁴¹, presente all'interno di un inserto di educazione civica e ambientale, in cui è trattata la presenza sulla terra di tanti popoli, religioni, culture e lingue. L'immagine ha per soggetto alcune persone con tratti somatici e melaninici differenti che camminano per la strada di una città. Il contesto sembra essere quello di un paese occidentale con grattaceli sullo sfondo; una donna di origine etnica asiatica veste con un abito tradizionale e porta con sé una busta della spesa, una ragazza di origine etnica subsahariana è intenta a utilizzare il proprio cellulare, un uomo di origine etnica caucasica cammina con il proprio figlio in braccio, mentre una donna sempre caucasica e con abiti da lavoro cammina spedita. Il

⁴⁰ G. Kress, T. Van Leeuwen, *Reading Images: the grammar of visual design – Second edition*, New York, Routledge, 2006.

⁴¹ E. Guzzo et alii, *La valigia delle storie 4. Letture*, Trento, Fabbri Editore-Erickson, 2020. Citazione dal testo "Chi siamo": "Oggi, dunque, il mondo è abitato da diversi gruppi etnici, persone cioè che condividono storia e cultura. Condividere una stessa cultura vuol dire avere valori, conoscenze e comportamenti sociali comuni. Di una cultura fanno parte anche la lingua e il modo di pensare, le festività e la religione, l'arte e la musica, il cibo, il modo di vestire. ... Molte nazioni oggi sono multiculturali, cioè abitate da diversi gruppi etnici" (p. 182).

messaggio sembra essere quello della possibile convivenza multiculturale, in cui persone con origini diverse mantengono propri stili di vita (dati anche dall'indossare abiti tradizionali) nel rispetto di regole di convivenza comuni. Tuttavia, se analizziamo questa stessa immagine, secondo i criteri della semiotica visiva, nessuno dei personaggi sembra notare la presenza degli altri e, nonostante l'angolazione frontale dell'immagine possa facilitare l'immedesimazione dell'osservatore nei personaggi⁴², ognuno di loro procede senza mostrare alcun contatto visivo o fisico con gli altri poiché tutti sono intenti, invece, a osservare il proprio telefono, il proprio figlio o la strada davanti a sé: le persone sembrano essere molto distanti tra loro, come degli estranei destinati a rimanere tali. I vettori dello sguardo non si intersecano tra loro e lo spazio tra una figura e l'altra equivale a una strategia di *framing* che codifica ciascun personaggio come a sé stante.

Il testo “Che cosa portiamo in tavola?”⁴³, sempre all'interno di un inserto di Educazione civica, tratta della spesa alimentare sostenuta dalle famiglie in diverse parti del globo terrestre. L'intento è quello di mettere a confronto lo spreco alimentare che caratterizza alcune società (come quelle nordamericane) con la povertà di altre (come quelle dell'Africa sub-sahariana). Tra queste immagini la nostra attenzione si è rivolta verso la famiglia Aboubakar del Chad, composta da una madre e cinque figli. Questa famiglia veste con abiti tradizionali, siede su un tappeto dove sono presenti sacchi con spezie e semi, e sullo sfondo sono presenti varie tende in una zona desertica. Questa fotografia pone alcuni interrogativi poiché questa è l'unica immagine, all'interno di tutto il sussidiario in questione (“Officina dei Linguaggi 4 – Letture”), in cui è raffigurata una donna di pelle nera in una condizione di povertà all'interno di un paese africano, vestita con abiti tradizionali e madre di molti figli. Siamo ben consapevoli che questa condizione può essere una situazione davvero esistente per le persone che vivono in questi luoghi del globo terrestre, ma perché offrire solo questo messaggio attraverso l'immagine di una donna del Chad? Perché non inserire anche immagini di altre donne di pelle nera che appartengono a ceti sociali medio-alti e che magari vivono in città occidentali? Nel proporre solo un'unica versione (donna africana povera), purtroppo c'è il rischio di alimentare idee stereotipate che riconducono le donne di pelle nera alla

⁴² G. Kress, T. Van Leeuwen, *Reading Images: the grammar of visual design*, New York, Routledge, 2006.

⁴³ T. Bartolucci et alii, *Officina dei Linguaggi 4 - Letture*, Monte San Vito, Raffaello scuola, 2019, p. 214.

categoria della povertà, dell'arretratezza economica e culturale⁴⁴. Inoltre, la semiotica visiva suggerisce di porre attenzione al fatto che la famiglia Aboubakar, a differenza di quella europea raffigurata nella stessa pagina in cui i personaggi sono attivi e in azione, è statica, seduta per terra come a suggerire una forma di immobilismo culturale e sociale. L'angolazione dello scatto fotografico è posta dell'alto verso il basso e ciò pone l'osservatore, e lo stesso fotografo, a una certa distanza da questa famiglia. Questo tipo di angolatura può creare difficoltà di immedesimazione nei personaggi⁴⁵, il sentimento che sorge è pietà e dispiacere, e scarsa condivisione con la vita di queste persone.

Un esempio sul versante opposto è l'immagine che affianca il testo "Un nuovo amico"⁴⁶ in cui tre amici (due di origine caucasica e uno di origine subsahariana) visitano un parco acquatico e fanno la conoscenza di un delfino appena arrivato. Dal punto di vista semiotico l'immagine è coinvolgente per l'osservatore che può immedesimarsi con i protagonisti poiché essi sono rappresentati in maniera dinamica: hanno interazioni tra loro, guardano verso la stessa direzione, scherzano, vivono la medesima esperienza⁴⁷.

Un'altra immagine, a nostro avviso di particolare rilevanza, si trova all'interno di un esercizio di scrittura⁴⁸ in cui sono raffigurate varie professioni lavorative. Tra queste immagini una in particolare raffigura una dottoressa di pelle nera che visita un uomo bianco seduto sopra un lettino all'interno di uno studio medico. Il contatto fisico presente tra i due soggetti suggerisce un rapporto di fiducia reciproca confermato anche dalle espressioni di serenità dei loro volti. Il valore aggiunto, in questo caso, è che sia proprio una donna di pelle nera a svolgere la professione del medico, e ciò ci restituisce quel cambiamento culturale, presente in diverse società, che ha permesso uguaglianza di diritti tra generi.

Per completare questa breve analisi, proponiamo anche una breve riflessione su quelle immagini (*immagine 6, immagine 7*) che rinviano a rappresentazioni tradizionali delle altre culture, spesso utilizzate nei

⁴⁴ Cfr A. Di Rienzo, F. Zannoni, *Con gli occhi dei bambini. Come affrontare stereotipi e pregiudizi a scuola*, Roma, Carocci editore, 2006.

⁴⁵ G. Kress, T. Van Leeuwen, *Reading Images: the grammar of visual design – Second edition*, New York, Routledge, 2006.

⁴⁶ T. Bartolucci et alii, *Officina dei Linguaggi 4. Letture*, Monta San Vito, Raffaello scuola, 2019.

⁴⁷ Cfr G. Kress, T. Van Leeuwen, *Reading Images: the grammar of visual design – Second edition*, New York, Routledge, 2006.

⁴⁸ E. Guzzo et alii, *La valigia delle storie 4. Scrittura*, Trento, Fabbri editori-Erickson, 2020.

testi di grammatica per la parte che riguarda l’ortografia.

Qui di seguito ne riportiamo alcune⁴⁹:



Immagine 6



Immagine 7

Innanzitutto, va sottolineato con Cardarello⁵⁰ che questo tipo di associazione tra immagine e parola può essere fonte di errore nella comprensione di ciò che richiede l’esercizio: perché il volto della donna (*immagine 6*) dovrebbe essere associato alla parola “cinese” e non, per esempio, a “volto”? In questo caso è evidente che per associare il volto della donna, o dell’uomo in abiti tradizionali, alla Cina o alla cultura cinese significa possedere, da parte dell’alunno, una serie di conoscenze che gli possono permettere di effettuare delle inferenze e quindi riuscire a scrivere quel preciso significato che richiede la consegna dell’esercizio. Vanno aggiunte altre due osservazioni a queste due immagini: la prima riguarda i tratti fisici del volto della donna e dell’uomo che sono estremamente stilizzati (gli occhi sono ridotti a due linee) in modo da rendere subito riconoscibile l’origine asiatica; la seconda osservazione riguarda gli indumenti e l’acconciatura che sono di tipo tradizionale: l’acconciatura della donna e la postura dell’uomo con le mani

⁴⁹ I seguenti disegni (immagini 6,7 e 8) sono ripresi da immagini trovate all’interno di alcuni libri analizzati. In assenza dell’autorizzazione da parte delle case editrici le illustrazioni originali sono state sostituite dai disegni di Michela Sani.

⁵⁰ R. Cardarello, *Imparare dagli errori. Linee di ricerca didattica sulla lettura-comprensione*, cit., pp. 5-16.

all'interno dell'abito conducono il lettore alla rappresentazione di una Cina antica che da sempre costituisce il nostro immaginario su quella zona dell'Oriente. A nostro avviso, il rischio è quello di cristallizzare la cultura dell'altro solo al passato e alla tradizione, dimenticandosi di tutti gli altri aspetti che potrebbero invece ricondurre alla contemporaneità di questa civiltà.

Infine, una riflessione sull'immagine della “zingara” (*immagine 8*), talvolta utilizzata per insegnare la sillaba “zi”. Per quanto sia degno di nota il fatto che questo soggetto ritorni più volte all'interno dei tre esercizi qui considerati, anche la sua rappresentazione porta con sé purtroppo dei tratti stereotipati. In tutti i casi rilevati, infatti, l'abbigliamento è sempre lo stesso: un foulard in testa, grandi anelli alle orecchie e abiti ampi e variopinti. Anche in questo caso questo genere di rappresentazione contribuisce a cristallizzare l'immaginario relativo alla minoranza rom, che continua ad essere descritta o come un popolo legato alla musica e libero dai vincoli sociali, oppure come gruppi marginali e devianti poveri e dediti ai furti.

L'utilizzo di stereotipi anche verso questa minoranza non fa che aumentare il senso di separazione e di distacco tra queste minoranze e la maggioranza. Quindi il primo passaggio da intraprendere è proprio quello di adottare il principio del pluralismo, come indica la pedagogia interculturale, che invita a ricercare anche altre immagini e conoscenze sugli altri, in modo da ampliare lo sguardo e decostruire stereotipi che, spesso inconsapevolmente, utilizziamo quotidianamente a scuola anche a partire dalle immagini dei sussidiari.



Immagine 8

5. Conclusioni

La presente indagine è partita da due precisi interrogativi: come sono rappresentati nei sussidiari della scuola primaria i bambini e gli adulti appartenenti alle minoranze etnico-culturali? Le immagini, le azioni e i contesti in cui sono ritratti quali messaggi e quali impliciti culturali trasmettono al lettore?

Riguardo al primo interrogativo possiamo affermare che le immagini di bambini e adulti di origine caucasica (bianchi) sono disseminate in maniera omogenea all'interno dei libri (83,5 %): testi di narrativa, esercizi di scrittura, argomenti scientifici, paesaggi geografici, problemi matematici ecc.

Le minoranze sono rappresentate in misura inferiore (16,4 %), aspetto che se da un lato corrisponde alla loro presenza effettiva nel contesto sociale e scolastico, come dimostrano i dati del Ministero dell'Istruzione, dall'altro però mostra una loro marginalità. Infatti, bambini e adulti di diversa origine etnica non sono distribuiti in modo omogeneo in tutti i testi, come per il gruppo caucasico, ma si concentrano in maniera significativa nelle discipline di Educazione civica e ambientale (46,15%) rispetto a tutte le altre discipline (53,85%). E, all'interno di questa stessa disciplina, le minoranze sono presenti maggiormente (54 %) quando si trattano argomenti come i diritti umani e dell'infanzia, l'inclusione e la valorizzazione della diversità culturale.

Riguardo al secondo interrogativo (Le immagini, le azioni e i contesti in cui sono ritratti quali messaggi e quali impliciti culturali trasmettono al lettore?) possiamo affermare che bambini e adulti di etnia minoritaria sono rappresentati in un modo, disposizione nello spazio e relazioni tra i personaggi, che tende più a sottolineare la loro diversità e distanza culturale dal gruppo maggioritario, rispetto ad aspetti di unione e di somiglianza.

Ancora, in una parte di queste immagini (in genere quelle dedicate alla letto-scrittura) sono utilizzati stereotipi che ritraggono bambini e adulti con abitudini, come l'abbigliamento, che utilizza stereotipi sociali tipici di questi gruppi (per esempio l'uomo cinese o la donna zingara). Altre immagini ritraggono le persone in posizioni statiche e subordinate rispetto all'osservatore, in modo da rendere difficile l'immedesimazione da parte del lettore (come nell'esempio della famiglia Aboubakar).

Esistono, invece, immagini che non solo mettono tutti i personaggi in relazione tra di loro all'interno di un contesto multiculturale (la

strada, l'ambiente di lavoro, un parco giochi, l'aula), ma utilizzano tali immagini all'interno di un testo che tratta della vita quotidiana dei personaggi, in cui i diritti sono effettivamente realizzati senza essere il fulcro del contenuto del testo.

Sappiamo bene che i libri scolastici, come altri artefatti culturali, influenzano l'immaginario infantile poiché sono utilizzati ogni giorno: trasportati nelle cartelle, riposti sotto ai banchi, sfogliati a scuola durante le ore di lezione, a casa nel momento dei compiti e dello studio o anche come semplice passa tempo. E quindi è facile dedurre che questi testi influiscano, più d'ogni altro strumento, non solo sullo sviluppo d'abilità legate a "leggere, scrivere e fare di conto", ma anche sull'introyezione di valori, norme comportamentali, principi sociali, modalità d'interazione con l'altro⁵¹.

Per tali motivi sarebbe opportuno prestare attenzione alle immagini che accompagnano i testi, poiché possono essere veicolo non solo di stereotipi, caratterizzati da semplificazioni e generalizzazioni fuorvianti, ma anche di discriminazioni verso le minoranze che, come dimostra questa indagine, spesso sono relegate in recinti tematici, come i diritti umani e l'inclusione.

Riferimenti bibliografici

Saggi

Bethencourt F., *Razzismi. Dalle crociate al XX secolo*, Bologna, il Mulino, 2017
 Biemmi I., *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2017

Bolognesi I., Lorenzini S., *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismo, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press, 2017

Cardarello R., *Imparare dagli errori. Linee di ricerca didattica sulla lettura-comprensione*, in "Effetti di lettura", n. 1, 2022, pp. 5-16

Cardellini M., *Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni*, in "Educazione interculturale", v. 15 n. 1, 2017, pp. 1-9

Cipollari G., Portera A., *Cultura, Culture, Intercultura. Analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola primaria*, Ancora, IRRE, 2004

Di Rienzo A., Zannoni F., *Con gli occhi dei bambini. Come affrontare stereotipi e pregiudizi a scuola*, Roma, Carocci editore, 2006

Fabietti U., *L'identità etnica*, Roma, Carocci editore, 1995

Fanon F., *Pelle nera maschere bianche*, Pisa, Edizioni ETS, 2015

Francis V., Pileri A., Bolognesi I., Biemmi I., Barbosa V., *Colori della pelle e*

⁵¹ Cfr. G. Cipollari, A. Portera, *Cultura, Culture, Intercultura. Analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola primaria*, Ancora, IRRE, 2004.

differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche, Milano, FrancoAngeli, 2018

Gianini Bellotti E., *Dalla parte delle bambine*, Bologna, Feltrinelli, 1973

Kress G., Van Leeuwen T., *Reading Images: the grammar of visual design – Second edition*, New York, Routledge, 2006

Lucenti M., *La rappresentazione dell'Islam nei manuali: per una revisione dei curricoli in direzione interculturale*, in “Formazione e Insegnamento”, v. 13, n. 2, 2018, pp. 143-148

Lucenti M., *Storie altre: il mondo Arabo-musulmano e l'Occidente nei manuali di Italia e Tunisia*, Aracne, Roma, 2018

Moggi Cecchi I., Stanyon R. (a cura di) *Il museo di storia naturale dell'Università degli studi di Firenze. Volume V – Le collezioni antropologiche ed etnologiche*, Firenze University Press, 2014

Neuendorf K. A., *Defining Content Analysis. The Content Analysis Guidebook*, Thousand Oaks, SAGE Publications, 2019

Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale*, Milano – Torino, Pearson, 2015

Pacini S., *Ripartiamo dai libri*, in “Il Mulino”, febbraio 2021, reperibile su www.rivistailmulino.it

Pentucci M., *Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria*, in “Form@re-Open Journal per la formazione in rete”, v. 15 n.2, 2015, pp. 129-144

Rossi D., *Economia delle emergenze. Dalla pandemia alle guerre*, Macro edizioni, Cesena, 2022

Ruffino L., Verneti A., *Gli USA sono sempre più multietnici*, 2021, reperibile su www.youtrend.it

Sani M., *Esiste un giusto colore della pelle? Un'indagine esplorativa sulle rappresentazioni delle differenze somatiche e melaniniche di adulti e bambini nei libri di testo della scuola primaria*, Tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università di Bologna, a.a. 2020/21

Said E. W., *Orientalismo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991

Tabet P., *La pelle giusta*, Torino, Einaudi, 1997

Taguieff P., *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999

Valente A., Castellani T., Caravita S., *Rappresentazione dei migranti nei libri di testo italiani di storia e geografia*, Roma, Consiglio Nazionale delle Ricerche - Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali, 2014

Zoletto D., *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, Edizioni ETS, 2011

Sussidiari

Bartolucci T., Gagliardini M. L., Papalini P., Ceriachi C., Marasca O., *Officina dei Linguaggi 4 – Grammatica*, Monte San Vito, Raffaello scuola, 2019

Bartolucci T., Gagliardini M. L., Papalini P., Ceriachi C., Marasca O., *Officina dei Linguaggi 4 – Laboratorio di ITALIANO*, Monte San Vito, Raffaello scuola, 2019

Bartolucci T., Gagliardini M. L., Papalini P., Ceriachi C., Marasca O., *Officina dei Linguaggi 4 – Letture*, Monte San Vito, Raffaello scuola, 2019

Benzi A., Parravicini A., Riva C., *Map Per Tutti 4 - MATEMATICA*, Trento, Fabbri editori in collaborazione con Erickson, 2020

Bussini S., Zilioli E., *Officina delle Discipline 4- Matematica*, Monte San Vito, Raffaello scuola, 2019

Cabrini C., *Officina delle Discipline 4- Geografia*, Monte San Vito, Raffaello scuola, 2019

Cornoldi C., *Che Lettura! 4*, Firenze, Giunti scuola, 2019

Guzzo E., Fiorin F., Guzzo B., Bordin E., *La valigia delle storie 4 – SCRITTURA*, Trento, Fabbri editori in collaborazione con Erickson, 2020

Guzzo E., Fiorin F., Guzzo B., Bordin E., *La valigia delle storie 4 – GRAMMATICA*, Trento, Fabbri editori in collaborazione con Erickson, 2020

Guzzo E., Fiorin F., Guzzo B., Bordin E., *La valigia delle storie 4 – LETTURE*, Trento, Fabbri editori in collaborazione con Erickson, 2020

Guzzo E., Incerti C., *Map Per Tutti 4 – SCIENZE E TECNOLOGIA*, Trento, Fabbri editori in collaborazione con Erickson, 2020

Guzzo E., *Map Per Tutti 4 – GEOGRAFIA*, Trento, Fabbri editori in collaborazione con Erickson, 2020

Morgese R., *Officina delle Discipline 4- Scienze e tecnologia*, Monte San Vito, Raffaello scuola, 2019

Ostorero D., *Grammatica più*, Milano, Carlo Signorelli editore, 2003

Ostorero D., *Mappe per l'apprendimento nella scuola primaria – ITALIANO*, Bergamo, Juvenilia, 2005

Valdiserra L., *Il mio super quaderno 1*, Firenze, Giunti scuola, 2012

Sitografia

Huyck D., and Dahlen S. P., *Diversity in Children's Books 2018*. Created in consultation with E. Campbell, M. B. Griffin, K. T. Horning, D. Reese, E. E. Thomas, and M. Tyner, with statistics compiled by the “Cooperative Children's Book Center, School of Education”, University of Wisconsin-Madison (<https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/books-by-about-poc-fnn/>). Reperibile su sarahpark.com blog, e <https://readingspark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/>, giugno 2019

Miur, *Alunni con cittadinanza non italiana 2019/20*, in www.miur.gov.it/

Albi illustrati

Belem V., *O cabelo de Lelê*, São Paulo, Campanhia Editoria Nacional, 2007

Clavier J., *La batterie de Théophile*, Parigi, Gallimard Jeunesse, 1989

Wilsdorf A., *Jujube*, Parigi, Kalèidoscope, 1998

Strategie di apprendimento metacognitivo: il pensiero politropico

Paola Cotticelli

Il lavoro espone i risultati di una participatory research approvata dal MIUR in sette scuole della Campania: un modello di didattica metacognitiva duale basato sull'interconnessione consapevole di pensiero verticale e pensiero laterale. Tale interconnessione, definita "pensiero politropico" in riferimento al πολύτροπος Ulisse dall'ingegno versatile, potenzia entrambe le strategie cognitive sviluppando flessibilità e abitudini cognitive positive. Alla fine del percorso le insegnanti coinvolte hanno rilevato negli alunni un sensibile miglioramento metacognitivo.

This paper reports the findings of a MIUR approved participatory research carried out in seven schools in Campania: a dual metacognitive teaching model that relies on the aware interconnection of both vertical and lateral thinking. Through such interconnection, referred to as "polytropic thinking" to recall the πολύτροπος Ulysses, man of versatile ingenuity, both cognitive strategies are enhanced, developing flexibility and positive cognitive habits. At the end of the research project, the participant teachers detected a significant improvement in their pupils' metacognitive process.

Parole chiave: pensiero politropico, apprendimento metacognitivo, pensiero laterale, connettivi logici

Keywords: polytropic thought, metacognitive learning, lateral thinking, logical connectives

1. Introduzione

Nel campo dell'educazione i *Programmi di Miglioramento Cognitivo* stanno suscitando un crescente interesse per la possibilità che offrono di migliorare le capacità cognitive e metacognitive degli studenti sin dalla scuola primaria. La nostra sperimentazione, attuata nel 2019 nell'ambito di un progetto MIUR¹, fa riferimento ad alcuni di questi modelli, come l'*Instrumental Enrichment* di R. Feuerstein²

¹ D.M. 721/2018 art.9 Indicazioni nazionali e nuovi scenari: progetti di ricerca-azione per reti di scuole statali: *Il Pensiero Politropico per imparare a stare al mondo.*

² R. Feuerstein, M. B. Hoffman, Y. Rand, M. R. Jensen, D. Tzuriel, D. B. Hoffmann, *Learning to learn: Mediated learning experiences and instrumental*

o la sperimentazione LIEP³-*Logical Intelligence Enhancement Programma* che mirano a stimolare i processi cognitivi in maniera preliminare proponendo compiti non necessariamente correlati a materie scolastiche e puntano a sviluppare l'autoregolazione nei bambini nella prima età scolare. Secondo Feuerstein, ad esempio, la struttura cerebrale può cambiare in senso funzionale come risultato dell'apprendimento e dell'esperienza. Un presupposto basilare di tale teoria è che il livello di funzionamento cognitivo di un individuo è direttamente collegato alla quantità e alla qualità delle esperienze di apprendimento mediate –MLE⁴ – che ha ricevuto. Egli basa infatti la sua teoria sul concetto di *modificabilità cognitiva* sostenendo che l'intelligenza sia un processo di autoregolazione dinamica e che la mente sia una sorta di “laboratorio costruttivo” che può continuamente modificarsi ed essere “arricchita” dagli stimoli esterni, dall'esperienze cognitive di ogni genere e in qualsiasi fase della vita. Prestato alla didattica questo concetto crea una rappresentazione dinamica del percorso gnoseologico focalizzandosi principalmente sul *processo di apprendimento* piuttosto che sull'oggetto da apprendere. L'idea di base, inoltre, muove dalla convinzione che la prestazione di un individuo non sia fissa e immutabile ma flessibile e reversibile, condizionata da un insieme integrato di aspetti cognitivi ed emotivi determinanti i processi di apprendimento⁵. Partendo da questi presupposti la nostra sperimentazione, rivolta ad una “*Rete di Scopo Territoriale*” formata da 7 scuole (5 Istituti Comprensivi e 2 Circoli Didattici) dell'Ambito Territoriale 17 – Campania, è stata incentrata su un modello di insegnamento/apprendimento transdisciplinare, basato sulla interconnessione consapevole di due strategie cognitive complementari⁶: l'esercizio da un lato di un pensiero lento, lineare,

enrichment. Special Services in the Schools, 3 (1-2), in “Taylor & Francis” 1985, pp. 49-82.

³ V. Di Martino, M. Pellegrini, *Logical Intelligence Enhancement Test: a measure for the evaluation of logical skills in primary school*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa” (23), 2019, pp. 122-141.

⁴ D. Tzuriel, *Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives*, “Educational Psychology Review”, 12, 385-435, 2000.

⁵ C. Semeraro, D. Giofrè, G. Coppola, D. Lucangeli, R. Cassibba, *The role of cognitive and non-cognitive factors in mathematics achievement: The importance of the quality of the student-teacher relationship in middle school*, in “PLoS One”, 15 (4), e0231381, 2020.

⁶ D. Kahneman, *Thinking Fast and Slow*. London, Penguin, 2012.

analitico, sequenziale, che abbiamo chiamato *pensiero verticale* e dall'altro di un pensiero veloce, olistico, sintetico, globale, definito da E. De Bono *pensiero laterale*⁷. Potenziare alternativamente questi due *mindset* è il focus di un progetto educativo più ampio finalizzato al potenziamento dell'intelligenza fluida al servizio di un'Educazione alla Cittadinanza Globale.

La vera sfida della scuola moderna, infatti, dovrebbe essere quella di formare donne e uomini del futuro consapevoli e competenti, capaci di osservare e problematizzare realtà, predisposti a cercare soluzioni nuove a vecchi problemi. Donne e uomini orientati a stabilire rapporti sociali positivi, pronti e preparati ad intervenire nella società in cui si trovano a vivere in maniera attiva e proattiva, per modificarla e migliorarla. Gli studenti oltre a consolidare le conoscenze necessarie per la loro crescita culturale, infatti, dovrebbero essere messi in condizione di sviluppare, nel corso di tutta loro carriera scolastica, la capacità di manipolare le conoscenze, di scomporre e ricomporre i dati a loro disposizione, per diventare abili interpreti della realtà; capaci di progettare e mettere in atto strategie risolutive differenti da quelle che sono state loro insegnate, riflettere sugli obiettivi mancati e autoregolare la propria azione, esercitando e controllando la propria capacità di pensare in maniera significativa, costruttiva ed efficace.

Edgar Morin propone una metodologia didattica fondata su un'inter-poli-trans-disciplinarietà che aiuti la formazione di una "*testa ben fatta*", capace di esercitare quel pensiero complesso adeguato alla comprensione del veloce dinamismo dettato dalla globalizzazione. Si tratta di alimentare i processi cognitivi di interconnessione e separazione che, oltre ad essere funzionali per la risoluzione dei quesiti logici e dei *problem solving*, stanno alla base della reale comprensione dei fenomeni e della realtà circostante secondo uno dei principi sistemici di Morin: "Riconoscere l'unità in seno alla diversità, la diversità in seno all'unità; ... riconoscere l'unità umana attraverso le diversità culturali, le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana"⁸. La Scuola è il luogo privilegiato dove si può

⁷ E. De Bono, *Lateral Thinking: A textbook of Creativity*. London, Penguin Books Ltd, 2016.

⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 20.

compiere quella riforma del pensiero in senso democratico e nonviolento che diventi riforma dell'essere in senso ontologico ed etico proposta da Morin: “Un modo di pensare capace di interconnettere e di solidarizzare delle conoscenze separate è capace di prolungarsi in una etica di interconnessione e di solidarietà fra umani”⁹.

L'obiettivo più ambizioso della sperimentazione, dunque, al di là del potenziamento puramente metacognitivo, è stato quello di porre le basi per un'educazione basata su una solida costruzione di competenze trasversali che possa orientare in maniera sistemica ai valori della democrazia, della nonviolenza e dell'integrazione/interazione sociale e culturale.

2. Metodologia – L'approccio politropico

Abbiamo accennato nell'introduzione ad una suddivisione della materia trattata in due momenti distinti ma interconnessi¹⁰ ed è proprio la coordinazione intenzionale di tale dualismo cognitivo, quello che noi chiamiamo “*pensiero politropico*”.

Polytropos è l'aggettivo che Omero utilizza nell'*incipit* dell'*Odissea* per immortalare il personaggio di Ulisse, sottolineandone l'ingegno versatile e la prontezza nell'affrontare ogni situazione con grande flessibilità. Il riferimento così esplicito al mondo classico non è casuale. La nostra sperimentazione, infatti, pur proponendosi come un modello di didattica innovativa, vuole coniugare la tradizione classicista con una visione, forse troppo fluida, dell'apprendimento come quella che ci propone incessantemente il modello anglosassone. Tutta l'impalcatura dell'approccio metacognitivo proposto nella nostra sperimentazione si basa sull'interdipendenza tra la visione globale e la visione analitica di una situazione-problema. Analisi e sintesi sono due momenti indissolubili del processo circolare di interconnessione e separazione che sottende all'elaborazione della soluzione. Nella prima sono contemplate categorie logiche quali la congiunzione, l'inclusione, l'implicazione, ecc.; la seconda invece si basa sui principi di differenziazione, esclusione, selezione ecc. Il riconoscimento di tali processi e la capacità di scomposizione e

⁹ E. Morin, *Ibidem*.

¹⁰ J. St. B.T. Evans, *Dual-process theories of reasoning: Contemporary issues and developmental applications*, in “Developmental Review”, 31, 2–3, 2011, pp. 86-102.

manipolazione delle informazioni disponibili possono essere favoriti da un allenamento cognitivo e metacognitivo costante, attraverso esercizi che rinforzano i vari ambiti di potenziamento.

Operativamente la sperimentazione è stata incentrata, infatti, sulla interconnessione consapevole di due strategie metacognitive apparentemente dicotomiche:

- una *pars construens*, propria del pensiero verticale, incentrata rigorosamente sui connettivi logici e l'uso corretto dei quantificatori propri della logica aristotelica¹¹; essa tende a costruire categorie e procedure rigorose da seguire per rafforzare il pensiero analitico e inferenziale al fine creare “*cassetti della mente*” nei quali riporre sistematicamente tutte le informazioni. Tale approccio strategico di tipo analitico, ad ogni passaggio logico verifica il precedente, come se volesse verificare la tenuta di ogni gradino di una scala;

- una *pars destruens*, incentrata sul metodo intuitivo/reticolare, che attiene al *pensiero laterale*, quel particolare metodo di trattamento dell'informazione da parte della mente che intenzionalmente provvede alla trasformazione dei consueti schemi logico-interpretativi e dei modelli concettuali precostituiti per ricercare nuove soluzioni a vecchi problemi partendo da punti di vista alternativi.

Un esempio eloquente di strategia cognitiva duale da proporre agli alunni è dato dal seguente esercizio che propone la medesima consegna per la risoluzione di due quesiti solo apparentemente uguali:

Continua le seguenti sequenze sostituendo opportunamente il punto interrogativo.

Sequenza A) 1, 1, 2, 3, 5, ?

Sequenza B) U, D, T, Q, C, S, S, ?

La sequenza A) – attribuita a Fibonacci - va risolta con l'applicazione della regola delle serie numeriche¹², in questo caso aggiungendo il numero precedente con il numero successivo ed arrivando alla conclusione che il punto interrogativo deve essere sostituito

¹¹ F. Piro, *Manuale di educazione al pensiero critico. Comprendere e argomentare*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2015.

P. Legrenzi, A. Massarenti, *La buona logica: imparare a pensare*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016.

¹² Esistono due strategie di risoluzione per le serie numeriche: la progressione aritmetica (detta anche successione o serie aritmetica) che cresce utilizzando operazioni lineari (somma e sottrazione); la serie geometrica (detta anche successione geometrica) in cui i numeri crescono o decrescono utilizzando operazioni non lineari, come moltiplicazione o divisione.

opportunamente dal numero 8. Se si utilizza il medesimo approccio per la risoluzione della sequenza B) cercando un ritmo costante tra i suoi elementi (per esempio la posizione delle lettere all'interno dell'alfabeto) non si giunge a nessuna conclusione plausibile. Dopo aver sperimentato la difficoltà di utilizzare il pensiero verticale per la risoluzione di questa seconda sequenza si fa ricorso *intenzionalmente* ai meccanismi di risoluzione del *pensiero laterale*, che, lungi dall'essere un pensiero anarchico lasciato allo sbaraglio della pura intuizione soggettiva, propone precise strategie che modificano i consueti schemi logico-interpretativi della realtà, destrutturando i falsi pre-concetti sui quali spesso si costruiscono false certezze. Una di queste tecniche di risoluzione è il principio di *identificazione analogica tra* due elementi; essa si basa sul rapporto *immediato* (non mediato dalle inferenze logiche del pensiero verticale) di reciprocità che la mente coglie fra due o più elementi che hanno nella loro costituzione o funzione qualche tratto comune. Nel caso della sequenza B) si tratta dell'iniziale dei numeri; dunque, il punto interrogativo va sostituito dalla lettera O. Il pensiero analogico serve a maturare e rafforzare la capacità di stabilire relazioni e individuare somiglianze tra le cose ed è fondamentale per garantire un ragionamento flessibile e per favorire un *mindset* dinamico, potenziando il pensiero astratto, la flessibilità cognitiva e l'abilità verbale. Affinché tale strategia cognitiva possa essere utilizzata consapevolmente è necessario saper individuare e verbalizzare le molteplici tipologie di relazione che si possono stabilire tra due o più elementi di un insieme¹³. Nel caso della sequenza B) tra gli elementi della sequenza intercorre una relazione sostitutiva, infatti: *U:uno=D:due* (ecc.).

3. Le fasi della Ricerca-azione

La ricerca azione è stata articolata in due fasi: la prima fase è stata dedicata alla "Formazione in aula" delle docenti-osservatrici individuate dalle singole istituzioni scolastiche sopra citate per formarsi sul campo e prepararsi alla disseminazione del modello proposto nella loro scuola. Dopo aver osservato lo svolgimento dell'intero progetto su una classe campione di 22 alunni svolta

¹³ Categorie analogiche più comuni: grammaticale - *libro:il = casa:la*; geografica - *Roma:Italia = Madrid:Spagna*; temporale - *primavera:aprile=estate:agosto*; di appartenenza - *testa:cappello = piede:scarpa*; funzionale - *spazzola:pettinare = forbici:tagliare*; causale:- *pioggia:inondazione = neve:valanga*; ecc.

dell'esperta esterna ed essersi formate a livello teorico e metodologico sui principali elementi di logica formale e di pensiero laterale, le docenti sono state pronte a replicare il progetto nella loro classe con l'aiuto e il monitoraggio costante di operatrici esterne. Il grado di difficoltà dei contenuti e la pianificazione degli obiettivi specifici è stato tarato in base alla classe di ciascuna docente mantenendo inalterata l'impostazione metodologica.

Gli obiettivi formativi della sperimentazione sono stati i seguenti:

- sviluppare il corretto utilizzo dei connettivi e dei quantificatori logici;
- accrescere la flessibilità nella soluzione dei diversi tipi di problemi;
- stimolare l'acquisizione di abitudini cognitive e comportamentali positive;
- potenziare la creatività;
- orientarsi nei meccanismi di risoluzione dei quesiti di logica verbale, spaziale e numerica.

La seconda fase ha visto le docenti formate diventare protagoniste della sperimentazione mettendo in atto la metodologia proposta in orario curricolare nelle proprie classi e facendola confluire nelle proprie unità di apprendimento. Le docenti, anche in questa seconda fase, sono state accompagnate da esperte esterne che hanno monitorato l'intero iter progettuale. Tra la prima e la seconda fase sono stati coinvolti 163 alunni di età compresa tra gli 8 (terza primaria) e gli 11 anni (primo anno di scuola secondaria di primo grado). Gli esercizi proposti ai bambini e alle bambine sia durante la prima fase sia durante la seconda sono stati da un lato quesiti di logica visuo-spaziale, matematica e verbale che sottostavano al ragionamento deduttivo e inferenziale, quello che abbiamo chiamato pensiero verticale¹⁴; dall'altro quesiti legati al *pensiero laterale* e dunque basati maggiormente al pensiero strategico e su una visione olistico-intuitiva del problema proposto. La finalità formativa della sperimentazione, attraverso la coordinazione consapevole di tale dualismo cognitivo, puntava allo sviluppo della flessibilità cognitiva e la formazione di nuove *formae mentis* pronte ad affrontare la complessità che il mondo contemporaneo richiede. L'abitudine a questo duplice approccio cognitivo, infatti, può aiutare i bambini e le bambine un domani anche sul piano relazionale ed esistenziale. Infatti, avranno

¹⁴ P.N. Johnson-Laird, *Deductive reasoning*, in "Annual review of psychology", 1999, pp. 109-135

sviluppato l'abitudine di ri-guardare ogni volta da una nuova prospettiva problemi e situazioni giungendo a soluzioni creative, innovative e costruttive per sé stessi e per gli altri. Acquisiranno così una attitudine alla flessibilità, non solo cognitiva, che permetterà loro una certa resilienza proattiva agli incessanti cambiamenti del nostro tempo.

Il modello proposto risulta altamente inclusivo poiché spesso proprio gli alunni etichettati come “meno bravi” e studiosi manifestano un vivo interesse per questo approccio cognitivo più fluido e dinamico, dimostrando di possedere capacità analitiche e sintetiche *diverse* “*intelligenze altre*” che stentano ad emergere nei consueti percorsi didattici.

4. *Il dualismo metacognitivo: il pensiero verticale*

In questo paragrafo affronteremo quella che abbiamo definito la “*pars construens*” del percorso atta ad una autoregolazione del pensiero basata sulle rigorose categorie della logica classica. Questo momento, incentrato su modalità logico-formali utili a rafforzare il pensiero analitico, fa riferimento alle categorie rigorose proprie del pensiero deduttivo come strumento di:

- codifica e decodifica delle informazioni e dei quesiti;
- potenziamento dell'area logico-argomentativa;
- potenziamento dell'area logico-numerica;
- potenziamento dell'area visuo-spaziale;
- costruzione del pensiero critico;

Il pensiero deduttivo afferisce alla dimensione causale, cioè alla capacità di previsione e di ricerca delle cause e dei meccanismi alla base dei fenomeni. Essa è strettamente legata alla dimensione effettuale, cioè alla capacità di rilevazione e costatazione degli effetti prodotti sui fenomeni dalla suddetta dimensione causale. Tutta l'organizzazione dei nostri pensieri ruota intorno al concetto di inferenza, (attraverso l'uso dei connettivi logici) e di quantità (attraverso l'uso dei quantificatori) in relazione al principio di verità, che a sua volta si basa sulla distinzione tra proposizioni ed enunciati¹⁵. Un

¹⁵ La proposizione è un'espressione in sé perfetta e di senso compiuto a cui non è possibile attribuire un valore di verità: “Antonio ha i capelli biondi” – se non conosco Antonio di persona non potrò appurare se la frase è vera o falsa. L'enunciato è una frase di senso compiuto alla quale è possibile attribuire un valore di

ragionamento, per essere corretto e significativo nelle sue argomentazioni, deve rispondere ad alcuni criteri di coerenza che qualche volta sfuggono. Riflettere sulla costruzione del discorso è un utile esercizio metacognitivo che ci aiuta a strutturare in maniera rigorosa il nostro pensiero.

Il quadrato logico aristotelico aiuta a schematizzare i quattro tipi di inferenze che legano gli enunciati tra loro¹⁶.

Se le inferenze del ragionamento non sono fallaci si otterrà un'argomentazione coerente e significativa, in caso contrario l'argomentazione risulterà contraddittoria e/o infondata per un uso improprio dei connettivi logici. Così un utilizzo più o meno scorretto e/o strumentale dei quantificatori universali e particolari, affermativi e negativi, può generare false credenze e pre-concetti (afferenti alla sfera cognitiva) che una volta consolidati possono trasformarsi in veri e propri pre-giudizi (afferenti alla sfera valoriale) molto più difficili da scardinare. Insegnare dunque agli studenti, sin dalla scuola primaria come riconoscere tali fallacie logiche è di fondamentale importanza non solo ai fini di un apprendimento significativo relativo alle materie scolastiche ma soprattutto in relazione alla capacità di attuare scelte esistenziali più o meno consapevoli.

Durante la sperimentazione sono stati studiati in maniera empirica i maggiori connettivi logici quali la *Congiunzione* (\wedge simbolo di congiunzione logica), la *Disgiunzione Inclusiva* (\vee simbolo di disgiunzione inclusiva), *Disgiunzione Esclusiva* (\vee/\downarrow simboli di disgiunzione esclusiva), *Negazione* (\neg simbolo di negazione logica), *Implicazione logica* ($\rightarrow/\Rightarrow/\supset$ simboli di implicazione). Per ognuno dei suddetti connettivi sono stati predisposti i relativi esercizi semplificati per i piccoli. A titolo esemplificativo riportiamo una semplice attività, proposta durante la sperimentazione, finalizzata alla riflessione sulla differenza concettuale tra la *disgiunzione inclusiva*

verità o falsità: “Dante Alighieri era un scrittore” – se conosco la letteratura del Trecento posso appurare che la suddetta frase è vera.

¹⁶ *Contraddittori*: due enunciati sono contraddittori quando non possono essere entrambi veri o entrambi falsi. *Contrari*: due enunciati sono contrari quando non possono essere entrambi veri, pur potendo essere entrambi falsi. *Subcontrari*: due enunciati sono subcontrari quando non possono essere entrambi falsi, pur potendo essere entrambi veri. *Subalterni*: due enunciati sono subalterni quando sono entrambi veri o entrambi falsi e uno descrive una situazione che è derivabile dalla situazione descritta dall'altro.

(*vel*) ed *esclusiva* (*aut*), e più in generale al potenziamento dei connettivi logici attraverso gli argomenti di studio curricolari:

Quale disgiunzione è stata utilizzata nella frase che segue?

“Scegli uno dei seguenti articoli determinativi o *il*, o *lo*, o *la*, o *le*, o *gli*, o *i*”.

Quale disgiunzione è stata utilizzata nella frase che segue?

“C’è solo un articolo indeterminativo o *il*, o *un*”.

Per questa attività è stato necessario soffermarsi a riflettere sul valore semantico che le disgiunzioni *vel* e *aut* assumono in una lingua rigorosa come quella latina: *vel* viene considerata una disgiunzione “debole” perché non rimarca una sostanziale differenza tra gli elementi presi in considerazione; è una disgiunzione che prevede anche una eventuale compresenza di vari elementi. *Aut* invece si considera una disgiunzione “forte” che tira in ballo solo due termini assolutamente incompatibili tra loro. Dunque la risposta corretta alla prima domanda è certamente la disgiunzione inclusiva *vel*, perché tutti gli articoli sono *inclusi* nella stessa categoria e quindi la scelta è indifferente. La risposta corretta alla seconda domanda invece è la disgiunzione esclusiva *aut* perché le categorie a cui si fa riferimento sono diverse e incompatibili; quindi, la scelta tra i due articoli è determinante per la correttezza della risposta.

Nella lingua italiana, non esistendo questa distinzione linguistica, si rischia un’inconsapevole sovrapposizione e confusione di questi due connettivi logici che sono invece alla base di una corretta costruzione concettuale ed argomentativa, anche in relazione ad alcune situazioni di ordine esistenziale e relazionale. Riteniamo infatti che un tale esercizio sistematico del pensiero logico-deduttivo può risultare funzionale non solo ad un apprendimento significativo delle discipline scolastiche ma anche e soprattutto ad introiettare corrette modalità di elaborazione argomentative e comportamentali.

5. *Il dualismo metacognitivo: il pensiero laterale*

In questo paragrafo ci occuperemo di quella che abbiamo definito la *pars destruens* del sistema politropico. Il *pensiero laterale* è un particolare metodo di trattamento delle informazioni da parte della mente che intenzionalmente provvede alla trasformazione dei modelli precostituiti per ricercare nuove soluzioni a vecchi problemi partendo da altri punti di vista. Spesso un’idea può risultare persino

ovvia e banale a posteriori, ma del tutto inaccessibile a priori per la logica classica.

Edward De Bono spiega in pochi punti chiave qual è la sua idea:

- la conoscenza senza la creatività costruisce spesso un modello rigido che restringe il campo della percezione e induce a pensare sempre nello stesso modo in base a modelli pre-fissati;

- la percezione è il processo mediante il quale si determinano e si usano questi modelli. Il cervello può vedere solo quello che è preparato a vedere. Quando si analizzano dei dati si possono soltanto cogliere idee che già si posseggono: modelli o schemi mentali. La percezione si basa su questo presupposto ed è per questo che l'analisi delle informazioni per modelli e per categorie non può produrre idee nuove;

- la esperienza si riferisce al passato, mentre le decisioni da prendere riguardano il futuro;

- fuori della nostra esperienza, invece, c'è un infinito campo da esplorare dove il *pensiero laterale* va a pescare le idee nuove;

- la vita è dinamica, e se ci basa solo sull'esperienza passata si rischia di restare fermi e staticamente ancorati a certezze che non sempre sono fondate e facilmente risucchiano nel pre-giudizio;

Quando si affronta un problema, infatti, è di prassi delimitarlo entro una certa inquadratura, forse per meglio metterne a fuoco confini, dati, caratteristiche. Molto spesso questi confini non esistono nella realtà e la soluzione si trova al di fuori di questa “scatola” entro cui il *pensiero verticale* la ricerca senza successo. Il *pensiero laterale*, lungi dall'essere un anarchico vagare della mente, si basa su una serie di strategie che vanno introiettate allo stesso modo di quelle illustrate per il *pensiero verticale*.

Questo approccio appare tanto più necessario e urgente se si fa riferimento al *World Economic Forum* del 2021-2022¹⁷ che riporta tra le competenze più richieste in ambito lavorativo nei prossimi anni le seguenti:

- *problem solving* (nuove soluzioni a vecchi problemi);
- creatività (potenziamento del pensiero laterale);
- lavorare in *team* (educazione cooperativa e collettivismo);
- intelligenza emotiva (empatia);
- negoziazione (risoluzione nonviolenta dei conflitti);

¹⁷ World Economic Forum – Annual Report 2021-2022 <https://www.weforum.org/reports/annual-report-2021-2022/>.

- flessibilità cognitiva (essere resilienti al cambiamento);

La caratteristica principale del pensiero laterale è la *provocazione* (P.O. *provocative operation*), cioè il consapevole spostamento del pensiero in un ambito apparentemente inappropriato nel quale può essere trovata la soluzione al problema proposto. Si tratta di essere pronti a costruire idee apparentemente folli, assurde, illogiche sotto forma appunto di provocazione, come punto di partenza per generare idee che, prendendo sempre più forma, si rivelano poi innovative, logiche e risolutive. Dichiarare *l'operazione di provocazione* sintonizza il gruppo-classe su una prospettiva di movimento fluido di libera associazione di idee dove nessuno dei partecipanti si sente censurato e/o giudicato dagli altri per le sue azzardate risposte¹⁸.

La funzione della P.O. è mettere in discussione i modelli consolidati, emancipandosi dalla fissità di idee prestabilite. A questo spostamento di prospettiva è strettamente legato l'*insight*, che ci permette di “vedere” la soluzione del problema e ricostruire a ritroso le tappe mentali che hanno generato la soluzione di un quesito complesso. Questo tipo di quesito non prevede “istruzioni per l’uso” e spesso alla soluzione si arriva per *insight* dopo che (consapevolmente o inconsapevolmente) sono stati scomposti e ri-strutturati gli elementi del problema. Solo a posteriori è possibile ripercorrere a ritroso le tappe del ragionamento che ha portato allo scioglimento del problema e codificare la strategia utilizzata in modo da conservarne la memoria procedurale.

A titolo esemplificativo riportiamo un quesito di pensiero laterale che è stato proposto ai bambini e alle bambine durante la sperimentazione e che fornisce l’occasione per parlare di un aspetto fondamentale del progetto: l’attitudine al cambiamento del punto di vista.

Dopo aver disposto otto palle da biliardo sul tavolo con su scritti i seguenti numeri - 9-13-15-11-1-3-5-7 - si chiede di scegliere solo tre palle la cui somma dia 30. Questo è un tipico caso in cui il pensiero verticale non è sufficiente per risolvere il problema poiché tre numeri dispari non daranno mai un numero pari. Un *mindset* statico si arrende e ritiene che il quesito sia irrisolvibile. Un *mindset* dinamico chiede “intenzionalmente” aiuto al pensiero laterale, che ha il

¹⁸ L. Del Favero, P. Boscolo, G. Vidotto, M. Vicentini, *Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instructional approaches affect interest in different ways?*, in “Learning and Instruction”, 2007, pp. 635-657.

permesso di esplorare nuove strade, osservare da punti di vista diversi e manipolare la realtà in maniera funzionale al suo obiettivo. Infatti, capovolgendo la palla con su scritto il numero 9 che diventa 6 rendendo così possibile ottenere il numero 30 sommando $11+13+6$.

Metaforicamente questo esercizio incarna l'essenza della sperimentazione poiché, oltre a potenziare fortemente la flessibilità cognitiva, sottolinea la necessità, in alcuni momenti, di capovolgere il proprio punto di vista unilaterale, per ottenere nuove visioni, spesso illuminanti. Esercitare la flessibilità cognitiva è una prerogativa del pensiero laterale e sta alla base di tutti i processi cognitivi connessi con l'*intelligenza fluida* che influisce significativamente sulla risoluzione dei problemi. Come è stato accennato nella precedente sezione, nel cercare di risolvere un problema il pensiero tende spontaneamente a cercare conferme all'ipotesi di partenza piuttosto che cercarne la falsificazione. Questa tendenza è dovuta alla ottimizzazione degli sforzi nella ricerca della soluzione di un problema; risulta meno faticoso e più rassicurante ricondurlo a schemi di routine già acquisiti piuttosto che trattarlo come un problema del tutto nuovo. Questo atteggiamento molto spesso è conveniente, altrimenti si avrebbe un enorme rallentamento, se non una paralisi, della messa in atto delle strategie adeguate alla risoluzione dei problemi¹⁹. Ma quando le scorciatoie date dall'esperienza diventano automatismi, se da un lato facilitano la rapida soluzione dei problemi del vivere quotidiano, dall'altro possono ingabbiare il pensiero in una sorta di griglia preconstituita di risposte vecchie e/o inadeguate a nuovi problemi. Questa tipologia di esercizi aiuta a sviluppare il pensiero flessibile le cui prerogative salienti sono:

- aggirare i propri "a priori" scomponendo e ricomponendo le informazioni;
- saper veder quello che non c'è;
- essere resiliente alle nuove situazioni;
- riuscire a pensare contemporaneamente categorie compresenti.

Le nostre idee hanno sempre una relazione con qualcos'altro con cui apparentemente non sono congruenti. Quando il cervello cosciente si accorge della mancanza di una relazione immediatamente significativa, censura l'elaborazione e smette di pensare in quella direzione. Ma il subconscio continua a lavorare e dà il meglio di sé

¹⁹ N. Bostrom, A. Sandberg, *Cognitive enhancement: methods, ethics, regulatory challenges*, in "Science and engineering ethics", 2009, pp. 311-342.

quando non si è chiamati a “produrre idee”, quando cioè smettiamo di lavorare razionalmente. Le interconnessioni associative, lasciate libere, forniscono una gamma molto ampia di nuove prospettive che, in questa fase, accolte con sospensione di giudizio saranno raffinate e migliorate poi nella fase finale, in cui bisognerà far convergere il pensiero in un punto di sintesi nel quale, questa volta con l’aiuto di un giudizio di pertinenza e comparando le varie possibilità si raccoglierà il *prodotto finale*. È molto importante in questa prospettiva essere sempre consapevole della fase in cui si è in ogni momento del percorso. Una volta preparata propedeuticamente la mente ad accogliere strategie cognitive nuove e ad elaborare idee alternative a quelle più ovvie si può continuare ad esercitare la propria creatività nei contesti più vari sapendo che, come dice De Bono: “...il pensiero laterale è strettamente correlato alla creatività, ma mentre la creatività è spesso la descrizione di un risultato, il pensiero laterale è la descrizione di un procedimento mentale. Un risultato lo si può solo ammirare, ma di un procedimento si può apprendere l’uso”²⁰.

6. Risultati

La *participatory research* è stata portata avanti con l’aiuto delle maestre e con la loro osservazione costante della risposta dei bambini e delle bambine alle attività proposte. Attraverso report quotidiani, rubriche di osservazione o diari bordo, hanno potuto registrare i momenti salienti della sperimentazione e riprodurre una narrazione dell’intero percorso nelle loro relazioni conclusive di cui si riporta di seguito qualche stralcio:

Maestra A. L. - IC Amanzio Ranucci Alfieri di Marano di Napoli (NA)

Durante la fase esecutiva, noi docenti giravamo tra le “isole” osservando e monitorando le modalità di lavoro, alcuni bambini erano concentrati a trovare da soli la risposta esatta, altri sentivano l’esigenza di confrontarsi con il compagno. Tutti, però erano concentrati, intenti a trovare la soluzione più creativa, uscendo dalla rigidità del pensiero cognitivo, modificando i propri schemi, usando il pensiero laterale. Per loro era più semplice lavorare con la consapevolezza che lo scopo principale era trovare molteplici e diverse soluzioni per lo stesso problema. In tal modo non c’era competizione, non bisognava arrivare prima all’unica soluzione, ma valutare e confrontare le possibili soluzioni.

²⁰ E. De Bono, *Ibidem*.

Maestra E. D. IC Amanzio Ranucci Alfieri di Marano di Napoli (Na)

Ci tengo ad evidenziare inoltre, che grazie alla semplicità delle attività proposte anche il bambino più timido si sentiva sicuro nell'interpretazione e nell'esecuzione, ma soprattutto perché per loro le attività erano tutte accattivanti, stimolanti a tal punto che spesso faticavano a lasciarle, chiedevano di farne altre anche come compito da svolgere a casa. Inoltre, anche i bambini più timidi ed insicuri erano coinvolti a tal punto che condividevano spontaneamente i loro pensieri.

Maestra A. O. - 3° C.D. "G.Siani" di Marano di Napoli (Na)

L'impatto emotivo di questo Progetto sperimentale è risultato essere molto forte. All'inizio gli alunni pur essendo molto incuriositi dalle attività proposte, hanno mostrato qualche difficoltà a causa della mancanza di flessibilità mentale rispetto al duplice approccio cognitivo (verticale/laterale) necessario per la risoluzione di alcuni quesiti proposti. Tuttavia, alcuni alunni della classe hanno da subito mostrato capacità cognitive particolarmente flessibili (più di noi adulti) nell'utilizzo sia del pensiero verticale che laterale. Le difficoltà, quindi, sono state superate rapidamente, ma l'aspetto più sorprendente riguarda alcuni alunni della classe con difficoltà di apprendimento nei quali abbiamo potuto constatare un miglioramento dell'autostima dovuti alla bravura nella risoluzione soprattutto di sequenze e ritmi alfa-numeriche e alla velocità acquisita nell'uso dei connettivi logici per la risoluzione dei livelli dell'applicazione didattica "parks". La componente metacognitiva ha svolto un ruolo fondamentale, in generale, per tutti gli alunni che purtroppo, non abituati a pensare al proprio pensiero come uno strumento da utilizzare con diverse modalità, hanno scoperto potenzialità cognitive di cui non erano consapevoli".

Maestra V.V. - I. C. S. "Socrate-Mallardo" di Marano di Napoli (NA)

La classe si è mostrata sin da subito attenta, motivata e partecipativa, in particolare gli alunni con qualche difficoltà di apprendimento e l'alunno diversamente abile hanno mostrato un vivo interesse per le attività svolte. Successivamente la scrivente, in qualità di docente prevalente, ha provveduto a mettere in campo quanto appreso, durante il corso di formazione precedentemente seguito, nei vari ambiti disciplinari, in particolar modo con attività inerenti all'ambito scientifico e logico matematico e l'ambito linguistico. Man mano che agli alunni pervenivano proposte attraverso sequenze logiche, rebus, analogie, cruciverba e il gioco Parks, gli stessi dimostravano non solo entusiasmo, ma anche capacità di analisi e strategie di approccio differenti dal solito, per le varie situazioni che venivano loro presentate. In particolar modo sono riusciti tutti a verbalizzare le procedure che avevano messo in campo, in modo eccellente e hanno condiviso sia in gruppo che singolarmente, a seconda dei casi, le loro esperienze. ... Hanno imparato a come pensare e non a cosa pensare sviluppando maggiormente le loro

capacità logiche, approfondendo in questo sforzo tutte le conoscenze delle quali erano già in possesso e procedendo con un intuito nuovo e collaborativo, nel puro e semplice intento di riuscire, motivati dall'entusiasmo di gareggiare con se stessi, andando a caccia della soluzione possibile. Nel fare tutto ciò, sono notevolmente migliorate le loro capacità di relazione e di aiuto reciproco, nonché il loro modus di esporre oralmente, superando timidezze e insicurezze caratteriali; infatti, proprio i discenti più timidi hanno ottenuto nella verbalizzazione grandi soddisfazioni.

Maestra F.I. I.C. “Tenente L. Mauriello” di Melito (Na)

Durante gli incontri dedicati ad “Allenamenti” ai discenti viene ricordato il progresso, anche minimo, che è stato raggiunto nella lezione precedente; questo per accrescere la fiducia in loro stessi. Rispetto all'inizio del percorso le risposte ai quesiti che vengono somministrati sono sempre più immediate, più pronte. All'inizio dell'attività ogni alunno ripete a bassa voce “non è tutto come sembra, quindi prima di dare una risposta devo pensare a come pensare”. Gli alunni mi dicono che questa frase l'hanno sentita durante l'incontro iniziale con la Formatrice dell'Associazione e la ripetono perché li aiuta a concentrarsi! Li ho lasciati fare. Riscontro, in verità, che di volta in volta li ho visti più pronti ed hanno un'elasticità maggiore nel passare da una strategia cognitiva all'altra. ... Alla luce delle varie lezioni da loro svolte gli alunni hanno raggiunto una elasticità mentale che applicano in altri campi della didattica con estrema naturalezza, incontrando poche volte difficoltà. Infatti, nella mia disciplina (inglese) utilizzo più volte quadrati logici sia per il vocabulary che per le nuove regole grammaticali.

Maestra L.A. – I.C. San Rocco di Marano di Napoli (Na)

La classe ha intrapreso questa nuova esperienza con entusiasmo e partecipazione. Si è approcciata alle attività proposte con curiosità e con la voglia di mettersi in gioco. Al primo impatto, però, solo un ridotto gruppo ha mostrato da subito grande intuitività nel risolvere i quesiti proposti, mentre la restante parte della classe ha incontrato alcune difficoltà iniziali nell'abituarsi al nuovo approccio che coniuga attività diverse da svolgere utilizzando ora la logica verticale ora il pensiero laterale. Dopo aver preso dimestichezza con le varie tipologie di attività ed essere, per così dire, “entrati nel meccanismo le difficoltà sono state rapidamente superate e i bambini si sono impegnati notevolmente, vivendo come una “sfida” costruttiva la ricerca delle soluzioni, divertendosi e incoraggiandosi a vicenda. Si rileva come dato significativo il fatto che questa sperimentazione ha consentito di far “emergere” le intelligenze di alcuni allievi in genere poco partecipativi o con qualche difficoltà di apprendimento, i quali posti di fronte ad una situazione “diversa” rispetto alle dinamiche, anche di gruppo, vissute durante l'attività didattica quotidiana, si sono messi in gioco e sono riusciti ad esprimere potenzialità prima nascoste.

Maestra M.D.T. - Primo Circolo “Rione Principe” Qualiano (Na)

Il gruppo classe ha gradito sin dal primo momento il dover risolvere dei quesiti “divertenti” sui quali soffermarsi senza cadere nei “tranelli” cognitivi, così come il dover esprimere a voce il percorso cognitivo che li avrebbe portati alla risoluzione di giochi logici, mostrandosi via via sempre più “allenati”. Ritengo che gradualmente la classe abbia mostrato sempre più una maggiore flessibilità nel dare un ordine ai propri pensieri ed al tempo stesso abbia evidenziato di saper utilizzare le informazioni acquisite in modo più dinamico e ricomponendole in modo diverso.

Maestra G. V. – IC “Darmon” di Marano di Napoli (Na)

Seguendo i vari laboratori, soprattutto quelli con gli alunni, mi sono lasciata coinvolgere dal clima di generale entusiasmo e dalla prontezza dei bambini. Iniziavo a vedere le cose da un'altra prospettiva. Insegnare a pensare era ormai una sfida!

Per monitorare il livello di comprensione complessiva e di gradimento del progetto da parte dei bambini e delle bambine, è stato chiesto loro di compilare una scheda grafica con la sagoma di una testa disegnata su cui scrivere le loro considerazioni in base alle seguenti indicazioni:

- in cima alla testa scrivi almeno una cosa che ricorderai;
- al posto degli occhi scrivi qualcosa che ora vedi più chiaramente o in modo differente rispetto a prima;
- accanto alle orecchie scrivi qualcosa che ti piacerebbe riascoltare;
- Al posto della bocca scrivi a chi vorresti raccontare qualcosa di questo progetto e perché.

Anche in questo caso le risposte fornite²¹, sono state molto incoraggianti ai fini dell'efficacia del metodo proposto, tali da indurci a proseguire la nostra ricerca in altre scuole con sempre maggiore entusiasmo.

²¹ Riportiamo un piccolo campione delle risposte dei bambini: Luca: “...che non si può giudicare se non si conosce; che con il lato verticale non sempre si può risolvere tutto, quindi userò anche il lato laterale”; Laura: “...che ora so usare diversi pensieri; vorrei che tutto quello che ho fatto si ripetesse”; Maria: “...ora ho un pensiero flessibile; vorrei sentire altre spiegazioni degli indovinelli”; Ivan: “...che mi ha aiutato a sviluppare il cervello in due parti verticale e laterale”.

6. Conclusioni

Al termine della ricerca-azione, confrontando le osservazioni delle esperte esterne con quelle delle insegnanti delle classi coinvolte, è stato possibile tracciare un quadro complessivo dei traguardi raggiunti dai bambini e dalle bambine:

- un generale potenziamento delle capacità metacognitive con il risultato indiretto, in alcuni casi, di un miglioramento dei risultati scolastici;
- una maggiore propensione ad osservare eventi, situazioni e fenomeni da molteplici angolazioni;
- un sensibile miglioramento del metodo di apprendimento di coloro che erano meno strutturati dal punto di vista cognitivo;
- un significativo aumento della partecipazione di alcuni soggetti generalmente meno motivati al dialogo educativo o più restii ad esprimersi per timore di non avere la risposta “giusta”.

Le insegnanti hanno attribuito questo nuovo atteggiamento al fatto che gli allievi si sentissero spronati a dover trovare risposte “plausibili” (il concetto di plausibilità è stato ribadito più volte dalle esperte e dalle maestre) e non precostituite, cosa che ha consentito loro di mettersi in gioco nella ricerca di soluzioni alternative.

Considerata la risposta degli allievi e i riscontri espressi dalle insegnanti, sembra che gli obiettivi prefissati dalla ricerca azione siano stati efficacemente raggiunti.

Riferimenti bibliografici

Antonietti A., Cantoia M., *La mente che impara. Percorsi metacognitivi di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 2000

Besançon M., *Le chiavi della creatività*, in *Mente e Cervello*, N. 83, novembre 2011 Information processing and new ideas - Lateral and vertical thinking

Bostrom N., Sandberg A., *Cognitive enhancement: methods, ethics, regulatory challenges*, in “Science and engineering ethics”, Boston, Springer, 2009

Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 1995

De Bono E., *Lateral Thinking: A textbook of Creativity*, London, Penguin Books Ltd, 2016

Del Favero L., Boscolo P., Vidotto G., Vicentini M., *Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instructional approaches affect interest in different ways*, in “Learning and Instruction” – Elsevier 2007

Di Martino V., Pellegrini M., *Logical Intelligence Enhancement Test: a measure for the evaluation of logical skills in primary school*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa” (23), 2019

97 – Strategie di apprendimento metacognitivo: il pensiero politropico

- Dweck C. S., *Mind-sets*, in “Principal leadership”, 10(5), 2010
- Evans J., *Dual-process theories of reasoning: Contemporary issues and developmental applications*, in “Science Direct”, 2011
- Feuerstein R., Hoffman M.B., Rand Y., *Learning to learn: Mediated learning experiences and instrumental enrichment*, in “Taylor & Francis”, 2010
- Feuerstein Y. R. (2006), *Il programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, tr. it., Trento, Erickson, 2008
- Friso G., Palladino P., Cornoldi C., *Avviamento alla metacognizione. Attività su «riflettere sulla mente», «la mente in azione», «controllare la mente» e «credere nella mente»*, Trento, Erickson, 2006
- Gratton C., *Lipman's thinking in education*, in “Informal Logic”, 24(1), 2004
- Johnson-Laird, *Deductive reasoning*, in “Annual review of psychology”, 1999
- Kahneman D., *Thinking Fast and Slow*, London, Penguin, 2012
- Legrenzi P., *La buona logica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015
- Morabito C., *La mente nel cervello*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2004
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000
- Piro F., *Manuale di educazione al pensiero critico. Comprendere e argomentare*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2015
- Semeraro C., Giofrè D., Coppola G., Lucangeli D., Cassibba R., *The role of cognitive and non-cognitive factors in mathematics achievement: The importance of the quality of the student-teacher relationship in middle school*, in “PLoS One”, 15 (4), e0231381, 2020
- Tzurriel D., *Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives*, in “Educational Psychology Review”, 2000

Sitografia

Raccomandazione del consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 04-062018 - C 189/1 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

World Economic Forum – Annual Report 2021-2022 <https://www.weforum.org/reports/annual-report-2021-2022/>

Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola

Valerio Ferrero

Il saggio si focalizza sul tempo pieno nella scuola primaria italiana. L'analisi è condotta in una prospettiva di equità in educazione: il tempo scuola è una variabile pedagogica che incide sulla qualità dei percorsi scolastici, migliorandone efficienza ed efficacia o agendo da fattore non tradizionale di disuguaglianza. La riflessione si articolerà secondo tre linee direttrici: (1) nascita dal basso, istituzionalizzazione e sviluppo del tempo pieno; (2) situazione attuale; (3) ripensamento delle 40 ore come laboratorio educativo.

The essay focuses on full time (40 hours) in Italian primary school. The analysis is conducted from a perspective of equity in education: school time is a pedagogical variable that affects the quality of schooling, either by improving its efficiency and effectiveness or by acting as a non-traditional factor of inequality. The reflection will be structured along three lines: (1) bottom-up origin, institutionalization and development of 40-hours school time; (2) current situation; (3) rethinking 40 hours as an educational laboratory.

Parole chiave: tempo pieno, 40 ore, tempo scuola, scuola primaria, equità

Keywords: full time, 40 hours, school time, primary school, equity

1. Una scuola aperta a tutti: il tempo come variabile pedagogica

Questo saggio si inserisce nel discorso sulla scuola come strumento di giustizia sociale¹ e sull'equità², intesa come impegno nel garantire a tutti un'educazione eccellente in termini di efficienza ed efficacia, volta

¹ M. Adams, L.A. Bell, P. Griffin (a cura di), *Teaching for diversity and social justice*, New York, Routledge, 2007; S. Gerwitz, *Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education*, in "Education Philosophy and Theory", XXXVIII, 1, 2006, pp. 69-81; H.W. Hackman, *Five Essential Components for Social Justice Education*, in "Equity & Excellence in Education", XXXVIII, 2, 2005, pp. 103-109.

² F. Bernardi, G. Ballarino, *Education as the Great Equalizer: A Theoretical Framework*, in F. Bernardi, G. Ballarino (a cura di), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Cheltenham, Edward Elgar, 2016, pp. 1-19; L. Kyriakides, B.P.M. Creemers, A. Panayiotou, E. Charalambous, *Quality and Equity in Education. Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*, New York, Routledge, 2022.

all'acquisizione delle capacità necessarie per esercitare la cittadinanza come partecipazione attiva alla vita sociale, politica, culturale, economica sul piano locale e globale, senza che le diversità si trasformino in disuguaglianze³. In Italia la Costituzione promuove questa idea di equità⁴ grazie ai principi di educazione democratica (art. 34) e uguaglianza sostanziale (art. 3), da cui ha avuto origine un'importante produzione legislativa⁵ che non sempre ha prodotto gli effetti previsti in termini di riduzione delle disuguaglianze⁶.

Qui ci focalizziamo sul tempo pieno nella scuola primaria⁷ per coglierne punti di forza, criticità e linee di sviluppo. Si tratta di una politica educativa degli anni Settanta finalizzata a migliorare l'esperienza formativa degli alunni attraverso un'estensione del tempo passato a scuola. In questo senso, il tempo scuola rappresenta una variabile pedagogica⁸ da progettare per rispondere al fabbisogno educativo di uno specifico gruppo di alunni: è un compito che non chiama in causa solo il singolo insegnante, ma l'intera comunità scolastica, dirigente compreso, per elaborare, a livello di *governance*, politiche educative di istituto che si riverberino sulla vita d'aula in una direzione di equità.

La nostra analisi sul tempo pieno come politica educativa⁹, inserendosi nel discorso su giustizia sociale ed equità a scuola e sul tempo come variabile pedagogica, mira a comprendere se e come esso migliori l'esperienza formativa dei bambini e dei ragazzi o, al contrario, quando

³ V. Ferrero, *Una scuola per la giustizia sociale. Riflessioni pedagogiche sull'equità in educazione in prospettiva gramsciana*, in "QTimes. Journal of Education", XV, 1(2), 2023, pp. 97-108.

⁴ A. Granata, *Una scuola "aperta a tutti". Il principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso*, in C. Coggi e R.S. Di Pol (a cura di), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Chiosso*, Milano, FrancoAngeli, 2017 pp. 108-116.

⁵ M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

⁶ A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

⁷ Il progetto legislativo prevedeva l'estensione del modello anche alla scuola media (oggi secondaria di primo grado).

⁸ G. Cerini, *Il tempo scuola come variabile pedagogica*, in E. Catarsi (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2004, pp. 58-82; M. Maviglia, *La valenza educativa del tempo scolastico*, in "Rivista dell'Istruzione", XXXIV, 1, 2019, pp. 14-18.

⁹ P. Adams, *Policy and Education*, New York, Routledge, 2014.

agisca da fattore non tradizionale di disuguaglianza¹⁰. Questa categoria interpretativa si riferisce a dinamiche di disparità originate dal sistema scolastico stesso per la sua difficoltà a implementare nei contesti le politiche educative¹¹, con conseguenze profonde in termini di equità sui percorsi formativi degli studenti. La nostra riflessione si articolerà secondo tre filoni tra loro connessi (Figura 1).

Il recente interesse, anche in ambito internazionale¹², verso le temporalità lunghe come contributo per l'incremento degli apprendimenti e il miglioramento in termini di equità delle opportunità educative e la crescente richiesta di tempo pieno da parte delle famiglie, soprattutto in alcune parti del Paese, rende attuale questa riflessione. L'intersezione tra le tre linee direttrici, sostenuta dalla produzione scientifica sul tema, consente di tracciare un bilancio dell'esperienza a più di cinquant'anni dall'avvio, mettendone in prospettiva l'evoluzione per coglierne criticità e punti di forza: il fine ultimo è portare un contributo utile a restituire vitalità educativa e pedagogica alle 40 ore passate a scuola.

2. Una nuova idea di scuola: il tempo pieno tra nascita dal basso e istituzionalizzazione

Le prime esperienze di scuola a tempo pieno presero il via alla fine degli anni Sessanta nei quartieri periferici di Torino sulla scia delle contestazioni del 1968, che fecero emergere la necessità di un ripensamento dei tempi e dei modi di fare scuola. L'idea di fondo era che la risposta

¹⁰ G. Ferrer-Esteban, *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, in "FGA Working Paper", XLII, 12, 2011.

¹¹ V. Ferrero, *La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica*, in "Dirigenti Scuola", XLI, 1, 2022, pp. 41-55; A. Granata, V. Ferrero, *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica*, in "Scuola Democratica", X, 2, 2022, pp. 363-384.

¹² S. Andersen, M. Humlum, A. Nandrup, *Increasing instruction time in school does increase learning*, in "Proceedings of the National Academy of Sciences", CXIII, 27, 2016, pp. 7481-7484; V. Lavy, *Do differences in school's instruction time explain international achievement gaps in Maths, Science and Reading? Evidence from developed and developing countries*, Cambridge, National Bureau of Economic Research, 2010; P.C. Mendes, C.R. Leandro, F. Campos, M. Fachada, A.P. Santos, R. Gomes, *Extended school time: Impact on learning and teaching*, in "European Journal of Educational Research", X, 1, 2021, pp. 353-365; T. Radinger, L. Boeskens, *More Time at School: Lessons from Case Studies and Research on Extended School Days*, in "OECD Education Working Papers", 252, 2021.

alle nuove emergenze sociali dovesse essere educativa: la scuola si sarebbe dovuta qualificare come servizio sociale, inserendosi nel più ampio contesto territoriale, analizzando i bisogni formativi degli studenti iscritti presso i singoli istituti e istaurando rapporti di collaborazione con le famiglie¹³.

Si può parlare di una nascita *dal basso* del tempo pieno¹⁴, come illustrato nella Figura 2: prima che questo modello fosse normato con appositi provvedimenti legislativi, ci fu un periodo di sperimentazione grazie all’iniziativa volontaria di alcuni insegnanti, impegnati a superare il doposcuola pomeridiano organizzato dai patronati secondo principi assistenzialistici e rivolto unicamente agli alunni con *status* socio-economico e socioculturale medio-basso o basso¹⁵. Il tempo scuola fu dunque il punto di partenza per immaginare una scuola che garantisse a tutti i ragazzi il successo formativo e la possibilità di sviluppare la propria personalità in libertà¹⁶.

Le prime esperienze sorsero nei quartieri periferici torinesi: anche a causa di una ridotta offerta scolastica, i problemi sociali dovuti ai consistenti flussi migratori dal Sud divennero sempre più forti e pressanti, evolvendosi in preoccupanti dinamiche di emarginazione¹⁷. La scuola elementare “Nino Costa” fu la prima a cimentarsi in un percorso sperimentale di scuola pomeridiana¹⁸. Un gruppo di insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa avviò alcune attività integrative pomeridiane rivolte a tutti i ragazzi già sul crepuscolo degli anni Sessanta,

¹³ A. Canevaro, D. Celli, E. Follis Giovanetto, A. Massucco Costa, R. Perrucca, M. Pollo, D. Ridolfi, S. Sapino, *Scuola come servizio sociale*, Torino, Stampatori, 1977.

¹⁴ F.D. Pizzigoni, *Sei scuole per una storia della scuola*, in W. Tucci (a cura di), *Per una storia della scuola a Torino. I contributi delle scuole elementari Gabelli, Margherita di Savoia, Mazzarello, Padre Gemelli, Sclopis, Vidari*, Torino, Società Editrice Italiana, 2011, pp.16-37.

¹⁵ B. Ciari, *Tempo pieno: pieno di che?*, in Id., *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1973, pp. 133-142.

¹⁶ E. Catarsi, *Gli “Anni Settanta”*. *L’altra stagione di idee e innovazioni scolastiche*, in E. Damiano (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003, pp. 34-60.

¹⁷ D. Basile, *Le vie sbagliate. Giovani e vita di strada nella Torino della grande migrazione interna*, Milano, Unicopoli, 2014.

¹⁸ Scuola Elementare “Nino Costa”, *Tempo pieno. Un’esperienza di scuola a misura di bambino*, Torino, Omega, 1985.

ispirandosi alla pedagogia di Freinet e avendo come riferimenti ineludibili Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Bruno Ciari e Mario Lodi¹⁹.

Con la L. 820/1971 la scuola elementare italiana acquisì un nuovo assetto e vennero formalmente istituite classi a 40 ore su tutto il territorio nazionale, al di là delle sperimentazioni locali. Questo passaggio rappresentò una rivoluzione non solo dal punto di vista dell'organizzazione scolastica, ma anche sul piano educativo e didattico: venne superata l'impostazione del maestro unico, con due insegnanti statali assegnati a ogni classe a tempo pieno, e si sottolineò l'importanza di fare ricerca per innovare approcci metodologici e tecniche didattiche e di sostanziare l'azione educativa con teorie pedagogiche, psicologiche e sociali²⁰.

La formulazione legislativa fu frutto di molte mediazioni, con un equilibrato dosaggio di soluzioni pedagogiche e organizzative²¹: l'idea di tempo pieno che oggi conosciamo, ossia 40 ore con due insegnanti contitolari, era solo una delle articolazioni proposte, poiché permanevano le formule delle attività integrative pomeridiane e degli insegnamenti speciali, non sempre di qualità. Peraltro, anche nella formula più vicina ai giorni nostri, spesso era presente la suddivisione tra insegnante del mattino, che si occupava del curriculum *forte*, in cui rientravano le discipline tradizionali, e insegnante del pomeriggio, che era impegnato nelle attività integrative. Si trattava dunque di una normativa lacunosa e contraddittoria, che condannò il tempo pieno a un'identità non definita: in alcuni casi esso non si discostava molto dai precedenti doposcuola²², come del resto ancora oggi fa fatica a diversificarsi pedagogicamente rispetto ai tempi scuola più ridotti.

In ogni caso, la letteratura pedagogica di quegli anni²³ teorizzò alcune linee di fondo per una scuola a tempo pieno ispirata agli ideali di

¹⁹ F. Alfieri, *Il Tempo Pieno a Torino*, in E. Damiano (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003, pp. 139-146.

²⁰ M. Attinà, *La scuola primaria. L'anima della tradizione, le forme della modernità*, Milano, Mondadori Università, 2014.

²¹ E. Bartolini, G. Cerini, M. Dutto, *Il tempo scuola fra normativa internazionale e politiche di settore*, in S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Roma, Carocci, 2022, pp. 101-122.

²² E. Catarsi, *Gli "Anni Settanta"*, cit., pp. 55-60.

²³ A. Canevaro, D. Celli, E. Follis Giovanetto, A. Massucco Costa, R. Perrucca, M. Pollo, D. Ridolfi, S. Sapino, *Scuola come servizio sociale*, cit., pp. 33-145; L. Bello, S. Vegetti Finzi, *Bambini a tempo pieno. Un'esperienza di tempo pieno nella*

equità e giustizia sociale in educazione (Figura 3). Queste riflessioni, inserite nella cornice teorica dell'attivismo pedagogico, promuovevano l'idea di una scuola non tautologicamente rivolta a se stessa ma attenta a dotare i ragazzi di quei saperi necessari per agire nel mondo; esse rappresentano ancora oggi principi cardine su cui innestare una progettualità educativa pedagogicamente sostanziata.

Appare evidente la vivacità pedagogica del periodo, con indicazioni a breve termine e molti ideali da sviluppare sulla lunga distanza. Se, come vedremo, l'idea di tempo scuola come variabile pedagogica fa fatica ancora oggi a trovare concretezza, di certo può essere utile ripartire dalle linee guida elaborate negli anni Settanta, che richiamano temi attuali come l'*outdoor education*, la personalizzazione e la diversificazione degli approcci metodologici, l'attenzione a costruire ambienti di apprendimento che propongano stimoli variegati (multimediali, diremmo oggi). Queste riflessioni sarebbero tornate nei decenni successivi in termini di critica al modello di scuola, ancora fermo a metodi trasmissivi e compilativi, e spinta al cambiamento.

2.1. *Il tempo pieno tra criticità e ricerca di nuovi slanci*

L'implementazione del nuovo modello scolastico non fu esente da criticità applicative (Figura 4), poste in luce dalla letteratura pedagogica del tempo²⁴ e da relazioni descrittive a cura del Ministero della Pubblica Istruzione²⁵, anche a causa dell'ambiguità e della contraddittorietà del dettato normativo. Queste problematiche avrebbero generato nei decenni successivi riflessioni e tentativi di dar vitalità a un tempo pieno

scuola primaria, Bologna, il Mulino, 1978; F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, cit., pp. 56-61, pp. 72-131; M. Dina, F. Alfieri (a cura di), *Tempo pieno e classe operaia*, Torino, Einaudi, 1974; Dipartimento Istruzione e Cultura della giunta regionale toscana e del comune di Prato (a cura di), *Il tempo pieno nella scuola dell'infanzia e dell'obbligo*, Roma, Editori Riuniti, 1974; AA.VV., *Una nuova scuola di base. Esperienze di tempo pieno*, Milano, Emme Edizioni, 1973.

²⁴ N. Ballarino, L. Formia, G. Parena, D. Ridolfi, S. Sapino Perrin, *Per una nuova professionalità docente. Proposte per l'aggiornamento. La scuola a tempo pieno. Parte prima. Proposte MCE*, Milano, Emme, 1979; E. Becchi, G. Chiari, M. Ippolito, S. Vegetti Finzi, *Tempo pieno e scuola elementare*, Milano, Franco Angeli, 1979; F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, cit., p. 107.

²⁵ F.M. Malfatti (a cura di), *Relazione sul primo programma (anno scolastico 1972-1973) di sperimentazione per l'avvio della scuola a tempo pieno nell'ambito dell'istruzione elementare*, Roma, Tipografia del Senato, 1974.

davvero capace di concretizzare gli ideali pedagogici che ne avevano decretato la nascita *dal basso*.

Già negli anni Settanta alcuni provvedimenti legislativi furono utili a precisare meglio il dettato normativo del 1971²⁶: le C.M. 58/1972, 113/1973, 151/1974, 227/1975, 205/1976, 210/1977, 159/1978 e 125/1979 e il D.P.R. 419/1974 sostennero l'urgenza di un progetto educativo unitario per il tempo pieno, senza la divisione tra attività antimeridiane e pomeridiane e con un lavoro collegiale da parte degli insegnanti. Altri aspetti ritenuti essenziali erano la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, l'aumento delle classi a 40 ore con la conseguente conclusione della fase di sperimentazione del nuovo modello orario e l'avvio della fase di programmazione definitiva, la lotta all'insuccesso scolastico, la funzione formativa e di sostegno per l'apprendimento della valutazione, l'inclusione efficace degli studenti con disabilità grazie a un tempo scuola più disteso.

Gli anni Ottanta si aprirono con alcune scuole di eccellenza in cui si erano delineati un modello di comunità scolastica e un progetto educativo unitario e altre situazioni più fragili²⁷. Si rivelò dunque urgente agire sul piano normativo per stabilizzare l'esperienza della scuola a 40 ore, nel tentativo di diffondere su scala nazionale quella sensibilità pedagogica che aveva dato vita agli esiti più apprezzabili²⁸.

La produzione legislativa diede conto di questa necessità²⁹: le C.M. 178/1980, 99/1981, 141/1982, 137/1983 e 256/1985 segnarono il definitivo passaggio dalla fase sperimentale a quella del consolidamento, assumendo il tempo pieno come modello base per la scuola primaria. Si fissarono alcuni criteri organizzativi validi per l'intero territorio nazionale, come la distribuzione delle 40 ore su cinque giorni settimanali, il tempo mensa come momento educativo gestito dagli insegnanti, la suddivisione delle materie di insegnamento in ambiti disciplinari e la presa in carico da parte di personale statale di tutta l'attività svolta durante l'orario scolastico. Venne poi sottolineata la necessità di garantire la presenza dell'insegnante di sostegno per l'inclusione degli alunni con disabilità per tutte le 40 ore.

²⁶ P. Todeschini, *La pedagogia delle norme. L'esperienza del Tempo Pieno nella scuola elementare*, in E. Damiano (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003, pp. 61-79.

²⁷ Censis, *Tempo-scuola: quanto e come?*, Milano, FrancoAngeli, 1984.

²⁸ E. Bartolini, G. Cerini, M. Dutto, *Il tempo scuola fra normativa internazionale e politiche di settore*, cit., pp. 104-105.

²⁹ P. Todeschini, *La pedagogia delle norme*, cit., pp. 70-73.

La letteratura pedagogica colse da un lato la burocratizzazione dell'esperienza³⁰, ma d'altro canto, nel dare impulso e direzionalità al lavoro di elaborazione dei nuovi *Programmi didattici per la scuola primaria* del 1985, continuò a sostenere con forza la spinta innovatrice del tempo pieno e la necessità di dar vigore agli ideali pedagogici che ne avevano decretato la nascita, pur rinnovati visto il mutare del contesto socioculturale. Ripercorrere l'esperienza del decennio precedente servì a sistematizzare le buone prassi in termini di uso delle strutture, progettazione didattica, organizzazione degli spazi, sinergia con il territorio per una progettualità educativa capace di inglobare le risorse del contesto³¹.

Il discorso non poteva prescindere da una seria riflessione sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Si cominciò a problematizzare il percorso tramite cui i giovani diventavano maestri, anche guardando alla situazione europea³²: si rendeva evidente la necessità di pensare a un nuovo corso universitario per la preparazione dei giovani che sarebbero entrati nelle aule delle scuole primarie così da dotarli delle competenze necessarie per rispondere alle rinnovate sfide educative, poiché l'istituto magistrale si rivelava insufficiente per svolgere questa funzione³³. Per quanto riguarda la formazione in servizio, in ogni regione vennero istituiti centri di ricerca pedagogica per supportare i professionisti della scuola nell'innovazione educativa e didattica con iniziative formative laboratoriali e sperimentali, anche in considerazione dei principi cardine del tempo pieno³⁴.

Le linee di fondo elaborate negli anni Settanta mantennero negli anni Ottanta (e mantengono tutt'ora) una profonda validità pedagogica, che risultò rafforzata dall'elaborazione dei nuovi *Programmi* del 1985: il tempo pieno rappresentava un riferimento ineludibile per costruire una

³⁰ G. Cerini (a cura di), *Idee di tempo, idee di scuola*, Napoli, Tecnodid, 2005.

³¹ E. Abelli, G. Piraccini, *Il punto sul tempo pieno: le soluzioni organizzative*, Urbino, NIS, 1981; F. Alfieri, *Il punto sul tempo pieno: l'uso delle strutture*, Urbino, NIS; F. Alfieri, *Il punto sul tempo pieno: la scuola e il suo territorio*, Urbino, NIS, 1982; G. Giardello, *Il punto sul tempo pieno: le scelte metodologiche*, Urbino, NIS, 1981; M.L. Moresco, *Il punto sul tempo pieno: il ruolo dei laboratori*, Urbino, NIS, 1982

³² R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano*, Torino, Marco Valerio, 2000.

³³ S. Mosca, *Il punto sul tempo pieno: l'aggiornamento degli insegnanti*, Urbino, NIS, 1982.

³⁴ C. Cappa, O. Niceforo, D. Palomba, *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in "Revista Española de Educación Comparada", 22, 2013, pp. 139-163.

scuola davvero capace di realizzare il progetto democratico sancito dalla nostra Costituzione; era dunque necessario precisare il senso delle 40 ore passate a scuola sotto il profilo educativo e organizzativo³⁵. La letteratura pedagogica³⁶, riprendendo quanto già enucleato negli anni precedenti, sottolineò quanto la scuola primaria non potesse fare a meno del tempo pieno per sviluppare in maniera organica e completa il proprio mandato educativo e tracciò alcune proposte operative affinché questa struttura temporale trovasse totale realizzazione e riuscisse a rispondere ai mutati bisogni educativi e sociali (Figura 5).

Pur non raccogliendo l'invito a estendere il modello delle 40 ore a tutte le classi di scuola primaria, i *Programmi didattici* del 1985 fecero propri gli esiti di esperienze e riflessioni *a tempo pieno*³⁷. L'emergere di ambiti disciplinari definiti, la valorizzazione delle diverse educazioni (fisica, alla salute, all'arte, al teatro, alla musica, alla cittadinanza, all'affettività), l'apertura al lavoro per classi aperte, l'organizzazione laboratoriale, l'invito a uscire dai confini dell'aula, l'attenzione agli studenti con disabilità, il riconoscimento del carattere formativo e di sostegno all'apprendimento della valutazione, l'importanza data alla corresponsabilità educativa e alla sinergia con il territorio si configuravano come punti chiave dei nuovi *Programmi* ed è impossibile non cogliere un nesso con il tempo pieno.

2.2. *Il tempo pieno tra istituzionalizzazione e avvento del modulo*

Sul piano legislativo, sul finire degli anni Ottanta le C.M. 288/1987, 143/1988 e 196/1989 riconobbero da un lato la significatività pedagogica di molte esperienze di scuola a tempo pieno, d'altro canto diedero il via al cosiddetto modulo, ossia una temporalità scolastica di 27 ore,

³⁵ E. Bartolini, G. Cerini, M. Dutto, *Il tempo scuola fra normativa internazionale e politiche di settore*, cit., p. 105; G. Cerini, *Il tempo scuola come variabile pedagogica*, cit., pp. 64-65.

³⁶ P. Aziani, G. Micheli, *Professione Insegnanti: dai nuovi programmi al tempo prolungato. Guida alla programmazione curricolare*, Milano, Unicopoli, 1984; L. Corradini, I. Fassin, *Tempo prolungato e programmazione didattica*, Milano, Mursia, 1987; F. De Bartolomeis, *Fare scuola fuori della scuola. Orientamenti pratici per un nuovo tempo pieno*, Torino, Stampatori, 1980; F. Frabboni, E. Lodini, M. Manini, *La scuola di base a tempo lungo. Modelli, curriculum, contenuti*, Napoli, Liguori, 1984; R. Gori, *Il tempo pieno*, Roma, Armando, 1983; A. Serra, *Tempo pieno: una verifica*, Genova, Compagnia dei Librai, 1984.

³⁷ P. Todeschini, *La pedagogia delle norme*, cit., pp. 73-76.

estendibili a 30, con tre insegnanti in servizio su due classi. A ogni docente sarebbero state assegnate come materie di insegnamento discipline afferenti a un particolare ambito. Il modulo aprì la strada a una nuova struttura del tempo pieno: da quel momento, anche per le 40 ore è possibile superare il modello dei due docenti contitolari per giungere a un'organizzazione per ambiti disciplinari che coinvolga più insegnanti distribuiti tra più classi, con un forte accento sulla dimensione della collegialità.

Gli anni Novanta si aprirono con alcune (amare) consapevolezza³⁸: il tempo pieno non era riuscito a divenire modello nazionale, con forti diversità territoriali (le percentuali più alte rispetto alla sua diffusione si trovavano al Nord, mentre al Sud spesso non si arrivava, come oggi, al 10%); c'era difficoltà da parte delle scuole a interpretare bisogni formativi mutati e nuove condizioni di vita e la presenza di più temporalità rischiava di produrre una stratificazione sociale anche a scuola. In ogni caso, le 40 ore erano vissute dagli insegnanti come un tempo più accogliente e disteso, meno frenetico rispetto al modulo³⁹: cominciava così a svanire il valore pedagogico del tempo pieno, dinamica che avrebbe condotto nei decenni successivi a intenderlo come struttura organizzativa in cui è più semplice espletare la didattica disciplinare, con la perdita degli ideali che ne decretarono la nascita *dal basso*.

Anche analizzando la questione da un punto di vista normativo, del resto, il tempo pieno sembra perdere la propria carica innovativa: la L. 148/1990 e la C.M. 116/1996 inchiodavano l'attivazione di classi a tempo pieno alla disponibilità di strutture e organico; il riordino dei cicli promosso dalla L. 30/2000, poi congelata, avrebbe aperto a una riflessione sul tempo pieno anche in un'ottica di continuità educativa con la scuola secondaria di primo grado a tempo prolungato, assegnando nuovamente alle 40 ore uno spiccato senso educativo. La letteratura pedagogica⁴⁰ continuava a sostenerne l'importante valenza educativa, ma il

³⁸ E. Bartolini, G. Cerini, M. Dutto, *Il tempo scuola fra normativa internazionale e politiche di settore*, cit., p. 105.

³⁹ G. Cerini, *Il tempo scuola come variabile pedagogica*, cit., pp. 64-65.

⁴⁰ L. Bellatalla, *Il tempo pieno. Il caso della scuola elementare*, in "Ricerche Pedagogiche", XXXI, 124-125, 1997, pp. 33-38; P. Cardoni, *Materialetre. Didattiche del tempo prolungato*, Roma, Valore Scuola, 1994; E. Catarsi, *Bruno Ciari e la scuola completa*, in "La Vita Scolastica", LIII, 8, 1998, pp. 15-19; E. Catarsi, *Tempo pieno e tempo lungo*, "La Vita Scolastica", LIV, 4, 1999, pp. 20-22; G. Cerini, *Voglia di tempo pieno. Dibattito sulla riforma*, in "La Vita Scolastica", LI, 13, 1996, pp. 22-25.

nuovo millennio avrebbe di fatto portato a un'opacizzazione del progetto originario di tempo pieno.

3. *Il tempo pieno nel nuovo millennio, nella scuola dell'autonomia*

Il nuovo millennio si aprì con la *rivoluzione* dell'autonomia scolastica. La L. 59/1997 applicò anche alla scuola il principio della sussidiarietà, secondo cui le decisioni devono essere prese dall'ente più vicino ai cittadini⁴¹: ci fu un decentramento delle competenze da Stato a regioni, province, comuni e scuole. Il D.P.R. 275/1999, i D. Lgs. 59/1998, 112/1998, 233/1999 e la L. Cost. 3/2001 consentono ai singoli istituti di prendere decisioni autonome in ambito didattico, organizzativo, gestionale, finanziario, di ricerca, sperimentazione e sviluppo per perseguire il successo formativo di ogni alunno⁴². La L. 107/2015 ha poi rafforzato questo assetto, rendendo i dirigenti veri e propri *manager* che devono guidare le scuole sotto il profilo organizzativo, economico, istituzionale, muovendosi tra *vision* pedagogica e *management* educativo e avendo sensibilità nell'individuare e rispondere alle esigenze specifiche del contesto⁴³.

3.1. *Il tempo pieno tra possibilità offerte dall'autonomia...*

Per quanto riguarda il tempo pieno, l'autonomia scolastica potrebbe essere l'occasione per riaffermarne la valenza pedagogica tramite scelte di progettazione educativa e didattica basate sulle esigenze dei singoli contesti: riconoscere il valore qualitativo di questa temporalità scolastica, nella convinzione che le 40 ore non rappresentino solo un capitale quantitativo, si configura come la chiave di volta per rinnovare la scuola alla luce delle sfide dell'epoca della complessità che, pur nel loro

⁴¹ G. Dainese, *Enti locali tra autonomia differenziata e sussidiarietà*, Milano, Key, 2022.

⁴² R. Morzenti Pellegrini, *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, Torino, Giappichelli, 2011.

⁴³ P. Bianchi, *Nello specchio della scuola*, Bologna, il Mulino, 2020; P. Mulè, C. De Luca, A.M. Notti (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Roma, Armando, 2019.

carattere globale, necessitano di risposte locali⁴⁴. Ancora una volta, la questione è ripartire dalle premesse degli anni Settanta, pur in un contesto socioculturale mutato: il tempo è una variabile pedagogica da progettare con cura e attenzione.

Sostenere il tempo pieno come idea di scuola⁴⁵ significa ripristinarne la valenza educativa, interrogandosi sul suo senso in una società in continuo cambiamento. Pur esprimendo preoccupazione per le riforme in materia di istruzione che aprirono il nuovo millennio⁴⁶, la letteratura pedagogica si chiedeva come ridar significato a questa temporalità in senso democratico e progressista, affinché fosse vettore di equità e giustizia sociale: il punto è non cedere a una visione compensativa secondo cui il suo significato si esaurirebbe con la permanenza a scuola per 40 ore⁴⁷. La ricerca di una stretta connessione con le risorse offerte dal territorio, la strutturazione di un curriculum d'istituto orientato a raggiungere le finalità generali del sistema scolastico, in accordo con quanto sancito dalle *Indicazioni Nazionali*, e progettato a partire dalle esigenze dei singoli contesti, l'apertura alla dimensione del *lifelong e lifewide learning*, l'utilizzo delle nuove tecnologie per la didattica sono linee progettuali da sviluppare per conferire vitalità pedagogica, educativa e didattica al tempo pieno, per di più in considerazione delle ulteriori possibilità offerte dall'autonomia scolastica.

3.2. ... e costante perdita dei connotati pedagogici e innovativi

In ogni caso, la produzione legislativa del Duemila sembra essersi mossa in contrasto rispetto alle indicazioni della letteratura pedagogica: nella quotidianità scolastica del tempo pieno rimangono solamente le 40 ore; per il resto, esso appare svuotato del proprio significato

⁴⁴ E. Damiano, *Idee di scuola a confronto. Un bilancio*, in Id. (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003, pp. 239-288.

⁴⁵ E. Damiano, *Trent'anni dopo. Il tempo pieno come "idea di scuola"*, in E. Catarsi (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2004, pp. 84-101.

⁴⁶ E. Bartolini, G. Cerini, M. Dutto, *Il tempo scuola fra normativa internazionale e politiche di settore*, cit., p. 105.

⁴⁷ F. Frabboni, *Il tempo pieno. Ovvero, senza memoria non si cambia la scuola*, in E. Catarsi (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2004, pp. 102-111; C. Scurati, *Attualità del tempo pieno: un'idea di scuola*, Catarsi (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2004, pp. 112-132.

originario⁴⁸. Il D.P.R. 89/2009, che ancora oggi regola il funzionamento temporale di scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione, preceduto dalla L. 53/2003, pur mantenendo il tempo pieno, di fatto mirava a comprimere i tempi scuola. Alle 40 ore si affiancarono i tempi a 24 e 27 ore (tempo normale): sono le famiglie che, all'atto dell'iscrizione, scelgono la temporalità ritenuta più adatta.

Vista la crisi finanziaria, vennero tagliate molte risorse alla scuola statale, con la conseguente attivazione di un numero esiguo di classi a tempo pieno; solo anni dopo ci sarebbe stata un'inversione di rotta e la diffusione del tempo pieno sarebbe tornata a crescere, seppur con forti differenze territoriali⁴⁹. Contro queste scelte si scagliò un ingente gruppo di pedagogisti, che prese pubblicamente posizione contro le scelte governative⁵⁰: il tempo pieno ha un forte valore educativo e consente alla scuola di sviluppare *in toto* il proprio mandato democratico; tagliare le ore trascorse a scuola e tornare al modello del *maestro unico* (le 24 ore) non consentirebbe di garantire a tutti un'istruzione eccellente, come sancito dalla Costituzione.

La normalizzazione del tempo pieno e la perdita delle motivazioni originarie si intravedono anche sul piano della produzione di letteratura pedagogica sul tema: se fino al Duemila si contano più di trecento pubblicazioni su questo modello di organizzazione oraria⁵¹, negli ultimi vent'anni sono pochi i lavori che si occupano del significato delle 40 ore passate a scuola⁵².

In buona sostanza, il tempo pieno sembra aver perso il proprio potenziale innovativo e generativo di nuovi modi di fare scuola. Dai genitori viene visto come forma di *welfare state* anche per la carenza di reali politiche a sostegno delle famiglie e le scuole utilizzano l'organico di potenziamento, introdotto con la L. 107/2015, ed eliminano le

⁴⁸ P. Triani, *Il tempo pieno nella scuola primaria italiana*, in "Studium Educationis", XVIII, 2, 2017, pp. 81-91.

⁴⁹ G. Cerini, "Spoon river" del tempo pieno, in "Rivista dell'Istruzione", XXXIV 1, 2019, pp. 4-8.

⁵⁰ A. Tolomelli, S. Scaglioni, M.J. Esposito, C. Lorenzetti, *Perché difendiamo il tempo pieno*, in AA.VV., *Lettera a un Ministro della Pubblica Istruzione. Sette critiche, pedagogicamente fondate, alla riforma della scuola primaria (Legge 169/2008)*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 2, 2009, pp. 43-52.

⁵¹ R. Chinotti, L. Zanardini, *Pubblicazioni sul tempo pieno*, in E. Damiano (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003, pp. 147-173.

⁵² P. Triani, *Il tempo pieno nella scuola primaria italiana*, cit., p. 89.

compresenze per rendere le classi a 27 ore *funzionanti a tempo pieno* o, comunque, per allungare il tempo scuola dando vita a classi funzionanti a 33 o 36 ore, con una conseguente parcellizzazione degli interventi dei docenti che rende più difficile l'instaurarsi di una solida relazione educativa tra insegnanti e ragazzi⁵³.

La questione è recuperare il senso pedagogico del tempo pieno: come negli anni Settanta, anche oggi la risposta alle disuguaglianze deve essere educativa. Emerge però l'urgenza di interventi strutturali affinché siano attivate più classi a tempo pieno sull'intera penisola, anche in considerazione dei risultati di apprendimento migliori di chi frequenta le 40 ore⁵⁴. A livello nazionale quattro alunni su dieci sono iscritti in una classe di primaria a tempo pieno, ma al Nord la percentuale di chi può contare su un'esperienza scolastica a 40 ore supera il 50%, mentre al Sud scende al 20%⁵⁵, come illustra la Figura 6; inoltre, le province in cui i bambini in situazione di svantaggio socioeconomico sono inferiori al 20% sono quelle con più classi attive a 40 ore; di converso, le province in cui l'offerta di tempo pieno è inferiore al 10% sono quelle in cui la maggioranza dei ragazzi proviene da contesti socioeconomici bassi e medio-bassi⁵⁶.

Viste le evidenze relative agli effetti migliorativi del tempo pieno in termini di efficacia del percorso scolastico, è assolutamente necessaria un'azione politica per accrescere il numero di classi a 40 ore e garantire a tutti gli studenti le medesime possibilità di successo scolastico e acquisizione delle capacità necessarie per l'esercizio della cittadinanza.

4. Tempo pieno... Di che? Ripensare le 40 ore nella scuola primaria

L'analisi enucleata in queste pagine rende evidente la necessità di ripartire a progettare il tempo pieno dalla domanda che Bruno Ciari pose alla comunità pedagogica e scolastica più di cinquant'anni fa. Le 40 ore passate a scuola devono essere oggetto di una progettualità educativa *ad hoc* senza configurarsi unicamente come spazio più comodo

⁵³ A. Granata, V. Ferrero, *Nelle tasche della scuola*, cit., pp. 374-376.

⁵⁴ G. Bovini, M. De Philippis, P. Sestito, *Il tempo pieno e la dispersione dei voti*, in P. Falzetti (a cura di), *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 125-136.

⁵⁵ Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Roma, Save the Children, 2022.

⁵⁶ *Ivi*, p. 13.

per affrontare i contenuti disciplinari. È dunque necessario intendere il tempo come una risorsa pedagogica da pensare e progettare intenzionalmente superando la logica del tecnicismo organizzativo. Anche a causa della pandemia da Covid-19, le scuole hanno dovuto operare una riflessione precipua sull'organizzazione temporale: questa dinamica, che ha consentito di garantire il rispetto di precisi *standard* sanitari, può rappresentare l'innescò per una nuova presa di consapevolezza rispetto al valore del tempo per l'azione educativa.

L'organizzazione degli ambienti di apprendimento non può prescindere da un'attenzione specifica alla strutturazione del tempo e all'ora di lezione come spazio da progettare a partire da un'idea di scuola ben definita⁵⁷. Ripensare il tempo scuola come variabile pedagogica per incontrare il fabbisogno educativo degli studenti rivedendo le pratiche didattiche richiede di focalizzarsi sulla sua applicazione qualitativa⁵⁸: è necessaria una visione globale del tempo, ossia una capacità di mettere in relazione i diversi campi del sapere senza parcellizzare la conoscenza in scatole corrispondenti alle ore di lezione.

Superare l'idea che organizzare il tempo scuola significhi suddividerlo in ore da destinare alle differenti discipline è essenziale: si tratta di ragionare in un'ottica di flessibilità e responsabilità pedagogica, riscrivendo *routine* educative, didattiche e metodologiche. Alcune scuole hanno sperimentato strategie di compattazione dell'orario scolastico, impegnandosi in percorsi di revisione curricolare e metodologica⁵⁹: è un lavoro collegiale che impegna gli insegnanti nell'immaginare nuove soluzioni organizzative che possono portare ad affrontare un determinato dominio di conoscenza in un'ottica interdisciplinare, utilizzando linguaggi e approcci epistemologici diversi, o a ridurre l'ora di lezione per *recuperare tempo* da impiegare in attività a classi aperte che permettano agli studenti di costruire relazioni significative anche al di fuori del proprio gruppo. In altri casi, la progettazione del tempo ha portato alla ristrutturazione dell'orario scolastico: alcune ore vengono svolte la

⁵⁷ M. Castoldi, *Per chi suona la campanella? Ripensare l'ora di lezione*, in "Rivista dell'Istruzione", XXXIV, 1, 2019, pp. 27-30.

⁵⁸ S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini, *Per una nuova visione di scuola*, in Eid. (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Roma, Carocci, 2022, pp. 19-48.

⁵⁹ S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini, *La ricerca in azione: risultati di uno studio di caso multiplo*, in Eid. (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Roma, Carocci, 2022, pp. 49-100.

sera, per promuovere esperienze all'aperto durante cui guardare le stelle e scoprire l'astronomia non dal libro di testo⁶⁰.

In generale, le linee guida degli anni Settanta mantengono la propria attualità, così come i ragionamenti enucleati nei decenni successivi: riacquisire quello spirito innovatore e quella coscienza rispetto al valore educativo del tempo passato a scuola rappresenta un passaggio essenziale per dare nuova linfa al tempo pieno. La personalizzazione in termini di spazi per la scelta curricolare da parte degli studenti, l'*outdoor education* come prospettiva per uscire dall'aula e vivere esperienze in sinergia con il territorio e la didattica laboratoriale come superamento della tradizionale ripartizione del lavoro scolastico (lezione frontale in aula e compiti a casa) sono tre idee per interpretare in maniera creativa il tempo pieno e sostanziarlo pedagogicamente (Figura 7).

Il tempo scuola è come un palinsesto⁶¹. Ad attività rivolte a tutta la classe se ne possono affiancare altre a scelta: avendo definito a livello di istituto giorni e fasce orarie destinati a questi percorsi, gli alunni deciderebbero a quali partecipare; ci sarebbero così occasioni di dialogo tra ragazzi di classi diverse. Si tratta di agire in un'ottica di personalizzazione garantendo spazi di scelta curricolare⁶²: occorre promuovere percorsi interdisciplinari laboratoriali che gli studenti scelgano a partire dai propri interessi, così da essere motivati a imparare. Agli insegnanti è richiesto un importante lavoro collegiale in termini di progettazione educativa e valutazione⁶³ che dia conto della crescita cognitiva, psicologica e sociale di ogni alunno. Agire in questa direzione sarebbe un'occasione di sviluppo professionale per i docenti e di apprendimento più

⁶⁰ L'esperienza è stata raccontata dall'autore sul portale *Save the Mix*: <http://save-themix.it/out-of-time-education/>.

⁶¹ A. Tosolini, *Il tempo come snodo dell'esperienza formativa*, in S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Roma, Carocci, 2022, pp. 206-211.

⁶² R. Deakin Crick, *Personalizzare per valorizzare il sé personale*, in M.E. Mincu (a cura di), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Torino, SEI, 2011, pp. 66-92; M. Fullan, *Breakthrough: una strategia per il miglioramento dell'apprendimento*, in M.E. Mincu (a cura di), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Torino, SEI, 2011, pp. 33-43.

⁶³ A. Santoro, *La flessibilità oraria: un dispositivo per promuovere l'inclusione e la personalizzazione*, in S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Roma, Carocci, 2022, pp. 183-186.

libero, creativo, appassionato⁶⁴ da parte dei ragazzi, che potrebbero contare su una maggiore possibilità di esprimersi secondo i linguaggi a loro più congeniali.

L'*outdoor education* non è certo un tema nuovo, anche in riferimento al tempo pieno. Promuovere percorsi educativi all'aperto favorisce negli studenti apprendimento, benessere psicofisico e sviluppo di abilità sociali⁶⁵: si tratta di porre al centro le relazioni e garantire esperienze autentiche e significative. Ancora una volta, la flessibilità rappresenta una risorsa chiave per costruire rapporti sinergici con il territorio e lavorare in un'ottica interdisciplinare su questioni attuali come sostenibilità e tutela ambientale. Uscire dall'aula significa soprattutto coltivare un'intelligenza connettiva e un pensiero globale, capace di porre in relazione saperi differenti e di leggere la realtà tramite svariati linguaggi⁶⁶. Non chiudere il sapere in pacchetti disciplinari prestabiliti ma aprire possibilità di co-costruire la conoscenza impegnandosi in percorsi di scoperta che coinvolgano insegnanti e ragazzi rappresenta una via operativa per restituire sostanza pedagogica alle 40 ore di scuola.

Abbandonare la logica della lezione tradizionale permette di costruire un tempo pieno denso, in cui appassionarsi al sapere e svolgere attività non compilative anche grazie alla distensione garantita dalle 40 ore. I compiti a casa dovrebbero rappresentare un'eccezione: il lavoro di scoperta, acquisizione e consolidamento avviene a scuola. Scuola e famiglia sono alleate nel percorso di crescita dei ragazzi, ma hanno responsabilità differenti: agire nel segno della corresponsabilità educativa significa essere consapevoli di questo assunto e non delegare parte del lavoro didattico alle famiglie⁶⁷, dinamica che può generare disuguaglianze se i genitori non possiedono le competenze necessarie per sostenere i figli nell'esecuzione delle attività assegnate. La rete *Scuola senza Zaino* dimostra che una scuola diversa, non imbrigliata nella tradizionale ripartizione del sapere e nella ripetizione delle modalità

⁶⁴ A. Granata, *Da piccolo ero un genio. Sette capacità da non perdere diventando adulti*, Milano, Gribaudo, 2022.

⁶⁵ R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci, 2018; M. Schenetti (a cura di), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Erickson, 2022.

⁶⁶ E. Morin, *Svegliamoci!*, Milano-Udine, Mimesis, 2022.

⁶⁷ P. Meirieu, *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*, Milano, Feltrinelli, 2013.

consuete di insegnamento e apprendimento, è possibile⁶⁸: al di là della specificità dell'esperienza, si tratta di un itinerario di cambiamento che riguarda l'organizzazione del *setting* formativo, l'idea di classe come comunità, l'apertura al territorio e richiede un ripensamento delle modalità progettuali e valutative. Immaginare la classe come luogo di co-progettazione in cui insegnante e studenti scoprono qualcosa che ambedue ancora non conoscono permette di rovesciare il paradigma trasmissivo, dando al tempo pieno il valore aggiunto di spazio disteso, sereno e laboratoriale.

5. *Rifondare il tempo pieno: creatività, flessibilità, consapevolezza pedagogica*

Il tempo pieno nacque *dal basso* sul crepuscolo degli anni Sessanta come risposta educativa ai crescenti divari sociali, divenendo legge nel 1971. Nel corso degli anni si sono susseguite molte riflessioni sul tempo scuola come variabile pedagogica e sulla necessità di vedere le 40 ore come spazio da progettare affinché questa temporalità non si svuotasse dei propri significati originari.

Oggi il tempo pieno sopravvive tra altri modelli orari, senza però conservare le proprie peculiarità e apparendo come un orario più comodo per *svolgere il programma*. Si può dunque configurare come fattore non tradizionale di disuguaglianza sia per la diffusione disomogenea sul territorio nazionale sia per come viene interpretato nelle singole scuole: in alcuni casi le 40 ore sono uno spazio di progettualità educativa in cui c'è una riflessione specifica su come organizzare il tempo affinché sia funzionale al percorso di crescita degli alunni, in altri sono viste come mera estensione del tempo scuola a 27 ore, senza configurarsi come variabile pedagogica.

È dunque urgente un serio lavoro di progettazione educativa che riguarda sia gli insegnanti sia i dirigenti, con un *focus* sulla dimensione organizzativa e gestionale dei singoli istituti vista la cornice dell'autonomia scolastica. Intendere il tempo come laboratorio in cui insegnante e alunni scoprono qualcosa che ancora nessuno conosce è la chiave di volta per soffermarsi sul suo valore pedagogico e impegnarsi in un lavoro di decostruzione e ricostruzione delle unità che lo compongono.

⁶⁸ M. Orsi, *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Trento, Erickson, 2017.

Figure

Figura 1. Struttura del saggio



Figura 2. Nascita *dal basso* del tempo pieno

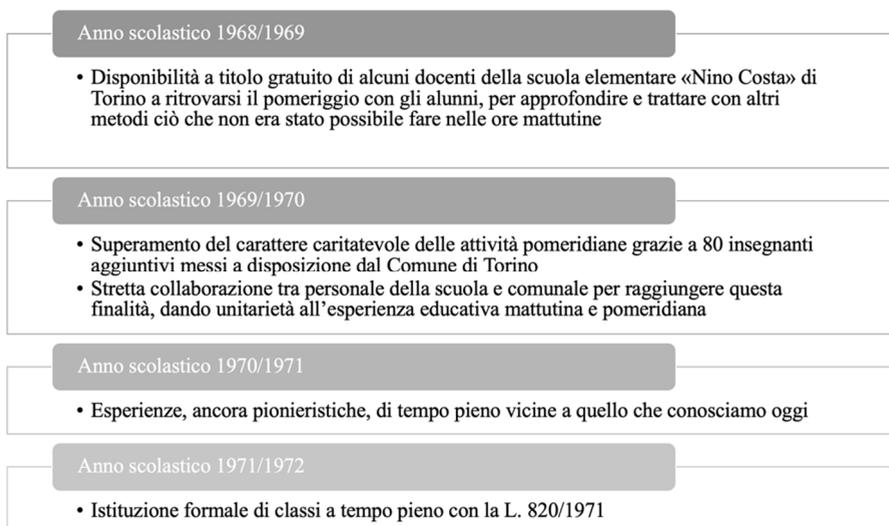


Figura 3. Indicazioni pedagogiche sul tempo pieno negli anni Settanta

Fuori dall'aula	<ul style="list-style-type: none"> • Scuola come strumento per la qualificazione sociale dell'area in cui si trova • Rapporto con il territorio per favorire l'impegno civile e le capacità di analisi della realtà
Socializzazione	<ul style="list-style-type: none"> • Esercitare l'autodeterminazione partecipando attivamente alle dinamiche politiche, sociali e culturali • Vivere la <i>mixité</i>, oltrepassando la segregazione
Interdisciplinarietà	<ul style="list-style-type: none"> • Progettazione educativa aperta alla contaminazione dei saperi • Dialogo con altre professionalità per la costruzione di équipe multidisciplinari
Superamento della didattica trasmissiva	<ul style="list-style-type: none"> • Didattica laboratoriale ed esperienziale • Oltrepassare la pratica del compito a casa per concentrare il lavoro educativo e didattico a scuola
Flessibilità organizzativa	<ul style="list-style-type: none"> • Oltrepassare la classica divisione in tra "attività del mattino" e "attività del pomeriggio", tra curricolo forte e curricolo debole • Sviluppo del pensiero critico, creativo ed etico-valoriale degli alunni attraverso una riorganizzazione del tempo passato a scuola
Espressività	<ul style="list-style-type: none"> • Dar valore alle discipline artistiche e all'uso del corpo come mezzo di apprendimento e strumento di espressione • Lavorare sulla creatività e sul pensiero divergente come strumenti per leggere la realtà
Unicità	<ul style="list-style-type: none"> • Far emergere le differenze individuali e i diversi modi di imparare • Mettere in dialogo prospettive differenti attraverso modalità di lavoro non omologanti

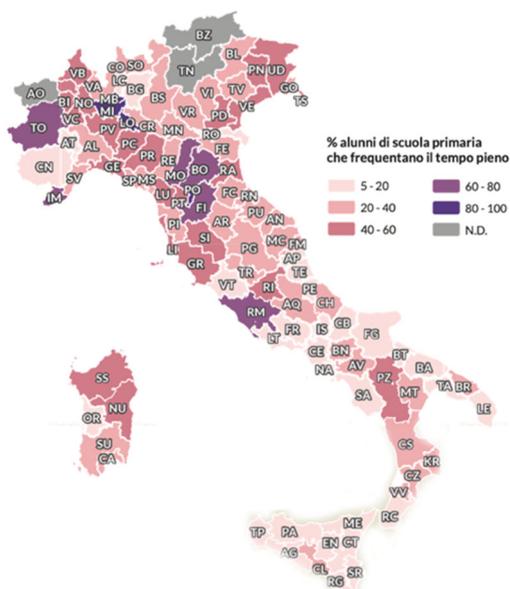
Figura 4. Criticità relative all'implementazione del tempo pieno dopo la L. 820/1971



Figura 5. Il tempo pieno negli anni Ottanta: le indicazioni della letteratura pedagogica

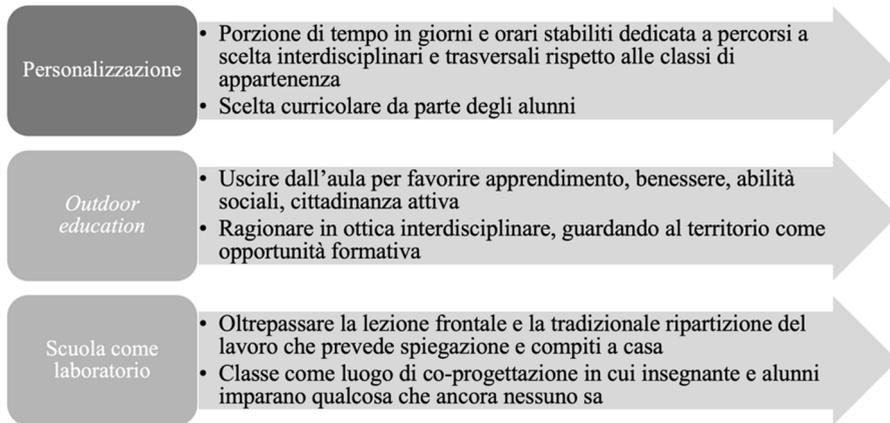
Fuori dall'aula	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo pieno come spazio educativo aperto al territorio • Necessità che gli alunni imparino nel loro contesto di vita • Urgenza di coltivare la dimensione dell'impegno civile attraverso attività fuori dall'aula
Comunità educante	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia attraverso incontri periodici • Costruzione di una vera e propria comunità educante attraverso l'interazione con il territorio
Sviluppo professionale degli insegnanti	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro sulla capacità di analisi delle scuole rispetto al fabbisogno educativo della popolazione studentesca • Sviluppo di competenze professionali nell'ambito della riflessività per sapersi orientare tra metodi educativi e modelli pedagogici, scegliendo quelli più adatti a una specifica classe
Scuola democratica e successo scolastico	<ul style="list-style-type: none"> • Relazione educativa come antidoto all'insuccesso e alla dispersione • Ingresso a scuola di professionisti esterni come strumento democratico per far vivere agli alunni esperienze a cui in alcuni casi non avrebbero accesso e che siano occasione di apprendimento • Dialogo con gli esiti della ricerca educativa per elaborare nuove risposte per nuovi bisogni
Oltre il nozionismo	<ul style="list-style-type: none"> • Superamento di una logica depositaria del sapere attraverso la promozione della creatività come mezzo per rinnovare il bagaglio culturale comune • Attività significative attraverso l'utilizzo di metodi attivi e diversificati, così che ogni alunno capisca come impara e tragga vantaggio da un apprendimento costruito insieme

Figura 6. Alunni di scuola primaria che frequentano classi a tempo pieno⁶⁹



⁶⁹ Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto*, cit., p. 13.

Figura 7. Ripensare il tempo pieno



Dalla scuola all'*eudaimonia*

Giovanni Genovesi

1. *Premessa*

Il libro di Marco Balzano è un libro sulla ricerca della felicità¹. Una storia particolarmente difficile, quella sulla felicità.

Spesso, addirittura, la felicità la si nega perché la riteniamo umanamente impossibile o la si identifica con ciò che possiamo individuare con quanto ci fa fisicamente male come quando ci togliamo delle scarpe strette o addirittura le compriamo volutamente strette per poter dire che si raggiunge la felicità quando ce le caviamo.

Ma, in tal caso, al termine “felicità” si dà solo una parte riduttiva del suo significato, inteso a ciò che riguarda l’aspetto fisico e tutto ciò che si può comprare, escludendo tutto quanto del soggetto, che si ritiene e che si sente veramente felice, riguarda soprattutto il suo impegno nella realizzazione di se stesso, come dice Dante nel *Convivio*.

È questo il vero senso della felicità perché coinvolge tutto l’essere di un soggetto, corpo e mente; e colui che ha compiuto quanto lo fa felice, completa la sua felicità avendo consapevolezza che l’opera sarà conosciuta e farà del bene a tutte le persone che la conosceranno in ogni *ánemos* che esprime.

Non è certo un caso che la ricerca della felicità Marco Balzano la voglia tentare attraverso le chiavi della lingua, e prima fra tutte l’etimologia che ci permette “di varcare la soglia di qualsiasi idea. Anche della felicità”, come si legge fin dalla copertina.

E lo fa con le chiavi delle quattro lingue da lui ritenute più significative per identificare al meglio l’idea di felicità: Greco (*eudaimonia*), Latino (*felicitas*), Ebraico (*ashrè*) ed Inglese (*happiness*).

¹ M. Balzano, *Cosa c’entra la felicità? Una parola e quattro storie*, Milano, Feltrinelli, 2022.

2. La civiltà greca e la felicità primordiale

Io mi fermo alla lingua greca perché è la lingua che ha scoperto la scuola, l'unico modo per arrivare alla felicità, il sentimento che ci fa capire cosa essa veramente sia. Per godersela a pieno ha bisogno dell'altro per valorizzare quello che si ha e quello che si dona.

Addirittura è con impegno razionale e con la costanza della volontà che riusciamo, guidati da un maestro, a scoprire il *daímon*, quel semidio che ti protegge per tutta la vita e ti aiuta a conoscere te stesso come recitava quanto era inciso nel tempo di Apollo.

I greci, dunque, che “avevano molte parole perché avevano molte idee ... hanno dato luogo a una speculazione tra le più complesse della storia umana... Un uomo che ha cibo abbondante... vestiti di buona stoffa per tutte le stagioni e una casa ampia e sicura si può dire *ólbios*..., (mentre) chi è in buona salute... (è un) *eutykés*... Sono questi i due volti della felicità ... primordiali... Il primo è la ricchezza che rende agevole la vita poiché ci permette di ottenere ciò che desideriamo... L'altro volto... è quello dell'*eutykés*... In entrambi i casi siamo di fronte a una felicità esterna... di cui l'uomo è ora beneficiario e ora vittima e su cui non ha modo di intervenire ... Di questo mistero impenetrabile della *tyke* (fortuna), dice Euripide, resteremo preda fino all'ultimo giorno... Dominata totalmente dal caso, questo tipo di felicità finisce per suscitare inquietudine e spavento. Non è poi così diverso dalle frecce di Eros... La caratteristica principale di questi uomini che si definiscono felici... è la *passività*... *Una felicità così concepita esclude l'apertura verso l'altro*” (pp. 27-29).

Volendo raffigurare l'*ólbios* e l'*eutykés*, essi somigliano a due uomini rannicchiati... “a difendere la loro scodella di semola che non saprà se sarà riempita o la loro salute che non sa se durerà” (p. 30).

Tralasciando il rapporto con l'altro, la faccenda diverrà sempre più affidata al caso, ossia a rendere un uomo come un soggetto passivo, che si estranea dal suo simile e dalla vita sociale.

3. Il *makar*

Inoltre, se il caso (*tyke*) è ciò che governa il mondo, è da sperimentare una felicità diversa, quella divina, quella che sperimenta il beato, il *makar*, felice come un dio.

È una felicità metafisica, che non ha nessun bisogno da soddisfare, né di sete né di fame, e di nessun dio, perché nell'isola di *Makarìa* di *Mákares* ce ne sono numerosi. E altrettanto si trova nella letteratura greca e anche nelle Sacre Scritture e ad alcuni di tali felici-beati si fanno delle statue che si pongono nei templi. Si tratta degli uomini migliori e più illustri.

Per essi non esistono ostacoli e la loro felicità è l'espansione del sé. Nel mondo greco la felicità riguarda solo i maschi adulti.

Tutti gli altri, donne, bambini e giovani sono esclusi, oltre gli schiavi dei quali si possono studiare le parole attraverso "la loro storia e il loro uso per scoprire cosa conserva di vitale per tutti noi e cosa potrebbe riservarci uno sguardo meno appiattito sulle ragioni e le abitudini del presente. Per farlo bisogna accettare di decontestualizzare, mettere da parte i sistemi valorali di altre epoche, quelli che oggi giudichiamo completamente inaccettabili" (p. 33).

Ma questa idea pare che cadesse con il più ascoltato oracolo di Apollo.

In questo passo, sia pure cursoriamente, sembra che la ricerca della felicità non sia da perseguire per lasciare che donne, bambini, giovani, e schiavi siano meno distratti dal coltivare la felicità e il potere della storia.

Con la fine dell'età omerica, la nascita delle piccole *poleis* è chiaro che non favorisce la crescita del gruppo sociale.

Ognuno cerca di difendere il suo bene ovviamente a scapito degli altri che se bussano alla sua porta vengono inesorabilmente scacciati. Ma se questo è l'andazzo è necessario cambiare la rotta.

4. Il *daímon*

Ed ecco il *daímon*, il demone, soggetto a varie metamorfosi, da Omero in poi. Finché, con *Le opere e i giorni*, Esiodo "che racconta di uomini vissuti all'Età dell'oro" (p. 34), ci dice che Zeus lo trasformò in *daímones*, le divinità custodi dei mortali.

Con Socrate, verso il V secolo, il *daímon*, se è buono, guida il soggetto verso la realizzazione di sé: ecco l'*eudaimonia* o, come la chiama Martha Nussbaum, la "fioritura"².

² M. Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1996 (il testo esce in inglese dieci anni prima).

A Delfi, nel tempo di Apollo, era inciso “*Conosci te stesso*”, un compito arduo che impegna tutta la vita, mentre la sua riuscita è tutto meno che certa. Ma ecco che Aristotele ci viene in soccorso e vale la pena di ascoltarlo, perché seguendo la sua via, si giunge all’*areté*, ossia la virtù. Con essa si può tradurre il lavoro dell’artigiano, per il quale occorre educazione e volontà. Chi non ci prova è un soggetto che si accontenta di minor dignità, come chi pensa che la prima prova sia sufficiente per dire che è felice: al contrario, si sente davvero felice chi si impegna per una vita, sempre correggendo e riprovando.

Per aver raggiunto questo fine c’è la *polis* grazie al modo di organizzarla con vie di fuga come la *makarìa*, l’isola di beati felici che dà ai cittadini possibilità di incontrarsi, parlarsi, fare amicizia, mettersi insieme per lavorare e per definire l’impegno politico, per fare trovare insieme un modo per educarsi, per conoscersi sempre meglio e riconoscere la giustizia della felicità, ossia che non sempre la felicità è casuale.

5. La *scolé*

Ecco quindi poi la scuola, nonostante i bambini siano esclusi dalla felicità; ma è altrettanto vero che l’oracolo di Delfi dice che già dall’infanzia va avviato il percorso scolastico perché “la scuola...è la prima tappa verso la felicità. Un passaggio obbligato senza il quale non si arriva a nessuna consapevolezza perché il fertilizzante della pianta che dovrà fiorire è l’educazione” (p. 36).

Senza scuola non si diventa, come dice Aristotele, animali politici, ossia capaci di convivenza, perché restiamo intrappolati nell’irrazionale del caso, la dea Tyke. L’uomo greco, con la *scolé*, ossia nella vacanza e nell’ozio, può impegnare il suo tempo a conoscere se stesso e riuscire a trovare il proprio demone.

E questo perché la *polis*, di cui la scuola è il primo stadio, ossia il luogo dello scambio, del dialogo che ci educa, guidandoci dallo stato infantile a uno stato adulto, ci abitua a stare dinanzi agli altri, a mostrare ciò che si sa fare, a confrontarci, confermando la conoscenza di noi stessi e così i nostri limiti e la forma dell’intelligenza.

L’*eudaimonìa* non ammette la passività, ma deve seguire il proprio demone per raggiungere ciò che si può razionalmente raggiungere. La scuola, luogo della razionalità ti fa capire perché non potrai essere felice, visto che non sai chi sei.

Ti sono mancati i maestri per spingerti oltre o le forze per seguire il tuo demone che ti proteggerà tutta la vita se ti dimostrerai attivo per tutta la vita. Altrimenti restano solo le passioni e la dea fortuna, ossia l'animalità e il caso.

6. Il *didáskalos* e l'*eudaimonia*

La scuola, grazie al maestro, ti “porta” a sentire che la potenza sta crescendo e che supererà ogni resistenza perché è la vita nella sua totalità che deve essere felice.

È questa la vera felicità, quella che abbraccia la grande ambizione dell'*eudaimonia*, che né accusa alcuna estasi e nessuna caduta fatale, ma “un desiderio sempre vivo e acceso che, puntando alla crescita continua, dà senso a tutta la collana dei giorni” (p. 40).

Come si racconta più volte nel *Fedro*, l'*eudaimonia* si insegue continuamente visto che non si acquisisce una volta per tutte (p. 35): *l'inseguimento si ferma quando si ferma la vita*.

La felicità è uno star bene di un singolo individuo, ma tende a rendere felice tutta una *polis*. Ma, ecco che torna fuori il *daímon* che, grazie la sua *areté*, aiuterà ciascuno a scrivere la sua storia, che, se migliore e più piacevole di altre, lo farà riconoscere come unico.

Mi piace chiudere con quanto scrive l'autore circa la scuola: “I greci hanno scoperto e coltivato con abnegazione un sentimento che è il progetto di un'intera vita, a cui arriviamo spinti dal desiderio e sotto la cui ala rimaniamo con la costanza e della virtù e la lucidità della ragione.

Anche se questa fioritura... è destinata ad appassire e morire, emana un profumo che ha qualcosa di divino perché fa sì che ciò che lasciamo in eredità sia quanto di più bello abbiamo vissuto e donato. Rendendoci unici davanti agli altri, renderà unico anche il nostro ricordo. Durevole e caro” (p. 41).

Questa è la scuola, il luogo necessario per educarsi, ossia in cui ci si misura in diverse discipline e dove il soggetto, senza mai stancarsi, capisce le sue qualità e la sua intelligenza, avviandosi a capire se stesso grazie alla custodia del suo buon demone che suggerisce con chi confrontarsi e trovare un motivo valido per migliorarsi e cercare di realizzarsi al meglio fino al suo ultimo respiro con la consapevolezza che non essersi fermato sino a quando non hai capito di essere arrivato al punto razionalmente raggiungibile.

Alcune considerazioni sul merito nei processi formativi: politica, associazionismo docente, autonomia

Angelo Luppi

1. Una situazione politica in movimento

Il cambiamento della denominazione ufficiale del Ministero dell'Istruzione con l'aggiunta di Ministero ... del Merito ha lasciato trasparire, fin dai primi passi del nuovo ministro Valditara, l'intenzione politico-amministrativa di introdurre rilevanti modifiche concettuali e gestionali nella scuola del nostro paese.

Il Ministro, al fine di realizzare “una scuola che voglia essere motore di sviluppo di una nazione”, ed ancor prima di ottenere il suo attuale incarico ministeriale, già proponeva di indirizzare la politica scolastica del nostro paese verso quattro obiettivi: “Ridare autorevolezza ai docenti, che rivestono un compito delicato e strategico; avere obiettivi formativi adeguati alle necessità di coesione e di sviluppo del Paese; far sì che nessuno studente rimanga indietro; valorizzare i talenti di ogni allievo”¹.

La variazione della denominazione ufficiale del Ministero dell'Istruzione non appare quindi estemporanea ma delineata in un quadro assai ampio di intendimenti, da tradurre in una scolarizzazione che sappia “recuperare la conoscenza del nostro passato” e “dei valori posti a fondamento della nostra civiltà” (con ciò intendendo anche una riscoperta della cultura classica), anche riproponendo le “basi della lingua latina” ed “insegnando a tutti gli studenti elementi di letteratura greca e latina”. In quest'ambito si pone come oggetto di specifica attenzione la necessità che “la scuola educhi alla cittadinanza” in particolare gli alunni d'origine straniera, dato che “l'integrazione passa attraverso l'assimilazione partendo dai valori irrinunciabili, quali il rispetto di ogni persona

¹ G. Valditara, A. Amadori, *È l'Italia che vogliamo. Manifesto della Lega per governare il paese*, Milano, Piemme, 2022, pp. 138-139.

umana, la libertà responsabile degli individui e l'eguaglianza di tutti gli esseri umani". Questo insieme di obiettivi andrebbe perseguito nel quadro di un ripristino di una "cultura della regola", necessario in una società che "appare" ormai "senza più regole"². Su un piano più strettamente didattico, ci si propone anche di realizzare "una scuola che favorisca l'apprendimento delle materie STEM", "in linea con il progresso tecnologico che viviamo ogni giorno". Infine, si conclude che "si dovrebbe avere il coraggio di modificare gli obiettivi formativi" del sistema scolastico attuale³.

Si può ben comprendere come queste finalità vadano ben oltre la simbolica variazione della denominazione ufficiale del ministero; soprattutto occorre seguirne l'andamento nel complicato (e non sempre competente) dibattito pubblico, oggi percorso anche dalla tematica della regionalizzazione del sistema scolastico.

In quest'ambito politico e culturale si è innescato un dibattito pubblico generale, sostanzialmente riportato alla lettura ed alla interpretazione degli art. 3 e 34 della nostra Costituzione⁴. Un dibattito d'importanza tematica notevole, ma immediatamente ristretto e pregiudizialmente polarizzato da una ricercata antinomia fra il diritto all'eccellenza e la rimozione delle cause che ostacolano la scolarizzazione di numerosissimi giovani. Questa accesa discussione pubblica sembra anche percorsa da insidiosi pensieri sulle modalità organizzative e didattiche utilizzate in questi ultimi tempi nelle istituzioni scolastiche al fine di assicurare il "successo formativo" dei loro frequentanti⁵. Taluni, infatti, ritengono queste normative una concausa di un sostanziale abbassamento della qualità degli studi.

² Una affermazione in realtà un poco confusa nel suo letterale proseguire: "tornando a dare importanza all'insegnamento di grammatica e sintassi" (*Ivi*, p. 142).

³ *Ivi*, pp. 142-143.

⁴ Costituzione della Repubblica Italiana: "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 ..." (art. 3); "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi..." (art. 34).

⁵ "Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema ... concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo" (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275).

Implicitamente sembrano così entrare in discussione alcune scelte di valore educativo che hanno positivamente attraversato la cultura scolastica e varie norme giuridiche degli ultimi decenni, quali l'attenzione agli alunni deboli e svantaggiati e la particolare flessibilità educativa che li può riguardare. Una flessibilità, peraltro, ben lontana dall'aver realmente accompagnato e dotato le realtà scolastiche più disagiate delle risorse necessarie.

2. *Gli ultimi decenni del secolo scorso*

Le situazioni ora indicate non sono nuove nelle riflessioni sulla scuola del nostro Paese, già furono affrontate nella seconda metà del secolo scorso, con particolare accentuazione nel concentrarsi dell'acceso dibattito stimolato dalla pubblicazione di *Lettera ad una professoressa*, un testo di richiesta e di denuncia scritto in una piccola frazione dell'Appennino Toscano, *Barbiana*, da Don Milani e dai suoi studenti-ragazzi. Dure e penetranti in questo testo le affermazioni chiave che ricordavano il pesante e negativo impatto, sullo scorrere della scolarizzazione dei ragazzi, delle limitate acquisizioni culturali e soprattutto linguistiche presenti nelle classi povere; in sintesi: solo *duecento parole* a confronto delle *duemila parole* possedute in classi sociali più fortunate.

Questo passaggio educativo e politico al tempo stesso (peraltro coerente con alcune tematiche di ricerca già emerse in quegli anni⁶) dette luogo anche riflessioni critiche, che ancor oggi continuano. In realtà, per taluni autori, questo approccio di tutela dei ragazzi svantaggiati sembra aver sostanzialmente orientato ad una negativa facilitazione della loro formazione scolastica, portando ad una sottovalutazione della necessità formativa anche di un difficile confronto con la lingua degli

⁶ Facciamo riferimento, *in primis*, agli studi di Basil Bernstein ampiamente discussi in Italia fra la fine degli anni '60 e gli inizi degli anni '70, relativi al possesso e all'uso di diversi codici linguistici (ristretti oppure elaborati) nelle varie classi sociali e, conseguentemente sul peso di queste situazioni nella scolarizzazione e nella vita quotidiana. Per un aggiornamento ed un approfondimento di queste tematiche, cfr. G. Berruto, *Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della socio linguistica*, in <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/03/Gaetano-Berruto-Disuguaglianza-e-svantaggio-linguistico.-Il-punto-di-vista-della-sociolinguistica.pdf>, (ultima consultazione in data 2 marzo 2023). Più in generale cfr. anche i Quaderni del Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), in <https://giscel.it/quaderni-del-giscel>.

autori classici. Questo particolare percorso educativo, riletto nella nostra contemporaneità ed in quanto incardinato sul tema della immediata utilità operativa della lingua, infine, sembra aver prodotto un indubbio e dannoso scadimento formativo. Si sostiene infatti che in questo modo in realtà non si elimina la “meritocrazia”, ma semplicemente se ne mistifica l’ancora classista presenza nella distribuzione sociale, alla fine danneggiando proprio quegli alunni in condizioni di svantaggio socio-culturale che si vorrebbero proteggere⁷. Si tratta di tematiche ancora impregnate di drammatica consistenza nel presentare uno iato, in tema di merito, fra le facilitazioni degli accessi ai saperi scolastici e la qualità reale dei risultati formativi.

Forse però, con visione più adeguata e complessa, come vedremo oltre, queste tematiche andrebbero oggi riesaminate, superando il rigido ancoraggio del “merito” alla sola valutazione dell’esito finale. Un ragazzo che faticosamente e con impegno ascende due o tre posizioni (un tempo si chiamavano voti) non conquista forse un merito scolastico equivalente (se non superiore) a quello attribuito a chi invece consolida posizioni di vertice, già possedendo l’abbrivio di forti condizioni di partenza? Il “merito” presenta molte dimensioni, non solo di risultato, ma anche di impegno nel percorso educativo e non si presta più alle nette semplificazioni, allora attribuite (certo con eccessiva acrimonia generalizzante) nella *Lettera* alla generalità ai docenti, convinti della fondatezza del pensare che *se un compito è da quattro, io devo dare quattro*, a prescindere da ogni altra considerazione.

Infinite discussioni si aprirono su questi aspetti; ne uscì una idea di scuola diversa, un disconoscimento del ruolo frenante e selettivo attribuito agli insegnanti ed una estensione del loro ruolo verso quell’empatia trasformativa che dovrebbe permettere loro di motivare i ragazzi

⁷ Si scrive, infatti, ricordando le tesi espresse in *Lettera a una professoressa*, che Gianni, il ragazzino figlio di contadini, chiede indignato alla professoressa di smettere di fare l’*Iliade* del Monti; queste le motivazioni del giovane studente: “*Il Monti chi è? Uno che ha qualcosa da dirci? Uno che parla la lingua che occorre a noi?*”. Si chiede da parte sua anche di smetterla con l’*Eneide*, Foscolo, i castelli della Loira e i problemi di geometria perché “*sono cose per ricchi, inventate dai ricchi per umiliare i poveri*”. Su ciò così l’autrice della riflessione critica commenta: “Avevo capito bene? Eliminare la letteratura per aiutare coloro che invece proprio con la letteratura saremmo riusciti ad aiutare? Per agevolare i figli di quelle famiglie svantaggiate economicamente e culturalmente, noi facevamo fuori esattamente ciò che li avrebbe innalzati: la letteratura, soprattutto quella più alta, antica, difficile, lontana?” (P. Mastrocola, L. Ricolfi, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano, La nave di Teseo, 2021, pp. 111-112).

alla conoscenza ed allo studio. Per evitare che il sogno dell'uguaglianza non restasse solamente un sogno, emersero allora tre possibili riforme, richieste e pretese con forza: *non bocciare, dare la scuola a tempo pieno a quelli che sembrano cretini* e soprattutto *dare uno scopo ai ragazzi svogliati*⁸.

Accanto a ciò, si collocarono poi altri sforzi trasformativi della scuola promossi con diverse e varie esperienze ed anche alcuni incisivi provvedimenti normativi che contraddistinsero una stagione di profonde trasformazioni tanto del tempo scuola quanto del modo di insegnare in essa⁹.

3. *Le trasformazioni del tempo presente*

Le problematiche ora ricordate nella loro essenzialità furono poi di fatto estese e generalizzate, con un evidente salto di qualità, tale da riposizionare l'intera gestione organizzativa, professionale ed educativa della scuola, ora flessibile, complessa e talora anche differenziante nei vari territori della Repubblica. Un nuovo contesto legislativo, determinato dall'*Autonomia scolastica*, ha posto la scuola di fronte alla necessità di ristrutturarsi funzionalmente ed educativamente nel suo profondo pensarsi ed agire. In particolare, come già abbiamo ricordato, le finalità educative ora sono diversamente delineate rispetto alle precedenti dato che alle Istituzioni scolastiche è prescritto il compito di realizzare “percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni”, così riconoscendo e valorizzando “le diversità” e promuovendo “le potenzialità di ciascuno” nel mettere in campo “tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo”¹⁰.

Questo provvedimento, soprattutto, ha condizionato la scuola dei primi decenni degli anni '2000, innescando la proliferazione di molteplici configurazioni di scuola (dove professionalità docente e risorse a disposizione lo permettevano), intese a creare un quadro operativo

⁸ Don Milani, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 80.

⁹ Per questi aspetti, cfr. in particolare il cap. 2, *Il percorso di trasformazione della scuola in Italia negli ultimi decenni del Novecento*, in A. Luppi, *Mario Lodi: maestro del tempo presente*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 223, aprile-giugno, 2022.

¹⁰ Articolo 4, comma 1, D.P.R. 8 Marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n. 59*.

rivolto alla gestione ed al raggiungimento di questi nuovi obiettivi formativi¹¹. Su questa base l'articolazione in autonomia dei singoli istituti ha infine prodotto una gamma amplissima di nuove esperienze¹².

In questo nuovo quadro la precedente triangolazione alunni-programmi di studio-docenti è stata trasformata in una frastagliata complessità, a cui si è progressivamente aggiunto il crescente influsso delle componenti genitoriali e degli stakeholder locali in merito alla qualità del funzionamento delle singole scuole. Tutto ciò rende ora assai ardua l'ormai obsoleta idea di poter riconoscere e premiare un merito scolastico come frutto di una semplice misurazione delle prestazioni scolastiche di un alunno da parte della docenza, in un quadro in cui esse invece possono essere fortemente ostacolate o sostenute da un insieme di circostanze negative o positive, peraltro variamente considerabili.

Questo rende necessario porre l'attenzione alla necessità di valutare (e valorizzare) i meriti d'impegno ed i risultati degli alunni, integrando opportunamente molteplici fattori: "Il talento naturale dello studente, il suo personale livello di impegno, la dotazione di risorse culturali a livello familiare ed infine la dotazione di risorse educative fruibili a livello di scuola e di territorio circostante"¹³.

Tutto ciò, inoltre va commisurato alla necessità di costruire, giorno dopo giorno, una scuola che sappia orientare e formare giovani che eserciteranno il loro personale contributo di vita e di lavoro in una società in forte trasformazione, tanto cruda in molteplici situazioni, quanto fiduciosamente desiderosa di un buon avvenire.

Non appare evidente, quindi, un quadro di riferimento semplicistico, per la scuola di oggi e dell'immediato futuro. Si tratta infatti di concentrarsi nelle attività didattiche dando spazio a "conoscenze, competenze ed attitudini" che possano essere "imparate in un contesto ed applicate ad altri", bilanciando "gli aspetti cognitivi, sociali ed emotivi dell'apprendimento" in un quadro che permetta "una condivisione di responsabilità" con gli studenti, usando così "approcci tematici, incentrati sui

¹¹ Cfr., per gli aspetti legati all'intreccio di motivazioni e risultati scolastici, il capitoletto "*Uguaglianza ed equità*", in A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015, pp. 74-75.

¹² Cfr., per una esplorazione delle innovazioni perseguite in questi ultimi anni, A. Luppi, *Sensibilità epistemologiche e didattiche innovative in Italia, (1999-2021)*, SPES - Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia, n.16, gennaio-aprile 2022.

¹³ N. Bottani, L. Benadusi, *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Trento, Erikson, 2006, pp. 119-120.

problemi, sui progetti e sulla co-creazione” con i colleghi e con gli studenti stessi¹⁴.

Nel fare ciò va inoltre considerata nella scuola la continua mutazione della cultura giovanile, capace di muoversi “lungo strade nuove, affascinanti, ma al tempo stesso, anche pericolose”¹⁵. La scuola, in quanto necessariamente “empatica” e istituzionalmente “formativa” (certamente con le sue specifiche inclinazioni educative e culturali) non può quindi rinunciare ad incontrare i giovani, anche nelle dimensioni emotive, sociali, intellettuali e comunicative che oggi li coinvolgono e che supportano gran parte della sostanza dell’impegno scolastico personale. Tutto ciò sapendo anche gestire la possibilità che “un figlio, così come uno scolaro” può sempre muoversi verso “un luogo che tu, padre, madre o insegnante non prevedi e tuttavia dovresti accettare...”¹⁶. Non dimentichiamo quindi in questi contesti (complessi ed educativamente assai difficili), tanto l’esigenza dei giovani di muoversi nel contesto della contemporaneità e delle sue tensioni, quanto l’allentamento delle funzioni di guida delle famiglie contemporanee¹⁷.

Una rinnovata considerazione dell’idea di merito a scuola implica dunque una pluralità di direzioni di riflessione, culturali e professionali ben approfondite sulla figura dell’insegnante e sulla pluralità delle articolazioni formative e didattiche essenziali per in una scuola formativa e credibile. Tutto ciò non appare certamente sostituibile con esternazioni schematiche e dall’antico severo rimembrare (che sembrano sostanzialmente espresse in *captatio benevolentiae* di quote d’opinione pubblica), quali l’aggiunta di *Merito* nella denominazione ufficiale del Ministero. Non a caso le più qualificate riflessioni odierne sui vari aspetti dell’esperienza scolastica atte a comprendere e a valorizzare gli aspetti valutativi nella scuola contemporanea, ora si dipanano e sono disponibili in percorsi concettuali ed operativi ben più complessi¹⁸.

¹⁴ A. Schleicher, *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, Bologna, il Mulino, 2020, p. 319.

¹⁵ D. Misciosci, *Miti affettivi e cultura giovanile*, Milano, Franco Angeli, 1999, p. 119.

¹⁶ E. Affinati, *La pazienza antica del contadino che raccoglie il frutto quando è maturo*, in “Specchio” inserto de “La Stampa”, 5 marzo 2023, p. 7.

¹⁷ Cfr. per approfondire questi aspetti, E. Marescotti, *Adolescenza e dintorni. Il valore dell’adulità, il senso dell’educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

¹⁸ Cfr., per questi aspetti, ancora L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Milano, FrancoAngeli, 2° Edizione, nuova edizione 2022. Le problematiche possono anche essere seguite in una interazione on-line su: *Bookcity: Equità e merito nella scuola, un difficile equilibrio*, in

4. *Esemplificazioni, modelli di scuola internazionali e procedure di controllo*

Come abbiamo visto, il variegato mondo della scuola in modo ricorrente si attiva sulle tematiche che concernono aspetti funzionali, cognitivi ed educativi della scuola e della professione docente. Per questo motivo il richiamo istituzionale alla tematica del merito è stato subito percepito come campo di riflessione e proposta in una iniziativa realizzata dall'ADI, con un recente Seminario appositamente dedicato ad *“Entriamo nel merito... Cos'è il merito nella scuola”*¹⁹.

In questa iniziativa, raccolta l'opinione politico-culturale del ministro Valditara e sentita una sintesi delle problematiche socio-psico-educative che riguardano le difficoltà scolastiche, a cura di Chiara Saraceno, sono stati anche positivamente presentati alcuni orientamenti di scuole estere che variamente congiungono queste tematiche con il disagio socio-ambientale, con il desiderio di una esperienza scolastica interessante e felice e con pratiche di crescita e differenziazioni di ruolo nell'esperienza docente, così come realizzate in altre nazioni.

Il ministro ha richiamato alcuni aspetti di fondo relativi alle interazioni presenti nel sistema formativo generale²⁰. Ad essi ha aggiunto la necessità di riconoscere “la capacità individuale di ciascuno, l'impegno, la qualità della prestazione” ed il sostenere “sia sul piano legislativo, sia su quello didattico ... le ragazze ed i ragazzi più fragili”²¹.

La prof.ssa Saraceno invece, nel contesto di un interesse sociale generale sul merito, ha proposto una concettualizzazione diversa di questo riferimento, preferendo l'idea di assicurare le condizioni per una idea di *“meritevolezza”*, intesa come uno “sviluppo delle capacità di ciascuno indipendentemente dalla sua origine sociale”. In questa visione

<https://www.youtube.com/watch?v=t4AAPPSg-9I> (ultima consultazione in data 6 marzo 2023).

¹⁹ Cfr. ADI (Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani), Seminario internazionale online, *“Entriamo nel merito... Cos'è il merito nella scuola”* (16 gennaio 2023); il Webinar è stato reso disponibile anche on-line sul link <https://adi-scuola.it/pubblicazioni/merito/> (ultima consultazione in data 31 gennaio 2023).

²⁰ “L'obiettivo primario della Scuola è oggi quello di tenere insieme il merito e l'inclusione”. Si tratta di concetti che vanno intesi come “due cardini di un sistema nazionale di formazione che torni ad essere anche ascensore sociale”, in realtà, si aggiunge, “un equilibrio assai delicato”, in Lettera del Ministro Valditara, Seminario internazionale online, *“Entriamo nel merito... Cos'è il merito nella scuola”*, cit., min.0,45 e seg.

²¹ *Ivi*, min. 1,30 e seg.

si sostiene infatti che nella scuola il *merito*, prima di essere premiato, vada in realtà fatto fiorire e soprattutto definito meglio dato che si tratta “di scuola, di apprendimento, di crescita”; una situazione ben diversa da quella che si ritrova invece nell’ambito delle professioni²².

Il punto forte dell’iniziativa va indicato, tuttavia, in alcuni interventi che hanno cercato di delineare varie e distinte cornici valoriali ed esperienziali in cui variamente si possono collocare le tematiche concernenti l’impegno formativo, il successo scolastico, la professione docente ed il riconoscimento sociale della qualità delle istituzioni scolastiche. Varie le esperienze internazionali presentate: Germania, Inghilterra, Singapore²³.

La scuola di Berlino (*promossa da un ente religioso e posta a ponte fra la nostra età di Scuola Media e Scuola Superiore*), per voce di una sua studentessa, viene presentata come fondata su una notevole flessibilità (in cui l’area delle discipline riguarderebbe 90 minuti alla settimana), mentre con un sistema articolato di iniziative (a cui i docenti prestano assistenza in qualità di tutor), gli studenti e le studentesse elaborano percorsi personali e progettuali in ambiti vari d’apprendimento ed in ambiti di impegno sociale e culturale. Si prevedono progetti che riguardano anche consistenti soggiorni all’estero. La narrazione di queste esperienze parla di tutto ciò in termini nettamente positivi, tanto per la vita personale degli studenti, quanto per la continuazione dei loro studi all’Università²⁴.

La scuola di Londra ha invece caratteristiche profondamente diverse e viene presentata direttamente dalla sua dirigente. Collocata come scuola (*libera ma sovvenzionata dallo stato*) in un quartiere londinese degradato, questa istituzione dichiara di promuovere una educazione esigente, fondata su rigidità docente, rigore disciplinare e, dato assolutamente significativo, su gratitudine e riconoscimento del lavoro degli insegnanti e sul buon disporsi dei rapporti fra alunni ed alunni. Questa rigidità procedurale, si dichiara, viene apprezzata dalle famiglie che

²² Intervento di C. Saraceno, “*La meritevolezza*”, in Seminario internazionale online, “*Entriamo nel merito... Cos’è il merito nella scuola*”, cit., min. 1,10 e seg., min. 1,40 e seg.

²³ Si tratta di “*La scuola ESBZ di Berlino*”, di “*Merito e disciplina alla Michaela Community School di Londra*” e, con specifico riferimento alla professionalità docente ed ai suoi sviluppi di carriera di “*Meritocrazia costruttiva: l’esperienza di Singapore*”; cfr. Seminario internazionale online, “*Entriamo nel merito... Cos’è il merito nella scuola*”, cit.

²⁴ Cfr. “*La scuola ESBZ di Berlino*”, cit.

vedono in questa scuola una possibilità per i figli di sanare le condizioni sociali e culturali di partenza. Nel quadro dei sistemi di valutazione delle scuole in atto in Inghilterra, questo istituto risulta premiato per l'alta capacità di produrre risultati positivi nel recupero dei gap culturali di partenza²⁵.

Si tratta evidentemente di due esperienze, ambedue descritte come assai efficaci, ma di notevole diversità. Esse presentano modalità organizzative di sistema ben diverse da quelle italiane; assai significativa appare la circostanza che la presentazione di queste esperienze porta a concludere che nella conformazione stessa delle due scuole e del loro impianto formativo assumano importanza costitutiva tanto il rapporto con le specificità territoriali quanto l'aspetto del consenso sociale che le scuole ottengono.

In sostanza appare determinante, nella varietà delle soluzioni possibili, il conformarsi sostanziale ad un mandato genitoriale, territoriale ed ambientale. Emerge così una situazione finora evitata nel sistema scolastico italiano, ma sostanzialmente latente e fors'anche in crescita in questi decenni, in cui il *bilancio sociale* delle istituzioni scolastiche ha concettualizzato l'importanza della *soddisfazione dell'utente*, attribuendo ad essa una forte incidenza nel quadro della gestione degli andamenti educativi degli Istituti scolastici.

Nel seminario di cui ci stiamo occupando, al fine di gestire questi processi funzionali ed istituzionali, è stato inoltre posto il problema della valutazione degli andamenti organizzativi, educativi e didattici. A ciò ha dato un suo contributo orientativo Pietro Iachino, ricordando come esistano già modelli consolidati relativi alla valutazione degli istituti scolastici, quali l'Ofsted britannico²⁶. Si tratta di ricercare ed elaborare dati significativi sulla vita e sulla gestione delle scuole, fondamentalmente basati sulle variazioni nel tempo dei risultati scolastici dei ragazzi e delle ragazze frequentanti, sulla considerazione dei loro pareri e di quelli delle famiglie e sui destini scolastici e lavorativi che conseguono alla frequenza di un determinato istituto, ivi compresi i dati di eventuali abbandoni²⁷. L'applicazione di queste procedure

²⁵ Cfr. "Merito e disciplina alla Michaela Community School di Londra", cit.

²⁶ Cfr., C. Evangelisti, *Ofsted: un esempio di best practice. La valutazione delle scuole in Inghilterra*, in <https://www.scuola7.it/2023/314/ofsted-un-esempio-di-best-practice/> (ultima consultazione in data 31 gennaio 2023).

²⁷ Intervento di Pietro Iachino, "Perché non si deve avere paura del merito", in Seminario internazionale online, "Entriamo nel merito... Cos'è il merito nella scuola",

standardizzate non appare tuttavia facile nel nostro paese, come peraltro dimostrano le difficili vicende Invalsi.

5. *Aspirazioni, richieste, finalità della scuola e modifiche strutturali*

Il seminario che abbiamo presentato, oltre ai modelli di scolarizzazione ora descritti, essenzialmente centrati sugli alunni, esprime anche due specifiche aspirazioni della componente docente e dirigenziale che concorre all'ADI.

La prima di esse riguarda la possibilità di avere stabili diversificazioni di carriera nel procedere del lavoro docente, da adottare sulla base di maturate e dimostrate attitudini alle varie modalità di lavoro che sono possibili nel mondo della scuola. Questo aspetto viene vissuto e presentato come elemento di qualità della scuola e di merito docente, in questo caso da rendere disponibile per i numerosi insegnanti capaci di maturare nuove capacità professionali.

Non è emerso nel seminario un particolare profilo generalizzato di queste aspirazioni; certamente però l'attenzione rivolta ad una esperienza riferita alla lontana Singapore e legata ad una idea di *meritocrazia costruttiva*, che include non solo applicazione didattica ma anche culturale, di ricerca e di impegno socio-educativo, potrebbe indicare varie possibili ed incisive diversificazioni anche nella desiderata progressione di carriera dei docenti del nostro paese. In quella realtà, infatti, esisterebbero e nel tempo verrebbero attribuiti tre canali di sviluppo professionale: quello educativo e didattico, quello di *leadership* gestionale con l'acquisizione di ambiti organizzativi settoriali e quello legato a percorsi di ricerca ed innovazione²⁸.

La seconda delle aspirazioni che da tempo appartiene all'ADI riguarda invece, nella situazione italiana, la possibilità di creare scuole dotate di specifica ed ampia autonomia, anche finanziate in modo aggiuntivo dall'esterno sociale ed ispirate al modello delle Charter Schools, fortemente presenti nel sistema scolastico degli Stati Uniti. Si tratta in questo caso di istituzioni finanziate in modo misto da pubblico e privato e soprattutto dotate di ampia autonomia funzionale e

cit. In quest'ambito agisce anche la tanto temuta (in Italia) capacità e responsabilità gestionale dei Dirigenti Scolastici.

²⁸ Cfr. E. Lim, "Una meritocrazia costruttiva: l'esperienza di Singapore", in Seminario internazionale online, "Entriamo nel merito...Cos'è il merito nella scuola", cit.

formativa, positivamente considerate in questo seminario²⁹. In quest’ambito l’ADI già da tempo è presente con una sua specifica proposta, che ora, in un quadro scolastico territoriale diversamente gestito, potrebbe trovare una rinnovata e fattiva accoglienza³⁰. Questa strada tuttavia, anche se auspicata da particolari gruppi di docenti, ci porterebbe molto lontano da ciò che crediamo essenziale ed indispensabile in una scuola che sia di tutti e per tutti, la cui concettualizzazione, tanto nei suoi aspetti generali, quanto nelle sue caratteristiche specifiche è da tempo ben definita e disponibile³¹.

Resta comunque centrale la considerazione che in una scuola davvero *formativa, democratica e di tutti* si dovrebbe sempre puntare a “garantire ai luoghi ed alle persone in situazione di svantaggio di essere effettivamente messe in condizione di sviluppare le proprie capacità”³². Tutto ciò in attenta considerazione di quanto di positivo hanno elaborato nel tempo una qualificata ricerca storica ed una attenta riflessione scientifica in merito alle caratteristiche, nell’oggi e nell’immaginabile futuro, dell’insegnante, dell’educazione e della scuola³³. Va comunque attentamente considerata anche la possibile parcellizzazione di sistema che una prossima ed arretrante *autonomia regionale differenziata* potrebbe portare nel sistema scolastico nazionale, introducendo pesanti modificazioni rispetto al quadro generale delle problematiche finora affrontate. Non crediamo tuttavia che questa direzione di trasformazione della scuola possa effettivamente migliorarla.

²⁹ Cfr. “Viva il merito! Se, come, quando”. Conclusioni di Alessandra Cenerini, in Seminario internazionale online, “Entriamo nel merito... Cos’è il merito nella scuola”, cit.

³⁰ Cfr. “ADI PAPER, ISAS (Istituti autonomi)” in <https://adiscuola.it/categorie-pubblicazioni/isas/> (ultima consultazione in data 31 gennaio 2023).

³¹ Cfr., per questi aspetti, A. Luppi, “La scuola su misura” di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018 e G. Genovesi, *La scuola serve ancora*, Roma, Anicia, 2022.

³² C. Saraceno, *Ma nell’istruzione c’è il nostro futuro, non la si può lasciare a poteri locali*, in “La Stampa”, 2 febbraio 2023, p. 8.

³³ Cfr., per questi aspetti, A. Luppi, *Essenziale, sofferente, resiliente, utopica: l’anima della nostra scuola*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *Tra Scienza e Storia dell’educazione*, Roma, Anicia, 2021, pp. 95-111.

Diario di scuola XI

Una scuola senza voti

Alessandra Avanzini

*“Bisogna decidere se formare un uomo o un cittadino:
formare l’uno e l’altro insieme non si può”*

(J. J. Rousseau)

1. *Disordine*

Il mio sogno è una scuola senza valutazione.

È una scuola dove io non sono un guardiano del gregge, ma sono libera insieme ai ragazzi, e ho tempo.

Tempo per studiare e discutere con loro delle cose che studio.

Tempo per ascoltarli parlare delle loro letture e dei loro interessi.

Tempo per lavorare insieme, e scrivere, progettare lavori editoriali lasciandoci trascinare dal reciproco entusiasmo.

Tempo per non dare voti ma per conoscerci e costruire un sogno comune.

Questo vorrei dalla scuola.

E così, per provare a farla assomigliare un po’ di più al mio sogno, ho fatto finta di vedere volti convinti, interessati, e abbiamo letto insieme il libro I dell’*Emilio* di Rousseau, *I principi fondamentali*.

Come li valuterò su Rousseau? Non lo so, e non mi interessa. Il programma impone l’Illuminismo. Che è una cosa immensa. Ho scelto il saggio di Kant su *Cos’è l’Illuminismo?* E questo capitolo di Rousseau. E un breve estratto dal *Trattato sulla tolleranza* di Voltaire.

Leggeremo un po’ di Beccaria.

E già mi sento male.

E questa è una parte infinitesimale del programma che devo fare in quarta.

Dicono, il programma sono linee guida. Sì però.

Però poi c’è la maturità.

Però poi devo mettere i voti.

Però poi c’è il Dipartimento umanistico che costruisce linee comuni nelle mie materie.

Giusto?

Non lo so fino a che punto, così è.

Muoversi fra tutti questi vincoli è un'impresa da eroi.

E mi arrabbio di vedere volti annoiati, che mi dicono che loro non sanno perché sono a scuola e che supplicano un 6 per stare buoni.

Ma perché abbiamo ridotto la scuola a questo? Che un 6 è un'aspirazione maggiore rispetto a quella di perdersi insieme discutendo su una pagina di Rousseau? O di Kant? O di Dante? Perché non può essere interessante semplicemente muoversi tra pagine di altri uomini che hanno scritto e pensato prima di noi?

E poi, se non c'è interesse, perché dovrei inventarmi didattiche innovative ed elaborate lezioni sulla *digital board*, quando il senso rimane quello, se non c'è interesse non ha alcun senso catturare l'attenzione con i puntini luminosi, le faccine, i colori, i video.

Il punto è l'interesse.

Il punto è che ha ragione Rousseau.

Rousseau si inventa tre ingegnosi maestri metaforici, dice che l'uomo ha tre maestri, la natura, gli uomini, le cose. La natura vuol dire quello che sei, ma quasi mai lo sai né te ne rendi conto; è quella che ti capita e non la cambi, ma devi conoscerla; gli uomini vuole dire la guida o le guide che ci capitano; le cose vuol dire quello che il mondo in qualche modo ti insegna nell'agire quotidiano. Ma se questi tre maestri vanno ognuno per conto proprio, e tirano il ragazzo in tre direzioni diverse, è il caos, o la rinuncia.

E allora dice Rousseau non ci sono storie, l'educazione degli uomini deve funzionare bene.

Il maestro deve capire chi ha davanti, portarlo verso se stesso – questo è il nostro più grande compito. Grandioso mi viene da dire. Straordinario.

Quasi impossibile, perché quell'educazione delle cose travolge e distrugge, si mangia i ragazzi e pure noi. La burocrazia scolastica ci toglie tempo e respiro e concentrazione. Il mondo fuori ci ruba i ragazzi. Ed è molto più coinvolgente di noi. Ha tanti mezzi in più di noi. È ammiccante e provocante, è semplice e attraente, è pronto e in discesa, avvolgente e rumoroso.

Noi sembriamo avere perso la voce, come in quegli incubi dove parli, urli, ce la metti tutta ma la voce non esce. Non riusciamo a coinvolgere in nulla perché la nostra lingua, quella dei nostri maestri è lontana, e risuona come un'eco di lingue arcaiche alle loro orecchie.

Poi Rousseau non si è accorto di un'altra cosa ancora, che siccome quell'educazione ideale che aveva in mente lui non ha funzionato nemmeno con noi, maestri, ecco che in quello scambio, dove dovremmo restituire il ragazzo a se stesso, nello stesso tempo stiamo cercando ciò che siamo noi. Proviamo a ridarci la nostra natura. E la loro.

È un compito immane.

Forse per questo adesso il ministro ha deciso che i più volenterosi tra noi potranno fare i docenti tutor. Che nessuno ha capito cosa vuole dire. Ma una cosa è certa: per guadagnare un pochino di più (tra i 2000 e i 4000 euro in più all'anno) dobbiamo offrire il nostro tempo alla burocrazia della scuola. Fingere di essere dei mediatori (non so bene di cosa). Ma soprattutto dimenticare di essere docenti.

Non so bene come si metterà la cosa dei maestri di Rousseau, ma mi pare che l'unica sempre vittoriosa sia l'educazione delle cose, la tirania del mondo, che ci trascina ad essere cittadini, prima di poter essere almeno un po' uomini.

E chi di noi non ci rinuncia, a voler formare uomini, vive ogni giorno la fatica tangibile di un'utopia che non vuole affacciarsi nel mondo.

No, non ho fatto domanda per fare il docente tutor, preferisco provare a fare il docente e basta.

Purtroppo sento che mi ci vorrebbero forze molto più grandi perché a tratti mi viene voglia di mollare.

Ma poi guardo i miei ragazzi e la loro gioia di esserci, caotica, confusa, irrazionale e assolutamente decisa a non impegnarsi in nessun modo. Vedo quell'immenso disordine e penso che non tutto è perduto.

2. Il centro editoriale

Insegnare in un Istituto tecnico per me è stato all'inizio un po' uno shock, e non riuscivo a prenderci bene le misure. La cosa che mi colpiva di più è che i ragazzi accampavano la scusa di aver scelto quella scuola per non studiare, eh ma prof non siamo mica al liceo, noi lavoriamo con la zappa! Mi dicevano per mettere a tacere sul nascere i miei tentativi di coinvolgerli nella lettura e nello studio.

Il ritmo usuale del libro al mese che davvo abitualmente da leggere nelle altre scuole qui è saltato, la mia resa è arrivata per poter sopravvivere in quel clima ribelle solo allo studio, rassegnato a tutto il resto.

Mi sono guardata intorno per quasi un anno, ho osservato i ragazzi e poi ho deciso che quello che mancava era la passione: dovevo trovare

la strada per farla nascere. Così ho scelto alcuni ragazzi, un po' sono arrivati per caso, un po' presi nelle mie classi, e ho costruito una piccola redazione: tra aprile e maggio abbiamo dato vita al primo numero del giornalino scolastico. Niente di nuovo, idea tradizionale eppure...

Mentre lavoravamo al numero, ho partecipato a un bando sulla lettura, progettando uno spazio che potesse diventare davvero la nostra redazione, con computer, ma anche tavoli, armadi, mura, uno spazio fisico dove incontrarci e che potesse essere il nostro angolo di libertà. Ho visto un angolo della scuola piuttosto dismesso e ho chiesto alla preside se poteva essere.

Il suo supporto è stato immediato.

Con i ragazzi abbiamo così iniziato a sognare insieme il nostro Centro editoriale. Io immaginavo ragazzi che si muovevano avanti e indietro da quella stanza, liberi di pensare parlare confrontarsi, lavorare senza vincoli, per dare vita alle proprie idee.

Mi sembrava che questa fosse la strada per stimolare la riflessione, la discussione, la critica e la ribellione vera, non allo studio ma a tutto ciò che ostacola il nostro esserci, la nostra possibilità di scelta e di pensiero.

Abbiamo vinto il bando e così i fondi sono arrivati. C'è voluto un po' di tempo ma da qualche mese la redazione esiste, il centro editoriale è nato. E i ragazzi hanno la loro sezione di armadio, il loro spazio, i divanetti per sedersi e chiacchierare, computer su cui disegnare e scrivere le proprie idee.

Al momento è chiuso a chiave perché ci sono i computer. Io spero che questo possa cambiare e che la porta rimanga sempre aperta a chiunque voglia iniziare a lavorare in questo modo.

Ma al momento io so che i ragazzi della redazione considerano quel luogo come il proprio spazio libero; e così sono felice quando passano da me durante le lezioni per prendere le chiavi e mi chiedono se possono andare a lavorare nel Centro (perché magari hanno un'ora buca o perché i proff. stanno facendo recuperare altri). Vederli arrivare, notare come rispettano i materiali e la stanza, come se la puliscono e rimettono in ordine ogni volta e sono felici di fermarsi dopo scuola per incontrarsi... ecco questa per me è una emozione. Per qualcuno di loro è il momento più bello della settimana perché può fermarsi con gli amici e lavorare insieme.

Così quest'anno sono nati altri due numeri del nostro magazine, e la loro iniziativa, inizialmente molto timida, quasi spaesata, piano piano

si manifesta; cominciano a proporre e non solo ad eseguire, tirano fuori il coraggio di dire le proprie idee. Abbiamo anche una lavagna, molto tradizionale, su cui possiamo scrivere per punti ciò che pensiamo di un argomento, rileggere quando torniamo al Centro, rifletterci, far crescere il pensiero.

Questa è la scuola che amo. Sentire che il bisogno di studiare e di riflettere viene dalla voglia di essere e sentirsi liberi, che non ci sono costrizioni, ma regole che i ragazzi desiderano darsi da soli, dividendosi i ruoli e gli argomenti. C'è chi impagina, chi disegna, chi improvvisamente ha una idea e scrive... ognuno di noi scopre piano piano il proprio ruolo in quello spazio.

E ogni tanto qualcuno si affaccia e la curiosità cresce, dentro la scuola, e magari succede che arriva uno studente nuovo. All'inizio visto con sospetto: "è il nostro spazio", mi dicono cupi, ma poi subito l'"estraneo" viene accolto nella cerchia di chi ha voglia di esserci, giorno dopo giorno, insieme e con entusiasmo. E non solo di subire la tristezza di una scuola che non dà respiro ma che insegna ad abbassare la testa, ad ubbidire alla regola e ad accettare le costrizioni del dovere.

Notizie, recensioni e segnalazioni

C. Angelini (a cura di), *Aldo Visalberghi. Una pedagogia di svolta*, Premessa di Benedetto Vertecchi, Roma, Anicia, 2022, pp. 167, € 20,00

Poche parole bastano a presentare Aldo Visalberghi: benché sia morto da sedici anni, anche i più giovani tra gli studiosi di problemi educativi lo identificano come uno dei più significativi punti di riferimento nel nostro specifico ambito di ricerca. E non solo per i contributi offerti – si pensi solo alla sua lettura di Dewey – nello sforzo di ricostruzione del contesto degli studi educativi dopo decenni di egemonia idealistica, connivente con un disegno politico illiberale, violento ed autarchico, ma anche per le riflessioni e le sollecitazioni ad una organica riforma del nostro sistema scolastico.

Bene hanno fatto, dunque, discepoli, colleghi ed amici a dedicargli, in occasione del centenario della nascita un convegno sul tema “Aldo Visalberghi e la pedagogia del Novecento. La svolta degli anni Sessanta”. Il volume che qui presentiamo raccoglie, appunto, gli atti di quel convegno, richiamando, ad un tempo, l’attenzione del lettore sullo studioso e su un periodo della nostra storia, in generale, e di quella della scuola, in particolare, ricco di fermenti e di aspettative.

A comporre questo articolato ed interessante quadro si è raccolto, accanto alla curatrice ed a Benedetto Vertecchi, che introduce la raccolta di saggi, un folto gruppo di studiosi¹, tutti legati a Visalberghi, ora direttamente ora indirettamente, e tutti interessati ai problemi della sperimentazione didattica, al rinnovamento delle pratiche scolastiche ed alla loro valutazione. Vale a dire a quei temi che, unitamente ad aspetti teorici generali, Visalberghi ha coltivato per tutta la sua vita di ricercatore, anche partecipando attivamente al dibattito politico, sia a livello nazionale sia a livello internazionale, e collaborando con organismi come l’OCSE e l’UNESCO. Non si dimentichi che fece parte nel 1962 della Commissione d’indagine sullo stato della pubblica istruzione in Italia; che fu fra i promotori della riforma della scuola media unica; e,

¹ Li elenco, anche se non nell’ordine, in cui compaiono i loro contributi nel volume: Francesco Agrusti, Gabriella Agrusti, Guido Benvenuto, Paolo Campetella, Cristiano Corsini, Valeria Damiani, Anna Dipace, Pierpaolo Limone, Bruno Losito, Teresa Savoia.

infine, che durante un seminario, promosso nel 1970 a Frascati dall'OCSE e dall'allora ministero della PI, elencò “dieci punti” fondamentali per la già allora necessaria riforma della scuola secondaria superiore, che è ancora ad attendere a distanza di oltre cinquant'anni un intervento di radicale trasformazione, mentre ciò che intravediamo per il futuro appare addirittura peggiore di quanto è tuttora disponibile.

Non è un caso, dunque, che per rendere omaggio al pensiero ed all'opera di Visalberghi, gli autori si siano focalizzati su quei temi, collegati alla scuola ed alla pratica didattica, che avrebbero dovuto, nella prospettiva dello stesso Visalberghi, accompagnare il processo riformatore e, al tempo stesso, avviare una sorta di continuo adeguamento di ogni aspetto della vita scolastica ai cambiamenti sociali e culturali in atto per determinare una sempre maggiore efficacia del percorso di apprendimento.

Sullo sfondo, ricorre l'amara constatazione che aspettative, ideali e speranze dei fervidi anni Sessanta del Novecento non si sono mai realizzati in pieno, perché la stessa politica che formalmente appoggiava quelle riforme, di fatto, si è fermata a metà del guado senza mai portare a compimento un genuino processo di democratizzazione, nella struttura, nei contenuti e nella pratica didattica, del nostro sistema scolastico. E dopo quegli anni, speranze e attese si sono spente contro quel muro “culturale”, che prima si è nutrito delle “3 I” di berlusconiana memoria e poi della scommessa esclusiva sul potenziamento dei percorsi tecnico-professionali. Di fatto, va detto, bloccando la propulsività democratica e sociale della scuola e, con l'appello ad un non meglio definito merito, tornando a “far parti uguali tra diseguali”.

In questo modo gli anni Sessanta sono la cornice dell'intero discorso così come il pensiero di Dewey ne costituisce lo sfondo integratore, richiamato com'è di continuo per illustrare quelle scelte o quelle indicazioni di Visalberghi, che sempre, ora esplicitamente ora implicitamente, si ispirarono alla lezione dello statunitense. A partire, possiamo dire, da quella progettualità con cui Visalberghi guardò al sistema scolastico ed al processo educativo, mettendone in luce il carattere precipuamente sociale e la qualità intrinsecamente *transazionale*, ossia, in quanto tale, necessariamente tesa a cambiare profondamente tutti gli attori in gioco, dai soggetti individuali all'ambiente. Da qui l'idea che una riforma, per quanto buona, non esaurisce questa tensione transazionale e, quindi, deve essere vagliata, discussa e riveduta continuamente, in quanto progetto sempre *in progress*.

Di qui i temi centrali del discorso di Visalberghi per garantire questo progetto aperto e continuo: la formazione iniziale ed in servizio dell'insegnante (in interazione con il mondo accademico e con la dovuta attenzione ai saperi inerenti l'educazione o ad essa connessi); la valutazione del percorso educativo; l'interdisciplinarietà dell'insegnamento-apprendimento; la formazione di una coscienza "culturale" sovranazionale; l'attenzione alla tecnologia ed ai suoi potenziali contributi al mondo dell'educazione. Sono, impossibile non notarlo, quei temi che, in anni recenti, si sono trasformati, ma in maniera superficiale, nelle parole d'ordine del nostro sistema scolastico, cui sono state applicate stravolgendone la portata e in genere confondendo i mezzi con i fini, come le iniziative ministeriali, da Moratti a Valditara, hanno evidenziato senza soluzione di continuità.

Ciascun contributo si focalizza su uno di questi aspetti ricostruendo le proposte di Visalberghi. In conclusione – e questo è l'aspetto più interessante –, ne deriva un quadro articolato dal quale emerge con evidenza come nel passaggio dalla formulazione di queste proposte alla loro pratica attuazione lo spettro semantico di certe espressioni ha cambiato di segno fino al punto di venire, come ho già notato, stravolto. Due esempi bastino per tutti, senza dilungarmi e scendere in particolari.

A proposito della valutazione, ormai strumento messo in opera in tutte le scuole e non solo in quelle europee a suon di test, Visalberghi avvisava che essa era utile non per trasformare quelle prove in una sorta di "olimpiadi" per gli alunni, ma per valutare il sistema e poter procedere al cambiamento di quanto non era efficace: oggi in Corea del Sud, prima delle prove, le scolaresche cantano l'inno nazionale, consapevoli di rappresentare il loro paese in una competizione. Ciò – e l'elemento della competitività è molto diffuso – falsa i risultati e, in pratica, ne inficia la funzione.

Quanto poi all'uso della tecnologia, Visalberghi ne era interessato e ne vedeva potenzialità non trascurabili perché i nuovi strumenti impongono la revisione di strumenti tradizionali di lavoro e di organizzazione, impegnando anche strutture cognitive e risposte intellettuali nuove, purché, però, si tenga presente che sono al servizio dell'uomo e non viceversa. Basta pensare all'uso che di questi strumenti si è fatto a scuola durante la pandemia ed a come e quanto la "rivoluzione digitale" nelle scuole venga invocata quale panacea di tutti i problemi aperti e come rivoluzione didattica, per apprezzare la differenza tra le due prospettive.

Dunque, un volume interessante che ci invita a riflettere sull’eredità di un intellettuale come Visalberghi, nel contempo sollecitandoci ad esaminare quelle parole d’ordine, spesso roboanti ed altrettanto spesso formalmente condivisibili, che invece, se non adeguatamente scandagliate, nascondono insidie concettuali e valoriali non di poco conto.

Prima di concludere, mi piace sottolineare, tra tutti i temi trattati e richiamati, quello della coscienza europea e dell’influenza che essa ha sulla formazione (e sulla scuola) delle giovani generazioni. La lezione di Visalberghi merita attenzione perché oggi più che nel passato recente, come la cronaca mette in luce, non è mai abbastanza insistere su un processo di formazione capace di abbattere muri e di avvicinare gli esseri umani. **(Luciana Bellatalla)**

M. Bondioli, *Mario Lodi e Piadena. Una vita tra educazione ed impegno in un microcosmo padano*, Mantova, Editoriale Sometti, 2022, pp. 566, € 20.00

In un anno dedicato al centenario della nascita di Mario Lodi, che ha visto svilupparsi numerose iniziative dedicate a questa importante figura della scuola e della società del nostro Paese, nel campo bibliografico è apparsa questa densa pubblicazione orientata ad allargare la conoscenza del complesso operare educativo e professionale di Lodi; un contributo che esplicita numerosissimi dati del suo operare nella sua realtà locale: Piadena.

In questa pubblicazione, veramente ampia e documentata, l’autore, Massimo Bondioli, amico di Mario Lodi e per lungo tempo insegnante nella realtà locale in cui anche Lodi operò, ha raccolto e reso disponibili una preziosa serie di documentazioni contraddistinte e legate all’attività sociale e politica che Lodi svolse nel suo territorio di vita.

Si tratta di una narrazione biografica, esperienziale e documentale dell’esperienza personale e professionale di Lodi che si muove dall’inizio della sua formazione scolastica nei lontani anni della sua fanciullezza e giunge agli anni dei suoi ultimi impegni nella Casa delle Arti e del Gioco.

Su questa base lo scorrere del libro ampiamente permette di conoscere e comprendere quali siano state nel tempo le motivazioni e le caratteristiche generali e specifiche dell’attività di questo eccellente innovatore. La dimensione educativa e professionale dell’agire di Lodi è già abbondantemente nota attraverso le sue pubblicazioni dei decenni trascorsi; in questo testo tuttavia si percepisce e si comprende in modo

assai approfondito la genesi, il procedere e l'instaurarsi dei successi e delle difficoltà riscontrate.

Sullo sfondo delle vicende di Lodi era finora restata la vitalità e la sua intraprendenza nell'ambito sociale e territoriale; il lavoro di Massimo Bondioli colma egregiamente questa lacuna ricollegando le innumerevoli attività socio-politiche locali di Lodi alla sua già nota attività nazionale di educatore ed insegnante.

Di particolare importanza vengono ad essere, tuttavia, non solo le documentazioni in senso stretto, ma anche le chiavi di lettura che, sulla base della conoscenza personale e diretta di Lodi e del suo agire, Bondioli riesce ad esprimere nei confronti di una pluriennale vicenda, vista tanto come lunga "storia collettiva" quanto come sviluppo nel tempo di ciò che può essere ricordato come testimonianza assai vitale di una "eredità", morale, culturale e professionale, del "Maestro".

Questo libro, quindi, delinea e completa la figura di Lodi, non già e non solo come figura nazionale, ma anche e soprattutto come intellettuale locale, radicato con impostazione e legami profondi nei territori umani e socio-politici di appartenenza: il *microcosmo padano* in cui Lodi seppe agire con una moltitudine di costanti impegni che sostanziarono, nel suo ambito locale, l'altra "faccia" del suo impegno educativo. Scorrendo e leggendo queste pagine si resta stupiti (e ammirati) nel vedere come Lodi avesse nel suo territorio una capacità propulsiva sistematica e continua nell'attivarsi e nell'attivare iniziative intese a costruire nella gente quella capacità di partecipazione consapevole ai destini della comunità che contemporaneamente cercava di costruire con i suoi alunni.

In questo contesto, meglio si comprende anche l'attività educativa e professionale di Lodi, che Bondioli, in emblematica sintesi racconta come l'espressione culturale e professionale di una persona che, *mai dismettendo l'abito del maestro*, assumeva come centrale *il metodo cooperativo nell'attività scolastica*, non già come sola risultante di una intuizione pedagogica e didattica ma anche come trasposizione in ambito scolastico di comportamenti rivolti alla *emancipazione delle classi lavoratrici*. La ricchezza di riferimenti alle attività di contesto socio-territoriale, permette quindi di estendere la comprensione delle dinamiche sviluppate nei vari ambiti d'intervento culturale e professionale di Mario Lodi, (non solo "maestro", ma "persona speciale") nei loro aspetti di attività di educazione sociale e politica, di presenza in quanto intellettuale territoriale e nazionale, di maestro in professione e di

comunicatore e promotore di una qualificata visione di società capace di educare al meglio i suoi “piccoli”.

Questo testo assume poi una interessante caratterizzazione nel narrare gli anni di vita e di impegno di Lodi alla conclusione della sua diretta attività professionale di maestro. Si tratta di anni in cui l’apporto di Lodi alle dimensioni dell’educazione delle giovani generazioni ebbe modo di esercitarsi con l’attivazione di altre molteplici attività, dall’impegno a favore di una televisione che agisse con modalità e contenuti tali da non innescare rischi di corruzione etica ed intellettuale dei giovani alla gestione delle attività riflessive e formative promosse dalla Casa delle Arti e del Gioco da lui fondata a Piadena con i proventi dei premi internazionali ricevuti per il suo eccellente e continuo operare a favore delle giovani generazioni.

In questa parte, in modo molto profondo, si avverte la delusione di Lodi per una mancata e completa trasformazione della scuola dal sistema dirigitico tradizionale in direzione di una sua integrale democratizzazione nei processi di crescita dei bambini. Queste ultime pagine, nella narrazione di Bondioli che conobbe e seguì per anni Lodi, lasciano spazi e momenti di profonda riflessione sul contrasto stridente che sostanzialmente emerge fra il nostro duraturo interesse all’opera di Lodi, che ancor oggi ricordiamo ed indaghiamo nel suo profondo valore di rinnovamento formativo ed il sentire esplicito di Lodi che invece appare convinto, con vena di tristezza, di non aver realizzato in pieno i suoi impegni in una vita di assai positivo lavoro di pensieri e proposte di rinnovamento educativo. Eppure, come dimostrano tutte le varie iniziative del Centenario, le sue idee e proposte ancora vivono con noi. (**Angelo Luppi**)

A. Fratello (a cura di), *Der Professor. Da preside a lavoratore coatto. Il Memoriale di Ernesto Guidi*, con introduzione di Gianluca Fulveti, Lucca, Maria Pacini Fazzi, 2021, pp. 106, € 12,00

Sono tre i motivi che mi hanno sollecitato a recensire questo breve, ma prezioso volume. Li elenco e li argomento in ordine di importanza in relazione all’educazione, centro di interesse di questa rivista.

Innanzitutto, questo volume, come ricorda nella prefazione Ilaria Vietina, fino alle elezioni amministrative dello scorso anno “assessora alla continuità della memoria storica del Comune di Lucca”, prende le mosse da un lavoro scolastico coordinato da Alda Fratello, curatrice del

volume stesso: nel 2003 in occasione dell’ottantesimo anniversario della costituzione del liceo scientifico “A.Vallisneri”, cui contribuì Ernesto Guidi, che ne fu insegnante e primo preside, d’intesa con l’Istituto Storico della Resistenza della provincia di Lucca, gli studenti lavorarono su documenti e materiali legati alla nascita del loro istituto. E così venne fuori questo *Memoriale*.

Interessante è – e questo è il primo punto – che tutto parta dalla scuola, dove su sollecitazione e guida dell’insegnante, gli studenti allargano gli orizzonti e riescono a coniugare prescrizioni programmatiche e ricerca, imparando un metodo di lavoro e, al tempo stesso, rafforzandosi nell’idea, spesso vanamente espressa e ribadita dai docenti, che la cultura in generale e la Storia in particolare si annidano in ogni parte ed in ogni momento dell’esistenza e della quotidianità: vale la pena studiare anche quanto i libri trasmettono quando ci si rende conto che, di fatto, raccontano quanto ci circonda e ci aiutano non solo a comprendere, ma anche a cambiare le cose.

E, infatti, Ernesto Guidi – e siamo al secondo punto – è un testimone particolare ed al tempo spesso “ordinario” delle terribili vicende che il secolo breve ha conosciuto: speciale, perché è un insegnante; ordinario perché la sua è stata una vita simile a quella di tante persone del suo tempo e la sua notorietà non è andata oltre le mura della sua città. Proprio questo duplice carattere lo rende particolarmente efficace nel messaggio che le sue scelte riescono a trasmettere, come vedremo meglio in seguito.

Nell’autunno della democrazia, in cui siamo calati da anni e che ha reso molti (forse troppi!) indifferenti o addirittura negligenti alla cosa pubblica, leggere questo memoriale ed avvicinarsi ai motivi profondi per cui un buon padre di famiglia, uno studioso amante delle sue sudate carte, un insegnante appassionato e con molto senso del dovere ha deciso ad un certo punto di rompere con quella rassegnazione dinanzi alla dittatura ed alla sue imposizioni, comune a molti della sua generazione, che gli aveva consentito di sopravvivere a dispetto di tutto e soprattutto di venire allo scoperto rischiando la sua sicurezza e quella della sua (amata) famiglia, è molto interessante.

La storia è complessa è, al tempo stesso chiara. Il memoriale stesso la racconta nella prima parte: siamo all’inizio del nuovo anno scolastico 1943-44, quando la liberazione di Mussolini dalla sua prigionia al Gran Sasso determina, con la linea gotica una divisione tra le zone d’Italia in mano ai tedeschi ed alla RSI e le zone in cui gli alleati procedono. Lucca

ricade geograficamente nella parte occupata dai tedeschi: di qui l'arruolamento coatto dei giovani e la riorganizzazione della vita secondo le regole stabilite a Salò.

Il preside Guidi, in gioventù vicino al Partito Popolare e dopo il 1945 legato al PSI, è un uomo di mezz'età. Anche se non ha mai avuto simpatie per il regime ha lavorato senza polemiche o colpi di testa, ma, nell'aprile del 1944, convocato dal nuovo provveditore, ovviamente di provata e sicura fede mussoliniana, insieme con tutti i colleghi di Lucca e provincia, dopo aver già manifestato qualche segno di insofferenza nel corso dell'anno scolastico, rifiuta di giurare fedeltà alla RSI. Ed è il solo a farlo.

Pochi giorni dopo il suo rifiuto, come peraltro già si aspettava, viene arrestato e tradotto in Germania in un *Arbeitslager*, certamente meno efferato di un campo di sterminio o di un campo di concentramento, volti all'annientamento ora degli *Untermenschen* ora degli avversari politici, ma altrettanto certamente luogo di patimenti, sofferenze fisiche e morali e di degrado della dignità umana.

Il *Memoriale* racconta la sua vita di deportato e si conclude, ricordando la Messa di Pentecoste. Di lì a poco ci sarebbe stata la liberazione e Guidi sarebbe potuto tornare a casa ed avrebbe potuto riprendere il suo posto a scuola in quell'Italia al cui nuovo Risorgimento, come scrive testualmente nelle sessantacinque pagine del suo *Memoriale*, egli da anni sperava di poter assistere.

Queste pagine sono scritte senza alcuna velleità letteraria né con intenti di futura pubblicazione: sono una cronaca di come si è arrivati al campo di lavoro, con il ricordo di persone incontrate anche fugacemente ed il riassunto dei motivi e dello stato d'animo dello stesso Autore per la sua scelta; e proseguono con il resoconto della vita nel campo. Si annotano le fatiche, le derisioni – *der Professor* è il soprannome che gli dà un sorvegliante per sottolineare la sua inettitudine fisica e, al tempo stesso, l'inutilità del suo sapere in determinate condizioni –, la fame, la scarsa igiene, il freddo, il degrado umano, le menzogne che i tedeschi propinano ai disgraziati lavoratori coatti, ma anche la bellezza dei boschi e la compresenza, tra i tedeschi, di nazisti violenti e di persone perbene.

In ogni caso, Guidi parla della sua forza d'animo, forse per convincersi di poter sopravvivere o forse per convincere la sua famiglia – la vera destinataria di queste pagine, visto l'uso che ne fu fatto – che in quei lunghi mesi, grazie a questa forza, non ha sopportato molto. Fatto

sta che il *Memoriale*, regalato ai figli che ne fecero una trascrizione dattiloscritta, ad un certo sembrò perduto, ma fu poi ritrovato fortunatamente da uno dei figli di Ernesto Guidi, come Alda Fratello spiega nella sua presentazione, e da qui passò nelle mani degli studenti per arrivare infine ad un pubblico più vasto.

Ed eccoci al terzo ed ultimo punto d'interesse. Qualunque sia stata la motivazione di Guidi nello stendere queste pagine, il lettore resta colpito dalla chiarezza e dalla semplicità dello stile, come se chi scrive volesse spiegare e farsi capire da chi ascolta o legge: la famiglia, ho detto prima, ma anche, probabilmente, fatte decantare le emozioni più forti, anche i suoi alunni. Ecco, allora che Guidi, anche nelle difficoltà in cui si trova a vivere, non dismette il suo ruolo. E questo mi piace sottolineare e farlo dalle pagine di questa rivista, nella quale più e più volte si è difeso il profilo dell'insegnante come intellettuale (e viceversa). Guidi ha incarnato come meglio poteva questo profilo, innanzitutto con la sua scelta e poi con la sua testimonianza: nulla doveva andare perduto della sua esperienza. Non possiamo non apprezzarne, dunque, il messaggio di responsabilità civile, di autonomia del pensiero, di difesa dell'istituzione scolastica pubblica e, infine, l'invito a guardare la storia senza scendere a compromessi e senza affidarsi a giudizi pre-costituiti. Egli testimonia, cioè, con le sue pagine tutti i requisiti necessari nella scuola per fare delle aule un luogo di genuina condivisione culturale ed una palestra dell'esercizio del pensiero e della libertà. (**Luciana Bellatalla**)

G. Genovesi, *Il sogno di Giacomo: Leopardi e la scuola*, Roma, Anicia, 2003, pp. 256, € 23,00

Nel suo ultimo lavoro, *Il sogno di Giacomo: Leopardi e la scuola*, Giovanni Genovesi individua e segue le tracce, nell'opera di Leopardi, di una idea di scuola democratica e incentrata sull'apprendere operando; soprattutto nell'ambito a lui più congeniale, quello del linguaggio, delle "parole". Elementi di una costruzione pedagogica che Genovesi coglie e ricomponde esaminando in particolare lo *Zibaldone*, le *Opere morali* e le ultime liriche.

L'autore del saggio prende le mosse dagli anni dello "studio matto e disperatissimo" del giovane Leopardi, che crescendo sente sempre più come soffocanti il borgo "natio" e l'ambiente familiare (pp. 46-49). Il disagio che manifestava per la realtà che lo circondava era anche quello

di un giovane che all'età di quattordici-quindici anni "era già un filologo tutt'altro che in erba", bisognoso di nuovi spazi, di nuove relazioni, di "comunicare i propri pensieri", la propria parola (pp. 21-25).

Le "sue poesie e prose", scrive Genovesi, "erano l'espressione delle sue idee filosofiche forgiate in quel laboratorio della parola che fu lo *Zibaldone*" che "proprio per questo ne fu il motore" (p. 88).

Della "parola, Giacomo fa una tecnica" per sollecitare ciascuno a trovare il significato della propria esistenza, per capire lo scopo della propria vita, che è reso possibile dal rapporto con l'altro; pertanto, tramite la parola quale strumento di relazione e di conoscenza di nature diverse. Il verbo "è il veicolo principale, il più flessibile e articolato per comunicare e organizzare i contenuti e i saperi con cui costruiamo il nostro mondo in comune" (p. 15).

Delle parole, "corrette e sempre ritoccate", Leopardi vuol fare uno strumento di pensiero "che incidendo nell'esperienza" diventa educazione, attività di smascheramento di "tutti gli inganni su cui si basano i rapporti degli uomini tra loro e con la natura", delle ideologie progressive, delle illusioni sociali (p. 30). Un complesso di mistificazioni a cui è necessario opporre da parte degli uomini la consapevolezza della propria condizione e la costruzione di legami di solidarietà. Questo è il fine della "scuola" di Leopardi, attenta ad un accurato e costante insegnamento della lingua, del rapporto dei concetti con la realtà.

Il ricorso di Leopardi ai più vari registri linguistici, "dal comico al satirico, all'ironico, all'avventuroso e allo specialistico" gli consente di dare "l'idea dei personaggi messi in scena e dare varietà e unità al soggetto scelto", allo studente di cimentarsi in una autonoma produzione letteraria, una volta acquisiti gli strumenti necessari (p. 68).

Prima di descrivere il "sogno di Giacomo", un "artificio retorico" che consente di trattare "le fondamenta e i principi guida" della "scuola razionale, libera, laica e unica" immaginata da Leopardi (p. 94), Genovesi riprende il tema dell'influenza esercitata dalla famiglia sul giovane. A seguire l'autore del saggio si sofferma sulla posizione, del tutto peculiare, assunta dal poeta nella polemica classico-romantica. Quindi, l'indifferenza verso la sua opera da parte dei contemporanei, figli di un tempo incolto e rozzo. Incapace di misurarsi con i temi posti da Leopardi, cioè quelli dell'infelicità, del dolore, della fatica, della solitudine, della noia, dell'amore, del piacere, dell'educazione; tutti "problemi che riguardano lo studio dell'infanzia e della fanciullezza" (p. 62)

Il secolo “superbo e sciocco” lo spingeva a “scrivere e parlare a lettori e ascoltatori di secoli venturi”, assillati dagli stessi problemi di cui Leopardi si faceva carico (p. 81).

I rari lettori a lui contemporanei ne affidavano la soluzione all’illusione che “come una fata morgana nel deserto ... disseta in modo fallace, spostando il problema senza risolverlo” (*ivi*, p. 81). Ma per lo più rifiutavano di prendere consapevolezza del loro stato, ammalati dallo stolto “che nato a perir, nutrito di pene, / dice, a goder son fatto, / e di fetido orgoglio / empie le carte, eccelsi fati e nove / felicità, quali il ciel tutto ignora”. Mentre è “Nobil natura ... quella / che a sollevar s’ardisce / gli occhi mortali incontra / il comun fato, e che con franca lingua, / nulla al ver detraendo, / confessa il mal che ci fu dato in sorte, / e il basso stato e frale”.

Versi che rendono evidente la funzione critica ed educativa che Leopardi assegna all’intellettuale-educatore, chiamato a sollecitare gli uomini a prendere consapevolezza della loro condizione e ad individuare “quella / che veramente è rea, che de’ mortali / madre è di parto e di voler matrigna”. Quindi a sottrarsi alle illusorie “*magnifiche sorti e progressive*”, che è il presupposto alla ricerca di quel “varco” che Leopardi individua nella costruzione di una confederazione che consenta agli uomini di affrontare i “perigli” e le “angosce / della guerra comune”.

È la “la *chance* che Giacomo offre all’uomo”, è “la speranza dell’utopia” (p. 133), un orizzonte materiale e relazionale verso cui tendere, fatto di amore, arte, felicità e piacere. Obiettivi che l’uomo insegue senza mai conquistarli pienamente e definitivamente.

Si tratta di una chiara indicazione di carattere filosofico ed educativo che mette radicalmente in discussione ogni considerazione banalmente progressiva dei processi storici e scientifici che sono caratterizzati da “arresti” e “*intervalla* più o meno lunghi” (p. 89).

Un pensiero critico, quello di Leopardi, fondativo della sua concezione dell’educazione, della sua “idea di scuola, i cui semi – sottolinea Genovesi – sono ... nello *Zibaldone*” (*ivi*, p. 91), un enorme “‘magazzino’ ” filosofico e poetico. Dove aveva tracciato le linee portanti di “una scuola razionale, libera, laica e unica dai 3 ai 19 anni”, una scuola che, come dicevamo prima, Genovesi immagina espressa in un sogno di Leopardi, un sogno “immaginario”, “impossibile” e allo stesso tempo plausibile.

Il protagonista è “un alieno”, in realtà un terrestre” ma di altra epoca e soprattutto un personaggio “fuori posto”, che chiede al poeta “un

progetto di scuola degna di questo nome”, una richiesta a cui Leopardi non intende sottrarsi.

Nel corso della narrazione Genovesi stabilisce un dialogo a distanza tra l’ipotesi leopardiana, messa a punto attraverso un esame accurato dei testi e delle vicende umane di Leopardi e l’idea di scuola e di educazione che l’autore del saggio ha elaborato nel corso della sua lunga e proficua ricerca (p. 110).

Avviando il suo discorso dalla scuola dell’infanzia Leopardi chiede all’adulto-educatore l’impegno a favorire la libera espressione del fanciullo ricorrendo al gioco, a quelle attività ludiche che a lui sono mancate e che costituiscono la premessa dei successivi apprendimenti formalizzati (p. 115).

Il lavoro educativo “deve saper interessare gli allievi, farli affezionare o, meglio, assuefare ai lavori che svolgono con la guida e con l’aiuto dell’insegnante, trovando come premio lo svolgimento stesso del lavoro, specie se funzionale all’attività di ricerca che l’allievo sta svolgendo” (p. 42).

Al centro della “prima scuola” Leopardi colloca “il movimento e il dialogo”, su quest’ultimo si regge la scuola e la democrazia nella vita civile. Se la libertà e la democrazia sono i principi regolatori dell’istituzione educativa, il suo compito, secondo quanto emerge dai documenti leopardiani, è quello di dotare i giovani un’autonomia di pensiero. In antitesi alla pedagogia dell’attesa di un’altra vita che priva l’uomo di quegli “stimoli che producono le grandi azioni”, che spinge lo ad “operare solamente” per la “propria santificazione” (p. 135).

Il progetto di scuola desunto dall’opera di Leopardi, dalla scuola dell’infanzia a quella superiore ha “come fine ultimo ... portare gli allievi” alla padronanza di se stessi, ad assumersi “le responsabilità delle scelte che fanno e che non possono non fare” (*ivi*, p. 159).

Parole e scienza sono posti dal materialista Leopardi alla base della formazione dell’uomo, sono gli strumenti necessari perché possa sottrarsi al provvidenzialismo, ad una concezione banalmente ottimistica della realtà, mentre la conquista, perché di questo si tratta, di una visione disincantata dell’esistenza rende possibile un legame solidaristico per far fronte alla forza condizionatrice della natura sull’uomo. Una necessità di cui ha piena consapevolezza se è in grado di conoscere e relazionarsi ai propri simili.

È in questa prospettiva che Giacomo nel suo sogno traccia un progetto educativo “sempre ... *in progress*” (p. 109), da aggiornare *in*

itinere, in relazione al mutare delle condizioni culturali e ambientali con cui gli uomini si trovano a misurarsi, privi di qualsiasi certezza.

Il pessimismo lucido e combattivo di Leopardi fa giustizia di qualsiasi esito positivo e garantito della lotta, oggi non certo contro la natura. Il che fa del poeta-filosofo recanatese il più alto ingegno del XIX secolo e l'anticipatore di una idea di scuola, ricostruita sapientemente da Giovanni Genovesi, non semplicemente attuale ma ancora da venire.
(Vincenzo Orsomarso)

ErrePi *in medias res*

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LVI, n. 88 - Aprile-Giugno 2023
suppl. online al n. 227 di “Ricerche Pedagogiche”
– 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: Vergogna!, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Jean Baptiste Poquelin, in arte Molière, di *L. Bellatalla*, p. II – **Le parole dell’educazione:** Pudore, di *G. Genovesi*, p. III – **Ex libris:** In principio era il manganello, di *G. Genovesi*, p. V – **Res Iconica:** *Esterno notte:* un’innovazione narrativa filmica di Bellocchio, di *A. Genovesi*, p. X – **Nugae:** Ardeatine: una strage infangata dal presidente del Senato, di *G. Genovesi*, p. XIII – Disegno di legge sulla tutela della lingua, di *G. Genovesi*, – Oltre la “Treccani”, di *G. Genovesi*, p. XIV – Speriamo che sia finita con le “sciocchezze nostalgiche”, di *G. Genovesi*, p. XV – **Alfabeticamente annotando:** Natura e eticità – Scienza – Scienza e fede, di *G. Genovesi*, p. XVI.

EDITORIALE

Editoriale: Vergogna! - Certo, è un grosso rischio essere in mare con un peschereccio non proprio al top con non poche miglia da fare e con almeno duecento disgraziati “ospiti” a bordo, tutti asiatici che scappavano da zone malfamate del mondo per guerre e per governi razzisti e senza diritti umani dove vivere è impossibile e da cui la disperazione costringe a scappare verso lidi ritenuti più vivibili per sé, le proprie donne e i propri figli. Partito da Smirne ha dovuto navigare fin quasi a 150 metri da Crotona. Lì il peschereccio si spezza. Gli “ospiti” e gli scafisti si buttano a mare, sperando di farcela. La riva di Cutro, in effetti, non è lontana, almeno sembra. I genitori aiutano finché possono, ma il mare è così brutto, circa forza 5-6, che neppure una motovedetta della Finanza riesce a avvicinarsi prima che il peschereccio si schianti e torna alla base. C’è una segnalazione di Frontex che c’è un peschereccio che appare carico in coperta, ma con qualcuno sul ponte. Due segnalazioni

sono sembrate poche per dare ordine alla Guardia di intervenire: perché? che cosa aspettava? L'ordine del ministro Salvini? Da lui dipende l'ordine dell'intervento della guardia costiera. Eppure gli "ospiti" erano già in acqua visto che il peschereccio già si era spazzato e tutti erano in grande difficoltà, specie i più piccoli, anche di tre o quattro anni, del tutto incapaci di difendersi dall'altezza e dalla forza dei cavalloni. Chiunque, messo in all'erta, non poteva non vedere cosa stava succedendo. Perché nessuno, in particolare, guardava la spiaggia di Cutro e nessuno guardava il mare dove si svolgeva la tragedia di un mare che ingolla chi può dei poveri duecento in acqua. Nessuno fra chi aveva il potere di far muovere le vedette costiere e della Finanza, e mi riferisco particolarmente al ministro dell'interno Piantedosi e al ministro delle infrastrutture Salvini, entrambi come fossero del tutto innocenti, si è mosso. Entrambi hanno dato l'esempio di un assordante silenzio di fronte a un naufragio di 68 vittime, che diverranno 93 quando il mare restituì tutte le vittime, di cui 35 minori. Il venerdì 3 marzo, in silenzio, il Presidente della Repubblica *salva lo Stato dal naufragio della pietà*, titola Ezio Mauro, sconsolato, il suo articolo su *la Repubblica*. "*Sergio Mattarella ha portato a Crotona, con la sua presenza e i suoi gesti, il riconoscimento costituzionale della dignità umana, la garanzia dei diritti inviolabili dell'uomo, il richiamo – all'articolo 2 – dei doveri 'inderogabili' di solidarietà politica, economica e sociale*". Il presidente del consiglio, Giorgia Meloni, non c'era. Se non ci fosse stato Mattarella che, come presidente della Repubblica, è sempre consapevole dei doveri imposti dalla democrazia per la libertà di tutti, la mia VERGOGNA sarebbe stata molto più grande. (G.G.)

IL CLASSICO DELL'EDUCAZIONE

Jean-Baptiste Poquelin, in arte Molière – Il 17 febbraio del 1673, moriva Molière, non come pretende la leggenda mentre recitava, ma dopo la recita, a casa sua. Jean-Baptiste visse di contraddizioni: figlio di un artigiano agiato, studia dai Gesuiti, si appassiona al teatro, ha amori non sempre cristallini, si adatta a compiacere i gusti regali, pure se non d'accordo con i committenti. Al contrario, Molière segue una sua strada chiara e definita, aprendo le porte ad una comicità moderna, dettando le linee della commedia di costume, facendosi maestro ideale di autori come Goldoni e perfino, come egli stesso ha ammesso, di

Dario Fo, ossia trasformando la commedia dell'arte in un genere letterario e rivitalizzando l'antico detto oraziano "ridentem dicere verum: quid vetat?" Si dirà: ma tutto questo non riguarda l'educazione; è storia del teatro e della letteratura. Ma l'intellettuale – e Molière fu tale – è sempre un maestro e, quindi, la sua opera ricade sempre, ora esplicitamente ora implicitamente, nell'ambito dell'educazione. Dunque, volgiamoci anche al mondo del teatro di Molière, in cui di fatto il fuoco è sull'uomo, sui suoi vizi (più che sulle sue virtù) soprattutto sociali. E poiché tra uomo e società c'è una relazione irrinunciabile, di questi vizi responsabile è la vita sociale con i suoi disvalori, le sue aspettative ed i suoi modelli: denunciando questo distorto sistema, Molière addita nuove strade e nuovi valori. Da un lato, denuncia una scuola verbalistica e incapace di legare cultura, scienza e esigenze pratiche (la figura del medico ne è il simbolo); dall'altro, denuncia forme di esistenza sottomesse all'apparenza ed al conformismo, nelle quali l'alleanza tra una religione mal interpretata e morale genera ipocrisia, falsi bisogni e disprezzo per l'altro. Rifondare l'umanità, cambiando le relazioni tra i sessi, dando spazio all'intelligenza ed alla creatività, richiamando ad una morale senza infingimenti e educando pienamente è, dunque, il messaggio più significativo di Molière. (L.B.)

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Pudore - Sentimento di riserbo, di decoro o di decenza. Il termine deriva dal latino *pudorem*, accusativo di *pudor*, da *pudeo*, ho vergogna, provo disagio, e, quindi, mi attengo a quanto è decoroso, a ciò che si addice, che deriva dal latino *decere*, convenire. È chiaro che un tale sentimento, riferito al modo di comportarsi dell'individuo in generale, è soggetto al variare dei contesti comunitari e delle situazioni storiche e, pertanto, non è assolutamente possibile definire in assoluto quali siano i comportamenti, al di là di quelli che mettono in pericolo la vita o l'integrità fisica e psichica di una persona, di cui si deve avere vergogna o dai quali, comunque, è necessario astenersi perché ritenuti per *consensum gentium* disdicevoli. D'altronde vi possono essere anche comportamenti che, benché ritenuti disdicevoli in una comunità, sarebbe opportuno che trovassero via via una minore disposizione negli individui a considerarli come tabù o oggetto di pudore. Tuttavia, ciò non toglie il valore di fondo che può essere attinto dal concetto di

pudore, ossia quello di misura, di cautela, di discrezione e quindi di *moderazione* o di *temperanza* (dal latino *temperare*, assegnare la misura, i giusti tempi), che sempre deve contraddistinguere il comportamento dell'educatore. Combattere dei tabù, cercare di sollecitare gli individui ad aperture mentali che permettano loro di analizzare il pudore in rapporto alle circostanze, all'evoluzione storica e ai nuovi contesti sociali che si vanno determinando e che essi stessi con tale atteggiamento contribuiscono a determinare, non significa assolutamente che l'opera dell'educatore intenda porsi come momento di turbamento morale, ossia di *scandalo* (dal tardo latino *scandalum*, calco dal greco *skandalon*, inciampo, impedimento e, per traslato, molestia, azione corrottrice) e di disagio all'interno di una comunità e, soprattutto, nei confronti dei soggetti con cui ha instaurato il rapporto educativo. L'educazione produce cambiamenti e trasformazioni, anche profonde, con la forza della ragione, e quindi attraverso il ragionamento e l'incisività della argomentazione logica, che poggia sulla *coerenza* (dal latino *cohaerens*, aderente, participio presente del verbo *cohaerere*, essere connesso, aderire), ossia sulla non contraddizione, la gradualità, la costanza, l'opportunità e la corrispondenza tra il dire e il fare (*congruenza*, dal latino *congruens*, participio presente di *congruere*, convenire, composto dalla particella *cum*, insieme, e dal desueto *gruere* per *ruere*, venire, muovere), il senso dell'*onore* (dal latino *honor*, che ha lo stesso tema di *onestà* e la misura e non certo sulla sensazionalità e sul trauma emotivo che può provocare il comportamento privo di pudore, impudico, privo di misura e quindi dettato solo da una nociva volontà di protagonismo, uno smisurato egoismo che disprezza o rischia di offendere i sentimenti dell'altro, a prescindere dai motivi per cui l'altro li adotta e li ritiene un valore e un parametro della propria esistenza. Il senso del pudore, insomma, rappresenta una suggestione che l'educatore non può non raccogliere, perché è segno del valore che egli sa dare alla *dignità* (dal latino *dignitatem*, accusativo di *dignitas*, rispettabilità, decoro), ossia del rispetto e del merito altrui. (G.G.)* *La nota è stata ripresa da G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998.

EX LIBRIS

In principio era il manganello – (cap. I, p. 36) Sostanzialmente in estrema sintesi è il succo del libro che la *Repubblica* ha messo in edicola venerdì 14 aprile. Ha un titolo *Le parole del fascismo. Come la dittatura ha cambiato l'italiano*, prefazione di Claudio Marazzini, Presidente dell'Accademia della Crusca, con autori V. Della Valle, R. Gualdo, Roma, 2023, pp. 173, € 9,90. La prefazione, dopo aver tracciato le linee di fondo del fascismo fino agli anni del razzismo, una parola che per essere chiari “come amavano i fascisti” (Pref., p. 32) fu inserita in legge, nero su bianco, e trasformata in un tragico, enorme manganello che picchiò tutti gli ebrei italiani nel corpo e nell'anima. I primi riferimenti al nascere del linguaggio fascista si trovano nella “lingua del nazionalismo guerrafondaio che tocca la massima intensità nella guerra di Libia (1911-12)” (cap. I, p. 41), mescolato, più avanti, con i modi di dire dei Futuristi e degli Interventisti, da cui attinge il lessico militarista del “Popolo d'Italia”. Dalla fine della Grande Guerra in poi, la fonte del linguaggio fascista sono gli scritti di Mussolini, che non ha “paura delle parole e...le (usa) in modo spregiudicato” (cap. 2, p. 47). Dopo la presa del potere, il linguaggio mussoliniano “divenne più pragmatista, facendo disinvolti prelievi lessicali da vari autori da Garibaldi...a Marinetti fin a Nietzsche e Sorel”(p. 48), cambiando progressivamente le parole chiave, da “classe” con “nazione”, da “rivoluzione” con “restaurazione”, parole ben più rassicuranti (*Ibidem*). Quello che non aveva paura delle parole! (cap.3, p. 53). Ma le parole restavano nascoste nei libri, così come quelle delle radio che rimanevano nascoste finché non andarono nelle strade e nelle piazze e erano sempre le parole di Mussolini. Le stesse mostre che volevano esibire ciò che il fascismo aveva fatto, dalle città del Duce fatte vedere nei film LUCE insieme alla bonifica ecc., restavano del tutto ignote, perché i cinema, posti solo nelle città, non erano certo di grande frequentazione e la radio per le scuole avrebbero dovuto emettere programmi in lingua italiana, ma non potevano farlo perché non c'era la luce elettrica. E, poi, quando cominciarono tali mostre, la guerra era avviata da due anni, non certo coronati da successi. Comunque la lingua fascista, sia pure con le difficoltà di diffusione, lasciò un'impronta profonda. La fase più intensa va dal 1935 ai primi anni di guerra, quando si intensifica la volontà di incrementare l'attività propagandistica con la direzione di Achille Starace, segretario

del PNF dal 1931 al 1939, che voleva fascistizzare lo Stato. Quest'opera comincia con la militarizzazione, a iniziare dalle divise in orbace, la camicia nera, l'uso degli stivali e del fez, i gagliardetti dei Fasci ecc. Gli elementi del partito sono inquadrati in squadre, manipoli, centurie, coorti, legioni, e via così con altri cascami di romanità. "L'indottrinamento fu rivolto, con il *catechismo fascista* che raggiunse milioni di giovani, militarmente organizzati e suddivisi per classi d'età e sesso in *figlie e figli della Lupa*, → *Balilla, piccole e giovani italiane, avanguardisti, giovani fasciste* (prima tra i Fasci giovanili di combattimento, dal 1937 nella *Gioventù Italiana del Littorio* in sigla *GIL*). Mentre consolida la metafora del partito, (e poi dello Stato) come esercito, il regime è attento a coinvolgere le persone comuni (il *dopolavoro* e i *dopolavoristi*, le *massaie rurali* ecc.), ma anche le future classi dirigenti attraverso i *Gruppi Universitari Fascisti*, in sigla *GUF* (da cui i derivati *guffino* e poi *guffino* e *guffista*)... Negli anni di maggior successo del regime... il mito romano si spinge ad identificare tutto il nuovo Stato fascista con il nome della capitale (come se Roma fosse tornata)"(cap. 4, p. 69). Poi con il regio decreto 11 febbraio 1923 n° 352 si tassa ogni parola non italiana. Nonostante questo stringere di vite e cercare di sostituire la scuola sempre troppo difficile a fascistizzare, specie la scuola elementare, con le attività dell'ONB, che aveva tutt'altro compito della scuola, la fascistizzazione non aumentò, stando alle note delle autorità che spronarono i giornalisti a far di più e meglio. Ma già il 27 giugno 1923 interviene Mussolini sulla questione della lingua e poi nel 16 agosto 1926 intervenne, sulla rivista "Nuova Antologia", il presidente del Senato Tommaso Tittoni con l'articolo *La difesa della lingua italiana*. È proprio da questa data dell'articolo di Tittoni che "più forte fu l'ingerenza del regime in ambito linguistico"(cap.5, p. 77), mentre più forte si faceva la situazione autarchica, "anche culturalmente" (*Ibidem*). Il quotidiano "La Tribuna" aprì il fuoco nel 1932 con un concorso a premi da mille lire fino a duecento per coloro che individuavano le sostituzioni più convincenti del lessico straniero. Fece seguito nello stesso anno la "Gazzetta del popolo" con una rubrica dal titolo "Una parola al giorno" con l'idea di ripulire in un anno la gramigna da estirpare. Le parole, scritte da Paolo Monelli e che costituirono un libro significativamente intitolato *Barbaro dominio*, ebbe una vera fortuna e fu seguito da non pochi autori che riscossero un vero successo. Ma questa via fobica piegò, purtroppo, verso il peggio. Il nuovo *Ordinamento dello stato civile* del regio decreto 9 luglio 1939 n° 1238 fece sì che ogni nome e

cognome dovettero italianizzarsi e la campagna lanciata dal “Popolo d’Italia” contro i cognomi sloveni e croati delle provincia di Trieste e dei tedeschi altoatesini fu più feroce specie con famiglie con negozi di ebrei. Con il Congresso di Bologna del 1938 toccò ai giornali illustrati e di letteratura giovanile, presieduto da Filippo Tommaso Marinetti, autore di un *Manifesto in 15 punti della letteratura giovanile*. Finito il Congresso, il Ministero della Cultura popolare (MINCULPOP) emanò una serie di direttive riguardo pubblicazioni, tra cui quelle di successo ideate negli Stati Uniti come Topolino per Mickey Mouse, così come Flash Gordon divenne Flasce Gordon e Mandrake si trasformò in Mandrache, mentre i fumetti furono tradotti in italiano. La campagna, già cominciata alla fine della Grande Guerra si spinse in modo più accentuato contro le minoranze linguistiche. Gli scontri andranno a finire in “fesserie” come le chiamò lo stesso Mussolini, quando un gerarca denunciò Totò perché in uno spettacolo ipotizzava di chiamare Galilei forse Galivoi. E anche la battaglia contro il dialetto nelle scuole elementari avrebbe potuto avere maggior fortuna se inserito nel piano ideato da Giuseppe Lombardo Radice, estensore dei Programmi per le scuole elementari, chiamato “dal dialetto alla lingua”. Ma Lombardo Radice, sostenitore dell’uso del dialetto, si dimise subito dopo il delitto Matteotti e Gentile, sebbene non favorevole al dialetto ma curioso del piano dell’amico, fu dimesso nel gennaio del 1925. Da due veline, una del dicembre del 1941 e una del giugno del 1943, si capisce che la battaglia per l’uso del dialetto nella scuola elementare era già persa molto prima della fine del fascismo (Cfr, pp. 84-85). Al capitolo 7 si parla di Vocabolari e bollettini. I primi si dicono giustamente “lo specchio della cultura, della società e del tempo in cui vengono pubblicati”(p. 87). Intanto la prima cosa fu negativa: l’interruzione, con decreto firmato da Gentile l’11 marzo 1923, del *Vocabolario dell’Accademia della Crusca*, operazione che voleva dare “l’atteggiamento del regime della produzione lessicografica”(Ibidem). Il fascismo voleva, ambiziosamente quanto scioccamente, costruire la propria lingua e quella della Crusca era “accusata, dal mondo universitario di sonnolenza e incapacità” (Ibidem). I vocabolari editi nel periodo fascista furono pieni di informazioni sbagliate specie quelle da sostituire con parole italiane le quasi 1500 parole straniere riportate. Basti citarne alcune tra le più strampalate e ridicole tra quelle riprese dall’Accademia d’Italia: *bunker*, carbonile, *coktail*, arlecchino, *gin*, gineprella, *mélange*, barbagliata, *passe-partout*, comunella, *plum cake*, panfrutto, ecc. (cap. 6, p. 93). Passando ai

bollettini del ministero, di cui il primo fu del 1941 e l'ultimo del 1943, le cose non migliorano. Anzi! Inoltre le continue riedizioni del *Dizionario moderno* di Alfredo Panzini, che faceva parte la commissione che avrebbe dovuto correggere o togliere le parole straniere, intensificò l'opera del regime. Ormai, avvicinandosi il 25 luglio del 1943, con gli Alleati che dal 17 erano già sbarcati in Sicilia, le ultime cartucce del Duce erano state sparate male. Non era più il tempo della fine del Biennio Rosso quando il fascismo riprende fiato, arrivando il 21 giugno del 1921 col 35% in Parlamento, dove Mussolini fa il suo primo intervento. Ma il punto di svolta della sua retorica, ricca di anafore con uno smaccato egocentrismo sarà il "discorso del bivacco" che, dopo la Marcia su Roma, dirà come presidente del Consiglio incaricato il giovedì 16 novembre 1922. L'8 dicembre 1928, Mussolini, con la solita retorica, annuncia l'istituzione del Gran Consiglio del Fascismo (cfr. cap. 7, pp.103-104), che segnerà la morte del fascismo il 25 luglio 1943. Ma nell'intervallo di questi venti anni circa, ossia dalle elezioni del 6 aprile del 1924 vinte con violenze e brogli, il fascismo parla attraverso le leggi dette *fascistissime* del biennio 1924-1925 (Cap. 8). Tra queste quella del 1925 contro gli esuli politici cui toglie i diritti di cittadinanza ed il Codice penale di Alfredo Rocco che reintroduce la pena di morte. Negli anni di guerra ritornerà con i "consigli del manganello" agli elementi sovversivi come sappiamo dai "rapporti settimanali degli ispettori dell'OVRA" (cap. 9, p. 114). E poi fra tutte spiccano le tragiche leggi razziali del 1938 emesse con il regio decreto-legge 17 novembre 1938, n° 1728, *Provvedimenti per la difesa della razza italiana*, alla cui propaganda collaborò in Italia la rivista "Civiltà cattolica", fin dal 1922 preceduta dalla rivista "La vita italiana" di Giovanni Preziosi, collaboratore del quindicinale "Difesa della razza" diretto da Telesio Interlandi, personaggio che sguazzava nelle *fake news*. Intanto nelle colonie africane dal 1936 (cap. 9) s'intensifica l'uso propagandistico della radio, con la possibilità di acquistare apparecchi a basso costo, e con cinegiornali e vari giornali illustrati, le tavole della "Domenica del Corriere" e i fumetti, come *Bilbolbul*, del "Corriere dei Piccoli", un cannibale, selvaggio, con una sveglia appesa al collo e vistosi anelli al naso. E la radio diffonde motivi orecchiabili come *Faccetta nera* o come la patetica *Sagra di Giarabub* del 1940 insieme ad altre canzonette autarchiche e xenofobe, che non mancano neppure nella "Rassegna scolastica" (1936) con le attività rurali e con riferimenti culturali aulici e toscaneggianti", fino ad arrivare ad una scuola di Addis Abeba i cui

ragazzi vogliono quanto prima diventare italiani (cfr. cap. 10, 123-125). Per quanto riguarda il fascismo, penso non siano mai stati chiusi i conti con esso in generale e su molti aspetti in particolare che riaffiorano sempre con insistenza e con gravità nei ricordi di persone che l'hanno sorbito dall'aria respirata in famiglia. Costoro, da quando con le elezioni del 25 settembre i fascisti sono tornati al governo, si sentono in dovere di chiacchierare a prescindere dal ruolo che rivestono, sia il presidente del Senato o un piccolo e incosciente ministro *gaffeur*. A me il libro che qui ho recensito è piaciuto e la stessa conclusione mi ha sempre più convinto che chi è nato in una famiglia fascista, foss'anche negli anni '60 o '65, resta sempre fascista perché ne ha respirata l'aria. Inoltre, in Italia, nonostante la Carta costituzionale, dal dicembre del 1946 c'è un partito fascista, il MSI, cui i governi DC, con la connivenza del PCI, permettono di organizzarsi, con le sue manifestazioni e i suoi congressi, riunioni non legalitarie che funzionano come il braccio punitivo (risiamo al manganello e all'indottrinamento) del MSI. L'indottrinamento, già cominciato in famiglia continuava con il quotidiano del MSI "Il secolo d'Italia" e con riviste come il "Borghese". Ma lo strascico fascista continuerà con Almirante e poi con Fini che con il congresso di Fiuggi del 1997 e la fondazione Alleanza Nazionale, sembrò sconfessare i legami con il PNF. Ma, con la guida di Giorgia Meloni si è giunti a una ripristinazione più cauta dei principi fascisti, Fratelli d'Italia, che oggi è al governo, segno di un risveglio nei più sciocchi di una nostalgia irrazionale del passato, a prescindere da quanto dice la stessa Meloni nella lunga lettera al "Corriere della Sera" del 25 aprile 2023. Purtroppo, questa stessa irrazionale nostalgia intralcia non poco la conduzione degli affari di governo con ripicche idiote e bambinesche a cominciare dalla stessa Presidenza del Consiglio. Vale la pena riportare per intero l'ultimo capoverso del volume: " 'Non temo il fascismo in sé, ma è il fascismo che è in me'. Non si sa con certezza chi abbia espresso questa idea, ma è sicuro che la memoria del fascismo storico è ancora persistente nel discorso pubblico, e che alcuni residui della sua ideologia continuano a intossicare la mentalità. Averne coscienza non impedirà forse l'equiparazione – politicamente inaccettabile – tra fascismo e antifascismo, ma può almeno rafforzare gli anticorpi della società contro il rischio, sempre presente di erosione dei valori democratici" (cap. 10, p. 139). Lo speriamo, con ansia, vivamente ogni giorno. Il libro riporta un glossario e una bibliografia interessanti e utili per chi

voglia approfondire aspetti del linguaggio fascista nel particolare.
(G.G.)

RES ICONICA

***Esterno Notte*: un'innovazione narrativa filmica di Bellocchio** - Il 10 maggio 2023 sono stati assegnati i David di Donatello. Alla vigilia super favorito, *Esterno Notte* si è aggiudicato quattro premi: miglior regia, miglior attore protagonista (Fabrizio Gifuni), miglior montaggio e miglior trucco. Prodotto da The Apartment, casa di produzione del gruppo Fremantle, in collaborazione con Rai Fiction, *Esterno Notte* era stato presentato in anteprima al Festival di Cannes 2022 uscendo prima al cinema, in due parti, poi in televisione su Rai Uno in prima serata il 14, 15 e 17 novembre (2 episodi a serata) ed infine sulle piattaforme *on demand* Rai Play e Netflix, diviso in 6 episodi da un'ora. Un iter inconsueto, sicuramente innovativo, anche se in realtà perfettamente coerente coi tempi, che prevedono sempre di più un'integrazione tra i media, aprendo alle molteplici modalità di fruizione dei prodotti cinematografici. Da dopo il Covid, infatti, la presenza nelle sale cinematografiche di pubblico è, per lo meno nel nostro Paese, calata drasticamente. Durante la pandemia è esplosa la fruizione a casa di prodotti *on demand*, senza che la tendenza si sia più invertita. Ad oggi, quindi, mentre aumentano gli spettatori di Netflix, Amazon, Disney+, diminuiscono gli spettatori in sala. È necessario quindi per i produttori e distributori ragionare al di fuori della sala cinematografica. E così ha scelto Marco Bellocchio, che ha optato per percorrere trasversalmente i media, "aggregando" il mercato su più fronti. Scelta questa che ha portato ad un'ibridazione di linguaggi, con un prodotto "cross media" che scardina le definizioni classiche preannunciando che la separazione netta tra cinema in sala e serie tv o cinema in tv se non è sparita, è in procinto di farlo. La novità delle serie da questo punto di vista è indubbia, tanto che *Esterno notte* aveva già vinto l'Award for Innovative Storytelling (il premio per la narrazione più innovativa) agli EFA, i prestigiosi Oscar europei, edizione 2022. "Sono ovviamente contento" ha detto Bellocchio "per il riconoscimento prestigioso, e ringrazio. Ho avuto in passato molte candidature agli EFA, per la prima volta viene premiata un'opera (film o serie ha poca importanza) che curiosamente è la mia opera prima televisiva". Tanto innovativa al punto che lo stesso autore non aveva

saputo trovare una definizione: film o serie televisiva? Risolviamo noi il dilemma: *Esterno notte* è una serie, la suddivisione in capitoli e la narrazione verticale, oltre all'alto minutaggio, quasi 300 minuti, lo fa appartenere a tutti gli effetti ad un racconto seriale, ed è per questo che la sua fruizione migliore rimane quella *on demand* a puntate. E allora riflettiamo sulla vera rivoluzione narrativa degli ultimi anni che è proprio il racconto seriale che, approfittando della maggiore attitudine del pubblico a seguire contenuti di lunga durata, ha sviluppato non poco le possibilità del racconto cinematografico. Anni fa Stanley Kubrick, mentre preparava il suo poi incompiuto film su Napoleone, disse che non avrebbe potuto realizzarlo perché per raccontare la storia che aveva in mente necessitava di almeno venti ore, non le due o tre concesse dalla visione in sala. Oggi, avrebbe potuto fare il suo film. *Napoleone* di Kubrick sarebbe un bel titolo sia per Netflix che per Amazon. Marco Bellocchio questa strada narrativa l'ha quindi intrapresa, e sicuramente l'ha sfruttata a pieno per tornare su tema a lui caro: il Caso Moro; lo aveva, infatti, già trattato in *Buongiorno Notte* di cui *Esterno Notte* rappresenta, di fatto, il secondo capitolo. Un'unica lunga storia sul rapimento Moro iniziata quasi 20 anni fa. È lo stesso regista a chiarirlo: "Ho voluto stavolta" dice Bellocchio "raccontare l'esterno di quei 55 giorni italiani stando però fuori dalla prigione, tranne che alla fine, all'epilogo tragico". Un nuovo punto di vista, speculare al precedente: interno vs esterno, una nuova modalità di racconto film vs serie, infine un approccio opposto racconto onirico vs racconto realistico. Mentre infatti in *Buongiorno Notte* si presenta il rapimento attraverso gli occhi di Chiara membro delle Brigate Rosse compiendo una riflessione onirico-politica, si pensi al finale con Moro libero che esce dalla prigione, in *Esterno notte*, Bellocchio ha una visione iperrealistica-intimista presentata attraverso sei punti di vista, uno per ogni episodio. La struttura seriale ha infatti permesso al regista raccontare verticalmente le storie dei singoli personaggi: il primo episodio ha come protagonista Aldo Moro, il secondo Francesco Cossiga, il terzo papa Paolo VI, il quarto Adriana Faranda, il quinto la moglie di Moro, Eleonora Chiavarelli e il sesto fa parte a sé, in quanto epilogo. Ma la messa in scena "iperrealistica", sebbene supportata dalla consulenza dello storico Miguel Gotor e del giornalista Giovanni Bianconi, non è altro che un tipico tranello bellocchiano. Il realismo del regista di realistico ha ben poco. Nelle intenzioni di Marco Bellocchio, infatti, non c'è tanto la volontà di ricostruire un periodo o situazioni in maniera storicistica, bensì il proposito

di perdersi nei meandri dei turbamenti dei protagonisti di questa storia. Di volta in volta, vengono scandagliati i pensieri e le emozioni di tutti Moro *in primis*, poi lo “schizofrenico” Cossiga, quindi le ansie del Papa e il dolore della famiglia di Moro. In tutti i casi, vengono allestiti scenari verosimili, ma in situazioni solo immaginabili nel pensiero del regista e dei suoi autori. È un tormento che affligge le ricostruzioni storiche, si pensi alle polemiche per *M*, i libri di Antonio Scurati su Mussolini. Fiction o trasposizione del reale? Senza ombra di dubbio fiction e fantasia! Del resto, la primogenita dello statista, Maria Fidia ha dichiarato: “Questa narrazione televisiva non può rispecchiare la verità storica” con in aggiunta una nota polemica: “o si decide che siamo personaggi storici, e allora si rispetta la storia, o si decide che siamo personaggi privati e allora ci si lascia in pace”. Questo è il problema di fondo delle opere con ambientazioni storiche. Davvero qualcuno crede che l’*Enrico V* di Shakespeare ci rappresenti il vero Enrico V? Non credo. Questo vale anche per i personaggi della vicenda Moro. Bellocchio ha dichiarato: “*Esterno Notte* è molto meno ideologico di *Buongiorno Notte*” e ancora: “Ho voluto aiutare il pubblico a entrare in questa storia empaticamente attraverso gli stati d’animo dei vari personaggi, abbandonandosi all’emozione pura, senza lo schermo dell’ideologia”. È bene aver chiaro questo aspetto, poiché spesso si tende a “usare” il cinema per la sua messa in scena realistica affrontando così fatti storici e figure storiche. È chiaro, invece, come ben dimostra *Esterno Notte* che i film sono opere d’immaginazione e di fiction, non saggi. Sono opere che, pur supportate da ricerche e studi, sottostanno ad invenzione e come tali devono essere analizzate e studiate. Spesso in ambito scolastico, i film vengono presentati proprio a questo scopo, ed è bene che sia così, ma è opportuno che siano visionati in classe come occasione di riflessione e come spunto per approfondire, non come “accesso diretto” ad un contesto politico-storico. In *Esterno Notte*, ad esempio, il personaggio di Cossiga è spesso mostrato all’interno di una stanza del Ministero, in cui si rifugia a causa delle forti emicranie; durante i colloqui è angosciato dalla malattia della pelle, oltre che dai suoi difficili rapporti con la moglie. Si tratti di scene plausibili, certamente validamente supportate dalla ricerca, ma la volontà di Bellocchio è quella di restituirci la natura ambientale del personaggio. Così i turbamenti di papa Paolo VI: lo vediamo mentre fa uso del cilicio, mentre propone una montagna di soldi da pagare per il riscatto per Moro, e quando ne gestisce in prima persona le trattative. Sono tutte situazioni plausibili, sicuramente sono momenti

realistici, che nelle intenzioni degli autori servono però a mostrarci il tormento del personaggio. E ancora, i colloqui tra Faranda e Morucci, possono essere realistici, ma di sicuro non i dubbi che la terrorista può avere avuto nel corso del rapimento, come emerge nel film. Infine, meglio di altre scene, è il colloquio di Aldo Moro con il prete in prigione che ci mostra questa intenzione iperrealistica-intimista. Durante la confessione, ascoltiamo le considerazioni di Aldo Moro su Cossiga, Andreotti e Zaccagnini che ovviamente andranno intese come espressione del pensiero di Bellocchio e dei suoi cosceneggiatori. In conclusione, *Esterno Notte* si pone come una serie innovativa in quanto annulla le etichette di genere, diventando la prova definitiva che cinema e serialità possono convivere, e che forse il secondo è la naturale evoluzione del primo. Ma non solo, è un'ottima serie da proiettare nelle scuole, anche per singoli episodi, a fine didattico, consapevoli però che si pone come racconto di finzione, e non come una rappresentazione del vero. È un dramma tragico, più interessato a tracciare la sciagura umana e personale dei protagonisti, che un quadro storico politico. (A.G.)

NUGAE

Ardeatine: una strage infangata dal Presidente del Senato – È veramente una tristissima figura per chiunque abbia più di trenta anni e in particolare se ne ha 75 anni ed è Presidente del Senato, ossia la seconda carica dello Stato, che ha giurato sulla Costituzione e che afferma spudoratamente, riferendosi all'attentato di via Rasella del 24 Marzo 1944, che fu non contro 32 militari armati delle SS, ma contro una banda musicale. E lo dice senza nessun appoggio documentale, e punito dalle forze d'occupazione tedesche con l'uccisione per rappresaglia con 335 martiri antifascisti trucidati alle Fosse Ardeatine. Ignazio La Russa ha ripetuto questa stessa versione sul quotidiano "Liberò", così aggiungendo: "L'attentato di via Rasella (eseguito dai gruppi di Azione Patriottica) non è stata una delle pagine più gloriose della Resistenza partigiana: ... hanno ammazzato una banda musicale di semi pensionati altoatesini, non si capiva bene se tedeschi o italiani...". Il fatto grave è aver offeso, *in primis*, i morti dell'attentato trattati come figure di nulla importanza nella Roma nel 1944, e *in secundis*, ancor più grave, cercare di voler screditare un'azione di guerra che per rappresaglia portò

all'infame strage delle Fosse Ardeatine. Prima di dire certe cose, ci si documenta o si tace. Ma non è, a quanto pare, un'abitudine d'Ignazio La Russa. (G.G.)

Disegno di legge sulla tutela della lingua – Ne sentivamo il bisogno, non foss'altro per fare due risate nei tempi tristi che viviamo, a prescindere dalla sciocchezza mussoliniana da cui il promotore l'on. Fabio Rampelli, vicepresidente della camera, cerca di mettere avanti le mani. Egli dice che “La *legge sulla lingua italiana* non è autarchica... Non voglio italianizzare le parole straniere. La proposta di legge per tutelare la lingua italiana interessa solo gli enti pubblici e privati”. Guai a chi usa un termine straniero se ce n'è uno equivalente italiano. Sarà multato da 5.000 a 100.000!!!: è come pretendere di insegnare con la frusta. Solo a un fascista poteva venire in mente una cosa del genere. Il disegno dell'on. Rampelli è un modo per perdere tempo e una restrizione della libertà. Questa strampalata e inutile idea di tutelare la lingua: la lingua si difende da sola, specie se insegnata dall'asilo nido fino all'uscita dalla scuola superiore. Non c'è bisogno di multe, ma di una scuola organizzata e educativamente funzionale. (G.G.)

Oltre la “Treccani” – Un consiglio al ministro cognato: mi creda, non basta anche se è utilissima, ce l'ho anch'io. Occorre aver letto tanta letteratura. Legga, per esempio, di Antonio Tabucchi le pp.185-186 di *Sostiene Pereira* (Feltrinelli,1995) con un dialogo tra Pereira, direttore della pagina culturale, e il direttore del giornale “Lisboa”. “...Come le ho già detto il (nostro) giornale sta diventando esterofilo, perché non fa la ricorrenza di un poeta della patria... il nostro grande Camões... insomma il ministero della cultura ha avuto la brillante idea di far coincidere il giorno di Camões con il giorno della Razza, in quel giorno si celebra il grande poeta dell'epica e la razza portoghese e lei celebra ci potrebbe fare una ricorrenza... il dieci giugno non avevamo ancora la pagina culturale, spiegò il direttore, e questo può dichiararlo nell'articolo, e poi può sempre celebrare Camões, che è il nostro grande poeta nazionale e fare un riferimento al giorno della Razza, basta un riferimento perché i lettori capiscano. Mi scusi signor direttore, rispose con compunzione Pereira, ma senta, le voglio dire una cosa, noi in origine eravamo lusitani, poi abbiamo avuto i romani e i celti, poi abbiamo avuti gli arabi,

che razza possiamo celebrare noi portoghesi? La razza portoghese, rispose il direttore, ma la sua obiezione non mi suona bene, noi siamo portoghesi, abbiamo scoperto il mondo, abbiamo compiuto le maggiori navigazioni, e quando l'abbiamo fatto, nel Cinquecento, eravamo già portoghesi, noi siamo questo e lei celebri questo. Poi, il direttore fece una pausa e continuò: Pereira, l'ultima volta ti davò del tu, non so perché continuo a darle del lei. A suo piacimento, signor direttore, rispose Pereira... Sarà, disse il direttore, comunque, senti bene, Pereira. Pereira, voglio dire che il 'Lisboa' sia un giornale molto portoghese anche nella sua pagina culturale e se tu non hai voglia di fare una ricorrenza sul giorno della Razza, la devi fare almeno su Camões, è già qualcosa...". (G.G.)

Speriamo sia finita con le “sciocchezze nostalgiche” – Ogni uscita della rivista c'è da intervenire per correggere due o tre e talvolta anche più sciocchezze dette da qualche membro dell'esecutivo del governo Meloni. Spero vivamente diminuiscano fino all'azzeramento perché spesso sono così gravi da dare l'idea di ignoranza e persino di scarsa competenza nel proprio settore. Oppure si sparla per farsi rimbrottare e distrarre da temi più gravi come la scuola, per esempio, o spiegare in maniera chiara cosa non va circa il PNRR e come e perché si parli di emergenza per dover spalmare con razionalità gli immigrati lungo la Penisola senza aver paura della superiorità etnica e infine come sta andando il pagamento dei crediti a chi di dovere per il superbonus 110%, ecc. Inoltre, ricordo che su questa rivista ho pubblicato la voce *Resistenza* quando FdI stava cercando di metter in piedi il governo (*Ricerche Pedagogiche*, Anicia, Riviste, n° 218-219, settembre-dicembre, A. LVI) e c'era bisogno di mettersi bene in testa da parte dei membri del futuro esecutivo quale fosse il valore della Resistenza se si vuol governare correttamente e democraticamente. (G.G.)

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Natura e eticità – Più volte ho detto che la corretta ricerca scientifica è garanzia della correttezza di colui che la conduce. L'eticità è connaturata alla ricerca scientifica ed educa alla moralità. Giuseppe Sermonti (1925-2018), un famoso biologo genetista, scriveva che “la natura... vuole essere trattata con precisione e con riguardo, con un raffinato galateo, altrimenti non accetta l'invito. Non si lascia ingannare, imbrogliare, esige un rispetto assoluto delle sue regole. È un'educatrice meravigliosa, pretende pulizia, ordine e buone maniere. Il vero scienziato è un galantuomo” (G. Sermonti, *L'anima scientifica*, Roma, Dino Editori, 1982, p. 107).

Scienza – La scienza è l'inutilità assoluta: nessun interesse, nessun scopo pratico. Questa caratteristica è connaturata alla scienza come entità che serve per giustificare l'esserci della scuola, le cui fondamenta si basano sull'universale, ossia sapere l'elemento più tecnologico proprio per imparare a definire e a salvare la scienza per poterne insegnare i modelli che non servono a nulla. Perché possano servire a qualcosa occorre una tecnologia che produce “cose” che, per esempio, servono nell'arte culinaria, per fare oggetti utili per aumentare la velocità di automobili, natanti e aerei e, soprattutto, per armi le più varie fino alle bombe nucleari. È per questo che la tecnologia è fiorita e ha fatto fiorire il mondo degli armamenti molto più di tutti gli impossibili. Non a caso le costruzioni degli oggetti militari nacquero in Italia durante la seconda guerra mondiale nel CNR diretto dal Maresciallo Badoglio.

Scienza e fede – “Mentre... la scienza ha il suo metodo di verifica nella sua efficienza, la religione è verificata dalla partecipazione e dalla vitalità che essa mantiene nell'uomo. I ‘fatti’ della religione non sono esauriti da un riscontro tecnico. La loro validità è verificata dalla presa che hanno sull'uomo i rituali che li celebrano, non dal confronto con il realmente è accaduto” (G. Sermonti, *L'anima scientifica*, cit., pp. 98-99).

A questo numero, oltre al Direttore e ad altri componenti della redazione della Rivista, hanno collaborato:

Ivana Bognesi, professoressa associata del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, svolge le sue ricerche nell'ambito della pedagogia interculturale. In particolare i suoi interessi di ricerca sono rivolti ai processi di integrazione nei contesti educativi multiculturali nella scuola dell'infanzia e scuola primaria. Tra le sue pubblicazioni recenti: la curatela di *Formare gli insegnanti per una scuola democratica e interculturale. L'esperienza dei Master universitari "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali"*, Trento, Erickson, 2019 e il saggio *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire il dialogo e le relazioni a partire dai bambini*, Milano, FrancoAngeli, 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: la curatela con Sergio Tramma di *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 Cotticelli, docente di materie letterarie e latino nei Licei, è attualmente dottoranda in "Scienze della mente" presso la facoltà di Psicologia all'Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli". Presidente dell'APS "AllenaMenti Nonviolente", è ideatrice del metodo

“AllenaMenti” incentrato sul *Pensiero Politropico*, un modello di apprendimento/insegnamento transdisciplinare basato su un particolare approccio alla didattica metacognitiva finalizzato all’Educazione alla Cittadinanza Globale. Tiene corsi di formazione per docenti ed è autrice del libro: *“AllenaMenti”: il Pensiero Politropico – Manuale operativo per la conoscenza e lo sviluppo dei processi metacognitivi*, Roma, La Tipografica, 2019.

Valerio Ferrero, dottorando di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università di Torino, si occupa in particolare di pedagogia interculturale approfondendo i temi dell’equità in educazione, della scuola democratica e delle pratiche filosofiche di comunità. Già insegnante di scuola primaria e formatore nell’ambito della *Philosophy for Children*, ha pubblicato diversi saggi relativi ai temi della sua ricerca su riviste di ambito pedagogico: tra questi, si segnalano *Una scuola per la giustizia sociale. Riflessioni pedagogiche sull’equità in educazione in prospettiva gramsciana*, in “QTimes. Journal of Education. Technology and Social Studies”, n. 1, 2023; *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica*, in “Scuola Democratica”, n. 2, 2022, in coll. con Anna Granata; *Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per connettere i linguaggi delle discipline*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, n. 1, 2022.

Michela Sani, laureata in Scienze della Formazione primaria presso l’Università di Bologna, è attualmente insegnante di sostegno nella scuola dell’infanzia.

Ira Torresi, professoressa associata all’Università di Bologna dal 2015 presso il Dipartimento Traduzione e interpretazione, svolge le sue ricerche prevalentemente nell’ambito della traduzione (soprattutto dell’*Ulisse* di J. Joyce e pubblicitaria, con particolare riferimento agli elementi visivi e/o a tematiche di genere e culturali) e interpretazione (in particolare il Child Language Brokering). Fa parte del collegio del Dottorato in Traduzione, Interpretazione e Interculturalità e del comitato di redazione della rivista “mediAzioni”. In questi ambiti di ricerca ha pubblicato numerosi saggi in volumi collaborativi.

SOMMARIO

Anno LVII, n. 227,
Aprile – Giugno 2023

- *La riforma Gentile (1923-1925) e le sue disastrose conseguenze*, di Giovanni Genovesi p. 5
- *Ripensando a Bruno Ciari*, di Luciana Bellatalla p. 14
- *Valore della scuola, comunità educante e sostenibilità: l'eredità del Rapporto Faure cinquant'anni dopo*, di Matteo Cornacchia, Elena Marescotti p. 27
- *Il "giusto" colore della pelle: diversità somatiche e culturali nei sussidiari della scuola primaria*, di Ivana Bolognesi, Michela Sani e Ira Torresi p. 53
- *Strategie di apprendimento metacognitivo: il pensiero politropico*, di Paola Cotticelli p. 79
- *Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola*, di Valerio Ferrero p. 99

Note

- *Dalla scuola all'eudaimonia*, di Giovanni Genovesi p. 121
- *Alcune considerazioni sul merito nei processi ormativi: politica, associazionismo docente, autonomia*, di Angelo Luppi p. 127

Rubriche

Notizie, recensioni e segnalazioni p. 45

C. Angelini (a cura di), Aldo Visalberghi. Una pedagogia di svolta, (L. Bellatalla), M. Bondioli, Mario Lodi e Piadena. Una vita tra educazione ed impegno in un microcosmo padano, (A. Luppi), A. Fratello (a cura di), Der Professor. Da preside a lavoratore coatto. Il Memoriale di Ernesto Guidi, (L. Bellatalla), G. Genovesi, Il sogno di Giacomo: Leopardi e la scuola (V. Orsomarso)

ErrePi - Suppl. n. 88 di "Ricerche Pedagogiche" I-XVI

Collaboratori p. 175