

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA
Direzione Generale

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 33 - Anno XI

In un momento storico, qual è quello attuale, in cui l’Educazione svolge un ruolo determinante per la crescita culturale e lo sviluppo economico e sociale del nostro Paese, non solo, ma dell’intera Europa in uno contesto planetario, questa Direzione ha dedicato il presente numero del Nodo ad una tematica al centro dell’attuale dibattito pedagogico “Neoumanesimo e Postmodernità: nuova Paideia per il nuovo secolo”. Tema che è stato oggetto di riflessione e discussione nel Seminario di Studi, rivolto ai Dirigenti e ad una rappresentanza di Docenti della scuola lucana, svoltosi a Potenza il 21 Aprile u.s., promosso da questo Ufficio. I tre concetti-chiave: Neoumanesimo, Postmodernità e Paideia si intrecciano, si richiamano e si completano. Il Neoumanesimo pone al centro la “persona”, con la sua dignità, nel suo processo di crescita e formazione, con l’obiettivo di promuovere e tutelare la convivenza di valori universali, le identità etniche, le appartenenze, i bisogni di tutti e di ciascuno.

La commissione europea per l’istruzione ha rilevato che l’investimento nel capitale umano contribuisce in modo significativo alla crescita della produttività e allo sviluppo economico.

L’avvertita ed oramai diffusa consapevolezza del ruolo strategico che “le risorse umane” rivestono ai fini del governo dei processi culturali, economici e sociali in atto impone la riconsiderazione del ruolo della scuola. La fine del Novecento ha consegnato al post-moderno la sfida del cambiamento e del suo governo; profonde e radicali trasformazioni hanno disegnato una nuova geografia del mondo, una geografia in cui la capacità di orientamento è affidata sempre più a nuove abilità, a nuove coordinate, a nuove categorie.

Il mondo post-moderno è un mondo complesso costituito da relazioni intrecciate da un pluralismo di livelli. È un mondo reticolare in cui ogni evento è e deve essere sottoposto a letture plurali, intrecciate.

I media, le reti informatiche, la presenza della tecnica, la gestione sempre più sofisticata del potere sono aspetti della complessità sociale : al di sotto ci sono poi gli effetti macroscopici della complessità la compresenza di bisogni, interessi, prospettive di ceto o di gruppo, diverse ed anche discordanti; un mercato del lavoro in continua trasformazione. Nel mondo complesso è necessario un surplus di sapere, un sapere frutto dell’integrazione simultanea del sapere cognitivo, del sapere professionale e di quello relazionale; un’integrazione simultanea capace di contaminare i saperi, i loro rapporti, le loro identità nonché rispettivi contesti di apprendimento: un surplus che consenta in tal modo di governare anche e sempre i continui repentini cambiamenti e mutamenti di scena caratteristici del nuovo mondo.

L’educazione nella società complessa della conoscenza è, dunque, molto di più della trasmissione di conoscenza. È un processo di educazione delle persone al fine di consentire loro di diventare protagonisti del loro apprendimento, potenziando il loro bagaglio di informazioni e diventando membri attivi all’interno della rete della conoscenza. Di qui la necessità di ripensare il sistema dell’istruzione e della formazione, sul piano dei contenuti e dell’organizzazione, e prevedere interventi mirati a garantire:

- un’educazione di qualità a tutti;
- l’apprendimento lungo l’intero arco della vita;
- l’adeguamento dell’offerta formativa alle esigenze della società, delle famiglie e del mercato del lavoro.

Rinnovare dunque il sapere, innalzare i livelli dell’istruzione, favorire l’interazione tra il sistema dell’istruzione e quello della formazione professionale, personalizzare i percorsi di studio: ecco le sfide da vincere!

IL DIRETTORE GENERALE
FRANCO INGLESE

33
il nodo
SCUOLE IN RETE

anno 11°

Neumanesimo e Postmodernità
Nuova Paidea per il nuovo secolo

Circolare Prot. n. 1955/A39 - 26 Aprile 2008

sommario

1

F. INGLESE
Premessa

4

M. FERRACUTI, A. GRANATA
Presentazione

Editoriale

5

M. FERRACUTI, Una "scintilla divina"
dentro la postmodernità

dalle Università di...

9

G. ACONE, Umanesimo, post-umanesimo e
post-modernità

11

G. CHIOSSO, Lo studente al centro. Come
cambia l'università in Europa

21

G. SPADAFORA, La formazione tra conformazione, emancipazione e identificazione. Riflessioni pedagogiche

24

C. XODO, Persona e postmodernità: quali risorse per l'educazione?

28

S. S. MACCHIETTI, "Umanesimo della speranza" ed educazione

31

S. CHISTOLINI, L'asilo della Pizzigoni per la pedagogia contemporanea

39

P. MULÈ, La relazione educativa tra persona e persone nei contesti educativi della post-modernità

42

G. CANNAROZZO, Intercultura: persona, differenza, uguaglianza

47

C. CATÀ, L'Umanesimo Europeo e l'Umanesimo della Modernità. Una prospettiva interpretativa con Romano Guardini per uno sguardo "diverso" sul Post-Moderno

53

D. STURINO, La mobilità studentesca presso l'Università della Calabria: mediazione interculturale per gli "incoming students" cinesi

*Dall'Ufficio Scolastico Regionale
della Basilicata - Direzione Generale*

58

F. FASOLINO, Post-modernità e modifica dei codici ermeneutici della realtà

60

B. COVIELLO, Aspetti di Umanesimo giuridico nel discorso di Pericle sulla Democrazia Ateniese

*Dall'Ufficio Scolastico Regionale
delle Marche - Direzione Generale*

63

M. T. MIRCOLI, Bisogno di Umanesimo nella scuola. Lettera aperta di una professoressa al Ministro dell'Istruzione

Inserto

I-XLVIII

S. CHISTOLINI, Agorà pedagogica - Educazione sotto inchiesta

*All'Ufficio Scolastico Regionale della
Basilicata - Direzione Generale*

dalle Istituzioni scolastiche

65

M. R. ARDIZZONE, Professione docente. Le competenze per insegnare

68

S. MINUETTI, Una nuove *governance* della scuola tra democrazia, progettazione e partecipazione

73

P. COVELLA, La grammatica di nuovi linguaggi

77

V. GALIZIA, Concetto di persona nell'affermazione della propria identità

81

P. COLETTA, La persona in prospettiva pedagogica

86

M. DE CARLO, "Educere" la persona alla ricerca per una scuola di senso

89

G. CORSI, Neumanesimo e insegnamento: il dono della musica

92

M. MARCONE, Obiettivi di eccellenza

Contributi

94

A. M. ROSPO, Educazione: conoscere per educare ed educare per prevenire

spazio aperto - recensioni

96

G. PEPE: Marina Siniscalchi, Percorsi diversi: un viaggio per imparare ad amare e fare poesia

rubrica etimologica

99

R. CORRADETTI, Fenomeni di linguistica applicata: lenizione e metatesi

Cari amici del Nodo,

eccoci a voi con il Nodo 33 offerto da Maestri di educazione che danno tono e robustezza al tema proposto di cui diremo fra poco. Siamo un po' in ritardo rispetto alla scansione dei tempi propri del Nodo, ma abbiamo voluto bypassare i grandi eventi che si stagliano sul nostro tempo: la Pasqua con il suo profumo di ciambella appena sfornata, le elezioni politiche ed amministrative con la loro tensione di rinnovamento sul futuro, la stessa primavera con la sua spinta di crescita e di sviluppo: realtà e motivi che ci toccano profondamente. E come potrebbe essere diversamente quando tutta la natura si copre di verde e di fiori e ci rimanda i profumi e i sapori della terra turgida della fecondità della primavera.?

Ecco, noi in questo tempo e per questo numero proponiamo un tema che vuole essere analisi e scommessa sul nostro tempo: *postmodernità e neoumanesimo*. Tempo del pensiero debole, della complessità, del futuro "corto e annessato", della paura, della nevrosi... ma anche della possibilità di trasformare il tutto in grandi opportunità. È vero. Si dissolvono i grandi "contenitori" delle ideologie, delle filosofie, delle religioni rassicuranti. Si riducono e si moltiplicano i grandi orizzonti di orientamento e di salvezza e tutto sembra destrutturarsi in fugaci e insignificanti motivi di vita. Ebbene quale il compito dell'uomo della postmodernità? "In verità, in verità ti dico che uno, se non nascerà di nuovo, non può vedere il regno di Dio" (Giov. 3,3). Oggi più di sempre, l'uomo è chiamato a *ri-nascere completamente*, da solo e con le proprie energie è chiamato a ricostruire il mondo del suo "io" e a ritessere l'habitat solidale della propria comunità, non più con il sussidio degli antichi "contenitori" del pensiero collettivo, ma con la forza del proprio pensiero creativo e della volontà operativa. Forse il destino del nuovo millennio è proprio in questa *nuova creazione* cui siamo chiamati a partecipare per ridare coordinate culturali più adeguate alla trasformazione del mondo. Troppe le variabili che hanno contribuito a cambiare i vecchi schemi: dal globalismo di internet a quello della cultura, dal relativismo etico a quello epistemologico, dalla dissoluzione dei vincoli sociali alle frantumazioni geopolitiche. Il neoumanesimo ci offre un percorso di ricerca *all'inverso*, verso la migliore storia e i migliori autori che hanno fatto grande ed umana la loro storia. E noi abbiamo scelto Erasmo da Rotterdam che ha illuminato tutto un secolo animandolo di umanità e dell'umanesimo della *libertà* da cui nasce ogni atto "religiosamente umano". Con il suo *De libero arbitrio* Erasmo ci rassicura che ciascuno di noi è capace di autodeterminazione e quindi di responsabilità nell'essere e nel divenire per sé e per gli altri... Con la sua fede nell'uomo e nel Dio della redenzione apre all'uomo orizzonti di grandezza e di infinita umanizzazione.

Affermando ciò, noi pensiamo soprattutto alla scuola: questa povera "fiammiferia" che non riesce più ad accendere le menti di cultura né a riscaldare i cuori di speranza. La sua struttura, il suo contenitore è oramai vuoto se si sottraggono le singole generosità di docenti ed alunni che però rimangono infruttuose per quel contenitore che sempre è stato rattoppato e mai strutturalmente ravvivato. In questo caso parlare di "revolution" non è inopportuno. La scuola è il nastro trasportatore di tutta la gioventù dell'intera nazione. Può trasportare verso il nulla o può diventare scommessa del nuovo assetto di società e garanzia di un futuro costellato di speranze...

Questi i motivi del Nodo e degli incontri culturali dell'Erasmo in molte città italiane, non per la voglia di mostrarsi ma per il desiderio di trasformare.

E noi, amici del Nodo, ispirandoci al Foscolo, da persone viventi e attente ai grandi motivi del rapporto di amicizia, salutiamoci, con una "corrispondenza d'amorosi sensi".

Angela Granata
Mario Ferracuti

Una "scintilla divina" dentro la postmodernità

MARIO FERRACUTI

Modernità e postmodernità sono, in qualche modo, due termini inclusivi nel senso che l'uno aiuta a comprendere l'altro ma, mentre è possibile definire la modernità in quanto delimita un tempo già dato, storicizzato, che può raccontarsi, la postmodernità non è definibile poiché è tempo ancora fluente e dentro al quale si producono avvenimenti in fieri, non conclusi e non storicizzabili. La parola "moderno" nel Medioevo aveva una connotazione svalutativa, poiché faceva riferimento a cose, eventi, scritti troppo recenti, (l'avv. *modo* = adesso, vicino) quindi, insignificanti rispetto alle opere classiche. Oggi, invece, la parola modernità rientra nella categoria delle innovazioni che sono preferibili rispetto alle cose antiche, lontane nel tempo.

La modernità sull'onda della cultura illuministica e della filosofia hegeliana vuole sottolineare, in particolare: a – il mito del progresso incessante, indefinito; b – il progressivo dominio della natura da parte dell'uomo; c – l'ideale della fratellanza universale, cosmopolita, in nome della comune ragione: *liberté, égalité, fraternité*. Da cui le Carte dei diritti dell'uomo e l'inizio degli Stati moderni, con il superamento, come afferma Max Weber, delle vecchie tradizioni culturali, statuali, economiche, religiose. Noi per economicità ed efficacia potremmo definire la modernità come "*la capacità della mente umana, del suo pensiero forte, di conferire unità ai grandi processi dello spirito e, per riflesso, alle grandi formazioni geopolitiche*"

Infatti la modernità è il tempo delle grandi ideologie, filosofie, religioni fondate, come dice Lyotard, sulle grandi narrazioni e dei corrispettivi grandi imperi o stati nazionali. È il tempo del pensiero forte, dai grandi orizzonti di senso e vocazione.

La **postmodernità** è esattamente l'opposto: il tempo del *pensiero debole*, di un pensiero dai piccoli e molteplici orizzonti, il tempo della destrutturazione e frantumazione dei grandi processi spirituali e geopolitici: dove sono più le grandi ideologie, le filosofie "universali, le granitiche religioni? Dove sono più

gli Imperi immensi o le solide Nazioni? Come intuiva il “folle” vate Friedrich Hölderlin, con il postmoderno inizia il disfacimento teoretico ed empirico di una civiltà. In questa ambivalente epoca di transizione, infatti, tutto è ridotto a scale con rapporto alle specializzazioni senza più i grandi sfondi concettuali. È la scomparsa della “paideia” greca nella sua più alta accezione di cultura generale.

Descrivono la postmoderinità, insieme a tanti altri, sia J. F. Lyotard in: *La condizione del postmoderno o: Postmoderno spiegato ai bambini*, sia Gianni Vattimo in: *La società trasparente o: Il pensiero debole*.

La postmodernità dà origine alla società complessa, ossia non lineare e semplice com'era la società della modernità. Essa può così schematizzarsi: a - una società con una pluralità di punti di riferimento, una moltiplicazione di mondi vitali, di punti di vista non più monoculari ma polioculari: Quante etiche? Quante religioni? Quante politiche? Quante ideologie? etc.

b - una società che oscilla tra il mondialismo della globalizzazione, delle finanze, di internet etc. e il localismo dalle piccole dimensioni con la moltiplicazione delle rivendicazioni di autonomie per i più svariati motivi dall'etnico, al religioso, all'amministrativo etc. tanto da registrare il conio del nuovo etimo *glocalismo*

c - una società dagli alfabeti al plurale: orale e scritto, telematico, virtuale, mediatico da internet, messaggistico da cellulare etc.

d - una società dell'ansia e del disagio. Dice Gadamer: “l'uomo è solo con se stesso, in una forma di autoalienazione, perché per la prima volta nella storia non conosce un cammino di salvezza”. Si sono infatti dissolti gli orizzonti rassicuranti di “salvezza”.

Quando e come avviene il trapasso dalla modernità alla postmodernità?

Molti autori ritengono che Auschwitz prima e il muro di Berlino poi abbiano “liquefatta” la modernità facendoci entrare nell'epoca fluida della postmodernità.

Il fenomeno che parte da questo tempo convenzionale, si precisa e determina sempre più attraverso i grandi processi di democrazia che accompagnano le grandi novità dei mezzi di comunicazione, dalla TV ad internet, che posseggono un gran peso nella scomposizione e relativizzazione del solido mondo della modernità. Pensiamo tuttavia che la postmodernità trova le sue vere radici in quelle correnti filosofiche che, ai primi del '900, hanno spezzato quel percorso evolutivo tradizionale che da sempre garantiva alla cultura uno sviluppo continuo e lineare. La filosofia e la cultura, da lontani millenni, si sono sviluppate attorno ai concetti di *sostanza, identità, non-contraddizione* che postulano esigenze di ordine oggettivo, cioè:

a - ordine cosmico per i greci che pensano allo sviluppo come passaggio dal *caos al cosmos*.

b - ordine perfetto per i cristiani chiamati a sviluppare e *perfezionare il creato*.

c – ordine naturale per i naturalisti che si ispirano ai principi e regole del *iuxta propria principia*.

Con tali presupposti, sul piano operativo-pratico, tutto diventa semplice e chiaro: l'educazione è semplice *adaequatio rei et intellectus* ossia modellamento al paradigma proprio di ciascuna civiltà: la *kalokagathia* (uomo bello e buono) per i greci; *l'eticità* per i cristiani; *la scientificità* per i naturalisti.

Il nostro tempo rimette tutto in discussione attraverso autori che hanno creato una svolta culturale epocale: K. Marx con *l'inconscio collettivo della alienazione*; S. Freud con *l'inconscio personale dell'ES*; F. Nietzsche con *la morte di Dio*, delegittimano la tradizione filosofica, culturale, etica e religiosa.

A ciò si aggiunga la conseguente crisi del concetto di "verità" intesa non più secondo il modello universalistico dei valori e della conoscenza, *una conoscenza oggettiva, universalmente riconoscibile e definibile*.

Le nuove scienze, dalla filosofia del linguaggio all'ermeneutica, alla filosofia della scienza e del linguaggio, sottolineano che la verità non si limita a riflettere una realtà esterna, ma costituisce una forma attiva di costruzione in rapporto al contesto con cui si manifesta e alle relazioni sociali che si sviluppano, sicché la verità non è più un'*adaequatio rei et intellectus*, ma il risultato di un'azione politica, di una prospettiva da cui si guarda la realtà. Essa pertanto non ha più la capacità di cogliere leggi universali ma sarà legata alla cultura del momento e ai processi simbolici interpretativi.

Baudrillard nel suo libro *Delitto perfetto* afferma che la società dominata dai media e dalla tecnologia della postmodernità segna la sconfitta della storia e dell'umanità perché crea un mondo di apparenze che sostituisce quello della realtà concreta. Anche nell'ultimo suo lavoro, *L'illusione della immortalità*, pensa che l'Occidente sia giunto alla negazione dell'idea di umanità: l'uomo sta rinunciando a se stesso, lavora per farsi sub-umano. In realtà l'uomo della postmodernità, nudo e solo, non dispone più dell'ombrello protettivo delle ideologie, delle filosofie e neppure quello di Chiese saldamente fondate sulla roccia.

Questa è dunque la sfida culturale ed umana che dobbiamo fronteggiare, consapevoli che ogni periodo storico presenta, come afferma Lazlo, grandi pericoli ma anche grandi opportunità.

E allora come porsi, con animo nuovo e risolutivo, dinanzi alla postmodernità? Se è possibile utilizzare parole dai sapori antichi, direi che l'atteggiamento fondamentale dovrebbe essere ispirato all'*umiltà* e alla *mitezza*. Non è pensabile che l'uomo della postmodernità affronti lo scenario del XXI secolo, di cui abbiamo accennato, con l'orgoglio illuminista e l'*hybris* distruttivo del XX secolo. Abbiamo parlato di nudità di un uomo chiamato a ritessere la tela del proprio io, affermandone una identità rapportata sia allo "spirito nuovo del tempo" sia ai vincoli sociali da ridefinire e rassodare, ad ogni livello, quei vincoli che la postmodernità sembra sia riuscita a dissolvere. Un uomo che va ridefinito nella sua istanza antropologica e nel suo rapporto verso la nuova realtà

dinamicamente articolata. Un uomo che sembra aver perso il sapore di sé e del suo futuro. Ma un uomo che rimane sempre l'immagine di qualcosa di grande e sempre in grado di riprendere quota alle altezze che gli sono proprie.

Quale dunque il nuovo approccio con la realtà della postmodernità?

Paradossalmente, come l'*Angelus Novus* di Benjamin che si volta indietro, l'uomo contemporaneo deve gettare lo sguardo sulla più significativa storia del passato, non per guardarne le macerie, ma per trarre ispirazione dai forti messaggi e dai grandi personaggi e, così, ri-orientare la sua vita, il mondo delle relazioni, l'occhio sul futuro, sorretto dalla nuova "filosofia" dell'umanesimo.

Crediamo possibile una ecologia della mente, del cuore, della volontà per risalire, in alto, sulla scala dei valori dell'umanità.

Noi siamo positivamente suggestionati dalla figura e dalla grandezza testimoniale di Erasmo da Rotterdam che, dalle altezze del suo tempo da lui pervaso con la fede rocciosa del credente che investe sull'uomo, può rappresentare una opportunità per questo nostro tempo robotizzato e nevrologizzato dal momento in cui è stato deprivato della sua anima umanista.

L'uomo della postmodernità, abbandonando gli opachi e orgogliosi sentieri della modernità, deve riaprire la sua avventura umana partendo dall'elemento ontologicamente costitutivo della sua personalità: la **scintilla divina** di cui parla Plotino. Noi crediamo che l'umanesimo rappresenti la prima religione dell'uomo e per l'uomo, nata da quel "Fiat" creativo che ha suscitato quella complicata quanto meravigliosa creatura chiamata a trascendere se stessa fino a raggiungere l'Infinito della sua umanità.



A cura della Direzione Generale, Ufficio scolastico Regionale della Basilicata, M.P.I., del Centro Studi Erasmo da Rotterdam e dell'Università degli Studi Roma Tre, il 21 aprile 2008, si è tenuto, al Park Hotel di Potenza, il seminario di studi rivolto ai Dirigenti e ad una rappresentanza di Docenti della scuola lucana, referenti per la lotta al bullismo, sul tema *Neoumanesimo e Postmodernità: nuova paideia per il nuovo secolo*. Alcune relazioni sono presenti in questo numero del Nodo.

I risultati di un'indagine condotta in Basilicata e nelle Marche: Sandra Chistolini, *Agorà pedagogica - Educazione sotto inchiesta*, è oggetto dell'insero allegato, pp. I-XXVIII.

Dalle Università di...

Umanesimo, post-umanesimo e post-modernità

GIUSEPPE ACONE

Professore Ordinario di Pedagogia generale
Direttore del Dipartimento
di Scienze dell'Educazione - Università di Salerno

L'umanesimo occidentale, tendenzialmente esteso all'intero mondo, in seguito alla sagoma umanizzante e universalizzante dei processi di globalizzazione, e dei connessi percorsi per i quali la *narrazione umanistica occidentale* fa da compensazione alla spietatezza dell'altra faccia della globalizzazione, si regge quasi per intero sul sostanziale riconoscimento della *discontinuità ontologica* tra l'uomo (e, conseguentemente la *persona*) e la *restante catena degli esseri*.

Tale affermazione non era messa minimamente in dubbio, in modo implicito o esplicito, fino a qualche decennio fa, almeno a livello teorico e di petizione di principio. Diciamo pure che ritenere sostanzialmente vera, per tutto il mondo e per tutte le culture, la formula kantiana secondo cui bisogna considerare *l'umanità sempre come fine e mai come mezzo*, era riconosciuto come base etica di qualsiasi legislazione, di qualsiasi ordinamento politico e di qualsiasi formazione umana.

Dalla Carta delle Nazioni Unite alla Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino, dalle Costituzioni dei grandi Paesi occidentali (basti pensare alla Gran Bretagna, agli Stati Uniti e via via alle forme di legislazione democratica scaturite dalle rivoluzioni inglese e francese), alla Costituzione repubblicana italiana del 1948, tuttora in vigore, è difficile non riconoscere, al primo sguardo, che la concezione umanistica vede al centro l'idea dell'*uomo come fine*, dell'*uomo come essere sacro ed inviolabile*, dell'*uomo discontinuo per va-*



lore rispetto a tutto quanto umano non è; insomma, che essa vede al centro l'idea *dell'uomo come persona*, una visione filosofica, culturale, giuridica e pedagogica per la quale, l'uomo non è solo materia, meccanicità, *res extensa*, ma è *ragione, libertà, responsabilità, intenzionalità, soggetto avente senso* la cui vita è per intero *referente e imputabilità di senso*.

Dovendo trovare un'analogia con la memoria anche laica e non solo religiosa dell'umanesimo occidentale si può citare il *De dignitate hominis* di Pico della Mirandola, che offre una sorta di piattaforma filologica ed ermeneutica di tale impostazione.

Dovendo dirla fino in fondo e senza remore, è difficile negare che l'umanesimo, anche quello laico, è del tutto debitore alla forma etico-religiosa sull'uomo impostata e veicolata in Occidente dalla *narrazione cristiana*. Questa affermazione non viene avanzata nel senso della rivendicazione di una sorta di *copyright*, ma viene richiamata per mettere il discorso complessivo sul terreno giusto. Non è una concezione scientifico-tecnologica e, peggio ancora, *scienista* la base di appoggio dell'idea e della realtà della *persona*, ma è una piattaforma di tipo onto-metafisico ed etico-religioso, in Occidente accreditata e veicolata dalla *narrazione/civilizzazione cristiana*.

A riconoscerlo sono anche filosofi laici che hanno ben ponderato la questione di fondo: basti pensare alla visione di Vattimo, il quale, pur volendo

ridurre il Cristianesimo alla sua radicale forma di *secolarizzazione*, non ne disconosce il fatto che sia il punto di appoggio (in Occidente e, per estensione, nell'intero pianeta) di ogni forma di *umanesimo*.

Le tendenze laiciste contemporanee si sono rese ampiamente conto di ciò. E, nei fatti, l'attuale *tendenza post-umanista* è radicalmente appoggiata e sdraiata sullo scientismo alimentato dalla genetica, dall'eugenetica, dalle neuroscienze, dalle biotecnologie e da tutto quanto possa ricondurre l'istanza dell'umanesimo tradizionale e classico di matrice etico-religiosa dalle sue origini e matrici alla mera determinazione meccanica dell'uomo, come essere biologico ed ecosistemico frutto di intersezioni costruzioniste di tipo meramente tecnico¹.

Su di un versante parallelo ormai compaiono disamine di matrice *impersonalista* e radicalmente *meccanicista/materialista*. Basti pensare alla palese deriva antiumanista e antipersonalista rappresentata da concezioni del tipo di quella recentemente formulata da Roberto Esposito². Si tratta dell'*istanza biopolitica* chiamata a supporto da filosofi radicalmente laici della prospettiva cosiddetta post-umanista.

Ritenere che queste prospettive possano aprire l'orizzonte di una sorta di *neoumanesimo* sulle basi concomitanti di tipo biotecnologico, neuro-bioscientifico e biopolitico significa, da un lato, liquidare l'umanesimo di matrice cristiana e, dall'altro, non capire che una prospettiva *scientista* è in radice la cancellazione di ogni forma di umanesimo.

Si aggiunge a tale scenario la versione del post-moderno che finisce per indebolire qualsiasi percorso di *razionalità forte* e di *valorialità* in grado

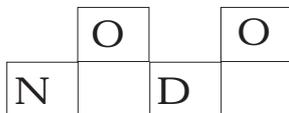
di rappresentare un'etica universale e condivisa. Trionfa il *pensiero debolissimo* quale ideologia della società e della cultura dell'*apparire* e della traduzione del *reale* in *virtuale*, e viceversa.

Peggio ancora è come tutto ciò viene configurato dall'universo della comunicazione elettronica in tempo reale. Si tratta di agghiaccianti semplificazioni per le quali è *progressivo* tutto ciò che è garantito da *schemi scienziati e tecnici*, mentre è *regressivo e reazionario* tutto ciò che è, invece, respinto nell'angolo della tradizione/memoria e dell'umanesimo d'impianto religioso (prevalentemente ispirato ad un Cristianesimo che non accetta di ridurre per intero la sua valenza *meta-storica* alla radicalità della *secolarizzazione* e della cosiddetta *demitizzazione*).

In queste condizioni il cortocircuito post-umanesimo/secolarizzazione post-moderna rischia di oscurare tutte le ragioni possibili di un autentico neoumanesimo e del suo possibile progetto pedagogico-educativo.

¹ Cfr. E. Boncinelli, *Dal moscerino all'uomo: una stretta parentela*, Sperling & Kupfer, Milano 2007; *Il male. Storia naturale e sociale della sofferenza*, Mondadori, Milano 2007; *Le forme della vita. L'evoluzione e l'origine dell'uomo*, Einaudi, Torino 2006; E. Boncinelli - G. Sciarretta, *Verso l'immortalità?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005; M. De Carolis, *La vita nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Bollati Boringhieri, Milano 2004; G. Rizzolatti - L. Voza, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Milano 2007; G. Rizzolatti - C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

² Cfr. R. Esposito, *Bios*, Einaudi, Torino, 2006; *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, Torino 2007.



Lo studente al centro. Come cambia l'università in Europa

GIORGIO CHIOSSO
Ordinario Storia della Pedagogia
Università di Torino

Le tendenze di armonizzazione/integrazione delle università europee e, più ampiamente il fenomeno dell'internazionalizzazione a livello mondiale, hanno stimolato e stanno sollecitando notevoli cambiamenti strutturali, manageriali, curricolari e didattici a livello dell'istruzione superiore. Tali politiche educative si prefiggono di governare quel vistoso e, sotto certi aspetti, addirittura radicale fenomeno in atto ormai da qualche decennio e cioè la generalizzazione degli studi universitari. Dal modello dell'università per le élites (che per secoli ha scandito la storia accademica) si sta ormai irreversibilmente approdando al modello dell'università "di massa" con l'inclusione di strati sempre più vasti della popolazione (un tempo esclusa da questa possibilità) al livello più alto dell'istruzione. Le trasformazioni più rilevanti si possono ravvisare non soltanto sul piano procedurale, strutturale o organizzativo. Esse si giocano anche su un piano diverso, segnato dal ruolo culturale, valoriale ed etico dell'università e in modelli sociali sempre più complessi sul piano locale e interconnessi a livello globale. L'università contemporanea deve infatti fare i conti non soltanto con le pressioni che provengono dal mondo economico e produttivo, ma anche con fondamentali questioni riguardanti aspetti come il diritto allo studio, il benessere personale, la formazione alla cittadinanza e, più ampiamente, taluni aspetti sostanziali connessi con l'etica pubblica e riguardanti la vita democratica nelle società della tarda/post modernità.

In tal senso, centrare il futuro dell'università – e in particolare dell'università di massa – sulla dimensione umana degli attori coinvolti, più precisamente dalla centralità dell'esperienza degli studenti diventa una strategia ricca di potenzialità. Mettere al centro lo studente si configura, non a caso, come uno dei traguardi più ambiziosi della politica europea nella prospettiva di creare un'area europea dell'istruzione superiore entro il 2010,

obiettivo prioritario per implementare il cosiddetto Processo di Bologna¹.

Nello specifico, si tratta di conferire agli studenti non soltanto più potere decisionale all'interno degli organi di governo universitari, ma soprattutto di tenere conto delle loro esigenze individuali allorquando si tratta di riequilibrare e, al tempo stesso, di prevedere un loro ruolo specifico nella relazione tra ricerca, insegnamento e didattica universitaria, prenderne seriamente in considerazione la condizione sociale ed economica e più in genere il benessere personale (*wellbeing*) ai fini di garantire un effettivo diritto allo studio.

Anche alcune delle politiche europee più rilevanti in ambito universitario, come l'idea di *lifelong education*, possono superare lo stadio di mera retorica o auspicio dai deboli effetti pratici, soltanto a condizione di fondare una *new university* basata sulla centralità della "dimensione studente" considerata in tutte le sue sfaccettature.

1. L'Europa delle università

Il *trend* di integrazione/armonizzazione delle università europee viene solitamente ricondotto alle politiche educative che perseguono l'implementazione del Processo di Bologna. Questa espressione sta a indicare, come è noto, la via europea al ripensamento del ruolo svolto dall'università nella società europea contemporanea.

Il percorso seguito dalle politiche dell'integrazione viene scandito da alcune tappe fondamentali. I principali momenti che hanno preparato l'avvio del Processo di Bologna sono stati la *Magna Carta* delle università europee, dovuta all'iniziativa dell'università di Bologna e di alcune delle più antiche e prestigiose università europee (1988), la *Dichiarazione della Sorbonne* (1998) che anticipava l'importanza della mobilità e la necessaria armonizzazione delle strutture universitarie nello spazio europeo e la *Convenzione per il Ricono-*

scimento dei Titoli di Studio di Lisbona (1997). Il vero avvio di questo processo va comunque ricondotto alla *Dichiarazione di Bologna* (1999), la quale rendeva più concreta l'idea di integrazione attraverso la "cooperazione inter-governativa". Ad essa sono poi seguiti altri svariati comunicati e dichiarazioni che hanno meglio precisato l'idea europea di "università integrata": il *Comunicato di Praga* e la *Convenzione di Salamanca* (2001), il *Comunicato di Berlino* e la *Dichiarazione di Graz* (2003), il *Comunicato di Bergen* (2005).

Il progetto di creare un'area continentale dell'istruzione superiore non costituisce un tratto caratteristico della sola Europa. Esso va visto come un'espressione regionale di quel più ampio fenomeno della internazionalizzazione dell'insegnamento superiore (*internationalization of higher education*) le cui prime esperienze risalgono al secondo dopoguerra, in particolare alle politiche statunitensi di "mutua comprensione e di promozione della pace", a volte tacciate di imperialismo nascosto, e soprattutto alle prime iniziative di mobilità internazionale promosse dal senatore Fulbright (De Wit, 2000, pp. 13-14).

Il concetto di internazionalizzazione, sostenuto dalle più importanti organizzazioni mondiali in materia educativa e formativa come, per esempio, l'OCDE e l'UNESCO, va inteso come: (1) un processo in continua evoluzione e non come realtà di fatto, (2) una risposta alla globalizzazione dalla quale però va visto come distinto e (3) come composto da elementi tanto internazionali quanto locali, fatto che sollecita il ripensamento dei contenuti anche in chiave trasversale ovvero con un approccio interculturale o sovranazionale (*international education*²) (De Wit, 2000, p. 11). Accanto a questa lettura del concetto di internazionalizzazione – che è quello che più ci interessa e ci coinvolge – merita almeno fare un cenno ad altri due fenomeni che presentano alcuni aspetti di analogia.

Il primo riguarda quelle situazioni in cui un numero significativo di studenti delle università di un determinato paese provengono da aree geografiche diverse dal paese di appartenenza delle università stesse. Il caso australiano rappresenta a questo proposito un esempio quanto mai significativo. Le università di quel paese da tempo sono infatti meta di numerosi studenti asiatici che, in alcuni casi, raggiungono addirittura un terzo del totale degli iscritti (Ninnes, Hellstén, 2005). Un secondo fenomeno è rappresentato dalle cosiddette esperienze di "educazione transnazionale" (*transnational education*, Wilson, Vlasceanu, 2000): tale

modello di internazionalizzazione riguarda la progettazione di corsi e programmi per studenti che non appartengono al paese in cui si trova l'università e per il cui espletamento sono veicolo indispensabile le nuove tecnologie della comunicazione. Spostiamo ora la nostra riflessione sulle principali ragioni che sottostanno alle politiche europee e mondiali dell'europeizzazione/internazionalizzazione e quali sono le loro implicazioni sul piano delle conseguenze pratiche immediate e nel medio-lungo periodo nella formazione universitaria. Come nel caso dell'internazionalizzazione, anche le politiche di integrazione europea sono sorrette da una molteplicità di ragioni, economiche, politiche, culturali ed educative, variamente interrelate e ordinate tra di loro nei diversi contesti europei.

La politica europea dell'integrazione ha perseguito inizialmente obiettivi piuttosto formali e strutturali, come il riconoscimento dei titoli a livello europeo, l'introduzione di meccanismi per rendere il più uniforme e agevole possibile la valutazione del curriculum (con il ricorso ai crediti formativi), la strutturazione verticale dei corsi di studi articolati in tre fasi formative: corsi di primo livello, di secondo livello e studi dottorali. In seguito l'attenzione si è spostata su questioni più sostanziali, come nel caso della qualità della didattica e, ancor più di recente, gli incontri ai vertici europei hanno indicato come priorità questioni riguardanti gli aspetti sociali e democratici, previsti da una *action line* specifica, detta "la dimensione sociale" del Processo Bologna.

Le politiche che riguardano le condizioni di vita e di studio dello studente rientrano sostanzialmente in questa recente preoccupazione per la dimensione sociale dell'azione accademica.

2. La dimensione sociale delle politiche europee

In una prima fase del Processo di Bologna le politiche di integrazione si sono, dunque, svolte prevalentemente all'insegna di aspetti strutturali, formali e di mobilità internazionale. I documenti elaborati negli ultimi anni riflettono con chiarezza una seconda fase, in cui un'integrazione effettiva ed efficace implica prevedere linee di azione politica che investano la sostanza dei processi in atto. In tal senso, l'introduzione di una specifica "dimensione sociale" delle politiche europee di cui il documento più significativo è costituito dalla *Dichiarazione di Praga* (2001), segna una svolta importante perché porta al centro dei processi di integrazione lo studente stesso.

Essa richiama, detto in estrema sintesi, l'attenzione sulle condizioni economiche dello studente e sui fattori che possono agevolare o sono di impedimento al conseguimento degli studi; molta attenzione è, inoltre, riposta anche per gli aspetti riguardanti la partecipazione nelle strutture di governo e decisionali dell'università e a tutte le iniziative funzionali al miglioramento della qualità dell'offerta didattica. Con questo atto programmatico si può affermare che, almeno in via di principio, l'insieme delle politiche dell'integrazione hanno intrapreso negli ultimi anni la via dell'interesse degli studenti. Lo conferma uno degli ultimi rapporti europei nel quale si propone esplicitamente di "guardare al processo di Bologna con gli occhi degli studenti" (*Bologna with students' eyes*, ESIB, 2007). L'impostazione centrata sullo studente che assegna alla dimensione umana un ruolo prioritario nelle politiche di ristrutturazione dei sistemi d'insegnamento superiore, si allinea al mutamento di prospettiva che nel campo delle politiche scolastiche si è verificato nei più recenti documenti europei, passate dal principio della formazione di "risorse umane" (espressione largamente debitrice a una concezione funzional-economicista) alla valorizzazione del "capitale umano" che rinvia alla centralità del soggetto che apprende e, apprendendo, è posto nelle condizioni di sprigionare tutte le sue potenzialità.

Più ampiamente si può far cenno che i cambiamenti in atto per quanto riguarda la scuola e l'università rinviano a loro volta a quelle teorie sociopolitiche conosciute come "il ritorno dell'attore o del soggetto" (*le retour du l'acteur o le retour du sujet* di cui ha parlato A. Touraine) al centro dell'azione sociale e delle politiche al servizio della persona come nel caso, per esempio, della cosiddetta strategia della "personalizzazione" su cui hanno richiamato l'attenzione Giddens, Beck e altri nel discutere le caratteristiche e la fisionomia delle società post moderne.

Il riconoscimento della centralità della persona umana con i suoi bisogni, le sue esigenze e le sue aspettative non riguarda soltanto gli studenti (anche se questi costituiscono i primi destinatari del mutamento di prospettiva), ma anche ovviamente i docenti e lo stesso personale amministrativo e ausiliario. Il numero e la qualità degli addetti ai servizi, ad esempio, può infatti fare la differenza circa la qualità dell'offerta accademica che, ormai da tempo, non è più riconducibile solamente alla ricchezza e validità della ricerca scientifica e all'efficacia della didattica. Si tratta pertanto di un ricupero in senso generale della componente

umana che sorregge e guida l'intero processo di rinnovamento e di integrazione.

Ma come, in concreto, si sta manifestando e sviluppando la "dimensione sociale" incentrata sul soggetto-studente? Per rispondere a questo interrogativo sono di sostegno le ricerche condotte sulla qualità della vita e sulle condizioni di studio degli studenti universitari in ambito europeo. Una tra le indagini comparate più accreditate è l'*Euro Student* che nel tempo ha conosciuto varie edizioni. Quella del 2000 è indicativa per la costruzione teorica di tale concetto (lo studente europeo) e rappresentativa per la ricchezza dei dati forniti. Essa non soltanto pone a disposizione una notevole quantità di dati comparati tra le diverse situazioni nazionali, ma fornisce importanti elementi per orientare le politiche d'intervento.

All'indagine *Euro Student*, iniziativa promossa dall'ECSTA (*European Council for Student Affaire*), un'associazione di enti che si occupa di fornire servizi agli studenti, hanno aderito otto diversi paesi: l'Italia, l'Austria, il Belgio, la Finlandia, la Francia, la Germania, l'Irlanda e l'Olanda. Il Rapporto del 2000 fotografa le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari, fornendo una panoramica completa e sistematica delle condizioni socio-economiche.

In particolare, il Rapporto prende in considerazione quattro aspetti principali: (1) il profilo sociale degli studenti, (2) il bilancio finanziario degli studenti, (3) il ruolo del diritto allo studio, (4) la conoscenza delle lingue e la mobilità internazionale. Per esempio, nel caso dell'Italia dall'indagine emerge "l'ansia da lavoro" degli studenti italiani e, più in particolare, il fenomeno di forte incremento degli "studenti lavoratori", tendenza in netto contrasto con la tradizione degli "studenti a tempo pieno", figure che ormai occupano soltanto in parte la scena universitaria. È emerso altresì che la scelta degli studi avviene spesso in solitudine, mentre sul versante del diritto allo studio sono cresciuti gli aspetti di efficienza ed efficacia dei servizi posti a disposizione. Infine, la qualità ambientale costituisce un nuovo (e inedito) criterio di scelta della sede universitaria.

Dal Rapporto emerge che gli studenti europei si assomigliano sempre più, condividendo aspirazioni, comportamenti e difficoltà sovente molto simili fra loro: coniugano lo studio al lavoro, vanno molto più spesso all'estero di quanto non accadeva 15-20 anni orsono, gli iscritti nelle facoltà umanistiche presentano caratteristiche di mobilità più accentuate dei loro compagni delle facoltà

tecnico-scientifiche e in tutti i paesi, anche quando sono sostenuti da aiuti pubblici, gli studenti ricorrono al sostegno economico delle famiglie per il mantenimento agli studi.

Il desiderio e/o la necessità di misurarsi durante gli studi universitari con il mercato del lavoro è un fenomeno ampiamente diffuso in tutta Europa: dall'indagine emerge che gli studenti che lavorano a tempo pieno o (più spesso) a tempo parziale in Austria, Belgio, Finlandia, Francia, Germania, Irlanda e Olanda costituiscono ormai la maggioranza della popolazione studentesca. Lo stesso fenomeno accade in Italia. In Olanda e in Austria la diffusione del lavoro contemporaneo con gli studi universitari raggiunge rispettivamente il 77% e il 74% degli iscritti. Seguono tedeschi (66%), irlandesi (58%) e italiani (54%), finlandesi 49% e francesi 48%. Gli studenti lavorano mediamente oltre dieci ore a settimana, una media che se non è comparabile con il lavoro a "tempo pieno", tuttavia sottrae allo studio spazi non secondari.

L'università continua, inoltre, ed essere ancora molto selettiva sotto il profilo economico nei contesti in cui la stratificazione sociale non viene contenuta da una politica di forti e diffusi aiuti pubblici. In Finlandia e Irlanda, i paesi che offrono i più alti contributi statali per l'accesso ai percorsi universitari (rivolti ai gruppi socialmente e culturalmente più svantaggiati), gli studenti provenienti da famiglie di operai ammontano a circa un quarto del totale. Rispetto all'estrazione sociale degli studenti, stimata in base al titolo di studio dei padri, il Belgio rappresenta il paese più selettivo, con la più alta quota di studenti figli di un padre laureato, mentre in Italia, Austria e Finlandia quattro studenti su cinque provengono da famiglie con istruzione non universitaria. A questo dato va aggiunto che in Finlandia più dei due terzi dei diplomati accede agli studi superiori, mentre in Olanda questa stessa quota è pari a circa la metà. In Irlanda la percentuale è del 45%, in Italia del 40%, mentre Austria, Germania e Francia registrano tassi di ingresso all'istruzione superiore molto più bassi, tra il 29% e il 35%.

In tutti i Paesi, il reddito mensile degli studenti che vivono fuori casa deriva essenzialmente da tre fonti: il sostegno delle famiglie, il reddito derivante da lavoro e l'aiuto pubblico. Il bilancio degli studi universitari pesa fortemente sulle famiglie. In Italia, in Germania e nel Belgio fiammingo i genitori forniscono la maggior parte delle risorse attraverso le quali gli studenti coprono tutte le loro spese. In questi Paesi, la quota di contributo dei

genitori sul totale del reddito degli studenti varia dal 59% al 41%. L'importo medio del contributo mensile, sia in contanti che in servizi per gli studi dei figli varia dai 135 euro della Finlandia ai 441 euro dell'Austria.

In nazioni come Irlanda, Austria e Francia è il reddito guadagnato con il lavoro personale a fornire il principale sostentamento per gli studenti che vivono fuori casa, con una quota che varia fra il 40% e il 51%. Il reddito da lavoro degli studenti italiani è circa la metà di quello dei francesi ed è fra i più bassi d'Europa, insieme a quello dei tedeschi, ma occorre tenere in considerazione che il costo della vita è differente nei vari paesi. Ciò premesso, sia per i tedeschi sia per gli italiani il reddito da lavoro copre soltanto un terzo del fabbisogno individuale complessivo.

Le politiche per l'accesso ai servizi per il diritto allo studio rappresentano perciò uno snodo decisivo. In Paesi con sistemi di aiuto estesi, il contributo pubblico al bilancio complessivo dello studente è molto alto: si va dal 48% e 42% di Finlandia e Olanda al 27% di Francia e Belgio fiammingo, al 20% dell'Irlanda. In paesi nei quali l'aiuto pubblico erogato in borse di studio riguarda una quota minore di studenti, esso risulta più modesto. È il caso dell'Italia e della Germania, dove il contributo in denaro incide sul bilancio complessivo dello studente fra il 7% (Italia) e il 12% (Germania). Dal Rapporto emerge chiaramente come le procedure per l'assegnazione delle borse di studio e le somme a ciò destinate siano assai diversi da paese a paese. La proporzione degli studenti beneficiari delle borse di studio varia dal 90% dell'Olanda, seguita dalla Finlandia (83%) fino al modesto 10% della comunità fiamminga del Belgio. In Italia nel 2000 sono stati assegnati aiuti pubblici sotto forma di borse di studio soltanto al 12% degli studenti in corso. L'Italia appare ancora lontano dall'Europa: in Paesi come l'Olanda, la Germania e la Finlandia alle borse di studio in moneta si affiancano altri sostegni finanziari, come ad esempio i prestiti.

Il problema del costo dell'alloggio accomuna tutti gli studenti europei. Gli studenti che vivono fuori casa destinano una consistente parte del proprio reddito mensile nell'affitto. In Finlandia, Germania, Irlanda, Belgio (comunità francofona) ed Austria, gli studenti spendono per questa voce più di un terzo del loro reddito mensile. Sorte quasi analoga tocca agli studenti italiani e olandesi. Quanto alle possibili soluzioni, emerge che in tutti i paesi le Case dello Studente e le residenze offro-

no le forme più economiche di alloggio.

Gli universitari europei sono in parte accomunati anche dal peso delle tasse d'iscrizione e di frequenza. Quote considerevoli del reddito personale sono destinate alle tasse in Italia (17%), Olanda (11%) e nel Belgio francofono (9%). In altri Paesi le tasse giocano un ruolo più contenuto: ciò accade, in particolare, nel Belgio fiammingo (5%) e in Germania (2%). Va però precisato che, nel periodo successivo a quello della rilevazione, il problema delle tasse è diventato scottante ed è stato inserito nell'agenda di lavoro di tutti i Governi. In Finlandia e Austria, per esempio, non esistevano tasse universitarie al momento della ricerca. L'Austria le ha introdotte nel 2001-2002 e anche in Germania alcuni *lander* hanno rafforzato la tassazione.

Dal punto di vista della conoscenza delle lingue a distanza di sei anni dalla prima rilevazione *Euro Student* la scarsa competenza linguistica è andata via via migliorando. L'inglese è la lingua straniera più diffusa, ma sono ancora pochi gli studenti universitari europei che padroneggiano davvero una seconda lingua. Solo il 30% di Italiani e Francesi dichiara di conoscere bene un'altra lingua, percentuale che sale al 60% per i tedeschi e al 70% per finlandesi e olandesi. Bisognerebbe, in ogni caso, verificare l'effettiva consistenza di questa dichiarazione.

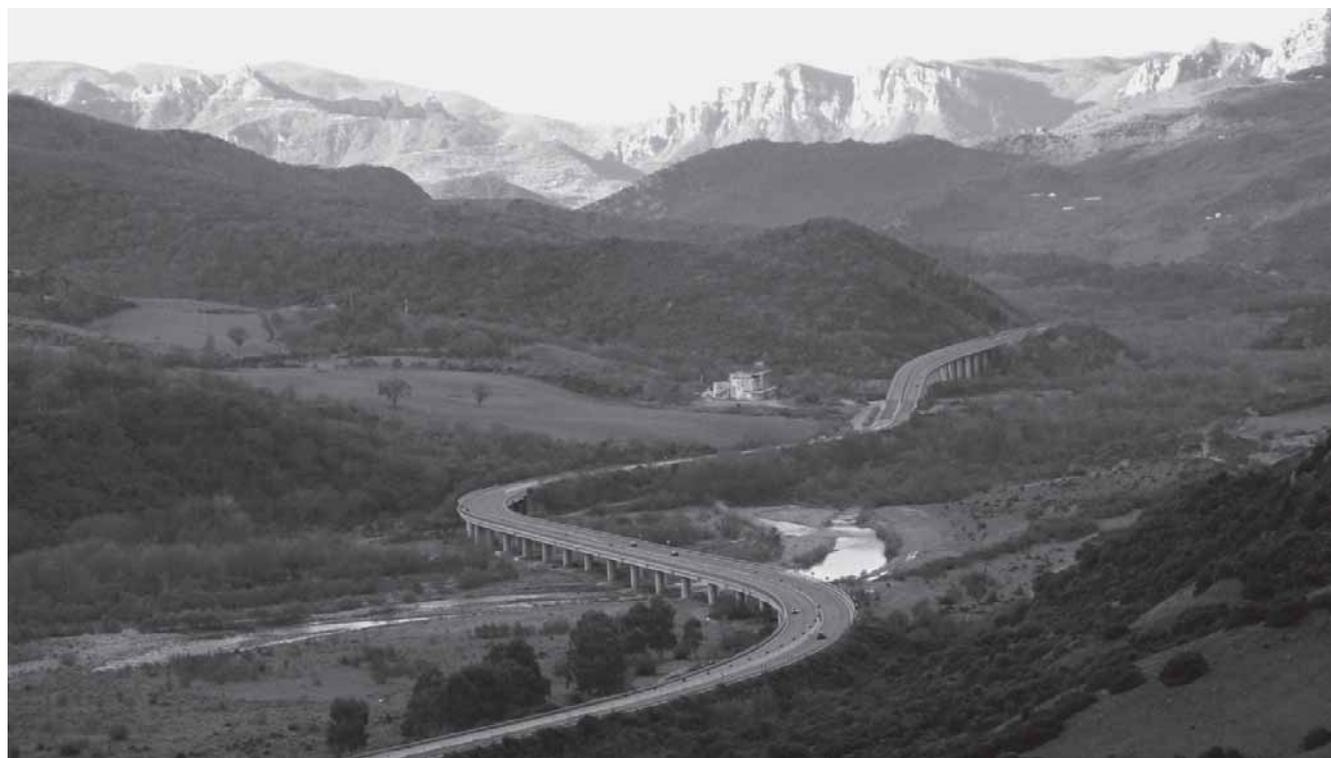
Soltanto la metà degli irlandesi studia una lin-

gua oltre la propria, ovvero il francese, mentre la percentuale di studenti poliglotti – che conoscono bene due o più lingue – è ancora assai ridotta, con i tedeschi a quota 16%, gli irlandesi e gli italiani a quota 9%. Anche per quanto riguarda la mobilità si registra un'accresciuta attività dei programmi istituzionali quali *Socrates-Erasmus* che consentono di effettuare periodi di studio all'estero o programmi quali *Leonardo*, che offrono la possibilità di compiere stage in altri paesi.

L'indagine del 2000 è stata seguita da un'altra compiuta nel 2005 in 12 paesi, mentre attualmente è in corso la più imponente tra tutte (2006-2007) che comprende ben 22 paesi³. Gli indicatori scelti per misurare la qualità della vita degli studenti sono pressoché identici a quelli adottati nella prima rilevazione: (1) Accesso: l'accesso all'istruzione superiore e le caratteristiche sociali del corpo studentesco, (2) Condizioni di studio: il successo negli studi accademici, le modalità di alloggiare, finanziamento e assistenza sociale, il costo della vita e le spese che gli studenti sostengono, il lavoro degli studenti e il budget di tempo, (3) Mobilità (intesa come conoscenza linguistica e circolazione extranazionale).

3. Verso il benessere dello studente

Partendo dal presupposto che il corpo studentesco si presenta oggi con caratteristiche di diffusa



Basento. Bivio Tricarico

eterogeneità – il che significa che gli studenti di oggi non sono più “giovani tra 20 e 25 anni che frequentano l’università a tempo pieno” bensì “sopra i 25, con lavori a tempo pieno, famiglie e figli” – preoccuparsi dei bisogni degli studenti risulta un compito particolarmente complesso. Il dato dell’eterogeneità degli studenti occupa perciò uno spazio sempre più ampio nelle politiche europee, come vedremo più avanti.

Come si è detto, già dal 2001 con la Dichiarazione di Praga le politiche dell’integrazione hanno identificato nella dimensione sociale del Processo di Bologna una priorità strategica, ma con pochi esiti, almeno finora, nei dibattiti e nelle scelte nazionali. Il rischio che le politiche definite in sede internazionale rimangano lettera morta o suonino come mera retorica è purtroppo quanto mai reale e questo tanto di più quando si va a incidere su tradizioni secolari e si pensa a mutamenti radicali e non a semplici opere di *restyling*.

A tal proposito, ESIB (*The National Unions of Students in Europe*) ha persino pubblicato un vero e proprio *Libro Nero del Processo Bologna* (*The Black Book of the Bologna Process*, 2005), in cui sono state poste in rilievo le disomogeneità tra le indicazioni delle politiche europee e quelle nazionali. Dal *Libro Nero* emergono le “cattive pratiche” di numerosi sistemi universitari (tuttora legati alle prassi consuete e poco sensibili alle esigenze di cambiamento), l’insufficiente o, peggio, il perverso uso dei crediti, le difficoltà connesse all’accertamento della qualità, le disfunzionalità nella strutturazione del sistema in tre cicli, la marginalità della dimensione sociale e altri ancora.

Di qui una serie di raccomandazioni: ripensare l’organizzazione didattica dal punto di vista dell’apprendimento e non dell’insegnamento, attuare pratiche partecipative degli studenti in tutti i processi che li riguardano, partire dalle conoscenze pregresse per costruire saperi più avanzati e predisporre nuovi meccanismi di finanziamento e di mobilità sociale, questi alcuni passaggi per la costruzione dello spazio universitario europeo, vere e proprie sfide contro l’immobilismo accademico.

Contro la riluttanza dei singoli paesi a misurarsi con le politiche europee (fenomeno in parte anche comprensibile, soprattutto se si pensa alle conseguenze potenzialmente rilevanti dei cambiamenti sulla cultura organizzativa di una delle più antiche e longeve istituzioni) le raccomandazioni formulate nel documento *Bologna with Student Eyes* (2007, pp. 10-11) sono assai interessanti e meritano di essere proposte nella loro ampia arti-

colazione:

- la piena condivisione della dimensione sociale del Processo Bologna (il che significa includere tutti i soggetti interessati nelle scelte di governo e organizzative) dovrebbe diventare un punto centrale dei dibattiti nazionali;
- l’impatto socio-economico del Processo Bologna richiede valutazioni sistematiche;
- sul piano nazionale si devono raccogliere tutte le informazioni necessarie per verificare la composizione socio-economica del corpo studentesco e la sua condizione finanziaria;
- i governi dovrebbero incentivare un più ampio accesso dei gruppi sociali svantaggiati all’istruzione superiore;
- i finanziamenti per gli studenti andrebbero adeguati e supplire a tutte le spese collegate all’istruzione superiore;
- occorre rendere disponibili borse e prestiti, i quali devono poter coprire le spese per lo studio.

Altre suggestioni e proposte sono riconducibili alla nozione di benessere degli studenti (*wellbeing* o *welfare*), aspetto che qualifica in modo particolare le ricerche condotte dall’associazione studentesca ESIB. Fin dal 1999, durante un incontro svoltosi a Cipro, l’Associazione delle Unioni Nazionali degli Studenti Europei aveva reso noto un documento che si può considerare emblematico circa il modo di affrontare la centralità dello studente da parte degli studenti stessi. Tre priorità erano allora individuate (con i tre slogan sottoriportati), giudicate particolarmente aderenti ai bisogni della crescente eterogeneità del corpo studentesco:

- “*è tutta una questione di soldi*”: richiesta di più finanziamenti e in particolare dell’avvio di un sistema di borse di studio legate alle esigenze personali e non soltanto al merito;
- “*un tetto senza crepe*”: invito a preoccuparsi delle condizioni di vita, fornendo alloggi presso case degli studenti o, in alternativa, un sostegno per quanti trovano alloggi sul libero mercato;
- “*studenti in movimento*”: accesso nei programmi di mobilità internazionale ad un numero maggiore di studenti, sostenendoli sia con adeguate informazioni sia mediante appositi finanziamenti.

In altri e successivi documenti pubblicati dalla ESIB sono identificati ulteriori e “nuovi approcci al benessere degli studenti”. Si sottolinea il ruolo

delle varie comunità di appartenenza (dalla famiglia a quella locale e a quella studentesca), degli aspetti sociali, accademici e culturali, delle unioni studentesche. Tra le varie definizioni del concetto di benessere, scegliamo a titolo esemplificativo quella proposta da un rappresentante finlandese degli studenti: “Il benessere degli studenti si avvicina all’idea di mettere gli studenti nelle condizioni di poter studiare. Si tratta di poter gestire la propria vita, di avere un chiaro senso di orientamento e obiettivi personali, di compiere le proprie scelte. Si tratta poi di pensiero prospettico e di fiducia nel futuro e nelle proprie abilità per farvi fronte. La capacità di studiare dipende dal garantire alcune pre-condizioni economiche e sociali necessari allo studio: mezzi di sostentamento, relazioni sociali, buona salute e condizioni ottimali di alloggio” (Nokkala, 2002).

Ma il benessere, come è ben noto, non si esaurisce nella mera preoccupazione per le condizioni finanziarie e per la qualità della vita quotidiana. Occorre preoccuparsi dello “stare bene” sul piano delle competenze acquisite, il che significa anche guardare alla consistenza culturale e alla qualità dei processi di apprendimento. Una delle esigenze più avvertite dagli studenti europei riguarda il timore che la “libertà dell’*academia*” si trasformi in “disinteresse dell’*academia*”, fenomeno che si verifica quando gli studenti sono lasciati a se stessi e cioè a cavarsela individualmente (Nokkala, 2002).

L’aspettativa è quella di una *learning community*, ovverosia di una comunità ricca di scambi culturali e personali in grado di superare il modello di una istituzione impersonale centrata, per quanto riguarda il rapporto con gli studenti, sul puro semplice insegnamento. Si tratterebbe di tornare, almeno sul piano dell’ispirazione generale, al modello originario dell’*universitas* medievale (e, in particolare, al modello di Bologna) quando professori e studenti costituivano un’autentica comunità ricca di scambi e unita da interessi convergenti. I documenti dell’ESIB pongono in forte evidenza come lo “stare bene” in università sia legato agli aspetti didattici, relazionali e organizzativi. Un esempio in tal senso è il Progetto Kehrä per il Benessere dello Studente in Finlandia, ideato congiuntamente dall’Associazione degli Studenti Finlandesi, dalla Federazione Sportiva degli Studenti Finlandesi e dai Servizi per la Salute degli Studenti Finlandesi. Attraverso una maggiore coordinazione tra i servizi già esistenti ma scarsamente interrelati, esso mira a “dare maggiore vigore alla comunità studentesca e a diffondere saperi

legati alla salute, al benessere e alla conduzione della vita di ciascuno” (Nokkala, 2002).

Come sottolineato da Nokkala (2002), “dobbiamo ricordarci che lo star bene è molto di più del solo benessere. Oltre alle borse, agli assegni, all’alloggio e ai servizi alla salute, questo concetto è molto più ampio, poiché include le dinamiche comunitarie, gli stili di apprendimento e il confronto con le varie culture studentesche.” Questa fondamentale accezione del benessere come ristrutturazione dei processi di insegnamento dal punto di vista dello studente apre anche alla prospettiva dell’insegnamento come “bene pubblico” e alla dimensione etica dell’università del futuro.

4. *Etica, socialità e democrazia*

Uno dei quesiti centrali su cui sono chiamati a riflettere quanti studiano, insegnano e fanno ricerca nelle università riguarda il ruolo sociale e etico, oltre che scientifico, giocato da questa istituzione. Dobbiamo intenderla come una semplice (per quanto significativa) parte integrante della logica della competitività tra istituzioni o tra nazioni e, quindi, secondo criteri di mercato o quasi-mercato? Oppure l’università va concepita soprattutto come un “bene comune” sottratto alle leggi dello scambio economico? E inoltre: quale rapporto esiste tra l’esigenza del benessere/star bene degli studenti, la dimensione sociale con questi orientamenti diversi e talvolta presentati addirittura come antagonisti?

Nella visione di un ex-rappresentante nazionale degli studenti presso L’ESIB come Nokkala, il benessere – per assumere questo punto di vista – è una dimensione che rimanda e si integra perfettamente in entrambe le situazioni in quanto, d’un lato, produce benefici tanto personali quanto sociali e, dall’altro, non si pone in contrasto rispetto alle regole della competitività economica. Questa opinione coinciderebbe, secondo Barkholt (2005, p. 29), con quanto di fatto avviene: “l’insegnamento superiore è ritenuto al tempo stesso un bene comune e un aspetto del mercato”. I vari Paesi oscillano nelle loro scelte politiche tra questi due ruoli cruciali, accentuando ora l’uno ora l’altro. Per molti osservatori tale politica ambivalente sarebbe una delle cause principali delle difficoltà che s’incontrano sul piano dell’integrazione a livello europeo (per usare le parole di Barkholt: “un’integrazione debolmente coordinata”).

In effetti la scelta tra una concezione dell’istruzione superiore che persegue l’obiettivo “meno stato più mercato” o quello del “bene comune”

costituisce un passaggio strategico nella transizione in corso e perciò rappresenta una delle questioni centrali nei dibattiti europei e internazionali. Secondo più d'uno studioso, tale questione sarebbe tuttavia tanto importante quanto, al tempo stesso, mal posta.

Bisognerebbe infatti considerare che le società moderne si sono spesso evolute su binari a volte apparentemente contraddittori, percorrendo ipotesi di ricomposizione delle diverse anime (ad esempio quella economico-tecnologica con quella culturale-valoriale o, su un altro piano, quella religiosa con quella laica o quella della giustizia sociale con le istanze liberali) con tutte le inevitabili difficoltà, i compromessi e, talora, anche gli apparenti paradossi che un simile itinerario comporta. Pensare che l'incompatibilità di principio tra mercato e bene comune si possa risolvere attraverso una scelta netta da parte degli attori in campo con un sostegno più convinto all'una o all'altra tesi sembrerebbe, dunque, una ipotesi di lavoro destinata a fallire.

La prospettiva della scelta radicale – o quanto meno di una preferenza molto marcata – rischierebbe di non tenere conto della complessità delle dinamiche storiche e sociologiche in atto, che spesso sfuggono alla possibilità di un controllo intenzionale e di un governo efficace. L'antitesi, inoltre, non andrebbe vista tra mercato e bene comune, ma piuttosto tra competitività e bene di tutti, come ha acutamente osservato Giliberto Capano (2000, p. 109) per non cadere, tra l'altro, nel rischio di restare intrappolati entro conflitti ideologici.

Secondo questo autore competitività e bene comune risultano non soltanto conciliabili, ma addirittura indispensabili nelle società della tarda/post modernità in cui il ruolo dello Stato risulta ormai nettamente cambiato rispetto al modello di qualche decennio orsono, passando “da pianificatore e controllore a regolatore e valutatore”. Dal punto di vista dello Stato (visto come l'istituzione che si fa carico della tutela del bene comune) si tratterebbe non di entrare nel gioco della competizione (e quindi nelle logiche del mercato), ma di garantire che essa non sfugga alle sue responsabilità sociali e, dunque, si svolga nel rispetto del bene comune. Si parla pertanto di un nuovo tipo di regolazione, detta “a distanza”, la quale sollecita maggiore responsabilità per gli esiti raggiunti, fissando alcuni irrinunciabili parametri di garanzia.

Non basta, infatti, soltanto l'autonomia istituzionale delle università affinché il bene comune

possa essere raggiunto: “Lasciate libere di decidere e senza regole e un minimo di standard sistemici, [le università] adotterebbero comportamenti egoistici, fondati unicamente sui rapporti di forza tra discipline o, nei migliori dei casi, su una visione meramente accademica dell'offerta formativa” (Capano, 2000, p. 111). Soltanto se bilanciata tramite il meccanismo di responsabilizzazione finanziaria e di valutazione degli esiti raggiunti (quest'ultima sia in termini di prestigio e reputazione dei docenti, sia di spendibilità dei titoli sul mercato e congruenza tra studi svolti e impiego) l'autonomia può indurre esiti apprezzabili dal punto di vista sociale, personale e anche rispetto alla dimensione economico-competitiva.

Proprio in quanto bene comune l'istruzione superiore, in altre parole, va “valutata, controllata, premiata e punita”. Questa impostazione rinvia, a sua volta, a sostanziali questioni etico-sociali e di vita democratica che destinate inevitabilmente a confrontarsi con la centralità dell'attore-studente. Sotto certi aspetti proprio il ricupero della centralità dello studente può essere considerata la spinta per particolare rilievo alle questioni fondamentali quali quelle sopra menzionate.

Mettere al centro lo studente rappresenta innanzitutto un'occasione di democrazia sostanziale e non formale. Dalla didattica universitaria centrata sull'apprendimento (e non più soltanto sull'insegnamento) fino all'attenzione per le condizioni di vita e di studio degli studenti, siamo in presenza di una serie di chiari indicatori di un *trend* che punta all'effettiva democratizzazione/partecipazione nell'università “di massa”. Questa linea di tendenza si associa, a sua volta, alla preoccupazione del successo dello studente. Mentre l'università per le élites operava entro un regime fortemente selettivo per scegliere i migliori destinati a diventare classe dirigente, l'università “di massa” – senza rinunciare alla qualità della sua offerta scientifica e formativa e al necessario rigore sul piano della valutazione degli studenti – è chiamata ad agire nella logica del successo formativo. Gli altissimi costi pagati dalla collettività per ciascun studente renderebbe molto antieconomica una università “di massa” che operasse secondo criteri di esclusione.

Altrettanto rilevante ai fini dell'esercizio e della vita democratica appare l'insistenza con cui i documenti europei sollecitano i diversi Paesi a coinvolgere più concretamente gli studenti nella vita e nel governo dell'università. E se non manca chi ritiene non prioritaria questa proposta – perché si tratterebbe di una questione ritenuta secon-

daria rispetto alla centralità dei processi di apprendimento e alla rilevanza dei percorsi formativi sul piano personale e lavorativo – va anche detto come l’una proposta non escluda l’altra.

Non bisogna sottovalutare il valore che una reale cogestione democratica delle università determina non solo in termini di crescita di consapevolezza personale, ma anche per lo stesso funzionamento democratico e trasparente dell’istituzione. Semmai, la questione dovrebbe riguardare in che modo possiamo rendere effettivo il coinvolgimento e l’*empowerment* degli studenti nella gestione del potere, finora piuttosto fittizio o decorativo nella maggior parte dei contesti europei. In caso contrario si rischia di non cogliere fino in fondo il senso del cambiamento in atto e di trovare nuove giustificazioni per vecchi paternalismi.

In terzo luogo l’adozione di uno stile partecipato nella vita universitaria consente di superare il tradizionale individualismo che spesso informa le scelte, i percorsi, le modalità di apprendimento, l’impersonalità e la freddezza delle istituzioni: esse – e l’università in modo tutto speciale – costituiscono risorse per la democrazia e possono essere orientate in modo da essere vive e vitali così da rendere più intensa, efficace e vicina ai cittadini la vita democratica (March, Olsen, 1989). La creazione e il consolidamento di *learning communities* potrebbe, dunque, servire a un doppio scopo: per un verso costituire uno strumento per migliorare l’efficacia dell’apprendimento, per un altro verso promuovere quei sentimenti di solidarietà comunitaria che costituiscono il cuore stesso della democrazia sostanziale e non solo formale.

Al posto della solitudine esistenziale e nello studio – falso modo di interpretare la responsabilità personale – la dimensione comunitaria presenta alcuni vantaggi rappresentabili, ad esempio, in un accesso più facilitato all’*ethos* e all’etica professionale, nel superamento dell’*esasperazione* competitiva, nella sperimentazione di un sé che si apre alla dialogicità e al confronto costruttivo, a cominciare dal rapporto con i docenti. MacIntyre ha osservato che imparare un determinato mestiere – e quindi accostarsi ad una pratica umana – implica anche l’accesso ai beni che essa rappresenta e la scoperta di un “bene per me”. Esso serve non soltanto al divenire un professionista in uno specifico ambito, ma anche alla costruzione dell’infrastruttura morale della persona. Si tratta quindi di educare senza remore “*the whole student*” (Gould, 2004, p. 451).

Occorre infine considerare l’università anche

come luogo di apprendimento e di sperimentazione del sé etico, senza cadute paternalistiche, moralistiche o dirigistiche. È necessario prevedere, ad esempio, progetti specificatamente mirati all’educazione e al rafforzamento del carattere degli studenti e offrire occasioni di esercizio di riflessione critica, da molti ritenuta la base per l’esercizio maturo delle proprie scelte valoriali. L’educazione del carattere va di pari passo con la libertà del pensiero critico e con l’assegnazione di significati propri al mondo circostante.

In questo caso – ne facciamo solo un cenno perché una compiuta analisi andrebbe ben al di là delle finalità di questo saggio – il rapporto intersoggettivo docente-studente costituisce un aspetto pedagogico di primaria importanza. La qualità di qualsiasi esperienza umana, e a maggior ragione quella che intercetta le ragioni alte della cultura, dipende infatti dalla capacità di viverla in forma critica e consapevole e cioè di darle un “senso”. L’uomo capace di giudizio si preoccupa infatti non soltanto di “come fare”, ma si interroga anche su “perché fare” e “se è bene fare in quel determinato modo”.

La consuetudine non solo con il sapere, ma anche con l’esperienza matura dei docenti – il *magister* dell’antica tradizione medievale – costituisce un altro fondamentale presupposto per mettere al centro lo studente e porlo nelle condizioni perché il suo benessere si manifesti nella totalità della sua esperienza umana. Per crescere e imparare a vivere con gli altri l’uomo non ha soltanto bisogno di cataloghi di buone norme, sane regole igieniche, politiche lungimiranti, ma ha soprattutto “bisogno di essere provocato o aiutato da qualcosa di diverso da lui, di *oggettivo*, da qualcosa che, come ha indicato Guardini, “lo incontra” e che rende percepibile la coscienza della corrispondenza “del fatto in cui ci si imbatte e il significato che assume nella propria esistenza”. Ha bisogno di incontrare, per dirla con un’espressione di Ernest Bloch, una “coscienza anticipante” e cioè qualcosa/qualcuno che gli testimonino in modo attivo fatti ed esperienze importanti.

La consapevolezza rilevata dai documenti di politica educativa della centralità dello studente va sostenuta per mezzo di azioni concrete, affinché l’auspicio si trasformi il più possibile in realtà di fatto. Ripensare il ruolo sociale e la funzione educativa delle università “di massa” di domani nella prospettiva della costruzione di uno spazio europeo si associa a notevoli implicanze etiche, di socialità e di democrazia: per queste ragioni il com-

pimento di questo progetto non può essere affidato solamente ai politici, ma ha bisogno della passione civile di tutti quanti credono nelle università come “bene comune”.

Bibliografia

K. BARKHOLT (2005), The Bologna Process and Integration Theory: Convergence and Autonomy in *Higher Education in Europe*, 30:1, pp. 23-29.

L. BARROWS (ed.) (2000), *Internationalization of Higher Education: An Institutional Perspective*, UNESCO-CEPES, Papers on Higher Education, Bucharest.

G. CATALANO, A. FIGÀ TALAMANCA (2002), *Euro Student. Le condizioni di vita e di studio degli studenti italiani*, Il Mulino, Bologna.

G. CAPANO (2000), *L'Università in Italia. Un'istituzione che s'incammina verso l'Europa*, Il Mulino, Bologna.

ESIB (2005), *The Black Book of the Bologna Process*, Socrates & ESIB.

ESIB (2007), *Bologna with Student Eyes*, Socrates & ESIB.

ESIB, *New Approaches to Student Wellbeing*, www.esib.org

ESIB, *Student Welfare into the New Millennium*, www.esib.org

E. GOULD (2004), The University and Purposeful Ethics in *Higher Education in Europe*, 2:4, pp. 451-460.

G. MCBURNIE (2001), Leveraging Globalization as a Policy Paradigm for Higher Education in *Higher Education in Europe*, 26:1, pp. 11-26.

HIS (2002), *Euro Student. Social and economic conditions of Student Life in Europe. 2000*, Hannover, presso l'url: <http://www.his.de/Eurostudent/download/eurostudent2000.pdf>

HIS (2005), *Eurostudent 2005. Social and economic conditions of Student Life in Europe*, Hannover presso l'url: <http://www.his.de/abt2/ab21/Eurostudent/report2005/Downloads/Synopsis%20of%20Indicators/SY>.

HIS, SOCRATES, *Eurostudent. A central source of comparable data on the social dimension of higher education. 2005-2008*, presso l'url: <http://www.his.de/abt2/ab21/Eurostudent/docs/intro.pdf>.

A. MACINTYRE, J. DUNNE (2002), Alasdair MacIntyre on Education: in dialogue with Joseph Dunne in *Journal of Education*, 36 (1), pp. 1-19.

J. G. MARCH, J.P., OLSEN (1989), *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*, The Free Press, New York.

Ministero dell'Università e della Ricerca, *Rapporto Euro Student. Le condizioni di Vita e di Studio degli Studenti Universitari Europei*, Fondazione RUI, Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, presso l'url: http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=10935.

P. NINNES, M. HELLSTÉN (2005), *Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy and Policy*, Cerc & Springer, Hong Kong/Netherlands.

T. NOKKALA (2002), *Student Wellbeing. Presentation to te ESIB's BM seminar*, www.esib.org.

S. REICHERT, C. TAUCH, *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, European university Association & Socrates.

J. SANCHEZ-CARBONELL (2005), The Bologna Process and Lifelong Education in *Higher Education in Europe*, 30:1, pp.

81-88.

B. SANYAL (1997), *Innovations dans la Gestion des Universités*, UNESCO, IPE, Paris.

P. SCOTT, Ethics “in” and “for” Higher Education in *Higher Education in Europe*, 29:4, pp. 439-450.

H. VELD, P. FÜSSEL, G. NEAVE (1996), *Relations between State and Higher Education*, Kluwer Law International, The Hague.

Note

¹ Il 19 giugno 1999 i Ministri dell'istruzione superiore di 29 paesi europei si sono incontrati a Bologna (sede che condivide con Parigi il privilegio di essere la più antica università europea) per sottoscrivere un importante accordo. Tale documento, noto come la Dichiarazione di Bologna, ha dato vita a un imponente – e oramai irreversibile – processo di armonizzazione dei vari sistemi di istruzione superiore europei: Bologna Process. Principale obiettivo del *Bologna Process* la creazione di un'Area Europea dell'Istruzione Superiore e la promozione del sistema europeo di istruzione superiore su scala mondiale per aumentarne la competitività internazionale. Per ottenere l'armonizzazione dei sistemi universitari europei la *Dichiarazione di Bologna* ha individuato sei obiettivi principali la cui realizzazione viene monitorata e orientata attraverso una serie di *Follow-Up Conferences* previste fino al 2010. I sei obiettivi sono i seguenti:

- Adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del *Diploma Supplement*;
- Adozione di un sistema fondato su due cicli principali, di 1° e 2° livello. L'accesso al 2° ciclo richiederà il completamento del 1° ciclo di studi, la cui durata non può essere inferiore ai tre anni;
- Consolidamento di un sistema di crediti didattici – basato sul sistema ECTS – acquisibili anche in contesti disciplinari diversi;
- Promozione della mobilità (per studenti, docenti, ricercatori e personale tecnico-amministrativo) mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione;
- Promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità;
- Promozione di una indispensabile dimensione europea dell'istruzione superiore: sviluppo dei piani di studio, cooperazione fra istituzioni universitarie, programmi di mobilità, piani di studio integrati, formazione e ricerca.

² L'educazione internazionale non rappresenta soltanto una dimensione trasversale rispetto ai curricula universitari, ma è da tempo una disciplina a se stante, che appartiene all'area degli studi comparati in educazione. Molti dei corsi di educazione comparata includono anche il termine internazionale (*international and comparative education*) e si delineano spesso in prospettiva interculturale.

³ Nel 2005 hanno partecipato Austria, Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Italia, Lettonia, Portogallo, Spagna, Olanda e Inghilterra e il Galles. Nel 2006-2007, oltre a quelli precedentemente elencati hanno preso parte anche Bulgaria, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Norvegia, Romania, Scozia, Repubblica. Slovacca, Slovenia, Svezia, Svizzera e Turchia.

La formazione tra conformazione, emancipazione e identificazione. Riflessioni pedagogiche

GIUSEPPE SPADAFORA
Ordinario Pedagogia
Università della Calabria e della Basilicata

Queste brevi e, necessariamente, incomplete e provvisorie riflessioni pedagogiche hanno lo scopo di ipotizzare un possibile percorso di ricerca che già si sta evidenziando, consapevolmente o inconsapevolmente, nel dibattito filosofico e pedagogico contemporaneo sulla complessità e, nello stesso tempo, sulla centralità del concetto di formazione per chiarire alcuni aspetti della soggettività umana e per affrontare politicamente le sfide del nostro tempo.

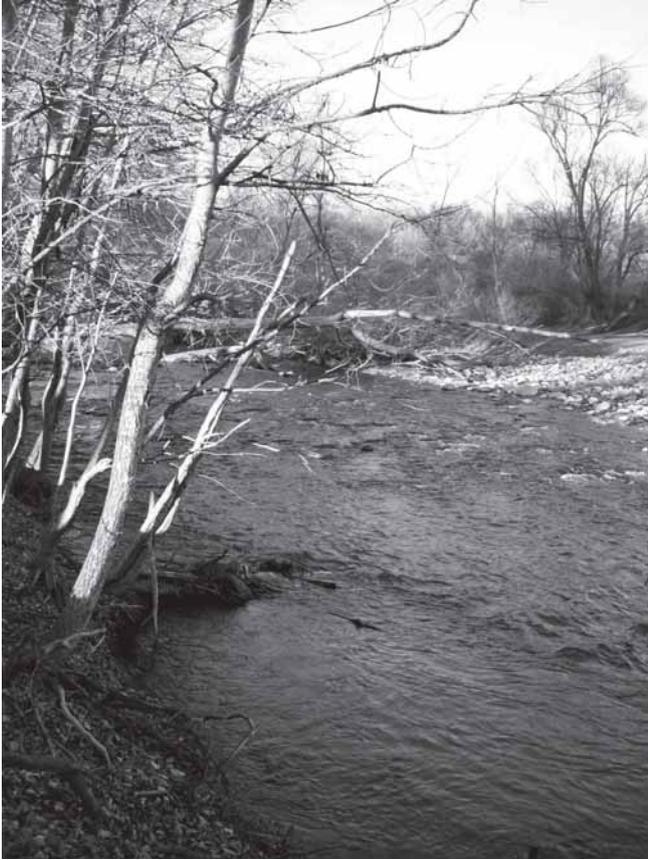
Ripensare la formazione nella sua problematicità significa pensarla con riferimento all'idea di un soggetto che interpretiamo e orientiamo nel suo processo di crescita e di coltivazione e di cui ipotizziamo un progetto di vita. E questa idea di soggetto, in virtù di studi fenomenologici, ermeneutici, pragmatisti e neopragmatisti, di ricerche psicologiche e psichiatriche, linguistiche, neuroscientifiche, si è riscattata da quell'immagine biologizzata consegnataci dalla tradizione empirista delle scienze naturali. L'idea di soggetto che si sta sempre più affermando è quella di una soggettività problematica, unica, singolare, irripetibile *da comprendere in quella specifica soggettività che è ogni persona non solo intesa nell'accezione del personalismo cattolico anche se sono inevitabili alcune retroazioni*. Una soggettività della persona dunque, termine più ampio e meglio rispondente al senso e al significato di una soggettività dell'individuo che oltrepassa l'ambigua terminologia del soggetto postmoderno o, in una prospettiva sociologica, della vita "liquida" che si adatta alle complessità plurali del mondo contemporaneo¹.

La persona, colta nella sua specifica contingenza esistenziale, ci permette di individuare intenzionalità, coscienza e razionalità, ma anche istintualità, affettività, emotività espresse attraverso una specifica linguisticità, caratterizzata da eventi e da

atti intenzionali, determinata da successi ma anche da rischi e perdite. Inoltre la persona esprime una sua chiara tensione verso i problemi della ricerca della fede e manifesta, spesso, una determinata convinzione religiosa che si lega ai grandi temi dell'ethos e alle sue applicazioni nella vita quotidiana.

La persona non può essere considerata come un ente autenticato metafisicamente o determinato da una specifica ricerca ontologica, né tantomeno come un soggetto che autodetermina la sua scelta consapevole e la sua azione libera rispetto al flusso degli eventi. Il concetto di persona si fonda nel momento in cui si lega alle problematiche della formazione nel tempo e nello spazio interno ed esterno alla persona e nelle specifiche situazioni di vita.

Bisogna, dunque, pensare la formazione come un processo che investe diverse modalità di strutturare il rapporto con la realtà circostante, con gli orizzonti storici e linguistici, sociali e culturali. Relazionando il concetto di formazione a quello di persona si possono evidenziare alcuni aspetti, fondamentalmente quattro, che caratterizzano questo rapporto. Innanzitutto la formazione è espressione di una crescita e di uno sviluppo involontario. Ci si forma, avendo la consapevolezza di una esperienza vissuta, (il concetto fenomenologico di *Erlebnis* è il più idoneo a definire e a rappresentare questa idea), che si trasforma nel corso degli anni. Le trasformazioni dello sviluppo biologico, fisiologico, psicologico del soggetto determinano cambiamenti spesso inavvertiti dalla coscienza e indipendenti dalla volontà. Ci si trasforma dall'infanzia all'adolescenza, dall'adolescenza alla età matura e ancora di più, dall'età matura alla senescenza. Ma, accanto alla dimensione della crescita e dello sviluppo della persona



Fiume Agri a Grumentum

esiste anche una dimensione della motivazione all'azione che, studiata da varie correnti psicologiche, è un fattore centrale per determinare l'agire formativo. Quando la motivazione, per varie ragioni, è limitata o addirittura negata, si possono insinuare nella persona elementi di frustrazione, di apatia, di malinconia, o addirittura di depressione, che caratterizzano la relazione problematica e il più delle volte negativa del soggetto-persona con la realtà.

La formazione è caratterizzata anche da altre dimensioni, una delle quali può essere sintetizzata nei complessi fenomeni legati al pensare e all'agire e si afferma attraverso la connessione organica tra il momento percettivo-noetico (logicamente definito o, come spesso capita nel pensare umano, simulato e bi-logico come il grande psichiatra Matte Blanco aveva intuito anche se non adeguatamente sviluppato) e il momento pratico-applicativo.

La complessità teorico-pratica della formazione si può *definire come attività poietica*, intendendo con questo termine, mutuato da Aristotele in senso rovesciato in quanto lo Stagirita, come è abbastanza noto, considera le scienze poietiche

“inferiori” rispetto alle scienze teoriche e a quelle pratiche, un insieme di azioni e reazioni teorico-pratiche dell'attività umana nell'ambiente e, in particolare, nei rapporti interpersonali².

Un ultimo aspetto dell'attività formativa è il rapporto dell'agire nei confronti degli eventi, degli accadimenti che sono anch'essi indipendenti dall'attività umana. Un incontro occasionale, il caso, l'hazard di rousseauiana memoria, un evento tragico, un trauma, un lutto determinano inevitabilmente una reazione negativa o positiva del soggetto, un segnale evidente di frustrazione, uno sforzo di rielaborazione, un momento, comunque, di trasformazione cognitiva, affettiva e relazionale del soggetto³.

Il processo formativo è, quindi, una “famiglia di processi” che esprime situazioni di crescita, di sviluppo, di cura e di coltivazione autoformative e eteroformative. Ne deriva che esso è un insieme di processi tendenti verso una forma mobile anche se unitaria e, per se stesso, è una realtà complessa e problematica che pone non pochi problemi di carattere epistemologico alla pedagogia, come testimonia il dibattito pedagogico contemporaneo sul tema in questione.

Dagli orientamenti più interessanti è emerso il convincimento che la formazione è una categoria *sui generis*. Pur essendo oggetto specifico della pedagogia, è soggetta all'analisi di altri contesti disciplinari che operano un'espropriazione dell'educativo e che comunque studiano da altre prospettive il processo formativo.

Le considerazioni fin qui proposte intendono mostrare come il compito della pedagogia, interpretata nel suo congegno teorico-pratico, consista nell'analizzare, orientare la formazione della persona unica ed irripetibile che è costituita da molteplici dimensioni che trovano nell'intenzionalità e nelle complesse costruzioni poietiche della persona e, soprattutto, nella potenza formativa dell'evento le strutture fondamentali del suo fondarsi come sapere specifico⁴. In questa particolare accezione, il processo formativo è da intendersi come sviluppatosi secondo una prospettiva di interpretazione pedagogica in modo oscillante tra due contesti: i processi di condizionamento, le regole della competizione sociale del mondo mediatico, i processi di conformazione e le possibilità di emancipazione salvifica che conduce la persona alla piena realizzazione del suo potenziale umano e del suo rapporto con il sé, con le altre persone, con la realtà circostante⁵.

In questa oscillazione ambivalente tra la con-

formazione e l'emancipazione che caratterizza l'educabilità umana due sono le categorie ulteriori di analisi delle problematiche relative alla formazione della persona: *il riconoscimento dell'identità e cioè il punto di arrivo del processo formativo che è vissuto dalla soggettività della persona che si deve formare come una perenne tensione ideale* (in questo senso è estremamente suggestiva la metafora della *Fenomenologia dello spirito* hegeliana che costituisce, come è già stato affermato, un "poema pedagogico" per il raggiungimento di un punto fermo che rappresenta l'inizio e, allo stesso tempo, la fine della metafora del travaglio della vita dell'individuo in rapporto alla storia) e *l'impossibilità di fare a meno di un vincolo, di un punto fermo*, necessario a determinare lo sviluppo della potenzialità umana secondo i criteri della necessità che già nella *Repubblica* di Platone venivano chiaramente indicati. In questo senso è da definire un modello di pedagogia della persona individualizzata e cioè una pedagogia teoretica e applicativa che costituisca un orientamento per l'intervento educativo nei confronti della persona come soggettività unica e irripetibile nelle situazioni specifiche⁶.

L'educazione nella scuola e nell'extrascuola, allora, non può non tenere conto di questi contesti, di queste dimensioni e di questi vettori di sviluppo e, attraverso percorsi quanto più personalizzati e correlati alle esigenze formative della singola persona, realizzare la tensione individuale-universale come frutto di scelte consapevoli, e, soprattutto, di un progetto che dia senso alle vocazioni interiori inesprese della soggettività, alle "embedded powers" così come John Dewey le definiva, iscrivendole in un orizzonte intersoggettivo che permette al soggetto di relazionarsi con l'altro nella costruzione di valori democratici intersoggettivamente condivisi e convissuti.

Le considerazioni fin qui esposte inducono a pronunciarsi su un progetto educativo che possa essere teorico-applicativo e possa ripensare la stessa logica della pedagogia, della didattica generale e disciplinare e delle metodologie che accompagnano inevitabilmente questi processi⁷. Occorre sgombrare il campo dall'equivoco implicito nelle teorizzazioni pedagogiche destinato a proporre modelli sovistorici che non considerano adeguatamente le contestualizzazioni storiche delle persone nelle varie situazioni di vita, ("il bambino consumatore e produttore" nel modello occidentale industrializzato, "il bambino soldato e prostituto" del mondo islamico e del terzo e quarto mon-

do del pianeta)⁸.

D'altro canto il carattere della formatività deve essere valutato in base alle caratteristiche della nostra realtà. È opportuno ricordare che alcuni recenti orientamenti tipici della contemporaneità – si pensi a quelli proposti per la cosiddetta società della conoscenza, legati a esigenze dei mercati globalizzati e della "new economy" – sono considerati emancipativi e allo stesso tempo conformativi in rapporto a quelli che sono i valori culturali e etici della crescita economica del modello occidentale rispetto alla povertà di gran parte del pianeta⁹.

Appare opportuno, pertanto, assumere la responsabilità della progettazione educativa con esplicito riferimento al problema antropologico, ponendo al centro del discorso pedagogico la questione della persona e delle persone che esprimono istanze di emancipazione e di libertà (i due termini non sempre coincidono anche se retroagiscono inevitabilmente) della singola persona e dei gruppi sociali all'interno dei vincoli del potere finanziario, di quello economico-produttivo e del "potere occulto" e non legalizzato, come lo definiva Norberto Bobbio, delle democrazie e degli altri sistemi politici del pianeta.

In questa prospettiva, non occorrerà reinterpretare solo il criterio della formatività quanto quello del *telos* educativo, che è tanto più educativo quanto più si pone fuori della logica dell'adeguamento del soggetto alla "forma", per caratterizzarsi con un'intenzionalità fortemente emancipativa, legata al disvelamento del sé, alla possibile realizzazione della persona.

Il problema centrale è che la persona si costituisce e si definisce progressivamente attraverso un complesso processo formativo che è insieme conformativo, emancipativo, legato al riconoscimento identitario e al vincolo. Una "famiglia di processi" che svela e costituisce la persona nel mondo attraverso i processi formativi ma che, nel contempo, propone un complessivo ripensamento del concetto di libertà. La libertà della persona non è mai tanto "libera" né nelle sue potenzialità come "assoluto" biologico, né tantomeno nella sua capacità emancipativa e progressiva di trasformazione del mondo¹⁰.

Ripensare la formazione della persona unica e irripetibile che vive nella situazione specifica e che si sviluppa tra conformazione, emancipazione, riconoscimento identitario e costante vincolo determinato dalle norme, dalle regole e convenzioni sociali, dalle trame del potere occulto e palese,

deve essere un'ipotesi di ricerca che possa ricostruire la pedagogia per ridefinirla come punto di riferimento della cultura per proporre un nuovo umanesimo educativo¹¹, una nuova paideia che affronti le sfide politiche, economiche e culturali del nostro tempo.

¹ Cfr. Z. Bauman, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006 (2005). Su queste problematiche, sulla messa a confronto delle tipologie della soggettività cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino 2006 e G. Spadafora, *La questione della soggettività in John Dewey*, in V. Burza, a cura di, *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma 2007.

² Cfr. a tal proposito, *l'interpretazione poetica del pensiero deweyano* di L. A. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando, Roma 2001 (1990) e G. Spadafora, *Studi deweyani*, Fondazione Italiana John Dewey, Cosenza 2007.

³ Cfr. R. Fadda, *Sentieri della formazione*, Armando, Roma 2002; E. Colicchi, a cura di, *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma 2008.

⁴ Cfr. G. Spadafora, *L'intenzionalità in pedagogia: un'ipotesi*, in E. Colicchi, a cura di, *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, *Contributi teorici*, vol. I, Unicopli, Milano 2004, pp. 39-62.

⁵ Cfr. V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008.

⁶ Cfr. A. Granese, *Conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma 2008.

⁷ Cfr. Sui temi dell'apertura del pedagogico alle dimensioni sociali cfr. M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003 L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007.

⁸ Sono le colorite espressioni contenute dello scrittore Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008 (2007).

⁹ Cfr. Benjamin M. Friedman, *Il valore etico della crescita. Sviluppo economico e progresso civile*, Egea Università Bocconi Editore, Milano 2006 (2005).

¹⁰ Nella cultura pedagogica italiana degli ultimi decenni il problema pedagogico dell'emancipazione, sia pure da una prospettiva marxista, era stato proposto nell'ambito del concetto di prassi di Angelo Broccoli (cfr. *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1978) e quello della libertà nel discutibile ma ancora interessante contributo di R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

¹¹ Cfr. per l'importanza della sua attività politico-culturale sui temi del neoumanesimo gli scritti in onore di Mario Ferracuti (S. Chistolini, a cura di, *Neoumanesimo e postmodernità*, Cleup, Padova 2007).

Persona e postmodernità: quali risorse per l'educazione?

CARLA XODO
Ordinario di pedagogia
Università degli studi di Padova

L'educazione: considerata a tutto campo, sia come azione rivolta direttamente al singolo, che indirettamente alla comunità, è diventata davvero in epoca postmoderna, nelle parole di un filosofo come Eric Weil, "un'opzione"¹, una scelta che anche quando fosse compiuta ha scarse probabilità di essere realizzata? Abbiamo davvero esaurito tutte le nostre riserve educative?

Vorrei cercare di contrastare questa tesi diffusa con senso di realismo, senza ignorare le contraddizioni della nostra epoca nei confronti dell'educazione. Paradossalmente essa è considerata insieme l'investimento più importante ma anche il più problematico, quello più dichiarato ma anche, forse, il più disatteso.

Perché questa contraddizione tra il *dire* ed il *fare* educazione? Perché questa dissociazione tra i nostri giudizi e le nostre azioni, tra le aspettative e i risultati?

Si badi bene: non intendo denunciare qui l'assenza di iniziative e di azioni compiute in nome dell'educazione. Tutt'altro.

Mi accompagna nella tesi che ho scelto un ventaglio ampio e convergente di posizioni, tra le quali una delle più notevoli è di uno studioso contemporaneo Brezinka². Per il pedagogista tedesco il secolo che si è appena concluso, il Novecento, presenta questo bilancio in tema di educazione: è il secolo che ha investito più risorse e non solo economiche: tempo, persone, strutture, ecc. Di converso è anche quello che ha conseguito i minori risultati in fatto di educazione. Misurati come? Non con rilevamenti di tipo quantitativo – come ad esempio il calcolo di quanti sono stati i diplomati o i laureati – ma con una valutazione di tipo qualitativo: osservando ed analizzando lo stile di

vita dei giovani oggi, come persone all'interno della società, nel lavoro, in rapporto ai problemi, nelle relazioni, con particolare attenzione ad una nuova difficoltà, tipica della nostra epoca, le relazioni di genere che esplodono oggi all'interno della coppia ma che si manifestano già nei primi approcci tra i sessi.

I giovani oggi godono certamente di una scolarità più lunga dei loro padri. Hanno però potuto contare su una presenza degli adulti più saltuaria, temporalmente discontinua, anche se i genitori meno autoritari ed impositivi di quelli del passato, in genere sono più attenti e sensibili ai loro problemi. Tuttavia i giovani mostrano, o almeno questa è l'accusa ricorrente, più insicurezze, più fragilità. Sono, in una parola, più infelici rispetto a quelli di un tempo.

Come spiegare questa contraddizione? La risposta, suggerisce Brezinka, può essere di questa natura: abbiamo speso molto in educazione, ma abbiamo investito male. Abbiamo favorito, promosso tante attività; ma solo in piccola parte abbiamo prodotto educazione.

Le ragioni di questa diagnosi severa, che mette sotto accusa gli adulti, sono molte e certo non sempre vanno imputate a cattiva volontà, disimpegno. Di certo, nella condotta degli adulti agisce una crescente frenesia: distrazione, fretta, velocità sono degli antidoti rispetto alla realizzazione della buona relazione nei nostri rapporti quotidiani. In questo modo siamo portati a sottovalutare le esigenze dei piccoli, degli adolescenti, più in generale dei giovani. Ci sfuggono quei segnali, minimi ma eloquenti, indiretti, ambigui, percepibili solo dall'occhio vigile ed attento dell'adulto che riesce a cogliere nei piccoli gesti i segni, a volte di disagi profondi, di crisi esistenziale. Osservare con questa capacità di lettura rivela una competenza pedagogica – come oggi si dice – di inestimabile valore per la quale un grande pedagogista del passato Herbart,³ ebbe a coniare questa suggestiva espressione “tatto pedagogico” a significare quel mix di teoria e di pratica, il possesso di quell'intelligenza intuitiva promossa dall'osservazione, dalla esperienza, ma anche dal vissuto della professione.

Sicuramente una causa delle nostre difficoltà educative deriva da una diversa valutazione della preparazione richiesta alla professione docente, oggi tendenzialmente curvata più sulla tecnica/tecnologia che non sulla competenza umana, meno sensibile al peso della giusta mediazione nei confronti dei casi particolari di cui si sostanzia la problematica dell'educazione. Nessuno è, infatti,

uguale ad un altro; niente può valere per tutti. Ma la giusta misura, l'educazione personalizzata come oggi si auspica di poter raggiungere anche all'interno della scuola che si sta riformando, resta affidata, alla fine, al tatto pedagogico dell'insegnante.

Se, dunque, per un verso, può essere messo sotto accusa il nostro stile relazionale, particolarmente verso minori e giovani, per altro verso va riconosciuto anche che molte difficoltà sono imputabili alla mancanza delle condizioni minime richieste dall'educazione a garanzia della buona crescita.

L'azione educativa indagata nel suo intimo – prima ed oltre che nei suoi aspetti estrinseci storico-culturali – rivela tratti strutturali che ne fanno la specificità, ne rivelano la natura ontologica, dalla quale emergono alcuni principi regolativi fondamentali. Si deve ad A. Rosmini⁴ una distinzione importante delle tre leggi su cui si fonda l'educazione:

1. unità dei fini
2. delle potenze
3. dei mezzi.

Oggi noi individuiamo quattro criteri regolativi essenziali:

1. intenzionalità
2. unità
3. continuità
4. coerenza

Si tratta di quattro meta-categorie educative comprensive di altre sotto-categorie. Ad esempio, l'intenzionalità (che indica l'aspetto tensionale dell'educazione) comprende anche la progettualità, poiché è evidente che l'intenzione che dirige il nostro operare deve essere esternata, esplicitata, comunicata, resa visibile e condivisibile in un progetto. Allo stesso l'unità oggi non si limita più all'azione del singolo educatore, si riferisce anche alla ricerca di convergenze tra azioni di educatori diversi e le diverse istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione. L'unità va perseguita oggi con un'azione molto più complessa ed articolata che richiede collegialità e lavoro di rete.

Lo stesso dicasi per i diversi livelli della continuità che va rispettata non solo linearmente ma anche trasversalmente, è insieme verticale ma anche orizzontale, attraversa il nostro sistema educativo dalla scuola dell'infanzia fino all'università. Altrettanto vale per la coerenza.

Il richiamo a questi principi essenziali dimostra come l'azione educativa non sia mai casuale, sporadica, estrosa, disgregata e scoordinata. Anche il senso comune è portato a definire diseducativi interventi privi di un loro ordine interno, di una propria *ratio* nemica del caotico e convul-



Grumentum

so succedersi di corsi e attività alla moda.

Richiamarsi a queste categorie guida è salutare soprattutto oggi in cui l'educazione si sviluppa in diversi ambienti e contesti. Non solo, in società dell'apprendimento come le nostre, basate sul sapere – si pensi all'incidenza dell'informazione – l'educazione avviene non di rado per via informale e non formale piuttosto che formale, con grave nocimento al senso e al valore dei principi su richiamati di unità, continuità e coerenza.

Che fare? Arrivati al fondo delle questioni, il mondo dell'educazione soggiace alle stesse tensioni della politica. Le responsabilità non sono più solo individuali, sono anche collettive; le difficoltà educative sono lo specchio delle nostre difficoltà relazionali, sociali, politiche e culturali.

Significa che, come già avevano intuito gli spiriti più acuti, i pensatori che hanno ragionato di pedagogia e di educazione uscendo dall'aula scolastica o aprendo la porta della *stanza della famiglia*⁵ (per ricordare la suggestiva espressione di Pestalozzi), bisogna riconoscere la circolarità, il nesso ferreo tra pedagogia e politica, tra educazione e società: non in termini unidirezionali, ma biunivochi secondo una dialettica costitutiva di reciproco appoggio.

L'educazione è, insomma, un fenomeno individuale ma anche sociale, allo stesso modo che la società è una organizzazione che non può prescindere dai comportamenti individuali. Si badi bene: senza terreno di riserva, o supremazia di una sull'altra giacché educazione e società sono fenomeni paralleli e sinergici che si sviluppano attraverso un reciproco *empowerment*.

Si tratta di una interpretazione del fenomeno educativo che è alle origini della nostra cultura, che trova la sua prima espressione fin nella *Repubblica* di Platone così come nelle *Storie di fondazione* delle città⁶; interpretazione presente successivamente in Rousseau⁷ o nel Dewey⁸ di *Educazione e democrazia*⁹. Più in generale questa linea di riflessione si trova in tutti gli autori di indirizzo personalista, i più attenti e sensibili a valorizzare il nesso inscindibile, costitutivo tra persona e comunità, uno per tutti E. Mounier, ha stigmatizzato questo rapporto nel titolo di una sua opera *Rivoluzione personalistica e comunitaria* (E. Mounier, *Rivoluzione personalistica e comunitaria, ...*)

In che senso allora volontariato e gratuità sono oggi delle risorse educative?

Precisamente perché questa diade rappresenta, può rappresentare una duplice fonte di rinnovamento:

1. sul piano educativo il volontariato è fonte di valori, rinforzo di efficacia all'azione educativa cui attribuisce tensione ideale, forza motivante, dimensione di senso; è un impasto fecondo di intenzionalità, unità, continuità e coerenza educative.

2. Sul piano sociale il fenomeno del volontariato si colloca in netta antitesi, in controtendenza. Prospetta, infatti, una società più amabile, meno ansiosa, alleggerita dall'ossessione del calcolo e della convenienza, a favore della reciprocità facendo leva sulla gratuità e sul dono.

In un'analisi più approfondita dei due punti si può facilmente convenire sull'esistenza di un blocco, di un'*impasse* educativo. Il disincanto etico morale prevalente, l'abbassamento della tensione

ideale – di questo infine si tratta –, sono condizioni non aggredibili insuperabili dall'interno. Né si può uscire da queste difficoltà invocando la cosiddetta *qualità* del lavoro educativo, che risulta solo un mezzo per aggirare l'ostacolo, poco più di un artificio verbale, giacché la qualità è per lo più convertita in quantità. Urge invece l'esigenza di recuperare non già valori materiali, ma spirituali: un'impresa impari per i soli educatori se ed in quanto si muovono sulla base di ragioni astratte non puntualmente verificabili negli adempimenti della realtà. Affinché l'azione educativa recuperi tutta la sua carica, abbandoni le secche della predica sui valori fine a se stessa, è fondamentale poter avvicinare i giovani a reali esperienze morali che solo il volontariato può offrire e far amare.

In etica il senso dell'obbligo morale non deriva solo da ragioni di ordine razionale. Il motore primo è il sentimento. Da taluni autori si è arrivati al punto di affermare l'esistenza di un senso etico originario, una sorta di organo morale che va coltivato alla maniera degli altri organi o facoltà umane. Persino un autore rigoroso come Kant riconosce che, parlando di etica e di educazione morale in particolare, bisogna distinguere tra il *motivo* ed il *movente* di un'azione morale. Il primo è fornito dalla ragione, il secondo dipende dal sentimento¹⁰. Dove allora formare questa sensibilità se non nel terreno esperienziale dove soltanto si realizza il coinvolgimento integrale della persona?

Ebbene il volontariato rappresenta la dimensione autentica dell'educare, uno spazio di condizione valoriale, soprattutto una testimonianza di *coraggio di valore*, scelta decisa dal soggetto che ha in sé la forza della verità e della credibilità.

Per quanto riguarda il secondo punto, cioè i risvolti sociali del volontariato, la gratuità, l'offerta senza pattuizioni di futuri ritorni, il dare come impulso assoluto ed appagante può rappresentare, nel suo scandalo che sfida le leggi dell'ethos imperante oggi, un principio insospettato di legame sociale.

La scelta gratuita, agli antipodi rispetto al calcolo economico, lascia all'altro la possibilità di rispondere con la stessa libertà che caratterizza l'azione volontaria. Esattamente in questa maniera si creano i legami sociali, si solidificano le comunità in modo molto più stabile e durevole rispetto ad accordi per contratto. Il valore della gratuità, che è quello del dono, non consiste, infatti, nella sua materialità ma nell'intenzione di chi dona, nella volontà da parte del donatore di stabilire un rapporto con il donatario.

La duplice valenza del dono, che è del dare ma anche dell'avere, era stata studiata in età moderna da Rousseau, più noto per il *Contratto sociale*, ma autore anche di quel fondamentale romanzo epistolare sull'amore, *Giulia o la Nouvelle Eloise*¹¹ che rappresenta il tentativo di rinvenire, appunto, per il legame sociale, una via alternativa a quella basata sul contratto. Rousseau in quell'operetta segnala la forza di coesione rappresentata dall'amore che ha la sua radice nella gratuità e nel dono. Dopo il filosofo francese, si è sviluppata un interessante filone di riflessione su questo tema dove si possono rinvenire sociologi, giuristi, filosofi, in primis Lhumann, Kelsen, Arendt. Quest'ultima in particolare acutamente si collega a S. Agostino¹² e alla sua concezione dell'amore come forza, *pondus*, peso, spinta che solleva lo spirito verso la sua origine. L'*ordo amoris* per S. Agostino non implica solo dedizione, umiliazione; comprende anche potere: di ricomporre, ricucire, convertire, di riconciliare gli strappi interiori ed esteriori.

Sul piano pratico questa linea di elaborazione moderna, non sempre dovutamente valorizzata, trova il suo pendant in tutte le innumerevoli e crescenti esperienze di volontariato di oggi, piccoli nuclei di società, inermi ed invincibili, disarmati e sempre vittoriosi, poveri e straordinariamente ricchi cui si guarda con crescente ammirazione, capaci di rinnovare la società dalle fondamenta e dare nuovi orizzonti anche all'educazione.

¹ E. WEIL, *Educazione e istruzione*, Guerini e Associati, Milano 1992.

² W. BREZINKA, *L'educazione prima società disorientante*, Armando, Roma 1989. Cfr. anche W. BREZINKA, *Morale ed educazione*, Armando, Roma 1994.

³ Insieme ad Hegel ha esercitato una grande influenza sulle generazioni successive, come dimostra l'*herbartismo* nella storia della pedagogia (I. VOLPICELLI, *Herbart e i suoi epigoni*, Utet, Torino 2003, p. 3 e segg.).

⁴ A. ROSMINI, *Il pensiero pedagogico*, a cura di SALVATORE COLONNA, SEI, Torino 1965.

⁵ E. PESTALOZZI, *Madre e figlio*, La Nuova Italia, Firenze 1969.

⁶ C. XODO, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità*, La Scuola, Brescia 2003.

⁷ J. J. ROUSSEAU, *Emilio*, a cura di L. DE ANNA, Sansoni, Firenze 1970.

⁸ J. DEWEY, *Educazione e democrazia*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

⁹ I. KANT, *Lezioni di etica*, Laterza, Bari 1991.

¹⁰ J. J. ROUSSEAU, *La Nuova Eloisa*, Sonzogno, Milano 1907.

¹¹ HANNAH ARENDT, *Il concetto d'amore in Agostino*, SE, Milano 1992.

"Umanesimo della speranza" ed educazione

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

Ordinario di Pedagogia
Università di Siena Arezzo

Il significato della speranza

Da quasi un trentennio nel lessico pedagogico si sono imposte parole nuove, che si riferiscono a "situazioni" ed a realtà spesso inquietanti e che intendono indicare i tanti processi che hanno trasformato e stanno trasformando i rapporti tra gli uomini e tra i popoli, tra le culture e la vita dell'umanità, che interpellano l'educazione e la pedagogia e sembrano voler suggerire esperienze educative e formative innovative, chiamate a collocarsi nella prospettiva del pensiero globale... La pedagogia dell'ultimo trentennio ha cercato e cerca di interpretare queste inquietanti e promettenti realtà culturali, facendo tesoro anche delle letture del mondo in cui viviamo, effettuate dagli economisti, dagli antropologi, dai politologi e dai sociologi..., non nascondendosi le "difficoltà dell'educare" che si incontrano nella scuola, nelle università, in famiglia e nella quotidianità, non rinunciando tuttavia a proporre un nuovo umanesimo.

In realtà questa proposta non viene soltanto dalla pedagogia, infatti in seguito alla cosiddetta "caduta delle certezze", la quale è una conseguenza del tramonto della modernità, sempre più frequentemente e in ambiti diversi si parla della necessità di un "nuovo umanesimo". È inoltre possibile rilevare che il termine "umanesimo" oggi è accompagnato da specificazioni e da attributi vari e differenziati non sempre attenti all'integralità e al valore dell'umano. Spesso si tratta di "invocazioni" che testimoniano la mancanza di una speranza ben fondata e che non fanno appello né esplicitamente né implicitamente all'educazione.

Se non c'è speranza d'altronde non ha senso parlare di educazione e se non ci si chiede "chi è l'uomo", "dove va", "se vale", "perché vale" e che cosa lo rende "pienamente e integralmente uma-

no" ogni riferimento all'umanesimo è un *flatus vocis*.

Emerge pertanto la necessità di non eludere le "questioni di fondo e di senso", di evitare il rischio della retorica e di dar vita ad un'educazione capace di svelare l'uomo a se stesso, di scoprirsi e quindi di scoprire la sua vocazione.

Significativa è, a questo proposito, la lezione della pedagogia del Novecento con la quale può essere utile confrontarsi non per ripetere il "già fatto" e il "già proposto" ma per riflettere su alcune testimonianze che essa ci ha consegnato e che invitano a ricomprendere il senso dell'educare.

In particolare ci sembra opportuno richiamare l'attenzione sul pensiero di due maestri Mario Mencarelli e Bogdan Suchodolski, i quali, pur collocandosi in prospettive culturali e valoriali diverse, rimandano all'idea di "umanesimo della speranza".

Mario Mencarelli, che si è sicuramente e proficuamente confrontato con i grandi umanesimi del Novecento (con quello "tragico", con quello "esistenziale" e con quello "integrale"), nel corso degli anni settanta ha elaborato "l'umanesimo della creatività", il quale si propone come una testimonianza della fiducia nell'uomo, visto come "unità creativa" e come creatura di Dio.

La conquista di questo umanesimo è legata alla valorizzazione del potenziale umano attraverso "l'itinerario dell'autorealizzazione", il quale ha alla sua base la certezza che l'uomo «non è semplice "evento"...», «non è una semplice "funzione" della società, ma è titolare di un "io", di un organo regolatore intrapsichico, di una forza proattiva» («in virtù della quale si fa centro di espressione, di coordinazione, di riordinamento, di critica»), «nonché sorgente di normatività, soggetto capace di prender posizione davanti alla realtà, cioè di interrogarla per obbedire ad una nativa *volontà di*

significato», che consente all'essere umano «di vivere secondo una *intenzionalità* che ha radici profonde dentro di lui, anche se può nutrirla dei valori sociali e culturali che hanno una forza umanizzante»¹.

Pertanto quello di Mario Mencarelli vuole essere un umanesimo totale, in cui ampio spazio ha la ricerca del significato della vita, «del vero e del giusto», e si caratterizza per la sua anima profondamente cristiana.

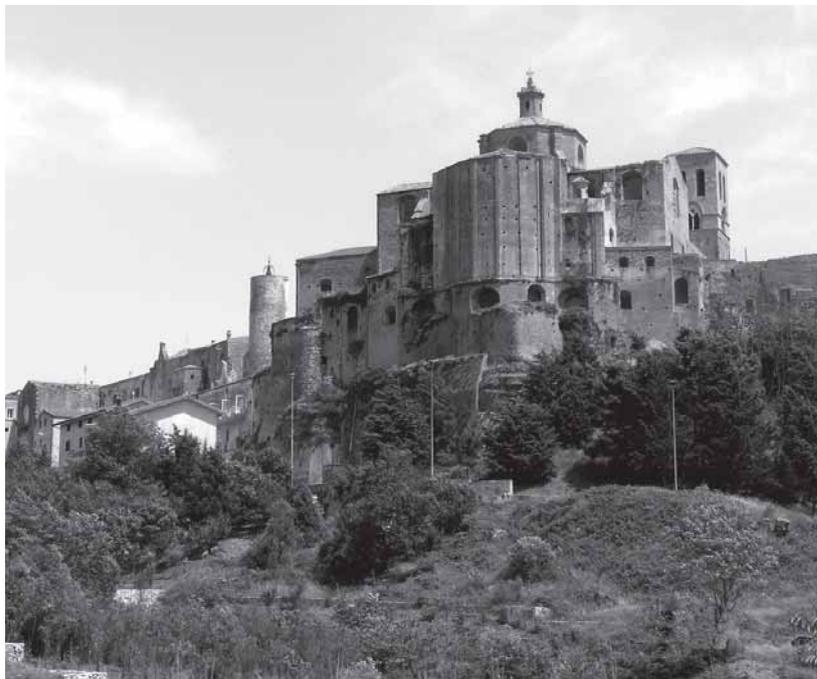
La costruzione di questo umanesimo è collegata all'«educazione all'umanità», che il pedagogista suggerisce (facendo tesoro anche della lezione E. Spranger) precisando di non usare questa espressione pensando ad una un'umanità astratta, «disincarnata» ed «astorica» ma all'umanità «colta alla sorgente da cui scaturisce (*la persona disposta ad autorealizzarsi in modo etico*)», «che si esprime in un tirocinio costante di valori personali e sociali (*la vis democratica*)» e nella «interpretazione della pluralità dei valori civili».

Inoltre l'umanità alla quale Mario Mencarelli si riferisce è quella che ha una «capacità di domanda (l'inquieta ma gratificante *volontà di significato*)», che, mentre denuncia ogni forma di cristallizzazione e di conservatorismo, pone la persona davanti alla ricchezza emergente dal mistero che custodisce»².

Infatti l'educazione all'umanità di cui parla il pedagogista senese è rivolta non soltanto a promuovere la capacità di leggere, di comprendere la realtà e di prendere posizione davanti ai problemi concreti, di proporre soluzioni «positive» e di testimoniare «intenti creativi» che possono investire «il costume e la cultura, la scienza e la politica» ma anche a sollecitare nell'uomo la ricerca di senso...

Di fronte al mistero dell'essenza dell'uomo si pone anche Bogdan Suchodolski, il quale ha costruito la sua pedagogia sulle categorie essenziali di «uomo, cultura, formazione umana». In questa pedagogia si può distinguere «l'epoca della fiducia in un mondo umano espressione della grandezza creativa dell'uomo, un ottimismo risultante dall'accettazione della civiltà moderna, e – gradualmente – una critica di detta civiltà, la ricerca di alternative, uno spirito tragico»³.

L'itinerario pedagogico del Maestro polacco approda infatti ad un umanesimo «dove la fiducia



Irsina

durevole alla creatività come essenza dell'uomo si unisce alla critica più amara dell'esistenza reale»⁴ e degli uomini del suo tempo. Tuttavia Bogdan Suchodolski non rinuncia a sperare nell'educazione... Infatti negli ultimi anni della sua esistenza richiama l'attenzione sulla necessità di tornare alle grandi tradizioni educative, a rileggere di nuovo la storia dell'umanità, «in cui l'educazione è stata legata allo studio di grandi fondatori delle religioni – da Budda a Cristo – al simbolismo vivo dei grandi miti – dall'India alla Grecia – all'opera dei saggi – da Socrate a Komenski – che indicavano la strada del cuore e della mente nel labirinto del mondo...».

Egli proponeva quindi all'educazione di percorrere quella «strada vecchia e, pur sempre nuova, nelle nuove condizioni della vita sociale, strada di coraggio e di speranza» nella possibilità di «creare un nuovo futuro per il mondo»⁵.

L'ultimo Suchodolski ci ricorda che l'educazione è stata sempre legata alla visione tragica della vita e della morte e che «alle sorgenti delle grandi teorie e della pratica educativa» troviamo due grandi Maestri: «Socrate che insegnava a servirsi della saggezza nel processo di autoformazione e Cristo che insegnava l'amore per il prossimo. Gli uomini hanno ucciso l'uno e l'altro e la loro morte conferma il messaggio tragico dell'educazione»⁶.

L'educazione, così intesa, secondo il Nostro, «fa parte dell'essenza della cultura europea» la quale è particolarmente legata alla categoria del tragi-

co che è «una categoria della vita pienamente umana». Infatti è «la categoria della speranza confermata anche attraverso una sconfitta, che, in fin dei conti, si rivela come una vittoria sul destino»⁷.

Più che di una vittoria sul destino si tratta di una vittoria dell'uomo e dell'educazione che anziché lasciarsi sfidare dai fatti, vuole sfidarli, vuole affermare "l'umano" e "preservare", come diceva Comenio, "le cose umane", «il mondo degli oggetti e quello dei soggetti» e quindi la vita, senza rinunciare ad aprirsi al mistero.

In questa pedagogia che Bogdan Suchodolski considera "umanistica" e che definisce come "pedagogia dell'umanesimo tragico" troviamo una lezione di "speranza" e di coraggio, di un coraggio che è indispensabile per l'umanizzazione del mondo, per rendere «fedele l'uomo nei confronti di se stesso...», capace di desiderare «qualcosa più di un pezzo di pane» e di superare «il tragico conflitto tra la libertà della creazione e la soddisfazione della società».

L'umanesimo tragico diventa quindi un umanesimo della speranza, di una speranza che va oltre l'utile, oltre ciò "che si può fare" e oltre a ciò che permette di trasformare la società, riproponendo implicitamente la ricerca della "verità" sulla vita e sull'uomo, in cui il Pedagogista polacco ha fiducia (significativo è, a questo proposito, il titolo del paragrafo *Grandezza dell'uomo. Mediocrità della gente*)⁸.

Pertanto possiamo affermare che Bogdan Suchodolski con la sua pedagogia dell'umanesimo tragico ci ha detto che l'uomo non può essere assoggettato a nulla e che va guardato con uno "sguardo di amore". Questa è infatti una condizione indispensabile per la sua "umanizzazione", la quale è affidata all'educazione...

Gli educatori che ricorda sono Socrate e Cristo... due testimoni di coraggio e di speranza..., di verità e di bene...

Oggi la speranza è «insidiata da molte parti» e proprio da qui, come scrive Benedetto XVI, «nasce la difficoltà forse più profonda per una vera opera educativa: alla radice della crisi dell'educa-

zione c'è infatti una crisi di fiducia nella vita».

La speranza che il Papa propone trova il suo fondamento in Dio ed è legata alla fede ma il confronto con questa speranza non interessa soltanto gli educatori cristiani. Infatti, come scrive il Pontefice, «la speranza che si rivolge a Dio non è mai speranza solo per me, è sempre anche speranza per gli altri: non ci isola, ma ci rende solidali nel bene, ci stimola ad educarci reciprocamente alla verità e all'amore...»⁹.

C'è pertanto da augurarsi che tutti coloro che hanno a cuore il futuro dell'umanità vogliano e possano confrontarsi con questa speranza, ricordando che «anima dell'educazione, come dell'intera vita, può essere solo una speranza affidabile»¹⁰.

¹ M. MENCARELLI, *Creatività e valori educativi*, La Scuola, Brescia 1977, p. 290.

² *Ib.*, p. 292.

³ I. WOJNAR, *Uomo, cultura e formazione umana nel pensiero di Bogdan Suchodolski*, in AA.VV., *Cultura e Formazione umana nel pensiero di Bogdan Suchodolski*, a cura di R. Finazzi Sartor, Atti del Convegno di Studi (Padova, 7 ottobre 1993), Società Cooperativa Tipografica, Padova 1996, p. 32.

⁴ *Ib.*

⁵ Cfr. BOGDAN SUCHODOLSKI, *La pedagogia del coraggio e della speranza*, in AA.VV., *Analisi del discorso pedagogico*, a cura di G. Flores d'Arcais, Atti del Convegno di studi, Padova, febbraio 1983, Giardini Editori e Stampatori in Pisa, pp. 102-115.

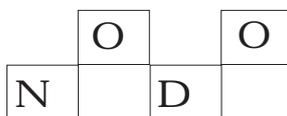
⁶ Cfr. BOGDAN SUCHODOLSKI, *Pedagogia dell'umanesimo tragico*, in AA.VV., *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*, a cura di S. S. Macchietti, Bulzoni Ed., Roma 1998, p. 47. Questo saggio fu inviato a Sira Serenella Macchietti dall'Autore nell'autunno del 1989, in occasione del Convegno Mario Mencarelli: per una pedagogia di frontiera, Arezzo, 29-30 novembre - 1 dicembre 1989.

⁷ *Ib.* p. 47.

⁸ *Ib.*, p. 45.

⁹ Cfr. Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla Diocesi e alla Città di Roma sul compito urgente dell'educazione, 21 gennaio 2008.

¹⁰ *Ib.*



L'asilo della Pizzigoni per la pedagogia contemporanea

SANDRA CHISTOLINI
Ordinario di Pedagogia generale e della cittadinanza
Università Roma Tre

Un secolo di impegno per la scuola

Il 5-6 ottobre 2007, in occasione dell'ottantesimo anniversario della fondazione della Rinnovata (1927-2007) si è svolto a Milano il Convegno dal titolo "La Rinnovata: ieri, oggi, domani. Un metodo per la scuola di sempre". La prima idea della Pizzigoni sul rinnovamento della scuola è del 1907¹.

In occasione del Convegno di Milano del 2007, l'incontro con Sara Bertuzzi, esperta del metodo Pizzigoni alla scuola materna, apre un capitolo, per certi versi nuovo, alla riflessione pedagogica. S. Bertuzzi, in servizio dal 1948 al 1986, ha seguito le alterne vicende dell'asilo, prima nell'edificio della Rinnovata e poi dirigendo, dal 1968 al 1986, la scuola materna comunale di via Don Gnocchi² n. 8 a Milano. Nel 1970, alla stessa direzione, viene aggregata la scuola materna speciale di via Capecelatro n. 66³. La documentazione raccolta e conservata dalla dirigente evidenzia, per un verso, il mantenimento dei principi che identificano la metodologia pedagogica della Pizzigoni⁴ e, per altro verso, mostrano come il lavoro educativo sia stato condotto, cercando di coniugare l'ispirazione originaria con le esigenze attuali dei bambini a scuola. Questo secondo aspetto significa che il rinnovamento inteso dalla Pizzigoni non poteva essere concepito come riproduzione di un modello. Una idea forte dunque che si è profilata, sin dal suo primo delinearci, come una sfida a fare di più e meglio, a crescere conoscendo e rispettando l'infanzia che è concretamente di fronte a noi, e non solo quella che potremmo pensare e teorizzare nelle sue espressioni più belle e riuscite.

Questo scritto è da considerare la terza tappa di una riflessione che è iniziata proprio nel 2007 con l'articolo su Pizzigoni e Montessori, donne

della pedagogia italiana, pubblicato nel n. 31 della Rivista "Il Nodo"⁵. La relazione presentata al Convegno di Milano, nell'ottobre 2007 ed in corso di stampa a cura dell'Opera Pizzigoni, rappresenta il secondo intervento. Da questi brevi studi, intensi per l'interesse che suscitano, sono nati altri itinerari di ricerca ai quali si sta dando corpo, pur nella difficoltà di mettere insieme documenti sparsi, note e testimonianze che meritano una adeguata sistemazione per la comune conoscenza pedagogica.

Alcune considerazioni sono ancora presentate in forma di abbozzo e di dubbio. Gli interrogativi irrisolti sono vari e molti: in che misura i principi pedagogici della Pizzigoni sono ancora validi? Non stiamo piuttosto raccontando cose antiche volendo forzatamente rivestirle di nuovo? Ha senso riprendere le tracce indelebili di una intuizione intramontabile?

Un nuovo umanesimo oltre lo spaesamento

L'occasione che ci offre "Il Nodo" è importante, poiché ci invita a riflettere sul neoumanesimo e sulla postmodernità, non in termini di crisi di valori, o almeno non solo in termini di crisi di valori. La prospettiva della verifica dei valori che hanno dato e danno senso all'insegnamento nella scuola non può essere annullata. Riprendere allora il tema, a partire da quell'attenzione per l'infanzia e per la società in trasformazione che la Pizzigoni si trovava a vivere con un sentimento profondo di rinnovamento culturale e pedagogico all'inizio del Novecento, assume il significato della affermazione di una postmodernità che è accoglimento del progresso, delle rivoluzioni tecnologiche da leggere in termini di una nuova umanità,

mai estromessa dall'educazione. In quell'inizio del Novecento ci si affacciava ad un ventesimo secolo che avrebbe aperto le porte al progresso della scienza e della tecnica, alla psicanalisi, all'urbanistica, alla sperimentazione, alla comparazione, all'urbanesimo, alla migrazione, ed anche all'olocausto, alla guerra mondiale, alla democrazia. Oggi, non possiamo non osservare che in questo ventesimo secolo stiamo vivendo molte nuove sfide che impegnano le nostre intelligenze a trovare le vie adatte al riconoscimento dei valori ai quali educare l'infanzia.

L'umanesimo non si sta perdendo, esso rinasce in ogni momento in cui i segnali della fiducia, dell'impegno, del rinnovamento si distinguono in semplici ed anche consueti atti quotidiani di convivenza civile e di speranza. Il nuovo umanesimo si prefigura nel "ritorno al platonismo delle scienze", commenta G. Marramao "per comprendere il nostro essere al mondo" che va oltre lo spaesamento del globale e affronta, con coraggio, la "politica universalistica della differenza"⁶; vale a dire la politica sorretta dall'etica della condivisione. Nel nuovo umanesimo la pedagogia trova il suo spazio di conoscenza e di riconoscimento dei valori di civiltà, ridisegnati dal progresso della scienza e della tecnica.

Parlare della Pizzigoni vuol dire presentare alle nuove generazioni il coraggio di una donna che, sfidando le barriere intellettuali del suo tempo, ha realizzato il sogno di una scuola impegnata nella formazione umana più completa del bambino, futuro uomo, della bambina, futura donna di una società operosa, volta al bene.

Un breve scritto per una grande idea

Il primo ed unico testo sistematico nel quale l'educatrice e pedagoga Giuseppina Pizzigoni espone come impostare il lavoro per l'asilo infantile è del 1929, anche se dal 1927 risulta essere stato prodotto il materiale per gli asili infantili, stampato dalla Paravia, con esercizi di coloritura e di ritaglio⁷. Il libricino dei fondamenti s'intitola *Il mio asilo infantile. Linee fondamentali. Programma. Orario. Note illustrative*⁸. Il testo è da considerare un documento di lavoro dal quale muovere per riflettere sulla concezione dell'educazione del bambino della Pizzigoni e per cercare di comprendere, per quanto possibile, la continuità pedagogica di alcune intuizioni brillanti che si sono trasformate in concetti e che hanno avuto interessanti sviluppi

nell'insegnamento. Inalterata si è mantenuta l'ispirazione originaria, variabili sono state nel corso del tempo le realizzazioni scolastiche.

Le domande più insistenti tornano ad essere le stesse che si pongono sempre di fronte a realtà scolastiche nate in decenni lontani e che continuano ad esistere, anche se con fatica, grazie a nuove vitalità, alimentate dall'impulso iniziale. Per impulso iniziale intendiamo non l'imitazione di una metodologia, ma la ricerca di quel significato pedagogico che qualcuno ha ben intuito prima di noi e che ha proposto a fondamento del rinnovamento continuo della scuola.

Come mai esiste ancora questa scuola e perché l'asilo ha avuto una storia così significativa e duratura? Quale ruolo svolge l'Opera Pizzigoni ai fini del mantenimento di una tradizione al passo con i tempi? Quale chiave di lettura proporre nello studio della pedagogia della Pizzigoni: testimonianza storica ormai superata o esempio vivente da sviluppare senza dogmatismi?

Questo breve intervento è una sezione dello studio in corso che intende riprendere, in parte, i temi e gli interrogativi posti, a partire dall'oggi e soppesando il passato, più che secondo un accostamento rigidamente cronologico, mettendo in dialogo i momenti della Rinnovata nei quali sono emerse numerose questioni pedagogiche. La cronologia utile per certi aspetti, diviene un ostacolo alla comprensione di stati umani, intellettuali e fisici, che travalicano il tempo e lo spazio.

Le questioni pedagogiche sulle quali ci soffermiamo sono: il valore dell'infanzia; il rinnovamento urbanistico della Milano del primo Novecento; il rinnovamento della metodologia pedagogica; il concetto di sviluppo; la domanda sociale di educazione; la formazione dell'insegnante in servizio.

Le questioni vengono dipanate da alcuni documenti che l'educatrice, e poi direttrice, Bertuzzi ha raccolto e che ha gentilmente offerto in visione.

Non si trascura l'importante trasformazione, anche terminologica del passaggio dall'asilo infantile alla scuola materna e poi alla scuola dell'infanzia, segno di un cambiamento profondo nel modo di intendere l'educazione del bambino a scuola nell'età immediatamente precedente i sei anni, prima dell'ingresso nella scuola elementare⁹. Di tale cambiamento la Pizzigoni non poteva essere consapevole, considerato il clima culturale e pedagogico degli anni Venti del secolo passato, ma era certamente cosciente del fatto che quello che si proponeva non era abbastanza e che la stes-

sa opera di Carolina e Rosa Agazzi, non potesse da sola colmare il vuoto sulla formazione delle insegnanti.

Il valore dell'infanzia

Abbiamo cercato le notizie utili per delineare un modo di intendere l'educazione che è nuovo e vecchio allo stesso tempo. È nuovo, poiché l'epoca della Pizzigoni mancava di una attenzione diffusa dell'infanzia, considerata nella sua specificità e nel suo complesso. Mancava l'accoglienza del bambino in quanto tale, in sé e per sé, come essere umano che cresce e si sviluppa, secondo le leggi immutabili della natura umana. È vecchio, dal momento che quanto illustrato dalla educatrice lombarda appare oggi piuttosto superato, essendo non più attuali le condizioni culturali, sociali, storiche ed anche espositive del primo contesto di riferimento. Cercando di comporre il nuovo con il vecchio, possiamo estrapolare i caratteri di una scuola che resta innovativa nello spirito che l'ha animata, sin dal suo nascere e che non si può non citare nel percorso di sviluppo di una idea di scuola che è ancora vivente nella Rinnovata di Milano.

Nonostante le esperienze di Pestalozzi, Fröbel, Aporti, Agazzi, Montessori, Boschetti Alberti, solo per citare alcuni Autori, l'infanzia del 1929 era ancora imbavagliata e inesistente in una società in gran parte piegata dalla povertà, dalle preoccupazioni del vivere quotidiano, dalla indigenza, dall'ignoranza, dalla disciplina dello "star fermi" nel banco. La ricchezza e l'istruzione prolungata riguardavano una fascia eletta della popolazione e chi viveva in campagna o in montagna riusciva a malapena a completare la scuola elementare. Nelle case non circolavano molti libri. I nostri bisnonni raccontavano di possedere solo il libro delle preghiere, talvolta la Bibbia. Il libro *Cuore* di Edmondo De Amicis e *I Promessi sposi* di Alessandro Manzoni fanno parte del patrimonio librario dei genitori degli ultrasessantenni di oggi. Ed anche se la Lombardia era la Regione che registrava per il 1921 tra i più bassi tassi di analfabetismo in Italia¹⁰, pari al 9%, rispetto alla Calabria per la quale si ascriveva il 53%, c'è ragione di supporre che forse, in quel tempo, qualche rilevazione fosse governata più da una strategia politica che dal riscontro statistico e dalla sensibile varietà di applicazione dello strumento di analisi empirica. Fatto è che quando nel 1981 la Calabria raggiunge il 9,6% di percentuale di analfabeti in età superio-

re ai 6 anni, la Lombardia è intorno allo 0,7%.

La selezione dell'infanzia iniziava ancora prima della nascita, dal matrimonio dei genitori. Fuggire dalle condizioni diffuse di malessere economico e culturale era l'obiettivo principale dei giovani che per questo lasciavano la campagna e la montagna ed emigravano verso la città, spesso del Nord industrializzato, per far fortuna, avere successo e magari tornare con il passaporto del benessere raggiunto, sperando, senza crederci troppo, in una accoglienza positiva nella comunità dei padri. La vita quotidiana narrava storie di povertà, emigrazione, guerra, analfabetismo, ingiustizia sociale dalle quali si sarebbero gradualmente emancipate le generazioni future.

Urbanistica e pedagogia nel primo Novecento milanese

Di grande interesse è il dato relativo al rinnovamento urbano della Milano degli anni 1905-1927. L'Ente Comunale per le Case costruisce tra il 1905 e il 1909 quattro nuovi quartieri, Ripamonti, Mac Mahon, Tibaldi e Spaventa, il secondo dei quali è quello di fronte al quale sarà costruita la Rinnovata su disegno dell'ingegner Enrico Belloni. Il primo schema della scuola fu quello tracciato dall'ingegner Erminio Valverti, membro del Comitato per la "Scuola Rinnovata" e del Consiglio di Presidenza, secondo le linee fondamentali della Pizzigoni che, già dal 1922, presentava il prospetto per 400 allievi¹¹.

Nel primo Novecento, i fabbricati residenziali erano collegati alla presenza di servizi collettivi, tra i quali figuravano quelli finalizzati a svolgere un ruolo sociale ed assistenziale come i nidi e le scuole. Fino agli anni Trenta, il tipo prevalente nella struttura dei quartieri milanesi di edilizia pubblica rimane il "modello insediativo a blocco semiaperto"¹² staccato dal contesto, marginale, rispetto al tessuto urbano complessivo e sganciato da un disegno unitario di sviluppo. Nel 1927, anno di fondazione della Rinnovata, la città di Milano è oggetto di un rinomato piano di ampliamento che prevede le zone di edificazione dei nuclei suburbani.

La cultura urbanistica, in osmosi con l'Austria e la Germania, è ai suoi albori e il tentativo di sprovvincializzare la città si comprende come divenisse l'obiettivo prioritario dei primi gruppi di urbanisti¹³ formati alla scuola viennese.

Il rinnovamento metodologico

Quando comincia l'impulso di capovolgere il metodo scolastico di insegnare? Stando alla narrazione autobiografica, possiamo a ragione notare che la Pizzigoni si ribella al modo di fare scuola del suo tempo in due momenti: quando è allieva nella scuola elementare e quando è studentessa nella scuola secondaria. Da bambina non sopporta la ripetizione infinita, quale unico mezzo di apprendimento, da adolescente legge molto su indicazione dei suoi insegnanti, e rifiuta lo studio mnemonico.

Il contrasto vivo che scaturisce dalla storia della sua esperienza è tra il conosciuto e il non conosciuto. Il conosciuto è quello che è fissato nei libri, che va studiato e che rende il sapere materia accumulata nel tempo per essere appresa di generazione in generazione. Il conosciuto è il principio sancito dalla consuetudine e dalla legge, è la pedagogia della maestra che si annoia, perché quel discorso indica mete ideali spesso disattese nella realtà. All'altro polo troviamo la realtà, non i sogni, troviamo quello che si vuole fare, che ancora va conosciuto, e che è molto concreto; l'adolescente vede la sua realtà con gran forza di spirito e con la convinzione che essa sia insieme idea e fatto, ragione ed esperienza.

La disposizione artistica è quella che la Pizzigoni padroneggia e sviluppa nella scuola. Una personalità artistica e creatrice non poteva accettare il modello di una scuola fondata sulla ripetizione, l'esercizio mnemonico, la trasmissione; per questo, seguendo il proprio impulso, sentiva invece quanto fosse importante e necessario "capovolgere il metodo in uso nelle scuole elementari"¹⁴.

Leggere questo dato con il linguaggio dei decenni successivi, significa interpretare quel capovolgimento come rifiuto all'adattamento e alla integrazione del bambino a un sistema di scuola che non era all'altezza della nuova sensibilità pedagogica maturata dalle insegnanti del primo Novecento. Se pensiamo che questa stessa critica veniva prodotta nella letteratura pedagogica, psicologica e sociologica degli anni 1960-1980¹⁵, ci rendiamo conto di quanto la Pizzigoni avesse ben intuito il compito creativo della scuola ed avesse cercato di infondere nei nuovi docenti uno spirito entusiasta, aperto al rispetto dell'infanzia da far crescere, con amore, intelligenza, preoccupazione.

Alla Rinnovata si studia il latte visitando una stalla, per il pane si studia la semina, si esamina l'ape al microscopio; la storia si studia andando al

museo e la geografia viaggiando; si fabbrica il sapone e si coltivano le piante medicinali¹⁶. I bambini raccontano volentieri le esperienze vissute che sono la vera fonte di apprendimento e segno di partecipazione attiva.

Il concetto di sviluppo del bambino

Quando G. Pizzigoni scrive: "Il mio Asilo infantile, sorto per rispondere – come tutti gli Asili infantili – a una necessità sociale e non per un concetto filosofico e pedagogico particolare", premette che "i piccolissimi dovrebbero essere tenuti in casa, sotto l'occhio vigile e amante della madre". La contraddizione, seppure minima, è evidente e viene pian piano a delinarsi meglio nei suoi contorni, con la stessa precisazione dei caratteri dell'asilo. La contraddizione iniziale sta nel dire che l'asilo non nasce da un concetto e poi sostenere che la migliore educatrice nei primi anni di vita del bambino è la mamma. L'idea iniziale è dunque quella della sollecitudine materna verso i figli alla quale non si può sostituire nulla e nessuno. Una idea di bontà, di cura ed amore della genitrice che è fondamentale per comprendere l'altro concetto introdotto subito dopo: l'asilo vuole rispettare il sacro dell'infanzia; vale a dire la sua libertà, la sua ingenuità, il suo formarsi secondo le leggi biologiche immutabili¹⁷, ed ancora "il mio Asilo infantile è la preparazione dell'essere nella età della sua crescita, secondo verità, secondo natura, così come è per le altre classi della Rinnovata"¹⁸.

Ora parlare di sviluppo biopsicofisico in un contesto di esaltazione della libertà e della verità non si può proprio dire che non corrisponda ad un concetto filosofico e pedagogico. L'umiltà della Pizzigoni gioca ancora una volta a sfavore di chi sceglie l'impegno nella scuola senza i riflettori. Se la filosofia è il nostro ragionamento sulla conoscenza e la pedagogia è lo studio scientifico dell'educazione per meglio educare, i pilastri posti dalla maestra milanese sono ben presenti e di difficile annullamento. Rispetto del bambino guardando al vero dentro di noi e fuori di noi, nello spirito e nella natura, guidano la definizione della cura che l'asilo deve avere verso il bambino. Ecco un concetto forte della Pizzigoni, che nel tempo è stato ripreso ed ampliato: *l'aver cura* di far crescere, di far prendere abitudini, di far imparare, di far esercitare, di far usare e di fare esperienza personale. Si tratta di un *aver cura*, di un *voler bene*, a

sfondo morale che risponde ad una chiara intenzionalità educativa ed alla programmazione graduale degli interventi, senza offendere il bambino ed impedirgli spontaneità ed autonomia.

La riflessione pedagogica contemporanea sulla persistenza dei caratteri di genere, femminili e maschili, dell'educazione interviene sul tema dell'aver cura dell'altro come una modalità specificatamente, anche se non esclusivamente, femminile¹⁹. Si pensi a questo proposito agli studi di N. Noddings²⁰ e M. C. Nussbaum²¹.

La questione si ripropone con la domanda: la scuola riproduce gli stereotipi sessisti o educa alla differenza di genere?²²

Quando si passò dall'idea del bambino tutto intuizione degli anni Cinquanta al bambino della ragione degli anni Ottanta²³, si accolse con favore il superamento della stagione della libertà nella scuola, spesso sinonimo di spontaneismo vuoto e di perdita di occasioni di crescita. Eppure la libertà di cui parlava la Pizzigoni non aveva nulla a che fare con una presunta immagine di abbandono dell'infanzia a se stessa. Ed oggi che la programmazione nella scuola è ormai imposta ed inevitabile ci si chiede se esista ancora uno spazio nel quale il bambino possa pensare, non a comando, e possa disegnare liberamente fuori dagli schemi proposti.

Si diffonde sempre di più una percezione sociale della scuola come ambiente supercontrollato da forze che gli insegnanti hanno da tempo rinunciato a gestire in modo autonomo ed indipendente. Una nuova versione di quell'ordine, quasi maniacale, che si criticava nell'asilo del primo Novecento e che oggi si chiama organizzazione eteronoma del tempo e dello spazio. Una organizzazione che non prevede il pensiero divergente e che considera l'altro come persona da inserire entro regole, da ordinare, piuttosto che come persona libera che può e sa governarsi.

Questo per dire che l'intuizione della Pizzigoni di aprire l'asilo lasciando fuori i "metodi" ed un presunto "bambino ideale", facendo entrare invece il *rispetto del bambino e il suo sviluppo secondo verità e natura* contiene gli elementi imprescindibili per educare tenendo conto di tutte le variabili di cui oggi facciamo ampio uso nella scuola: la sostenibilità, l'intercultura, la mondialità, la convivenza civile, la cittadinanza. Come dire che la categoria generale della Pizzigoni trova una nuova nomenclatura dettata dalle condizioni attuali che attraversano la scuola. Questa è la sola condizione che testimonia la comprensione del messaggio

della Rinnovata che per mantenersi in rinnovamento deve necessariamente tener conto dei continui cambiamenti in atto, così da dimostrare che si può fare sempre meglio e sempre di più come ricorda la maestra Emilia Carminati²⁴.

La domanda sociale di educazione

A proposito della preferenza accordata all'educazione della madre e da preferire all'asilo, il Nicoli, studioso della Pizzigoni, nota come questa idea fosse già presente nello stesso Fröbel e che la soluzione del Giardino d'infanzia dovesse intendersi come risposta all'assenza delle cure materne. Infatti, Fröbel, scrive Nicoli nel 1937 "...tentava di istruir le madri e di prepararle ai loro doveri in modo da rendere superflua l'invenzione che poi eternò il suo nome nel mondo"²⁵. Come dire che se le madri fossero istruite, preparate e formate a conoscenze scientifiche, se la casa disponesse di aria, luce, spazi non ci sarebbe stato bisogno dell'asilo. La preparazione alla quale lavorerà la Pizzigoni sarà molto di più di quello che una mamma poteva offrire al suo bambino, dal punto di vista delle strategie pedagogiche, metodologiche, didattiche e sociali. Anche ammettendo che l'amore della madre fosse senz'altro superiore all'amore dell'educatrice, non possiamo trascurare l'importanza e la non sostituibilità dell'ambiente educativo della scuola che con gli insegnanti, le educatrici, i materiali, le dinamiche interpersonali educa il bambino, sin da questa esperienza esemplare della Pizzigoni. Si tratta di una educazione che si apre a più sollecitazioni: intellettuali, psichiche, fisiche, morali, religiose, estetiche e sociali, nella vita con le altre persone con le quali interagisce, si autolimita e si relaziona dentro la scuola e fuori nel mondo.

Di fatto, la scuola Rinnovata era ritenuta la risposta giusta alle necessità sociali del momento. La trasformazione delle condizioni sociali, la confluenza dell'artigianato nella grande industria meccanica, il passaggio dal lavoro domestico a quello di fabbrica, l'allontanamento dei genitori dalla casa per ragioni di lavoro e professionali, rendevano necessari gli asili infantili. Si comprende allora perché la Pizzigoni scrivesse del suo asilo come risposta ad una "necessità sociale", un obbligo imposto dalla società in via di rapida industrializzazione e dalla città interessata dall'urbanesimo e dalla edilizia intensiva.

Si capisce che questi due aspetti, lo sviluppo

ottimale del bambino nella relazione madre-figlio e la durezza della vita sociale che impone regole non sempre coerenti con l'idea pedagogica di preparazione della madre alla cura dei figli, non riescono a procedere secondo ritmi di rispetto dell'infanzia e armonia delle relazioni umane. Il bambino deve poter crescere forte, sano, in salute e se la famiglia non gli offre le condizioni perché ciò avvenga interviene la scuola a dare tutto ciò.

Non resta allora che rendere l'asilo il luogo nel quale il bambino possa vivere senza che la lontananza della madre e dell'ambiente familiare produca dei danni alla sua crescita sana e giusta. D'altra parte, la permanenza in famiglia non poteva essere di per sé la garanzia di cura del bambino, date le condizioni di ignoranza, di carenza di conoscenze scientifiche delle madri, di povertà degli ambienti domestici. Sottolinea Nicoli: "L'arte di interessare il bambino, di occuparlo, di andar incontro alla sua curiosità e alla sua sete d'azione è ancora pressoché ignota in molte famiglie. L'edilizia segna dovunque qualche progresso dal punto di vista dell'igiene, ma anche a Milano troppe abitazioni popolari sono ancor oggi ben lontane da quelle privilegiate condizioni di spazio, d'aria, di luce, di pulizia e di festosa freschezza, che l'ingegnere Belloni ha regalate col suo talento architettonico ai bambini della Rinnovata e che la direttrice della Rinnovata sa mettere così bene in efficienza e in rilievo con gli indovinati accorgimenti tattici e ornamentali, che tutti ammiriamo".²⁶

Ora spostiamo per un momento l'attenzione al presente e chiediamoci se ancora, sempre e dovunque, la concezione secondo la quale la scuola sia migliore della famiglia per l'educazione del bambino, al di sotto dei 6 anni, sia di fatto indicata come pedagogicamente e socialmente adeguata. Questo aspetto è di grande attualità se pensiamo al successo che stanno avendo le *homeschooling* nel mondo intero²⁷. La scuola fatta in casa, spesso dalla madre che per questo si istruisce, è la soluzione contemporanea alla crisi sociale della scuola, alle esperienze di violenza, di bullismo e di pedofilia che i mass media diffondono, non sempre con la necessaria cautela. Se ai tempi della Pizzigoni la società reclamava la scuola, nella certezza che la famiglia non potesse dare ai figli tutte le cure necessarie, dopo circa 80 anni assistiamo, anche se entro limiti, imposti dalle varie situazioni in analisi, al fenomeno di verifica della società della scuola e al ritorno alle mura domestiche di una educazione che a fatica si era fatta uscire dalla famiglia, non per antagonismo ma come prepara-

zione alla vita sociale. Come si vede, chi giudica è sempre la società che assegna alla scuola i punti di successo e di insuccesso dell'opera formativa e veicola quel sentire che determina la fiducia per l'istituzione. La decisione di fare della scuola dell'infanzia il primo gradino di ingresso nella comunità educativa oppure di rimandarla alla scuola elementare dovrà includere anche questo sentimento di fiducia verso un ambiente che si chiede sia moralmente sano, oltre che costruito da personale competente e ben preparato sul piano professionale.

La formazione dell'insegnante in servizio

L'ultimo *Corso di differenziazione didattica secondo il metodo Pizzigoni*, indirizzo scuola dell'infanzia ed indirizzo scuola elementare, si è svolto alla Rinnovata nel 1987 e fino ad allora S. Bertuzzi ha potuto comunicare alle nuove generazioni di insegnanti la ricchezza del materiale realizzato in oltre trenta anni di insegnamento. La sua testimonianza, proseguita negli ultimi venti anni in seminari e convegni, non ha colmato il vuoto lasciato dal Corso di formazione mai più autorizzato. Per l'elementare l'ultimo corso si è svolto nel 1991-92 terminato con gli esami del 7 novembre 1992.

I nuovi insegnanti hanno potuto imparare qualcosa dalle maestre più anziane. Si capisce che in mancanza di un Corso vero e proprio il passaggio delle conquiste didattiche è molto lento e poco incisivo. Né è possibile ipotizzare che le studentesse universitarie che svolgono il tirocinio alla Rinnovata possano usufruire di una formazione completa, secondo gli orientamenti della Pizzigoni, sia per il poco tempo a disposizione, sia per la difficoltà di convertire l'intuizione originaria in realtà contemporanea, senza alcun riconoscimento ufficiale.

Il problema di fondo è se le indicazioni della Rinnovata sono ancora valide nel panorama italiano ed europeo delle scienze dell'educazione, o se si tratta di una pedagogia che appartiene ad un passato troppo remoto da studiare nella storia del Novecento pedagogico e da considerare completamente superato. Se si trascorre anche solo una giornata alla Rinnovata di Milano si entra in contatto con un fare scuola che appassiona, che piace, dove i bambini sono lieti ed industriosi, dove gli spazi sono pieni e le ore corrono veloci, dove le persone si muovono tutte in una armonia di cui ci si chiede l'origine. Difficile che tutto questo non

abbia nulla a che vedere con le scienze dell'educazione quando poi si legge che sin dal 1927 la Pizzigoni si confrontava con psicologi, igienisti, psichiatri, scienziati, architetti, industriali, pedagogisti e formava probabilmente i primi laboratori della scuola italiana.

Non sarebbe realistico aspettarsi che la Rinnovata si sia fermata al 1987 e che nulla sia rimasto della Pizzigoni, se non altro perché le insegnanti della Rinnovata entrano in una scuola storica e, crediamoci o meno, ma chi si occupa di scuola non può non aver voglia di leggere la proposta di quella generosa ed impavida maestra. Quando si è letta la storia e si è realizzato quello che la Pizzigoni cercava di comunicare non si può non raccogliere il messaggio, trasformandolo, per certi versi, ma sostanzialmente mantenendo inalterato il suo significato profondo. L'importanza del bambino, il suo rispetto, l'attenzione alla crescita, la disposizione delle condizioni per lo sviluppo, il confronto con le insegnanti, la scientificità sperimentale del suo fare scuola, il fare della scuola il mondo e portare il mondo nella scuola sono parte della riflessione pedagogica contemporanea.

S. Bertuzzi nei verbali del 1968 annota le difficoltà di attuazione nella scuola materna del nuovo indirizzo educativo che si ispirava alla Pizzigoni. Si trattava di un "nuovo indirizzo" per le educatrici che fino a quel momento si erano riferite ad altri modi di educare. Vale a dire S. Bertuzzi entrava, come dirigente, in una scuola materna comunale che aveva fino ad allora lavorato secondo un modello ripetitivo di educazione, attento più all'obbedienza imposta al bambino che alla conquista della sua libertà. La relazione tra autorità della maestra e libertà del bambino rivestiva un ruolo centrale e poneva forti interrogativi. Quel "non insegnare e non anticipare" nell'apprendimento e il voler lasciare libera scelta e piena libertà di espressione non riscuotevano il consenso indiscusso di tutte le educatrici, alcune delle quali erano decisamente intonate a metodi rigidi e poco flessibili, circa l'adozione di una nuova mentalità nel rapportarsi ai bambini.

Nel *Verbale della riunione del giorno 17 ottobre 1968* leggiamo: "Alle ore 15 si è tenuta la prima riunione dell'anno scolastico. La Dirigente ha chiesto anzitutto se vi erano state difficoltà rilevanti in questo primo periodo di vita scolastica anche in relazione ai cambiamenti apportati nell'organizzazione dell'ambiente (ad es. la sala da pranzo in comune). Cambiamenti di cui peraltro erano stati presi prima in esame, comunitaria-

mente, gli aspetti positivi e negativi e i motivi educativi che inducevano ad apportarli. Si è manifestato, allora, un atteggiamento di tensione da parte delle insegnanti che erano nella scuola negli anni precedenti"²⁸.

S. Bertuzzi è stata l'ultima maestra di scuola dell'infanzia ancorata ai principi della Pizzigoni. L'apertura dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria per la formazione dei docenti della scuola dell'infanzia ed elementare ha dato una impronta nuova e significativa alla preparazione superiore delle maestre. Parallelamente, continuano ad essere promossi i corsi di formazione al metodo Montessori e di specializzazione universitaria alla pedagogia montessoriana. Non risultano al momento attivi in nessuna università italiana corsi che formano alla pedagogia della Pizzigoni, né l'Opera a lei intitolata ha avuto il rinnovo dell'autorizzazione ad indire nuovi corsi.

Sono allo studio nuove possibilità di incontro tra Università Roma Tre, Scuola Rinnovata, Opera Pizzigoni per la formazione degli insegnanti della primaria (infanzia ed elementare). Tenendo anche conto del fatto che in questi anni la scuola di Milano ha costruito gemellaggi e collaborazioni con scuole del Nord Europa, l'urgenza di raccogliere e far fruttificare questa testimonianza, di scuola viva e vivente, diviene un vero e proprio obiettivo pedagogico al quale non si può disattendere. L'antica, presunta, separazione tra pedagogia accademica e pedagogia scolastica faceva parte degli anni Cinquanta del secolo scorso. Già nel Magistero di Roma degli anni Settanta si respirava una atmosfera diversa. Sebbene non vi fosse una completa armonia tra i sostenitori della separazione tra teoria e prassi della pedagogia e i sostenitori della continuità tra l'ideale dell'educazione e sua realizzazione scolastica, quegli anni hanno aperto le porte a quella che oggi si chiama formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria.

¹ Cfr. G. Pizzigoni, *La scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Milano, Paravia, s.d. forse 1913, p. 22; Cfr. E. Rompato, *I principi della "Scuola Rinnovata" della Ghisolfi (Milano)*, Ufficio di Propaganda dell'Associazione per la diffusione del Metodo Pizzigoni, Milano 1927, p. 5.

² Cfr. A. Cimmino, *La storia umana e professionale di Giuseppina Pizzigoni. La storia giuridico-legale della Scuola "Rinnovata"*, in A. Cimmino, E. Ferrari, A. Marmieri, *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano*, Opera Pizzigoni, Milano, 1993 p. 30.

³ Cfr. S. Bertuzzi, *Durante l'anno scolastico 1971-72*, Relazione relativa ad una esperienza condotta nel-

la Scuola: rapporti di collaborazione tra una Scuola Materna Normale e una Speciale; tentativi di inserimento di minorati, dattiloscritto di 2 pagine, Milano, 1/6/1974. Cfr. anche Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori, Scuola Magistrale Ortofrenica (riconosciuta con D. M. 3/7/1978) presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, *Un esempio di gemellaggio tra una scuola materna speciale e una scuola materna normale: l'inserimento di Veronica*, Corso teorico-pratico di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, Tesi di R. Statuto, relatore S. Bertuzzi, Milano, Anno scolastico 1980-81.

⁴ Cfr. S. Bertuzzi, *Facendo riferimento al piano di lavoro*, dattiloscritto di 8 pagine, Piano di lavoro, Milano, Anno scolastico 1978-79; Id., *Verificando, periodicamente, il lavoro svolto*, Relazione finale, dattiloscritto di 2 pagine, Milano, Anno scolastico, 1984-85; Id., *Per rispondere alla richiesta*, dattiloscritto di 4 pagine, Milano 1999; Id., *La mia esperienza alla Rinnovata*, dattiloscritto di 13 pagine, Milano 1992.

⁵ Cfr. S. Chistolini, *Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni pioniere di una pedagogia e di una educazione al femminile*, "Il Nodo - Scuole in rete", X, 31, 10/05/2007, pp. 41-46.

⁶ M. Serres, G. Marramao, *Verso un nuovo umanesimo*, con una Nota introduttiva di G. Polizzi, in "Antologia Vieusseux", nuova serie, X, 29, maggio-agosto 2004, pp. 101-119.

⁷ Cfr. O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la "teorizzazione nascosta"*, La Scuola, Brescia, 1988, p. 234; Id., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, La Scuola, Brescia 2004.

⁸ G. Pizzigoni, *Il mio asilo infantile. Linee fondamentali. Programma. Orario. Note illustrative*, Stab. Tipo-Litogr. Cartotecnico Fed. Sacchetti e C., Milano 1929.

⁹ Cfr. G. Bonetta, *La scuola dell'infanzia*, in G. Cives, *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1990, pp. 1-53.

¹⁰ Cfr., F. Pesci, *Cronologia, grafici, statistiche*, in G. Cives, *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*, op. cit., p. 469.

¹¹ Cfr. G. Pizzigoni, *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola, Brescia 1956, pp. 33-35; cfr. A. Cimmino, *La storia umana e professionale di Giuseppina Pizzigoni. La storia giuridico-legale della Scuola "Rinnovata"*, in A. Cimmino, E. Ferrari, A. Marmieri, *Giuseppina Pizzigoni...*, op. cit., p. 27.

¹² M. Baffa Rivolta, *La struttura dei quartieri milanesi*, in Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, *Storia di Milano, Il Novecento*, Roma, Nuova Arti Grafiche Ricordi, Milano, vol. XVIII, 1995, p. 65.

¹³ Cfr. O. Selvafolta, *Il dibattito sul piano regolatore del 1912 e il concorso del 1926*, in Istituto della Enciclo-

pedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, *Storia di Milano*, op. cit., p. 115.

¹⁴ G. Pizzigoni, *La storia della mia esperienza o come l'Atrice vide nel suo spirito il rinnovamento della Scuola Elementare d'Italia*, s. l., s. n., 1946, p. 17.

¹⁵ Cfr. A. Sbisà, *Educazione e famiglia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, p. 65 e p. 118; M. Fattori, *Creatività e educazione*, Laterza, Bari 1968.

¹⁶ Cfr. A. Cimmino, *La storia umana e professionale di Giuseppina Pizzigoni. La storia giuridico-legale della Scuola "Rinnovata"*, in A. Cimmino, E. Ferrari, A. Marmieri, *Giuseppina Pizzigoni...*, op. cit., p. 39.

¹⁷ G. Pizzigoni, *Il mio asilo infantile*, op. cit., p. 5.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Cfr. W. Böhm, *Pedagogia al maschile Educazione al femminile?*, in "Il Nodo - Scuole in rete", X, 31, 10/5/2007, pp. 35-40. Il numero 31 del 2007 della Rivista "Il Nodo. Scuole in rete", raccoglie gli Atti del Seminario interuniversitario Universität Würzburg e Cattedra di Pedagogia generale dell'Università Roma Tre, dal titolo *Pedagogia maschile-Educazione femminile/Männliche Pädagogik-weibliche Erziehung?* Il Seminario è stato svolto con la cooperazione della Fondazione Hanns Seidl di Monaco (Bavarese) nel Centro di formazione superiore, Kloster Banz, Bad Staffelstein il 21-23 gennaio 2007.

²⁰ Cfr. N. Noddings, *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*, University of California Press, Berkeley 1984.

²¹ Cfr. M. C. Nussbaum, *Sex and social justice*, Oxford University Press, Oxford 1999.

²² Cfr. S. Chistolini, *Gli stereotipi sessisti nella scuola: ruolo e responsabilità degli insegnanti*, in "Orientamenti Pedagogici", 30, 5, 1983, pp. 899-903; L. Irigaray, *Io tu noi. Per una cultura della differenza*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

²³ Cfr. F. Frabboni, R. Maragliano, B. Vertecchi (a cura di), *Il bambino della ragione. Strutture, contenuti e didattici dei nuovi programmi per la scuola elementare*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1986; W. Moro (a cura di), *Conoscere il bambino*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1988.

²⁴ Cfr. A. Cimmino, *La storia umana e professionale di Giuseppina Pizzigoni. La storia giuridico-legale della Scuola "Rinnovata"*, in A. Cimmino, E. Ferrari, A. Marmieri, *Giuseppina Pizzigoni...*, op. cit., p. 60.

²⁵ P. F. Nicoli, *La scuola Rinnovata e la prima educazione dell'infanzia*. Conferenza tenuta il 21 maggio 1932 nella palestra della scuola Rinnovata di Milano, Ufficio di Propaganda dell'«Opera Pizzigoni», Milano 1937, p. 4.

²⁶ *Ibidem*, p. 5.

²⁷ Cfr. S. Chistolini, *Oltre la Scuola Steiner e il Metodo Montessori. Si chiama Homeschooling la risposta della famiglia alla crisi sociale della scuola*, in "Il Nodo - Scuole in rete", IX, 30, 5/12/2006, pp. 19-26.

²⁸ S. Bertuzzi, *Verbale della riunione del giorno 17 ottobre 1968*, dattiloscritto di 3 pagine, Milano 1968, p. 1.

La relazione educativa tra persona e persone nei contesti educativi della postmodernità

PAOLINA MULÈ

Straordinario di Pedagogia generale e Sociale
Facoltà di Scienze Politiche
Università di Catania

La persona “non ha valore, ma è valore,
l’unico valore che esista nell’essere
e tutto quello che nell’essere non è valore
– per se stesso – può essere valore
soltanto nel rapporto che la persona
stabilisce con esso”
(L. STEFANINI, *Personalismo educativo*)

Tra i temi affrontati ed analizzati dall’attuale dibattito pedagogico si rinviene quello del rapporto educativo tra persona e persone nella scuola. Si tratta di un tema che si misura con la categoria della formazione umana, della formazione della persona, intesa quest’ultima, sul piano ontologico, contingenziale, storico, sociale, linguistico, concreto, collocato nello spazio e nel tempo¹. Il tema si misura però anche con orizzonti antropologici, esistenziali fondati su principi e criteri che legittimano scelte ed azioni². La persona diventa una questione pedagogica, in quanto chiama in causa l’uomo che vogliamo formare attraverso la scuola, che è, come noto, il luogo privilegiato per ciò. La formazione diventa svolgimento della persona nella sua totalità ed integralità³.

In questa prospettiva, la scuola ha il compito di impegnarsi nella formazione della persona e delle persone attraverso un processo ed un progetto educativo che si disvelano, ricercano, dialogano con l’alterità, la prossimità⁴.

È un’idea della formazione della persona che pone l’accento sostanzialmente su nuove categorie oscillanti tra solidarietà e culture, tra etica ed estetica, tra eventualità ed intenzionalità⁵. Tutti aspetti già presenti nella maggiore opera di Dewey, *Democracy and Education*⁶, nella quale è palese che solo attraverso la formazione dell’individuo-persona può promuoversi un legame sociale fondato su un *ethos antropologico* e sull’*intersoggettività*,

per costruire una democrazia che si compie solo se si correla a persone e società che mutano continuamente nell’ambito della finitudine della contingenza storico e sociale.

Per potere comprendere gli sviluppi di tutti questi aspetti, la riflessione pedagogica di natura teoretica ma anche storica ha tentato di chiarire la natura del suo oggetto di indagine: la *formazione*, oltre che del metodo/i per realizzarlo, occupandosi, ad un tempo, della relazione che s’instaura tra i due soggetti coinvolti: l’educatore e l’educando. In questo senso, storicamente, si può rinvenire un percorso pedagogico specifico, dalla *Paideia* alla *Bildung*, grazie alle influenze delle varie parabole filosofiche che nel tempo hanno affrontato il problema della persona: si pensi alla filosofia greca, cristiana, marxiana, dell’esistenza, ermeneutica.

Tuttavia, è solo nell’età moderna e contemporanea che il problema della persona diventerà imprescindibile. Il “problema della persona umana, sperduta e desiderosa di stabilizzazione, oppressa e assetata di libertà, sfruttata ansiosa di vivere a pieno respiro travagliata e tesa alla felicità [...]”⁷.

Insomma, i problemi dell’umana esistenza diedero luogo alla elaborazione di programmi ben precisi sul piano filosofico a partire da Marx, Kierkegaard, Heidegger, Buber. Quest’ultimo, in particolare, nel testo *Le problème de l’homme*⁸, mette in evidenza il fatto che l’uomo ha perso il controllo sul mondo “ch’egli stesso ha creato”, determinato forse dal suo senso di solitudine⁹.



Matera. Polo umanistico

Kierkegaard ritiene che l'unico problema della metafisica e della vita, è il problema dell'uomo, dell'esserci dell'uomo. Parimenti, Heidegger sul problema della persona ha dichiarato che "in nessun periodo, per numero e varietà le nozioni antropologiche hanno mai eguagliato quelle di cui disponiamo oggi [...]. Peraltro, in nessun periodo l'ignoranza, per quanto si riferisca all'uomo è stata più profonda di quelle d'oggi. In nessun periodo l'uomo è mai stato oggetto di tanti quesiti, quanto ai tempi nostri"¹⁰.

È evidente che si delinea un senso di smarrimento, di estraniamento della persona umana nella società contemporanea, uno sfaldamento di sistemi di valori già comunque preannunciati nel pensiero giovanile di Marx, da filosofi come Buber, Sartre, Merleau-Ponty, oltre che da Heidegger.

Dopo l'esperienza del fascismo, del nazismo e dei paesi totalitari si diffusero le speculazioni filosofiche di mistici, quali Blondel, Berdiaev, Chesterton, Maritain, i quali imposero il concetto di 'persona'. "L'esistenzialismo ha tentato di fondarlo, ma avendolo confuso con la mera individualità, s'è smarrito per istrada giungendo alle soluzioni delusorie di Marcel di Sartre alla rigida tematica dello Abbagnano al 'salto' di Jaspers ed al nichilismo di Heidegger"¹¹.

In particolare a Bergson si attribuisce il merito di avere approfondito e chiarito nell'opera *Matière*

et mèmòire il processo spirituale, che non è costituito da atti separati e distinti tra loro, ma da atti che si compenetrano l'un l'altro, coesistono entrambi "in modo che l'ultimo racchiude in sé i precedenti in una continuità organica e vivente"¹². "L'individuo umano nella sua inscindibile unità di materia e di spirito, è persona: ed è tale perché la sua natura è razionale"¹³. Insomma, l'uomo diventa persona appunto perché la sua natura è spirituale.

Occorre perciò "rimettere i valori al loro posto: rifare la loro scala e la loro gerarchia: questo fu necessario ieri ed è necessario fare oggi: perché, infine, si tratta dell'asse attorno al quale si muove e si edifica la storia e la civiltà intera!"¹⁴. In ultima analisi, bisogna dare valore all'uomo in questa epoca di particolare crisi politica, economica, metafisica, religiosa, culturale e sociale. Si ripropone una questione storica che riguarda questo: o la "parte migliore" dell'uomo è fuori del tempo: o tutto l'uomo è chiuso nel tempo [...]"¹⁵.

Ed è in questo scenario che il Cristianesimo s'impone, sviluppando una concezione dell'uomo che è fine¹⁶ e non mezzo così come appare nella visione hegeliana, in Marx e nel positivismo di Comte, dai quali si evince che "l'uomo privato di ogni valore è costretto duramente ad abdicare, disarmato, davanti alle potenze incontrollate ed illimitate dello stato o della razza o della classe"¹⁷. Anche in Kant, il problema della "persona umana, la singola

persona umana, è un mondo; il vero mondo dei valori; portatrice di una legge interiore che provoca, in chi la medita, un senso severo di venerazione ed ammirazione¹⁸. Si ricorda in tal senso la frase kantiana: *il cielo stellato sopra di me, la legge morale dentro di me!* Eppure questa visione circa il valore della persona, fondato sull'esistenza di Dio e dell'immortalità dell'anima è la norma che sorregge "tutto l'edificio etico e giuridico dell'uomo", può essere criticata, in quanto sorge il problema che se l'immortalità dell'anima e l'esistenza di Dio dovessero essere dei postulati pratici, sarebbe una illusione oltre che una tragedia. Ecco perché la teoria di Hegel fondata sui tre pilastri del *Dio trascendente e personale, dell'anima immortale, della legge morale* che deriva da Dio e fornisce valore assoluto alle azioni umane, è sembrata più solida¹⁹. In ultima analisi, l'uomo essendo tempio di Dio può trasformarsi in Cristo se fornito interiormente di una vita nuova: quella divina²⁰.

Oggi peraltro la tendenza è sia quella di appoggiare questa prospettiva accanto all'altra che ha inscritto il problema nella filosofia esistenziale che guarda all'uomo, al soggetto nella sua complessità, specificità, inquietudine e problematicità, cogliendone altresì non solo dimensioni di contingenza, immanenza e quelle legate all'etica, all'estetica, alla creatività, alla spiritualità, sia quella di prospettare nuovi approcci che attraversano i processi educativi che vanno disvelati ed interpretati all'interno di specifici contesti come la famiglia, la scuola, la società, le agenzie non formali: orizzonti culturali e nuove frontiere della comunicazione.

L'analisi pedagogica oscillante tra soggetto e persona ci porta a comprendere quanto sia necessaria un'etica della formazione e della responsabilità volta a delineare un'umanità che siamo sempre più chiamati a coltivare, valorizzare, realizzare, tutti insieme: operatori scolastici e non. Si tratta di un'etica che, intesa weberianamente, deve fare i conti non solo con le intenzioni di chi agisce, ma anche con gli effetti, le conseguenze delle sue azioni. In questo senso, i docenti hanno un arduo compito da sostenere, poiché molto spesso accade che se non sono orientati e formati sul *come* e con *quali mezzi* individuare intenzioni e conseguenze delle azioni di chi agisce, non riescono non solo a gestire i processi educativi degli studenti con progetti mirati, ma anche a governare le emergenze educative, l'imprevedibilità degli eventi e delle conseguenze delle stesse azioni²¹, creando così solo nocimento al popolo degli studenti. Il che significa che urge un intervento specifico da parte del-

le università a favore della formazione in servizio, ma anche un impegno pedagogico e sociale che ripristini in questo scenario dell'imprevedibilità, del locale e del globale, dello sviluppo incontrollato, dell'inquietudine sociale e della complessità e problematicità pedagogica il principio del senso della misura delle cose e della persona e persone di antica memoria greca.

Questa sfida deve essere raccolta perciò principalmente dalla scuola attraverso i docenti e dalle famiglie, agenzie educative primarie, che non possono soccombere alla repentina evoluzione della società globale, accettando con rassegnazione, impotenza e indifferenza tutto ciò che il potere, la *new economy* stanno generando²². Occorre dunque porre l'accento sia sull'*orizzonte della formazione* che è un dispositivo sempre più aperto e non totalizzante, teso a dare valore al nesso *persona, società, cultura* attraverso un progetto pedagogico preciso che tenga conto del suo carattere problematico sul piano teorico e della complessità di piattaforme normative sul piano storico, sia sulla *relazione educativa tra persona e persone*, che si deve sviluppare, fondandosi su autentici valori, con dignità umana, rigore etico e senso di responsabilità a partire dalla scuola. Secondo Ferracuti "questo [è] il compito o la vocazione cui è chiamata la scuola: la qualità, l'eccellenza della formazione, con un impianto didattico e una progettazione educativa che non disperda il senso della parola, che accolga lo studente come persona nella densità ed espressività della propria umanità, e nel dinamismo delle sue potenzialità; questo è il passaporto per superare le barriere del postmoderno e della complessità ed è questo il passaporto per traghettare con dignità l'uomo del duemila sulle sponde del terzo millennio"²³.

¹ Cfr. A. Granese, *Il Labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze 1993; Id., *Etica della formazione e dello sviluppo, "nuova economia", società globale. Preliminari pedagogici a una ricostruzione filosofica*, Anicia, Roma 2002; F. Cambi, *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, Le Monnier, Firenze 2001.

² Cfr. G. Acone, *Antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997; E. Ducci, *Preoccuparsi dell'educativo*, Anicia, Roma 2002; Id., *Essere e comunicare*, Adriatica Editrice, Bari 1974.

³ Sull'argomento cfr. J. Maritain, *La persona e il bene comune*, trad. it. di M. Mazzolani, Morcelliana, Brescia 1978 (1947); L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Fratelli Bocca, Roma 1955; S. Vanni Rovighi, *La persona umana*, Vita e Pensiero, Milano 1980; A. Agazzi, *Il discorso pedagogico: prospettive attuali del personalismo*

educativo, Vita e Pensiero, Milano 1975; G. Corallo, *Senso e valore di una pedagogia cristiana*, Estratto degli Atti del I Convegno di Scholè, s. a., s. n., s. d; G. Flores d'Arcais, *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1994; G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986; Id., *Pedagogia contemporanea e personalismo*, Armando, Roma 1961; Id., *Personalismo senza dogmi: saggio sulla motivazione educativa*, Armando, Roma 1971.

⁴ Sul tema cfr. K. O. Apel, *L'Apriori della comunità della comunicazione e i fondamenti dell'etica. Il problema d'una fondazione razionale dell'etica nell'epoca della scienza* (1973) trad. it., *Comunità e Comunicazione*, Rosenberg & Sellier, Torino 1977; J. Habermas, *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, trad. it., a cura di G. E. Rusconi, Il Mulino, Bologna 1980; M. Buber, *Il principio dialogico*, trad. it., *Comunità*, Milano 1958 (1923).

⁵ Cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003; V. Burza, *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, Anicia, Roma 2003.

⁶ J. Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916. G. Spadafora, a cura di, *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003.

⁷ A. Schaff, *Il marxismo e la persona umana*, Feltrinelli, Milano 1966, p. 17.

⁸ M. Buber, *Le problème de l'homme*, Aubier, Paris 1962.

⁹ Cfr. *ivi*, p. 19.

¹⁰ M. Heidegger, *Kant und das Problem der Metaphysik*, Verlag Fr. Cohen, Bonn 1929, p. 200.

¹¹ E. Cione, *La crisi dell'idealismo e la persona umana*, Estratto dal N. 1 della rivista "Palestra", Edizioni La Diana^a, Marcianise (Caserta) 1963, p. 5.

¹² *Ivi*, p. 6. Per Bergson *l'èlan* è 'flusso eracliteo', al quale manca però un centro unitario, difettando così [...] quella poliedricità ch'è costituita dalla effettiva onnicentralità della vita spirituale, che non esiste in forma assoluta ed universale (se non in Dio), bensì nella molteplicità infinita delle persone singole^a (*ibidem*).

¹³ G. La Pira, *Il valore della persona umana, XX secolo*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1955, p. 51. In definitiva, il valore dell'individuo umano fa capo a due aspetti: 1. al fatto che esso, come tutti gli altri individui sostanziali di qualsiasi natura, possiede una sussistenza propria che gli attribuisce un essere in certo modo autonomo, completo, solido, fermo ecc.; 2. al fatto che esso nella scala gerarchica degli esseri visibili occupa il grado più elevato: quello cioè della spiritualità^a (*ivi*, p. 107).

¹⁴ *Ivi*, p. 119 e sgg.

¹⁵ *Ivi*, p. 12.

¹⁶ Cfr. *ivi*, p. 16.

¹⁷ *Ivi*, p. 17.

¹⁸ *Ivi*, p. 18.

¹⁹ Cfr. *ivi*, p. 20.

²⁰ Cfr. S. Paolo, *Epistol. S. Pauli ad Corinthios*, I, 11; III Cor., 16; II Cor. VI, 19; II Cor. VI, 16.

²¹ Sul concetto della prevedibilità degli effetti delle azioni cfr. H. Jones, *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990 (1979).

²² Per ulteriori approfondimenti cfr. C. Xodo, *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2003; G. Accolla, *Etica sociale*, Guida, Napoli 2003; Id., *Etica, economia, lavoro. Riflessioni sulla democrazia economica*, Edizioni Lavoro, Roma 2007; P. Mulè, *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, Roma 2005; Id., *Formazione, scuola ed emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, Anicia Roma 2001.

²³ M. Ferracuti, *Amarcord pedagogico. Incontri e frammenti*, Cleup, Padova 2002, p. 32.



Intercultura: persona, differenza, uguaglianza

GREGORIA CANNAROZZO
Università di Bergamo

Hospes o hostis?

A partire dai principi, ovviamente laici, espressi dalla Rivoluzione francese, libertà, dignità, solidarietà, diritto alla vita, diritto all'umanità della vita, diritto alla pace rappresentano ciò che, attraverso un'instancabile opera di aggiornamento e di incivilimento, si ritiene irrinunciabilmente spettare a qualunque persona, indipendentemente dalla sua cittadinanza o appartenenza. Ma sono anche sollecitazioni che ci spronano alla ricostituzione del valore della responsabilità personale e alla riscoperta della comunità come 'luogo' della responsabilità collettiva: le *buone pratiche* che in Aristotele costituiscono il fine ultimo dell'azione umana e i valori primi di una prospettiva etica.

Nel tentativo di sviluppare un senso di cittadi-

nanza che non sia compreso nei confini, si tratta di soffermarsi su due questioni.

Innanzitutto, sulla necessità di vedere in ogni cultura l'approccio interculturale per conciliare la necessità di un comune codice di coesistenza e le sollecitazioni della molteplicità etnico-culturale. È anche un modo per uscire da quella che Primo Levi ha definito la *zona grigia* dell'impotenza, dell'assuefazione, del sentirsi non adeguati, ma anche per ritrovare tutte le tracce della memoria, per esempio, le foibe o il genocidio degli armeni del 1915, che, secondo Janine Altounian, non è iscritto nella memoria occidentale¹.

In secondo luogo, sull'importanza di orientare la propria ricerca in modo da andare oltre l'inquietante ambivalenza che, nella parola straniero, è presente fin dalla classicità. Infatti, nella lingua e nella cultura greca il termine *xenos* designava sia lo straniero sia l'ospite, senza una specifica prevalenza dell'uno sull'altro. Per i greci, inizialmente, lo *xenos* era uno straniero, per così dire, semplice, individuabile come *altro* solo a livello politico. Il concetto di *barbaros*, nel senso di una ostile (minacciosa) diversità da sé, straniero a livello politico e a livello di cultura e di consanguineità², si preciserà in un secondo momento per ragioni storiche.

In latino il concetto di 'straniero' fu a lungo espresso con il termine *hostis*, che concentrava in sé tutte le figure dell'alterità, in contrapposizione all'*in-genuus* (il cittadino appartenente per nascita, per sangue e per cultura all'originaria comunità di riferimento), ma che non coincideva con una caratterizzazione di ostilità³. Tale conclusione ha portato ad affermare che la civiltà ha compiuto un passo in avanti il giorno in cui lo straniero da nemico (*hostis*) è diventato ospite (*hospes*).⁴

A confermare l'ambiguità *hospes/hostis*⁵.

Ma dopo l'11 settembre 2001, l'abbattimento delle Torri gemelle, immagine e simbolo dell'identità occidentale che l'estremismo islamico ha inteso colpire, dobbiamo parlare, oltre che di un irreversibile atto terroristico contro l'umanità, anche di un atto che ha reso per sempre "l'altro" minaccia per il genere umano?

La cultura non è materia ma spirito

Giovanni Paolo II, nel discorso tenuto all'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1995, richiamò gli uomini al rispetto del principio di libertà di ciascuno e sottolineò alcune tematiche fondamentali. Una di queste riguardava il fatto che

siamo testimoni di una 'straordinaria accelerazione globale' circa la ricerca della libertà, avvertita come dinamismo centrale nella storia dell'uomo. Di non minore rilievo nel discorso del pontefice era il riconoscere che non siamo di fronte a un fenomeno limitato a una parte del mondo e che, soprattutto, esso non è più l'espressione di una sola cultura. Infatti, in tutte le regioni della terra, malgrado le minacce della violenza, "uomini e donne hanno assunto il rischio della libertà, chiedendo che sia loro riconosciuto un posto nella vita sociale, politica ed economica a misura della loro dignità di persone libere"⁶. Ricerca universale di libertà che costituisce una delle principali caratteristiche della nostra epoca⁷.

Ad una lettura attenta, vediamo che le parole del Papa ponevano anche il problema dell'agire facendo scelte culturali che avessero movente e fine nella persona sia in quanto spiritualità e libertà, sia in quanto espressione di uomini e donne che rivendicano il loro diritto ad essere riconosciuti quali membri della società. Circostanza, questa, che rende ormai insufficienti il limitarsi a concepire l'esistenza di etnie e di culture differenti e il solo educare al reciproco rispetto. Occorre, piuttosto, rendere concreto il confronto fra le persone, parlando gli uni agli altri per un aspetto condiviso di ciò che è trattato e mirando costantemente alla costruzione della convivenza umana (civile) fra culture, convinti che non esistono culture superiori o inferiori, ma soltanto culture diverse. In proposito è illuminante quello che scriveva Aldo Agazzi: "il problema della cultura non sta nella cronologia ma nell'assiologia, non sta nei contenuti (la cultura non è una *quantità*, ma una *qualità*, non è *materia*, ma spirito che organizza e vivifica quella e qualunque materia), ma nei modi con cui il pensiero e il sentire li trasfigurano elevandoli appunto a espressioni culturali... non è un inventario o un armadio delle cronache e delle realtà... si tratta di riportare all'attenzione degli spiriti umani ciò che è caduto in oblio"⁸. Questa idea di cultura dà diverso significato anche alla competenza interculturale, perché ogni popolo, o gruppo etnico, ha così una sua civiltà, intesa come modo di gestire la propria cultura nel senso dell'integralità. "Ecco perché la cultura appartiene al mondo della qualità e non a quello dei puri accadimenti più o meno empirici, animata da un respiro etico..."⁹.

Prima la persona

Gli immigrati regolari nel nostro paese, a fine 2007, si avviavano a superare i 4.000.000, mentre nel 2006

erano arrivati a quota 3.690.052: un 21,6% in più rispetto al 2005. Siamo al 6,2% sulla popolazione rispetto alla Ue, che registra il 5,6%. L'Italia è al terzo posto fra le nazioni europee a più alta presenza di immigrati e la previsione è che, tra dieci anni, si verifichi un aumento fino a 10 milioni¹⁰.

Si sta delineando uno scenario che ridisegna la storia e la geografia (non solo nostra, ma del globo), ma, soprattutto, la dimensione civile ed etica della coesistenza umana¹¹.

Di fronte all'inarrestabile sbarco "dell'altro" alle nostre prode, è dovere di tutti lavorare con energia per instaurare la fraternità universale, base indispensabile di una giustizia autentica e condizione di una pace duratura. Questo è dovere soprattutto dei cristiani¹². Consapevoli, da un lato, di confrontarsi quotidianamente con chi ha gerarchie di valori, *set* di espressione emotiva, modalità relazionali talvolta opposte alle nostre e, dall'altro, dell'importanza di contrastare l'analisi di chi sostiene che, nello scenario politico internazionale determinatosi dopo la guerra fredda, l'elemento centrale e più pericoloso sarebbe costituito dal crescente "scontro di civiltà"¹³. Analisi che alimenta quel filone di pensiero che non si è posto il problema di superare le varie forme di individualismo, fonte del cosiddetto darwinismo sociale, e che, riconoscendo a una sola cultura la superiorità sulle altre, enfatizza il conflitto fra culture diverse. Oltre a perpetuare il meccanismo per cui ogni cultura tende a porre se stessa al centro dell'umanità e a rinvigorire l'estenuante e perenne minaccia della guerra.

Ponendo, invece, al centro i soggetti e non le culture¹⁴, si scopre che è necessario un nuovo tipo di discorso sull'uomo, essere autonomo e critico, capace di solidarietà al di là delle differenze. A ciascuno spetta, poi, il compito di fare il percorso per scoprire che "l'alterità è in lui".

Sarà, allora, proprio la persona, intesa come principio e non come funzione, a dare i parametri per ristabilire un'axiologia di valori che assegni il primo posto al 'benessere' e al grado di 'felicità'¹⁵ di ognuno nel suo naturale esplicarsi e nelle sue articolazioni sociali.

Se la persona è la bussola di riferimento per l'integrazione, la tematica interculturale si arricchisce di tre dimensioni. La prima è che ogni persona ha già di per sé un'identità che è sempre frutto della combinazione irripetibile di storie diverse, personali e familiari, di gruppo, di comunità e sociali. La seconda è che la diversità è comune a tutti (gli altri). Pertanto, consolidare la propria

identità non può semplicemente significare un'espansione di quella personale a quella altrui, oppure di ciò che è più forte a ciò che è più debole, oppure la semplice addizione di stili e di modi di vita differenti, ma incompatibili. Al contrario, significa elaborare senza semplificazioni, in un processo mai concluso di comunicazioni e di aggiustamenti, un modo di essere se stessi e di stare con gli altri, che trasforma il riconoscimento delle differenze in opportunità di affermazione personale, di relazione e di interdipendenza sociale, di instancabile ricerca culturale e scientifica e di responsabile scelta morale¹⁶. La terza dimensione ci porta ad andare oltre la stessa Dichiarazione universale dei diritti umani proclamata dall'O.N.U. nel 1948, dopo la seconda guerra mondiale. Essa, infatti, intendeva eliminare le forme esacerbate di nazionalismo, ma si preoccupava, fondamentalmente, di affermare i principi che avvicinano gli uomini, non quelli che li dividono, il loro diritto all'uguaglianza piuttosto che alla differenza¹⁷. Senz'altro a scapito dei diritti dell'uomo (umani)¹⁸. Questi, rivendicati da tutti e confermati come imprescindibili, né ritenuti ascrivibili ad alcuna appartenenza esclusiva, sono, invece, 'fragili', perché non accettati in quanto prodotto della legge naturale impressa da Dio nel cuore di ogni uomo, bensì fondati sul diritto soggettivo (positivo). Posizione foriera di parecchie derive che, in nome dei diritti umani, deprivano, invece, la persona della sua 'dignità'.

La ricerca della pace: prima competenza interculturale

Anche se fino ad oggi non abbiamo ancora potuto asserire di avere scoperto la formula della pace, intesa come bene e conquista permanente, tuttavia, possiamo rifarci a quei cardini che postulano per l'intera umanità un obiettivo di pace.

La Convenzione Internazionale sui Diritti Civili e Politici del 1966, all'art. 3 c. 1, è chiara su tre questioni: sostiene il diritto di ciascuno all'educazione, ribadisce che fine dell'educazione è il pieno sviluppo della personalità umana e della sua dignità da realizzare attraverso il rispetto per i diritti umani e per le libertà fondamentali di ciascuno, sottolinea che l'educazione deve permettere a tutti di partecipare effettivamente ad una società libera, di promuovere la tolleranza e l'amicizia tra le nazioni e i gruppi razziali, etnici e religiosi e di sostenere le iniziative dell'O.N.U. per il mantenimento della pace. Principi già presenti nell'art. 11

della Costituzione italiana, con una differenza. Nell'articolo della Costituzione il valore della pace è espresso tramite il ripudio della guerra, sia quella di aggressione, sia quella intesa come strumento per la risoluzione delle controversie internazionali. Invece, i principi espressi dalla Convenzione, collocati in un ambito educativo, sono visti in interconnessione fra loro e sono inquadrati nel contesto della pace.

Partendo dalla centralità della persona, i valori sottolineati dall'art. 13 della Convenzione possono essere letti anche immaginando una sorta di piramide dei suoi bisogni essenziali, che l'art. 13 vuole siano tutelati come diritti di importanza così rilevante da metterli alla base delle finalità educative. Si evidenzia per forza propria come senza la *pace* tutto il sistema di un paese e, quindi, anche il suo sistema educativo, comunque pensati, vengano meno, essendo la guerra assenza e negazione dei diritti umani e, in particolare, del diritto alla vita. Assumere questa diversa visione di sé e dell'altro supera la semplice questione dell'integrazione di qualcuno o di molti in una normalità astratta, e impegna a valorizzare ciascuno in un continuo dialogo con l'altro. Quasi che ognuno di noi fosse custode della città interiore di cui parla Platone nella Repubblica (IX, 591), come l'uomo destinata ad evolvere e a trascendere se stessa¹⁹.

Dunque, leggiamo in Kant, il diritto cosmopolita deve limitarsi alle condizioni di un'ospitalità universale, che significa il diritto che ha ogni straniero di non essere trattato come un nemico nel paese in cui arriva: "non possiamo agire ostilmente contro di lui, finché lui non ci è ostile"²⁰.

Non è solo questione di dare il superfluo a chi è nell'indigenza, ma di aiutare interi popoli, esclusi ed emarginati, ad entrare nello sviluppo economico ed umano, cambiando il nostro stile di vita, i modelli di produzione e di consumo, le strutture di potere su cui si basa la nostra società²¹. È ciò che Touraine chiama lotta al monismo²², a favore di quella ricerca che si ispira a un ambiente educativo ricco di opportunità di coinvolgimento di tutti i protagonisti di una vita veramente umana, condivisa a livello sociale, culturale e politico. In altre parole, bisogna interrogarsi sulle tematiche del cittadino globale nella società multiculturale e multietnica, allargando lo spazio del consapevole e del personale al mistero dell'altro e del dono, in un vero e proprio *engagement*, per i diritti umani e per il diritto alla pace. Via obbligata, fra l'altro, dallo sviluppo crescente dell'*interdipendenza*, che ormai regola il vivere quotidiano in tutte le sue

componenti, da quella economica a quella culturale a quella politica e religiosa. In molti casi, si tratta di passare da una solidarietà 'congiunturale' a una solidarietà 'strutturale', da una solidarietà rivolta alle condizioni primarie di sussistenza, a una solidarietà che comprenda tutte le manifestazioni della vita.

Corrisponde alla scelta della libertà di fare il bene, partendo dalla consapevolezza che il pluralismo non è una condizione cui ci si deve acconciare per la durezza dei tempi, ma la normale condizione degli esseri umani a questo mondo. Il primo pluralismo è il fatto molecolare che non sono solo al mondo, ma ci sono altri²³.

Siccome, poi, nel soggetto si uniscono principi generali e principi particolari di comportamento²⁴, la ricerca dovrà tendere alla sintesi tra attività razionale e identità culturale e personale, tra diversità e uguaglianza, per trovare l'equilibrio fra universalismo e relativismo e per superare le varie forme di assimilazionismo e di multi-pluri-transculturalismo.

Pare, allora, più adatto vedere in ciascuno "l'essere che c'è", superare le diverse soluzioni che oscillano fra l'addizione e la sottrazione, creando, invece, itinerari fra loro compatibili e disponendosi a rivedere lo stesso paradigma interculturale, se la sua permanenza dovesse nuocere al coesistere fra gli uomini.

Restano due condizioni.

La prima richiede di uscire dallo stereotipo dell'*universalismo culturale*, fondato sull'idea ottocentesca di universalità della natura a sostegno di un concetto di uguaglianza che accomuna qualunque appartenenza etnica di qualunque persona, a cui sono garantiti diritti universali e pari opportunità. Si tratta di un'acquisizione che lascia aperto il dibattito sia sui modelli che nel mondo possono essere considerati universali²⁵, sia sui modelli che, all'opposto, creano l'altra 'cornice', quella del *relativismo culturale*, anti-etnocentrico, nato agli inizi del Novecento in difesa delle culture 'primitive', riconosciute, ma soltanto ad uno stato inferiore nella scala dell'evoluzione²⁶. Occorre, piuttosto, approdare a soluzioni intermedie, di uno stile di comunanza quale troviamo espresso in Maritain²⁷ e in S. Khin Zaw. La studiosa suggerisce l'invariante della possibilità dell'esistenza di bisogni riconosciuti come universali: i bisogni fisici fondamentali sono universali, ma il loro significato morale varia secondo le diverse culture, perché cambia in funzione ad esse la relazione fra bisogni del corpo e dell'anima²⁸. In assonanza con

quegli studi che propongono il paradigma cristiano come il più pertinente per esprimere questa prospettiva.

La seconda condizione riguarda la necessità di non perdere la propria identità, proprio per essere in grado di riconoscere quella altrui. Nel caso dell'Occidente, si tratta di non smarrire le radici classiche e giudaico cristiane della nostra tradizione. Anche se nella proposta di Costituzione europea non si è voluto inserire il riferimento a queste radici che accomunano l'Europa, a conclusione del vivace scontro tra laicismo francese e cristianità latina, per noi occidentali l'identità è quella europea, riconoscibile a partire dalla *Carta dei diritti fondamentali* dell'UE (Consiglio di Nizza del 14 novembre 2000). All'Europa tocca porsi al servizio dell'umanità tutta. Nonostante che nella vita quotidiana sia palpabile una crescente crisi nel mantenere viva la storia culturale dell'Occidente.

A suo tempo, il cardinale Ratzinger aveva già sottolineato come si stia autoalimentando 'un odio di sé dell'Occidente' che può essere considerato solo come qualcosa di patologico. L'Occidente 'non ama più se stesso: della sua propria storia vede oramai soltanto ciò che è deprecabile e distruttivo, mentre non è più in grado di percepire ciò che è grande e puro'. Per Ratzinger l'Europa ha bisogno di una nuova, certamente critica e umile, accettazione di se stessa, se vuole veramente sopravvivere ed evitare che la multiculturalità, continuamente e con passione incoraggiata e favorita, risulti, talvolta, soprattutto abbandono e rinnegamento di ciò che è proprio: fuga dalle cose proprie²⁹.

¹ V. Altounian, *Ricordare per dimenticare*, Donzelli, Roma 2007.

² G. Cannarozzo, *L'Ospite pedagogico, Analisi di pedagogia interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, p. 10.

³ V. Curi e B. Giacomini (a cura di), *Xenos. Filosofia dello straniero*, Il Poligrafico, Padova 2002.

⁴ J. Daniélou, *Pour une théologie de l'hospitalité*, in VS 85/1951, p. 340.

⁵ Cfr. E. Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, (Paris 1969), tr. Einaudi, Torino 1976, pp. 64-75 e pp. 262, 267.

⁶ Giovanni Paolo II, *È un onore*, nel Discorso all'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 50° anniversario di fondazione. New York, 5 ottobre 1995, n. 2.

⁷ *Ivi*.

⁸ A. Agazzi, *La cultura fra tradizione ed attualità, in una prospettiva bergamasca*, dagli Atti dell'Ateneo di

Scienze, Lettere e Arti, Bergamo, vol. XLI, 1978-'79 e 1979-'80, Bibl. Passerini Tosi, pp. 316 ss.

⁹ *Ivi*, p. 325.

¹⁰ I dati sono ricavati dal XVII Dossier Caritas-Migrantes, presentato a Roma il 30/10/2007.

¹¹ G. Cannarozzo, *L'ospite pedagogico*, cit., pp. 117 ss.

¹² Paolo VI, *Octogesima adveniens*, 17.

¹³ H. P. Huntington, *Lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano 2000.

¹⁴ Cfr. M. Abdallah-Pretceille - L. Porchez, *Education et communication interculturelle*, Puf, Paris 1996, p. 57.

¹⁵ G. Ruffolo, *La misura della felicità*, La Repubblica, 4/11/2007, p. 30.

¹⁶ G. Cannarozzo, *L'ospite*, cit., p. 119.

¹⁷ S. Abou, *Culture e diritti dell'uomo*, Sei, Torino 1995, p. 3.

¹⁸ G. Bertagna, *Pedagogia dell' "uomo" e pedagogia della "persona": il senso di una differenza*, in A.A. V.v., *Scienze della persona: perché?*, G. Bertagna (a cura di), Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 23.

¹⁹ M. Ferracuti, *Platone e la nuova cittadinanza*, in *Nuova Secondaria*, n. 10, giugno 2005, pp. 19-20.

²⁰ I. Kant, *Progetto di pace perpetua*, in *Opere filosofiche*, Gallimard, Parigi 1986, p. 350.

²¹ Cfr. Giovanni Paolo II, *Dialogo tra culture per una civiltà dell'amore e della pace*, Gennaio 2001.

²² Cfr. A. Touraine, *La modernité et la spécificité culturelles*, SHA-87/Conf. 613/3, UNESCO, Paris 1987, pp. 19 ss.; Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione*, Laterza, Bari 1999; A. Perotti, *La via obbligata dell'interculturalità*, EMI, Bologna 1994.

²³ C. Vigna, *Libertà, giustizia, bene*, in C. Vigna, S. Zamagni (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, V&P, Milano 2002, pp. 29-30.

²⁴ A. Touraine, *Critica della modernità*, Il Saggiatore, Milano 1997.

²⁵ F. Ouellet, *Tolleranza e relativismo*, cit.; S. Abou, *Culture e diritti dell'uomo*, cit.; G. Rist, *Le développement est-il rationnel? Un concept occidental à l'épreuve de la démarche intellectuelle*, in *Pluralisme et école*, Iqrc, Montréal 1990.

²⁶ Cfr. C. Lévi-Strauss, *Razza e storia e altri studi di antropologia*, Einaudi, Torino 1967; id., *Lo sguardo da lontano*, Einaudi, Torino 1984.

²⁷ Cfr. J. Maritain, *Introduction aux textes réunis par l'UNESCO*, in *Ouvres Complètes*, vol. IX, Editions universitaires, Fribourg 1990.

²⁸ S. Khin Zaw, *Tolleranza, relativismo e ragione: Locke e il multiculturalismo*, in F. Ouellet, *Tolleranza e relativismo*, cit., pp. 145-189.

²⁹ J. Ratzinger, *Europa. I suoi fondamenti spirituali ieri, oggi e domani*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2004.



L'Umanesimo Europeo e l'Umanesimo della Modernità. Una prospettiva interpretativa con Romano Guardini per uno sguardo "diverso" sul Post-Moderno

CESARE CATÀ
Dottorato di Ricerca
Università di Macerata

“Ma a colui che riesce a preservare la libertà del proprio cuore sarà dato che si manifesti, in mezzo al mutamento, un'essenza che permane: nell'egoismo, un amore; nell'assenza di senso, una promessa; nella solitudine, un'amicizia – un'amicizia che porta un nome: Gesù Cristo. Per questo dono, dobbiamo pregare con tutti noi stessi, e rivolgere ad esso l'anelito più profondo del nostro cuore”.

ROMANO GUARDINI, *La Santa Notte*

In che senso può essere legittimo affermare che un “Neo-Umanesimo” – ossia un ritorno dei valori, dei principi, della *Weltanschauung* propri dell'Umanesimo Europeo¹ – sia presente nella nostra era storica, l'era che sta faticosamente sorpassando quella Moderna, e che dunque potremmo chiamare Post-Modernità? Per rispondere a tale domanda, è essenziale chiarire e indagare in maniera profonda il rapporto che intercorre tra la visione filosofica propria dell'Umanesimo, e la visione filosofica da cui scaturisce l'avvento storico della Modernità. In particolare, possiamo rivolgere la nostra attenzione ad alcune caratteristiche peculiari dell'Umanesimo europeo, al fine di far reagire tali caratteristiche con i fattori intellettuali e culturali che concorsero alla formazione di una nuova visione del mondo, dalla quale avrebbe appunto preso le mosse l'Era Moderna.

Comprendere lo scarto che, dall'Umanesimo, conduce al “salto” della Modernità, è infatti essenziale per potere affermare se, nell'attuale momento storico, nel quale parrebbero mostrarsi i primi segnali del tramonto dell'Epoca Moderna, siano presenti o meno quelle caratteristiche, filosofiche e culturali, proprie della cultura europea pre-moderna; se cioè, in altri termini, stiamo assi-

stendo oggi a una sorta di *revival* di quella visione del mondo che, in epoca Medievale-Rinascimentale, venne ad incarnarsi nel movimento culturale e nelle idee dell'Umanesimo europeo.

Una tale analisi può essere preziosamente svolta, ponendo il fuoco analitico della nostra lettura sul concetto di “persona” come fulcro del rapporto tra l'uomo e il principio divino. Infatti, ciò che innanzitutto distingue in maniera macroscopica la visione del mondo propria dell'Umanesimo, rispetto alla visione propria della Modernità, è una differente concezione del rapporto tra l'uomo e l'infinito divino. La persona umana, definita nella cultura Medievale-Rinascimentale dalla relazione ontologica che il soggetto intrattiene con un principio originario, cambia radicalmente il suo statuto, nel momento in cui viene disintegrata, nel Moderno, la modalità “personale” di tale relazione.

Conformemente a questo quadro interpretativo incentrato sulla nozione filosofica di “persona”, vorrei fornire nel corso del presente scritto la traccia per un possibile sguardo sui concetti di Modernità, Umanesimo, Post-Modernità, al fine di verificare se e in che misura, nei riflessi del tramonto dell'Era Moderna cui attualmente assistiamo, vi siano echi significativi dei valori di quell'Umanesimo che la Modernità aveva inteso trascendere.

In tale riflessione, che corre il rischio di perdersi nella vastità sconfinata del suo proposito, un utile sentiero ermeneutico potrà esserci offerto dalle riflessioni del filosofo, teologo e scrittore italo-tedesco Romano Guardini. Porsi sulle tracce di quest'autore possiede un significato preciso e prezioso, in quanto Guardini diede vita, in numerosi aspetti della sua ampia opera, a una critica profonda e radicale nei confronti della Modernità, prendendo le mosse esattamente dalla nozione filosofica di persona. Egli, con un acume proprio di pochi pensatori a lui contemporanei, ha riflettuto su come l'Era Moderna sorga nel voler negare il carattere "personale" della relazione tra l'Uomo e Dio.

In ciò, con Guardini, possiamo riconoscere un tentativo che va definito come letteralmente "epocale": ossia il tentativo, che segnò davvero il passaggio da un'epoca a un'altra, di "liberare" l'individuo dal legame ontologico con il principio divino. Tale tentativo, suggerisce tuttavia Guardini, non può che terminare con un clamoroso naufragio – in quanto, eliminando Dio dalla prospettiva ontologica dell'uomo, si elimina contemporaneamente uno dei due poli di quella che è una relazione unitaria: perdendo, così, tanto Dio quanto l'uomo.

Nel celeberrimo aforisma 125 contenuto nell'opera *Die fröhliche Wissenschaft*, Friedrich Nietzsche, con una espressione sovente citata a sproposito da tanti suoi lettori occasionali, fornisce il tagliente "epitaffio teologico" che suggella l'essenza definitiva della cultura della Modernità: "Dio è morto", scrisse con forza abissale il filosofo di Röcken². Per Nietzsche, ciò non significava *sic et simpliciter* una emancipazione dell'essere umano, rispetto a una struttura culturale; ben più profondamente, Nietzsche fotografava con la potenza della sua scrittura filosofica la cifra di un'epoca intera – la quale, potremmo ben dire, prende le mosse esattamente dal disgregarsi dell'Umanesimo europeo.

Nell'espressione nietzschiana "Dio è morto", è implicita l'affermazione di un mutato statuto antropologico, nel quale l'essere umano non possiede più coordinate di senso, affogato com'è in quella "malattia europea" che Nietzsche seppe scorgere nel Nichilismo.

Concepando i suoi pensieri oltre un secolo fa, Friedrich Nietzsche descriveva con occhio preveggen- te i connotati di una stagione culturale che sembrava, di lì a poco, dovesse volgere al termine: l'Era Moderna. Non casualmente, la quasi totalità delle

Scienze Umane del secondo Novecento, in Europa, si sarebbe mossa nello spazio concezionale spalancato da Nietzsche. Il tema della "morte di Dio" è stato chiaramente un *leitmotiv* che ha caratterizzato parimenti buona parte della filosofia, della letteratura, dell'arte, della psicanalisi, della sociologia, e persino della teologia nella cultura occidentale successiva alla Seconda Guerra Mondiale.

In effetti, la cosiddetta epoca Post-Moderna può intendersi come un divenire-consapevole, da parte della Modernità, della propria identità culturale, della propria intima ed essenziale *Weltanschauung*. Il che significa, spingendo l'analisi più profondamente, comprendere come la concezione della "morte di Dio" fotografata da Nietzsche implichi strutturalmente una "morte dell'uomo" – o perlomeno del concetto di "uomo" forgiato da secoli di civiltà, prima dell'avvento dell'Era Moderna.

La concezione filosofica di uomo che è venuta a capovolgere nell'Era Moderna è quella che intende lo statuto dell'essere umano fondato sulla relazione personale del soggetto con il principio divino originario. Tale concezione, che possiede le sue radici profonde nella civiltà cristiana medievale, raggiunge un apice di ammirabile splendore, in Europa, nel corso del XV secolo, venendosi a concretizzare in capolavori filosofici memorabili e in numerose opere d'arte patrimonio dell'umanità.

In questo senso, l'Umanesimo europeo può essere visto come la magnifica e variegata espressione della concezione che intende l'uomo come facente parte di una relazione dinamica con il principio divino; l'essere umano, in questa prospettiva, si fonda, trovandovi il suo senso e la sua origine essenziale, in Dio. Il passaggio "epocale" che segna il trapasso dall'Umanesimo all'Età Moderna può essere osservato, prestando attenzione al mutamento che, a livello culturale, subisce la nozione filosofica di essere umano: non più inteso come persona che trova la sua sussistenza nello svolgersi di una relazione dinamica e strutturale con il Dio-persona, ma bensì come un soggetto che possiede in sé il suo fondamento.

Tale passaggio risulta ad esempio evidente nella "svolta" cartesiana che caratterizza una parte fondamentale della filosofia europea a partire dal XVII secolo; così come, più tardi, nella filosofia dell'Illuminismo, cui faranno da specchio, storicamente, da un lato la Rivoluzione di Francia e dall'altro la Rivoluzione Industriale; esse concor-

reranno a creare un mondo fondamentalmente distante da quello espresso nell'Umanesimo europeo. Tale mondo è ciò che può appunto definirsi "Era Moderna".

Con una espressione a un tempo icastica e puntuale, l'avvento dell'Era Moderna è descrivibile come il passaggio da un "Umanesimo" – per il quale il soggetto umano è parte fondamentale di una relazione strutturale con il principio divino – a un "Umanismo", in cui il soggetto fonda su se stesso, e non sulla ulteriorità di un orizzonte trascendente, la propria sostanza.

Un simile passaggio culturale porta con sé una profonda, abissale "rimozione" (una *Verdrängung*, nel senso freudiano del termine), gravida di conseguenze. Infatti, una parte fondamentale della cultura europea – quella parte che l'Umanesimo ha appunto formalizzato nella più sublime delle forme – è stata relegata nell'inconscio della civiltà occidentale, tramite l'avvento della Modernità. Come ogni rimozione, anche in questo caso possiamo scorgere come il contenuto inconscio parli e si mostri in una serie di "sintomi", sintomi che possiamo riconoscere come importanti connotati di ciò che definiamo "Post-Modernità".

Ecco dunque perché i concetti di "Neo-Umanesimo" e di "Post-Modernità" possono vedersi intimamente connessi: nella Post-Modernità si manifestano – sotto forma di "sintomi culturali" – alcuni tratti importanti dell'Umanesimo europeo, che erano stati abbandonati ("rimossi") tramite l'affermazione dell'Era Moderna.

Molti autori, nel corso del Novecento, hanno mosso critiche radicali alla Modernità, proprio incentrandosi sulla questione del nichilismo implicito nella riduzione del soggetto a una mera singolarità fondata su sé medesima. Ciò che Weber ha descritto come un mondo "disincantato" è in ultima analisi una prospettiva comprensiva all'interno della quale l'essere umano perde ogni ulteriore orizzonte di senso, in quanto viene elisa ogni possibile relazione strutturale con la trascendenza. Si muovono tutte in questo senso le critiche alla Modernità, seppur assai diversificate, che vanno da Heidegger a Jünger, da Benn a Schmitt, da Spengler a Ortega y Gasset, da Pound a Russell Kirk, da Eliot a Mishima. In tali autori, è possibile scorgere una cifra comune che riconosce il declino della Modernità nella mancanza di un orizzonte di senso dell'essere umano.

Si pongono senza dubbio su tale linea anche le mirabili riflessioni che Romano Guardini svolge nel suo *Das Ende der Neuzeit* e in altri testi³. Esse

risultano qui particolarmente interessanti, in quanto si incentrano su quel concetto di persona – intesa come relazione dinamica tra l'uomo e la sua origine divina fondante – in cui è possibile riconoscere il passaggio verso l'Era Moderna⁴.

Se rivolgiamo la nostra attenzione alla descrizione fornita da Jean-François Lyotard, il quale ha fatto del concetto di Post-Moderno una categoria quasi *pop*⁵, ci accorgiamo di come anche il *philosophe* francese incentri il suo discorso attorno al concetto di persona. Celebre è la definizione lyotardiana del Post-Moderno come "incredulità nei confronti di ogni metanarrazione". Con il suo lessico, Lyotard intende affermare che il Post-Moderno è la separazione tra il soggetto e ogni schema meta-individuale in cui esso possa essere inserito. In altre parole, la condizione post-moderna si caratterizza, secondo Lyotard, per l'emancipazione del soggetto da ogni orizzonte di senso più vasto rispetto alla sua propria individualità.

In Guardini, questa medesima essenza del Post-Moderno codificata da Lyotard viene guardata da un punto di vista contrario e complementare. Cioè: se Lyotard legge nel Post-Moderno l'emancipazione dell'uomo, rispetto a orizzonti meta-individuali che sono estranei all'essenza del soggetto, Guardini, dal canto opposto, riconosce nel Post-Moderno la scissione della persona da un orizzonte di senso trascendente, che invece è intimamente connesso con la sua stessa essenza.

Com'è chiaro, pur essendo convergenti le posizioni dei due autori da un punto di vista fenomenologico, il giudizio valoriale che ne scaturisce è diametralmente divergente. Nella prospettiva di Lyotard, il Post-Moderno ha conquistato propriamente l'uomo, portando alle estreme conseguenze la visione della Modernità; per Guardini, con il Post-Moderno viene invece alla luce il pericolo radicale che la civiltà Moderna corre, riguardo la possibilità di perdere l'uomo nella sua più vera essenza.

Gettiamo rapidamente lo sguardo sulla posizione di Guardini, al fare cenno alla tesi che muove il presente contributo: ossia intendere il Post-Moderno come "sintomo" della rimozione dei valori della civiltà occidentale espressi nell'Umanesimo, e che per molti versi sono stati rimossi con l'avvento della Modernità.

La posizione anti-lyotardiana di Guardini, minoritaria rispetto alla cultura dominante degli ultimi decenni, può senza dubbio fornire gli spunti per uno sguardo prezioso e diverso sul rapporto tra Neo-Umanesimo e Post-Modernità.

La critica, profonda e radicale, che Guardini sferra nei confronti della Modernità nel suo *Das Ende der Neuzeit* nel 1951 è, a un tempo, spietata e costruttiva. Essa consiste, sostanzialmente, nella denuncia di un concetto di uomo come “eterno rivoluzionario”, fondato su sé medesimo, senza rapporti alcuni con le coordinate trascendenti che costituiscono la sua essenza, così come insegnato da secoli di civiltà cristiana nel corso del Medioevo e del Rinascimento.

“Comprendiamo sempre più chiaramente – scrive Guardini – che l’Epoca Moderna si è illusa [...]. Al culmine della riflessione europea nata dal Rinascimento, Rousseau dice che, a partire da un limite facilmente raggiunto, la cultura è in genere un male e ammonisce a ritornare alla natura, che sola è genuina e innocente. Ma tali prese di posizione hanno in definitiva lo scopo di mantenere nella giusta misura l’evoluzione generale, la quale invece non è posta realmente in discussione. Solo la visione cristiana scende più in profondità. Per via della rivelazione, essa conosce il pericolo che l’uomo si perda a causa del mondo e del suo sperare nel mondo, sa che esiste un *unum necessarium* e penetra così col suo sguardo quell’ottimismo del progresso che, dall’entusiasmo iniziale, è trapassato in dogma. Essa riconosce l’errore del concetto di autonomia e sa

che una cultura che vuole costituirsi eliminando Dio, non può riuscire [...]. Perché, nel suo insieme e in ciascuno dei suoi elementi, l’uomo è immagine di Dio”⁶.

L’analisi di Guardini è lucida e cristallina: l’Epoca Moderna ha sostanzialmente abdicato da una prospettiva antropologica come relazione intrinseca con il Dio-persona, per fare spazio a un concetto di uomo come persona-senza-Dio. Quello concepito dalla Modernità è cioè un uomo che, rifiutando ogni forma di vincolo autoritario, intende fondare su se stesso la propria esistenza. Tale concezione, già implicita nelle *Meditationes* cartesiane, secondo Guardini viene affermata chiaramente in Rousseau, e viene imponendosi nell’ateismo individualista della Modernità.

Sono soprattutto due le rilevazioni interessanti, per quanto concerne la posizione appena osservata di Guardini:

1) la Modernità si fonda su di un rifiuto ideologico del passato: della tradizione Medievale-Rinascimentale, della quale viene fornita una immagine deformata e negativa. L’Era Moderna, dunque, sorge nell’abbandono polemico dei valori dell’Umanesimo;

2) il concetto filosofico profondo, che subisce



Campagna intorno a Garaguso

una maggiore mutazione nel cambio di prospettiva culturale connesso con l'avvento della Modernità, è quello di persona. Si passa da una visione dell'essere umano come soggetto caratterizzato intrinsecamente dal rapporto con il proprio orizzonte trascendente, a una visione dell'uomo come individuo privo di vincoli ontologici intrinseci.

A ben vedere, le due questioni sono essenzialmente interconnesse. Infatti, il concetto di essere umano come legame strutturale tra la persona finita e il Dio-persona è la *Weltanschauung* fondamentale che caratterizza il pensiero Medievale dell'Europa, trovando magnifica espressione nella civiltà e nelle arti dell'Umanesimo.

Le considerazioni svolte da Guardini in *Das Ende der Neuzeit* rimandano direttamente, non a caso, a numerosi passi di quella che probabilmente è la sua opera maggiore, *Welt und Person*. Tutta la riflessione di Guardini, nella splendida vastità del suo dispiegarsi, si incentra sul rapporto Dio-uomo. Possiamo affermare che egli sia un così lucido e profondo lettore dell'essenza della Modernità, proprio in quanto nella Modernità, come si è detto, è anzitutto tale rapporto che viene a mutare. "Dio – scrive Guardini in *Welt und Person* – "non è accanto all'uomo come un Altro, bensì semplicemente come la sorgente del suo essere; è a lui più vicino che non a se stesso"⁷.

È in questo senso che Guardini scorge quello che egli chiama "l'errore moderno", nel rapporto Dio-uomo. La Modernità rifiuta in maniera fondamentale la coappartenenza di essere umano e principio divino: "L'idea e l'impressione, che vedono in Dio lo strapotente Altro, indicano anzitutto un errore del pensiero e un passo falso del sentimento. In essi, però, si è travestita una reale ribellione contro Dio che vuole apparire come una giusta e necessaria difesa. Precisamente nell'aver messo Dio nel ruolo dell'Altro, l'uomo ha consumato la sua illusa rivolta"⁸.

In tale "illusa rivolta", tramite la quale l'uomo pone Dio come l'estraneo da sé, consiste secondo Guardini il *vulnus* fatale della Modernità. Si tratta, in altri termini, di un restringersi della ragione che non vuole riconoscere nulla al di sopra di sé: nessun potere, nessuna forza, nessuna essenza trascendente che possa vincolarla.

Come possiamo osservare, l'analisi di Guardini porta con sé, quale guadagno essenziale, la possibilità di tracciare un netto discrimine tra due visioni del mondo ben precise, a partire dal rapporto Dio-uomo, così come viene da lui descritto. La

visione del mondo che legge il rapporto tra uomo e Dio come una relazione strutturale, ontologica, intrinseca, è senza dubbio realizzato nella tradizione cristiana dell'Europa, e raggiunge il suo massimo splendore espressivo negli anni dell'Umanesimo. Non a caso, nei pensieri di Nicola Cusano e di Marsilio Ficino, così come nelle opere di Donatello e di Masaccio, viene espresso, nella più alta forma possibile, quel rapporto di reciprocità ontologica tra uomo e Dio, a partire dalla cui mancanza Guardini descrive il processo della Modernità.

In questo senso, il concetto storiografico e filosofico di Umanesimo va inteso, contrariamente a tutte le letture moderniste-laicizzanti che esso spesso subisce, come la più sublime realizzazione espressiva e intellettuale di una visione dell'essere umano quale rapporto *personale* con Dio. In tale prospettiva, come a suo tempo volle Henry Thode, l'Umanesimo Rinascimentale è davvero un movimento spirituale fondamentalmente cristiano⁹.

Se definiamo la Modernità, con Guardini, come questo distacco essenziale che si compie dalla prospettiva spirituale dell'Umanesimo, in che termini dobbiamo intendere la nozione di Post-Modernità e le sue relazioni con quei principi "umanistici" che essa, per molti versi, sembra portare con sé? È ancora Guardini a poter offrire un utile sentiero di comprensione, per rispondere a tale domanda conclusiva.

Romano Guardini, possiamo ben dire, compie una sorta di "corpo a corpo spirituale" con la crisi del pensiero post-moderno, tramite i memorabili commenti filosofici da lui offerti alle opere di Hölderlin, Nietzsche, Dostoevskij, le quali rimangono come capolavori dell'ermeneutica contemporanea¹⁰.

Nell'analizzare le scritture di tali autori, Guardini compie una catabasi nell'essenza del pensiero post-moderno¹¹. Nella lettura di Guardini, vediamo chiaramente come la Modernità – quella Modernità che già Pascal aveva ben inteso¹² –, nel suo tramonto, si trovi nuovamente a fare i conti con quella essenza dell'uomo che si era inteso rifiutare.

Tanto in Hölderlin che in Nietzsche, che in Dostoevskij, l'uomo è una creatura a caccia di una trascendenza, di un orizzonte fondante, essendo tragicamente immerso nel nichilismo di un mondo in cui ogni prospettiva eterna e di senso è stata frantumata. In questo preciso senso, possiamo intendere il Neo-Umanesimo come sintomo della Post-Modernità: è un sintomo che rimanda a quel

contenuto latente che la Modernità ha rimosso – la relazione ontologica e personale tra Dio e soggetto umano.

In tale prospettiva interpretativa, le scritture di Hölderlin, Nietzsche e Dostoevskij prefigurano un mondo nel quale i valori essenziali dell'Umanesimo europeo, per quanto concerne l'essenza dell'uomo e la sua posizione nell'universo, tornano a farsi drammaticamente e ineludibilmente presenti.

La Modernità, ci dicono questi autori fondamentalmente “tragici”, in ultima analisi ha fallito. Ha fallito la prospettiva ateista, umanista e progressista. Oggi, ne paga le conseguenze una umanità occidentale che tenta faticosamente di ricostruire un orizzonte di senso, dopo la frantumazione di ogni vincolo ontologico.

La Post-Modernità, così intesa, appare essenzialmente come un ritorno dell'Umanesimo europeo all'interno dell'umanesimo moderno. Tale aspetto appare chiaramente nella disputa filosofica nella quale Heidegger si intrattenne con Sartre, a proposito della natura dell'Esistenzialismo¹³.

Per il Francese, l'esistenzialismo altro non era che un umanismo: in quanto l'orizzonte dell'esistenza viene inteso precisamente come l'individuo stesso; per il maestro di Freiburg, al contrario, l'Esistenzialismo non può essere che un umanesimo, in quanto l'esistenza è una essenziale apertura sull'ulteriorità di un orizzonte ontologico trascendente.

Non a caso, nel pensiero sartriano troviamo una strenua difesa di quei valori illuministi e roussauiani, in cui venne a inverarsi la prospettiva della Modernità concretizzatasi nella Rivolta di Francia e nella Rivoluzione Industriale. Al contrario, troviamo in Martin Heidegger uno dei più convincenti e recisi fustigatori della Modernità, come processo di contro-civilizzazione che conduce allo smarrimento dell'essenza dell'uomo.

Il Neo-Umanesimo, presente in maniera evidente nella cultura post-moderna, è un riflesso d'alba d'oro che appare nel rosso del tramonto di un'epoca, quella moderna. Se tale riflesso dorato possa essere il segno di una reale rinascita, o se piuttosto il cammino della Modernità, come finora è stato, condurrà progressivamente verso l'abbandono della civiltà occidentale e del concetto di uomo da essa forgiato, lo si potrà osservare nel volgersi dei decenni avvenire.

Di certo, la profonda contro-crisi della Post-Modernità porta con sé numerosi risvolti che, come ci ha chiarito il rimando a Guardini, non

possono essere circoscritti nella impostazione limitante di Lyotard. Un recupero culturale decisivo del rapporto personale tra Dio e uomo – essendo questo il reale discrimine tra Umanesimo e Modernità – sarà il punto focale attraverso cui si snoderanno non poche questioni della cultura contemporanea: una cultura che non è più moderna. È forse per questo che, quasi a significare lo spirito di un'era che andava morendo, Heidegger era solito sospirare, poggiato malinconicamente sullo stipite della sua baita di montagna presso Todtnauberg, “*Nur noch ein Gott kan uns helfen...*”: Ormai, solo un Dio ci può salvare.

¹ Per uno sguardo d'insieme sul mondo dell'Umanesimo europeo, rimando a C. Vasoli (a cura di), *Le filosofie del Rinascimento*, Milano 2002.

² Cfr. F. Nietzsche, *Die fröhliche Wissenschaft* (1882).

³ Per uno sguardo d'insieme, cfr. S. Zucal (a cura di), Romano Guardini, *Filosofia della religione: Esperienza religiosa e fede.*, Brescia 2008.

⁴ Cfr. S. Zucal, L. F. Marcolungo. (a cura di), *L'etica di Romano Guardini: una sfida per il post-moderno*, Brescia 2005.

⁵ Cfr. J. F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris 1979.

⁶ R. Guardini, *Das Ende der Neuzeit*, ed. it. *La fine dell'Epoca Moderna*, Brescia 1960, pp. 87-88.

⁷ R. Guardini, *Welt und Person*, ed. it. *Mondo e Persona*, in *Scritti filosofici*, Milano 1964, pp. 23-24.

⁸ Ivi, p. 23.

⁹ Cfr. Henry Thode, *Franz von Assisi und die Anfänge der Kunst der Renaissance in Italien*, Berlin, 1926.

¹⁰ Cfr. R. Guardini, *Hölderlin e il paesaggio*, Brescia 2006; *Dostoevskij: il Mondo religioso*, Brescia 2005; *Linguaggio Poesia Interpretazione*, Brescia 2000

¹¹ Cfr. S. Zucal., *Romano Guardini e la metamorfosi del “religioso” tra moderno e post-moderno. Un approccio ermeneutico a Hölderlin, Dostoevskij e Nietzsche*, Urbino, 1990.

¹² Cfr. R. Guardini, *Pascal*, Brescia 1992.

¹³ Cfr. M. Heidegger, *Brief über “Humanismus”*, in *Wegmarken*, Frankfurt a M., 1976; Ed. it. *Lettera sull'Umanesimo*, Milano 1995. Per la controparte sartriana, cfr. J. P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Torino 1980.



La mobilità studentesca presso l'Università della Calabria: mediazione interculturale per gli "incoming students" cinesi

DON DOMENICO STURINO

Lettore di inglese e ricercatore - Università della Calabria

Introduzione

Il lavoro si propone di illustrare come la Facoltà di Farmacia, di Scienze della Nutrizione e della Salute dell'UNICAL ha gestito l'arrivo degli studenti di nazionalità cinese ora in mobilità presso il nostro Ateneo, focalizzando l'attenzione sulle scelte politico-amministrative adottate per la realizzazione del progetto didattico che ha visto quale obiettivo ultimo la risoluzione di una serie di problemi (linguistici, culturali, sanitari, economici e ambientali), che si sono tradotti in una difficoltà di adattamento e di apprendimento, indotti dalla homesickness [1-17]. Alla luce di come risulti essere positiva l'adozione della mediazione inter-culturale [18-20], vengono delineate le possibili future proposte finalizzate all'incentivazione non solo della "incoming mobility students" verso il nostro ateneo, ma anche di quella della nostra componente studentesca verso l'estero.

Lo studio è stato corredato da un sondaggio condotto tra gli "incoming students" e gli studenti italiani già residenti nel Campus.

Un caso di studio di mediazione interculturale: gli "incoming students della Facoltà di Farmacia, di Scienze della Nutrizione e della Salute dell'Università della Calabria.

La Repubblica popolare cinese è oggi a livello internazionale la nazione con il numero più alto di studenti nel mondo, anche se la meta principale sono gli Stati Uniti d'America seguiti a ruota dall'Europa. Nonostante la Carta di Bologna si impegni a facilitare l'arrivo di studenti stranieri in Europa, i 2/3 delle 100 università migliori nel mondo appartengono ai paesi anglofoni che detengono quindi il primato [1].

Un gruppo di 120 studenti provenienti dalla Repubblica Popolare Cinese è attualmente iscritto ai Corsi di Laurea della Facoltà di Farmacia, Scienze della Nutrizione e della Salute dell'Uni-

versità della Calabria, facendo acquisire così a questo ateneo italiano il primato per la presenza del numero più alto di studenti cinesi per singola Facoltà. L'80% degli studenti si è iscritto al Corso di Laurea in Farmacia, mentre il restante 20% al Corso di Laurea in Chimica e Tecnologie Farmaceutiche. Negli anni successivi si è incrementato il numero di coloro i quali hanno deciso di iscriversi ai Corsi di Laurea triennale. L'impulso a realizzare nuovi percorsi formativi di carattere culturale e scientifico con la Cina ha incoraggiato nel 2000 la Facoltà di Farmacia, Scienze della Nutrizione e della Salute dell'UNICAL a distribuire 10 borse di studio che hanno offerto Housing and Board gratuiti presso il Centro Residenziale dell'ateneo a 10 studenti di età fra i 20-22 anni selezionati dal Ministero dell'Educazione della Repubblica Popolare Cinese con indirizzo di studio in Farmacia. Nello stesso anno sono stati invitati nell'ambito dello stesso progetto 4 studenti dalla Turchia e una dottoranda in Patologia Clinica della Siria. Questi studenti sono stati selezionati in base ai meriti scolastici acquisiti e in base alle qualità caratteriali necessarie per seguire all'estero un corso di laurea. Pionieri determinati, gli studenti cinesi hanno conseguito la Laurea in Farmacia nei tempi accademici prestabiliti senza interruzione, addirittura alcuni hanno ottenuto una borsa di Dottorato di Ricerca presso il Dipartimento Farmabiologico della stessa università. L'esito positivo raggiunto ha segnato l'inizio di un iter di collaborazione tra la Facoltà di Farmacia dell'UNICAL e le agenzie cinesi di orientamento per quei giovani che desiderano studiare all'estero (Dong Feng International).

Sono passati cinque anni da allora e continua e crescente è stata ed è la richiesta di iscrizione. Per l'anno accademico 2007/08 sono già arrivate un bel numero di domande di pre-iscrizione.

Tra gli studenti del primo anno (A. A. 2006/

07), 4 studenti cinesi appartengono al progetto CRUI “Marco Polo” al quale nel nuovo anno accademico 2007/08 aderiranno altre unità.

Senza alcun dubbio questo è un numero di studenti stranieri veramente alto ascrivibile ad una sola facoltà che è caratterizzata indubbiamente da una spiccata apertura verso gli altri paesi del mondo messa anche in evidenza dai costanti inviti rivolti ai corpi diplomatici, accreditati presso la repubblica italiana e residenti in Italia, per visitare il Campus di Arcavacata e constatare di persona lo svolgimento didattico, la condizione reale delle strutture universitarie e l'organizzazione dei servizi. L'inaugurazione dell'Anno Accademico (commencement) si è rivelata essere il momento più propizio per incontrare il personale della facoltà ed i responsabili dei vari settori e delle diverse aree. In queste occasioni viene consegnato del materiale informativo che, insieme alla creazione di un Web di Facoltà anche in versione inglese favorisce il contatto con chi ha intenzione di recarsi all'estero per continuare la formazione professionale. Tutte le informazioni vengono chieste e fornite in inglese “tecnico”, che rappresenta lo strumento più utilizzato nel “Global Village” sia per gli incontri scientifici che per quelli economici [1]. Sebbene oggi sia possibile notare la presenza di altre lingue nelle aree europee che erano un tempo di dominio esclusivamente inglese, la globalizzazione impone all'incoming student l'obbligo di conoscere la lingua inglese.

Di conseguenza, poiché l'inglese è la moderna “lingua koinè”, la sede che ospita gli studenti stranieri deve quindi garantire un corpo docente e del personale tecnico-amministrativo abile in termini linguistici. L'organizzazione logistica del percorso partenza/arrivo degli studenti stranieri è stata caratterizzata dalle fasi qui di seguito evidenziate. I primi giorni di agosto i tutor ed il personale incaricato di facoltà hanno comunicato alle autorità del Campus i dati di ogni studente in arrivo. L'ufficio per le relazioni internazionali della Facoltà ha contattato gli studenti ed ha verificato con attenzione la loro documentazione da sottoporre alle autorità competenti dell'Ambasciata d'Italia in Cina per ottenere il visto per motivi di studio.

Una volta ottenuta conferma del visto, il Consiglio di Facoltà ha provveduto ad informare gli studenti interessati che così hanno ricevuto una lettera ufficiale d'invito ed informazioni dettagliate circa i costi di residenza, le tasse e l'organizzazio-

ne del corso di laurea. L'UNICAL, che è un campus a carattere residenziale, offre una sistemazione in loco. Le tradizionali “maisonette” accolgono come loro inquilini sia gli incoming students sia studenti italiani provenienti dalle altre province e regioni. L'Università della Calabria destina l'80% degli alloggi agli studenti della Regione, il 15% agli studenti di altre regioni e il 5% agli “incoming students” che frequentano il nostro ateneo con progetti Erasmus/Socrates o per l'intero corso di laurea. Per facilitare l'integrazione si consiglia agli studenti di condividere l'appartamento con studenti di altra nazionalità. Così come in altri casi, in occasione dell'arrivo del “primo gruppo sperimentale” di giovani studenti cinesi i membri della Task Force locale si sono attivati per offrire ai ragazzi una presenza assidua e costante. I tutor designati non sono altro che coloro i quali hanno partecipato al progetto di mobilità sin dalla sua nascita. La loro disponibilità previene momenti di crisi che spesso minano i week-end: prendere insieme un caffè riempie il vuoto, mettendo in evidenza le peculiarità che caratterizzano questo ateneo: “calore umano” e disponibilità.

Dopo aver verificato per ogni studente lo stato dei documenti, è stato necessario avviare la prassi prevista in questi casi: richiesta di soggiorno presso gli uffici stranieri della Questura di competenza territoriale, visita specialistica presso l'istituto di igiene e profilassi dell'ASL, carta di identità rilasciata dal Comune di residenza, ecc.).

Al fine di evitare episodi di intolleranza ai farmaci e di intervenire celermente con adeguate cure sanitarie ogni “incoming student” ha, inoltre, compilato un “Health History Record” (Cartella Sanitaria). A tale proposito è bene ricordare come ormai da tempo medici e farmacisti si trovino impegnati a curare pazienti con evidente “Limited Language Proficiency (Linguistic Barriers in Health Care)” mediante l'impiego della Cartella Clinica Internazionale. L'obbligatorietà della “cartella clinica internazionale” consente al medico di prevenire, diagnosticare e capire meglio il quadro clinico ed evitare così eventuali disagi dovuti alla mancanza di informazione sanitaria. Senza adeguati consigli e supporto locale, di fronte a situazioni di emergenza, gli studenti si orientano verso rimedi, come “il fai da te/over the counter”, che di frequente si rivelano molto dannosi per la salute. Inoltre, sebbene gli operatori sanitari su tutto il territorio nazionale siano molto sensibili alla acquisizione di maggiore competenza nel parlare una seconda lingua (“programmi di empo-

werment” delle ASL) (Linguistic barriers in Health Care, lavoro in progresso), gli incoming students non trovando adeguate misure trans-culturali di pertinenza sanitaria, ricorrono spesso e volentieri a tecniche e soluzioni curative del proprio paese di origine: queste pratiche oltre ad essere spesso inadeguate sotto il profilo sanitario professionale possono in molti casi aggravare le patologie altrimenti facilmente diagnosticabili e curabili con farmaci spesso generici (Progetto Regione Calabria: First aid language kit for first arrivals). Come risulta dai registri del servizio di guardia medica del Centro Sanitario dell’Ateneo non poche sono le scelte farmaceutiche “fai da te” che hanno fatto registrare non poche complicanze.

Durante i primi giorni di permanenza si è immediatamente dato via al processo di “socializing” presso la mensa dell’università, che ha visto i ragazzi stranieri introdursi, prima del pasto e in presenza del tutor (“under tutor control”), in mezzo agli studenti italiani seduti alla stessa tavola. In tale occasione è stato possibile evidenziare proprio l’importanza e la necessità per comunicare di possedere comuni strumenti linguistici per comunicare. Infatti, dopo aver “sciorinato” il repertorio mnemonico delle frasi di convenienza e introduzione, sono emerse alcune difficoltà di competenza e di “performance”.

A questo proposito vale la pena sottolineare come l’ausilio di un “ice – breaker” emotivo di frequente usato tra inquilini cinesi e nazionali abbia dato la possibilità di mettere a fuoco alcuni aspetti che hanno di sicuro aiutato la comunicazione tra i ragazzi delle diverse nazionalità. Dopo avere mostrato l’immagine di una mamma con in braccio il figlio, è stato chiesto ai due diversi gruppi di fare attenzione a quale era la pronuncia della forma tronca di madre (italiano), mother (inglese), mat (russo), mama (tedesco) ed infine ma (cinese). Nonostante le divergenze linguistiche e le esitazioni indotte dal timore, è stato scelto il termine mamma in quanto più sentito da un punto di vista emozionale.

Nonostante che col passare dei giorni gli incoming students avessero incominciato a scandire qualche parola in italiano, senza alcun dubbio è stato l’uso della lingua inglese che ha contribuito alla costruzione di quel “ponte” che previene il rischio di isolamento.

Trascorso il periodo di ambientazione nella nuova realtà, è stato chiesto a tutti gli studenti cinesi, compresi quelli appartenenti al gruppo italiano residenti nello stesso alloggio ed iscritti a

diverse facoltà, di rispondere ad un questionario “qualitativo” al fine di evidenziare le impressioni e gli eventuali suggerimenti [21]. In entrambi i gruppi è emersa la voglia di conoscersi meglio, di adeguarsi al nuovo contesto linguistico, di approfondire meglio le conoscenze sui costumi, le tradizioni nazionali e locali e sul sistema scolastico europeo, anche se enormi sono le difficoltà culturali che si incontrano per acquisire una “seconda identità” [22]. Tra queste ultime ricordiamo le nuove espressioni linguistiche e il loro uso comunicativo che ne fa la cultura locale. Senza una adeguata informazione delle sfumature linguistiche è alto il rischio di incorrere in frustrazioni indotte dal non essere capiti o dall’essere incapaci di farsi capire [12]. Necessario e indispensabile, di conseguenza, è il ruolo del mediatore interculturale. La sede universitaria ospitante ha preparato un profilo psico-attitudinale di ogni studente che è diventato sempre più definito durante gli incontri di brainstorming. Allo stesso tempo, agli studenti italiani residenti nello stesso alloggio universitario è stato sottoposto un questionario relativo alla loro interazione con gli incoming students.

Inoltre, ad ognuno è stato chiesto di commentare la frase di George Herbert), *Jacula Prudentum*, “Gli occhi parlano ovunque la stessa lingua”. La qualità dei commenti sottolinea lo sforzo profuso per cancellare radicalmente ogni ostacolo e annullare le “barriere” esistenti, soprattutto guardarsi negli occhi è importante perché prospetta la “building of a bridge” cioè la costruzione di un ponte comunicativo che verrà consolidato dalla amicizia e solidarietà, come d’altra parte il non guardarsi negli occhi può simboleggiare distacco, diffidenza e distanza. L’obiettivo principale è quello di “meritarsi la fiducia” ed è un progetto che esige spazi, tempo e clima psico-attitudinale sereno e tranquillo; infatti, l’apertura verso l’altra persona non è solamente verbale, ma anche gestuale: è fatta da un sorriso, un atto di gentilezza, dalla disponibilità nell’accompagnare in un luogo, nell’aiutare nei primi approcci, ecc. Nonostante la loro scarsa propensione a partecipare alle attività extra-curricolari, un numero considerevole di studenti cinesi ha, però, espresso il desiderio di voler partecipare alle attività sportive (60%). Molti cinesi hanno preferito dedicare il loro tempo libero allo svolgimento di qualche lavoro part-time. Però è stata unanime la richiesta di più attenzione e maggior coinvolgimento nell’attività presenti sul campus. A tale proposito, le associazioni studentesche universitarie e quelle culturali “off-campus”

hanno occupato e occupano un ruolo importante per intrecciare e favorire un incremento della loro partecipazione alla vita del Campus.

I docenti dei diversi corsi si sono dimostrati disponibili nel dare spiegazioni in inglese circa gli argomenti trattati in aula, ma molti hanno presentato perplessità per quanto riguarda la comprensione e l'uso della lingua. A tale proposito vale la pena ricordare quanto emerso da uno studio dove è stato espressamente messo in evidenza come, nonostante la lingua inglese abbia un ampio spazio nel curriculum dell'istruzione superiore dei giovani cinesi, questi presentino non poche difficoltà nella comprensione dell'inglese accademico [23,24].

L'abilità linguistica è il pre-requisito per adattarsi al nuovo "educational environment"; una limitata competenza linguistica in questa fase può essere tamponata dalla spinta motivazionale di ciascun studente. La comunicazione è vitale e l'intermediazione linguistica assicura l'interazione e l'asestamento all'interno della nuova residenza universitaria.

Quanto più la fiducia è alta tanto più l'abilità aumenta. Lo studioso Richards scrive a tale proposito: "The purpose of interactional listening is to engage in social interaction. Participants usually make these interactions "comfortable and non threatening and their purpose is to communicate." [11]. Anche di fronte alla fenomenologia religiosa europea il comportamento degli studenti stranieri è risultato essere quasi sempre di totale disinteresse. La presenza di altre forme religiose nel loro paese è tollerata politicamente, ma riveste un aspetto secondario che può essere collocato tra i fenomeni folkloristici di massa, o le superstizioni. Gli "incoming students", spesso, non si intrattengono a lungo ad interloquire con i colleghi universitari durante gli intervalli delle lezioni, a mensa come anche durante gli spettacoli televisivi nei locali dell'università. Questi risultati rilevano senza dubbio un processo di interazione tra "incoming students e environment" ancora basso, sebbene a distanza di tempo, una delle cause che ancora è riscontrabile di frequente riguarda l'assenza di una adeguata conoscenza culturale e geografica delle nazioni di provenienza degli incoming students.

Proposte future

Le sfide della società globalizzata vanno accolte e l'adeguamento alle loro domande ed alle loro esigenze richiede sforzi e competenze e ricerche scientifiche. Le innovazioni tecnologiche impongono nuovi codici di comportamento in una realtà or-

mai "post moderna" all'interno della quale si prospetta il terribile rischio di non voler considerare come traguardo della formazione il dominio di se stessi nel "Gnosis se auton", ma di imporre a se stessi la logica di nuovi controllori della tecnologia con il rischio di annullare completamente i rapporti interpersonali [1]. Poiché l'università è l'ultima stazione prima dell'inserimento nel mondo del lavoro, non dovrebbe meravigliare il fatto che l'ateneo oltre ad offrire una formazione tecnico-scientifica all'avanguardia si impegni ad offrire agli studenti la possibilità di vivere "on Campus" con agevolazioni anche economiche per studenti provenienti soprattutto da paesi in via di sviluppo. Sebbene le università degli Stati Uniti siano le più indicate dagli incoming students dell'est asiatico per innovazione e programmi didattici, queste strutture non riescono ad assicurare agli studenti stranieri l'Housing and Board. Ecco perché andrebbe accolta la proposta da parte di alcune amministrazioni locali di ospitare gli studenti esteri in strutture di loro proprietà. Di fronte al fenomeno degli "incoming students", le università hanno l'obbligo di istituire un ufficio di relazioni internazionali multi-culturali, rendere esecutiva la possibilità di una rappresentanza eletta all'interno degli organi statuari dell'ateneo, assicurare ai gruppi esteri strutture per potersi organizzare in associazioni di campus, incentivare la partecipazione degli insegnanti ad appuntamenti comuni come il "Friday coffee break", per esempio. Poiché con l'avvio del progetto Marco Polo si prevede un ulteriore aumento di iscrizioni in Italia di studenti stranieri, all'inizio di ogni anno accademico ogni Facoltà dovrebbe istituire un premio da destinare al migliore studente straniero che si è distinto sia per meriti di studio che per impegno associativo e inserimento nel contesto universitario. L'università è da sempre il luogo non solo dello scambio accademico, ma soprattutto un luogo fertile per la formazione della persona. La fruttuosa collaborazione inaugurata nel 2000 ha permesso, altresì, di realizzare altre forme di collaborazione con il Ministero dell'Università Cinese.

Alla luce di quanto detto, è possibile approntare delle conclusioni di massima che sottolineano come in effetti la presenza strutturata del mediatore interculturale abbia contribuito in modo molto tangibile all'inserimento degli studenti cinesi. La lingua inglese in qualità di strumento metodologico ha senza dubbio facilitato l'introduzione nell'ambiente degli studenti stranieri e ha reso la loro terminologia specialistica bio-sanitaria di un livello qualitativo decisamente maggiore.

Sebbene, la didattica “tailor-made” esiga comunque e sempre il supporto del Centro Linguistico di Ateneo, con il progetto di internazionalizzazione i corsi di mediazione linguistico-culturale diventano obbligatori. Questa esperienza è risultata essere molto positiva anche per gli studenti italiani che grazie alla “lingua ponte” possono arricchire le loro conoscenze per avviarsi verso un futuro di globalizzazione [25].

Bibliografia

[1] Graddol D. (2006), “*English Next*”, British Council United Kingdom; pp. 60-80.

[2] Fisher S., & Hood B. (1987), *The stress of the transition to university: a longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness*. “British Journal of Psychology”, 78, pp. 42-441.

[3] Larose S., Boivin M. (1998), *Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition*. “Journal of Research on Adolescence”, 8 pp. 1-27.

[4] Kenny, M. E., & Donaldson, G. A. (1991), *Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students*. “Journal of Counselling Psychology”, 38, pp. 479-486.

[5] Murphy-Lejeune E. (2002), *Student mobility and narrative in Europe, the new strangers*. Routledge studies in Anthropology, 2002, pp. 36-40

[6] Urani M. A., Miller S. A., Johnson J. E., Petzel T. P. (2003), *Homesickness in socially anxious first year college students*, “College Student Journal”, pp. 45 - 60.

[7] Bloom, M. V. (1987), *Leaving home: A family transition. The psychology of separation and loss: Perspectives on development, life transitions, and clinical practice*, San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers. pp. 232-266.

[8] Bernier A., Larose S., Whipple N. (2005), *Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns*, Attachment & Human Development; 7(2): pp. 171-185.

[9] Church, A. T. (1982), *Sojourner adjustment*, Psychological Bulletin, 91, pp. 540-572.

[10] Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, Applied Linguistics 1, pp. 1-47.

[11] Bachman L. F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford.

[12] Richards, J. (1990), *The language teaching matrix*, New York, Cambridge University Press.

[13] Taylor & Whetstone (2003), *The college – fit theory and engineering students*, Measurement and Evaluation

in Guidance, Vol. 15, Number III. pp. 263-273.

[14] Tweed e Lehman (2002.), *Learning considered within a cultural context*, American Psychologist; 57(2), pp. 88-99.

[15] Kee-Kuok Wong J (2004), *Are the learning styles of Asian international students culturally or contextually based?*, International Education Journal, Vol. 4/4. pp. 232-266

[16] Au C., Entwistle N. (1999), *Memorisation with understanding in approaches to studying: Cultural variant or response to assessment demands?*, European Association for Research on Learning and Instruction Conference, <http://www.leeds.ac.uk/educol>.

[17] Barnlund, D. (1998), *Communication in a global village*, In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: A reader*, pp. 35-51, Yarmouth, ME: Intercultural Press the measurement of social adaptation, International Journal of Intercultural Relations, vol. 23, pp. 659-677, Ward and Kennedy.

[18] Zannoni F. (2006), *La mediazione Interculturale*, Tratto dal volume “Psicologia sociale e intercultura” a cura di Romina Coin, edito da Libreria Cortina Milano.

[19] Lundstein S. (1979), *Listening its impact on all levels on reading and other language arts*, Urbana II. USA, ERIC. Clearing house of Reading and Communication Skills, National Institute of Education: National Council of Teachers of English.

[20] Richards J. (1983), *Listening comprehension, approach, design, procedure*, TESOL Quarterly, 17 pp. 219-239.

[21] De Miranda M. e Folkstad J. (2000), *Linking Cognitive Science Theory and Technology Education Practice: A Powerful Connection Not Fully Realized*, Journal of Industrial teacher education, Vol. 27, pp. 4-20.

[22] Myers, M. (2000), *Qualitative research and the generalizability question: Standing firm with Proteus*, The Qualitative Report [On-line serial]. 4(3/4). Available: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/myers.html>.

[23] Brown, H. Douglas (1987). “*Principles of Language Learning and Teaching*”. Second Edition. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, Inc.

[24] Jinyan Huang, (2005), *Challenges of academic listening in English: reports by Chinese students*”. College Student Journal. Vol. 39, pp. 553-573.

[25] Sturino D. (2003), *Marco Polo, siamo arrivati! Mediazione linguistico-culturale di dieci studenti cinesi presso l'Università della Calabria*, Lend –Lingua e Nuova Didattica; pp. 44-47.





Ministero della Pubblica Istruzione
Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata
Direzione Generale

in collaborazione con

Centro Studi



Erasmus da Rotterdam



“Neoumanesimo e Postmodernità” Nuova Paideia per il nuovo secolo

Seminario di Studi

*Potenza, Park Hotel,
Centro Congressi, Raccordo Autostrad. Basentana
Lunedì 21 aprile 2008, ore 9.00*

8.45 - Registrazione dei partecipanti, Welcome Coffee

9.00-13.30 - Apertura dei lavori:

Franco INGLESE, Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Basilicata

Antonio Tamburro, Rettore Magnifico Università della Basilicata

Saluti delle Autorità

Francesco FASOLINO, Dirigente Tecnico MPI: introduce e coordina

Relazioni

Mario FERRACUTI, già docente Università Cattolica di Milano e Cesare CATÀ, Università di Macerata:

“Motivazioni del Seminario e motivi del libro Neoumanesimo e Postmodernità”

Giuseppe SPADAFORA, Università della Basilicata e della Calabria:

“Un nuovo Umanesimo per una nuova Democrazia”

Carla XODO, Università di Padova “La Persona centro e snodo di valori”

Francesco BRUNO, Università di Salerno: “I giovani. Una generazione tradita?”

Dibattito

13.30-15.00 Colazione di lavoro

15.30-18.00

Sandra CHISTOLINI, Univ. Roma Tre: presentazione dei risultati di un'indagine condotta in Basilicata e nelle Marche,

in: “Agorà pedagogica – Educazione sottoinchiesta”

Tavola Rotonda

Dibattito a più voci Dirigenti, Docenti, Studenti, Genitori

Giuseppe ACONE Università degli Studi di Salerno. Per concludere:

“Un nuovo progetto pedagogico per un nuovo umanesimo: orizzonti e limiti”



Potenza. Panorama

s o m m a r i o

Sandra Chistolini

Agorà pedagogica

Educazione sotto inchiesta

*Analisi qualitativa delle risposte ed ipotesi
descrittivo-interpretative dell'universo campionato*

V

Premessa

VII

1. Il questionario e il campionamento

1. La lettera del gruppo promotore
2. Il questionario a domande aperte
3. I gruppi campionati
4. Il piano di codifica e l'elaborazione dei dati

XV

2. Il campione dei Dirigenti scolastici

1. Verso la definizione dei modelli di educazione
 2. La dialettica della Scuola Primaria
 3. L'universalismo della Scuola Media
4. Il funzionalismo dell'istituto Comprensivo
5. Il tradizionalismo dell'Istituto d'Istruzione Superiore Tecnico Commerciale per Geometri e Scientifico
6. L'interazionismo dell'Istituto d'Istruzione Superiore Tecnico Industriale, Professionale e Scientifico
7. Descrizione dei modelli organizzativi decisionali

XXI

3. Il campione del Gruppo di Supporto per la Prevenzione e la lotta al Bullismo

1. L'educazione tra tradizionalismo e universalismo
2. Il GSPLB a fisionomia prevalentemente tradizionalistica
3. Il GSPLB a fisionomia prevalentemente funzionalista
4. Il GSPLB a fisionomia prevalentemente interazionista

5. Il GSPLB a fisionomia prevalentemente dialettica
6. Il GSPLB a fisionomia prevalentemente universalistica
7. Considerazioni complessive sul GSPLB

XXVII

4. Il campione dei Genitori e del Personale ATA

1. Priorità educative
2. Il genitore tradizionalistico
3. Il genitore funzionalista
4. Il genitore universalistico
5. Il genitore dialettico
6. Il genitore interazionista
7. Considerazioni complessive

XXX

5. Il campione degli Studenti

1. L'indagine esplorativa e la ricchezza del campione
2. Dal dato quantitativo all'analisi qualitativa
3. Adolescenti intellettuali per una educazione in crisi
4. Il questionario di gruppo
5. Intreccio di temi e problemi

XXXIX

6. Il campione dei Docenti

1. La distribuzione del campione
2. La pedagogia dell'interazione e dagli ampi orizzonti di senso
3. Il Docente tradizionalistico
4. Il Docente dialettico e funzionalista
5. Un comune sentire

XLV

Biografie

Premessa

Questa è la sede ufficiale di presentazione dei dati dell'indagine sull'Educazione svolta in Basilicata e nelle Marche su un campione scelto di dirigenti, docenti, genitori, studenti, gruppi di supporto per la lotta al bullismo.

L'idea è nata nel Convegno di Grottozzolina del 16 dicembre 2007 tra la neve ridente e po' beffarda che, invece di ostacolare il nostro lavoro, è alla fine diventata lo scenario suggestivo di questa faticosa, ed interessante ricerca comunitaria del senso dell'educare tra frammento, abbandono e ricongiunzione.

Il questionario a domande aperte è stato somministrato nel mese di gennaio 2008 ed il ritorno dei questionari ha interessato i mesi di febbraio e marzo 2008. L'elaborazione da parte dell'Università Roma Tre è iniziata a fine marzo 2008.

Un ringraziamento merita sicuramente il Ministero della Pubblica Istruzione che nell'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata Direzione Generale in Potenza ha rivolto l'invito a

- *Dirigenti scolastici*
- *Istituzioni scolastiche statali e paritarie di ogni ordine e grado*
- *Gruppi di supporto per la prevenzione e la lotta al Bullismo*
- *Presidenti delle Consulte Studentesche di Potenza e Matera*

Affinché partecipassero all'Agorà pedagogica - Educazione sotto inchiesta per riflettere attraverso un questionario sull'educazione nella società contemporanea.



Il campione si è arricchito anche della Scuola di Filelfo di Tolentino, Provincia di Macerata contattata dal Centro Studi "Erasmus da Rotterdam", permettendo di estendere la diffusione del questionario nelle Marche.

Ci scusiamo per quanto non verrà detto nella prima presentazione dei risultati. Ogni omissione è involontaria e dovuta al poco tempo a disposizione per elaborare 312 questionari aperti, tutti meritevoli di attenta lettura ed analisi. Abbiamo puntato sull'indagine qualitativa e questo comporta necessariamente un maggior tempo di riflessione ed assimilazione del dato per poi permettere di presentare risultati significativi, che abbiano senso per chi ha condotto l'indagine, per chi ha compilato i questionari, per chi ascolta.

Siamo ben lieti di comunicare in questa sede ufficiale di presentazione dei risultati che il fine di questa mini indagine si può considerare raggiunto, grazie al validissimo impegno dell'Ufficio Scolastico della Basilicata, in particolare del Direttore Generale prof. Franco Inglese e della prof.ssa Angela Granata, del Centro Studi "Erasmus da Rotterdam" con il prof. Mario Ferracuti, e alle numerose scuole, dell'infanzia, primarie, medie, istituti comprensivi, secondarie, licei, consulte) che hanno risposto positivamente alla richiesta di collaborazione.

Siamo partiti da quattro ambiti di analisi precisi:

l'educare

la persona

le strategie

la società

e ci siamo chiesti:

Quale educazione in questo momento storico?

Chi educiamo?

Con quali mezzi educiamo?

In quale contesto educiamo?

Si è molto parlato di educazione nelle scuole e gli studenti, insieme ai genitori e ai docenti, hanno offerto importanti e valide considerazioni su temi di grande attualità come la violenza nelle scuole e il fenomeno del bullismo.

Proponiamo una prima lettura, interpretativa dei dati raccolti, ipotetica per molti versi, e prospettica per altri. Le ipotesi interpretative sono utili alla verifica degli interventi in corso e la riflessione prospettica ci aiuta a delineare nuove opportunità per rispondere alle domande implicite dei giovani che, nel rispondere ai nostri quesiti, hanno a propria volta posto interrogativi alla famiglia, alla scuola, alla società, allo Stato.

Il dibattito che potrà essere sviluppato a partire dalla presentazione dei risultati, non potrà che migliorare la lettura dei dati grezzi.

Al fine di permettere a tutti gli interessati la lettura dei risultati e sprigionare così critiche e osservazioni, dibattiti e considerazioni, la Rivista Il Nodo. Scuole in rete provvede alla pubblicazione dei dati. In una data non molto distante, confidiamo di dare alla stampa tutta la ricerca arricchendo i dati empirici con i contributi di cui questa giornata ha favorito la produzione e la comunicazione.



1. Il questionario e il campionamento

1. La lettera del gruppo promotore

Il gruppo scientifico promotore costituito dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata, dal Centro Studi "Erasmus da Rotterdam", dalla rivista "Il Nodo. Scuole in rete", dall'Università Roma Tre ha progettato la lettera di introduzione del questionario con la quale ci si rivolgeva alle Scuole allo scopo di ricevere le reazioni degli studenti alle domande aperte inviate alla riflessione.

Nel corso dei lavori è avvenuto che al questionario rispondessero anche i dirigenti, i docenti, i genitori, il personale ATA, il Gruppo di Supporto per la Prevenzione e la Lotta al Bullismo.

Riportiamo il testo della lettera che permette di raccordare la ricerca alla realtà territoriale e cittadina. Il tema dell'educazione non si può mai considerare esaurito ed il dibattito è sempre più attuale ed avvincente.

"Un gruppo di docenti ha aperto un dibattito sull'educazione nella società contemporanea. Il discorso si è allargato dalla università alla scuola, dalla scuola alla famiglia e al territorio.

La voce più significativa nella soluzione del problema educativo è, naturalmente,

quella degli studenti. Proprio per tale motivo, in vista di un grande Convegno pedagogico sulla educazione scolastica e socio-familiare, abbiamo pensato di partire dal pensiero e dalla esperienza degli studenti per poi sviluppare osservazioni e proposte conseguenti. Di qui il questionario che proponiamo con domande aperte, semplici, per accogliere la riflessione che ogni studente vorrà offrire alla discussione.

L'elaborazione delle varie risposte verrà presentata, nel Convegno Nazionale, dell'8 marzo¹ c.a. a Potenza di Basilicata, presso il Park Hotel, nel contesto del tema: *Neoumanesimo e postmodernità*, aperto a tutta la cittadinanza, specie studentesca.

Sarà certamente utile e fruttuoso aprire un dibattito con i nostri giovani, veri protagonisti del tempo presente e in grado di cogliere gli slanci sul futuro.

Quattro domande e modalità di risposta

Ogni risposta può essere sviluppata in almeno dieci righe (dattiloscritte). Ogni studente può arricchire la riflessione con esempi e considerazioni tratte dalla vita quotidiana, dagli studi, dalle letture, dalla informazione di ogni genere. L'inchiesta garantisce l'anonimato della persona che risponde. Si raccolgono alcuni dati tecnici utili alla successiva elaborazione dei questionari.

Per animare il dibattito e promuovere l'espressione scritta, si possono introdurre gli argomenti con una conversazione in classe tra alunni, insegnanti, genitori”.

2. Il questionario a domande aperte

Le domande del questionario sono state aperte e sono state le stesse per tutti i campioni della Basilicata. L'idea del questionario è nata durante il Convegno di Grottazzolina del 16 dicembre 2007. La somministrazione è avvenuta nel mese di gennaio 2008 ed il ritorno dei questionari ha interessato i mesi di febbraio e marzo 2008. L'elaborazione da parte dell'Università Roma Tre è iniziata a fine marzo 2008.

Le quattro domande aperte

- 1) Che cosa pensate rappresenti, oggi, l'educazione e quali valori dovrebbe veicolare. Quale il compito della famiglia e della società nella costruzione, insieme alla scuola, di un mondo di valori nel processo di formazione della persona?
- 2) Perché, oggi, si fa più urgente un discorso non tanto rivolto all'*individuo* (che è essere ripiegato su di sé) quanto alla *Persona* (che è fascio di relazioni e di aperture all'altro) e come la scuola e la famiglia possono contribuire alla formazione di tale progetto?
- 3) Quali sono, secondo voi, le strategie e le didattiche più efficaci per una educazione che coinvolga la persona in tutte le sue dimensioni personali e sociali? Quale ruolo, nella scuola, di *parole autentiche e significative* orientate a tale educazione?

¹ Il Convegno è stato rinviato al 21 aprile 2008.

- 4) È ancora possibile e augurabile una società con un forte senso di *appartenenza* e *cittadinanza* come nell'antica *polis* ove ogni cittadino si sentiva in piena sintonia con la propria "città" o Patria?

Nel campione di Macerata è stata diffusa la seguente versione delle quattro domande:

- 1) Che cosa è l'educazione oggi e quali *valori* dovrebbero essere presenti nella scuola e nella famiglia?
- 2) Chi sono i veri protagonisti dell'educazione e perché *la persona* è importante nell'educazione?
- 3) Quali mezzi usano gli insegnanti e i genitori per educare e perché *la parola* è utile?
- 4) La società come collabora con la scuola e la famiglia nell'educazione dei giovani?

Le ragioni della differenziazione vanno ricercate nella difficoltà tecnica di costruire un gruppo di lavoro stabile sulla ricerca pedagogica in corso e di avere in poco tempo risultati disponibili ed interpretabili. L'équipe si è incontrata una sola volta a Grottazzolina, il 16 dicembre 2007 e quello è stato anche il momento di lancio della ricerca. Va riconosciuto il grande lavoro che è stato compiuto dall'Ufficio Scolastico della Basilicata e dalle Scuole di Potenza e Matera che hanno partecipato all'iniziativa, al Centro Studi "Erasmus da Rotterdam" e alla Scuola di Filelfo di Tolentino, Provincia di Macerata, che hanno reso disponibile il campione delle Marche.

Il valore di questa immediata collaborazione su un problema tanto urgente quanto essenziale come è quello dell'educazione, non è in nessun modo compromesso dalla fragilità dell'apparato statistico-metodologico che potrebbe essere sempre perfezionato.

Ai fini della nostra riflessione possiamo osservare che il materiale di cui diamo una prima lettura ipotetico-interpretativa è di grande interesse. Le persone che hanno risposto alle quattro domande lo hanno fatto con convinzione e le argomentazioni mostrano il desiderio di comunicare vissuti dai quali nasce la speranza del cambiamento dei giovani. Gli adolescenti sanno scegliere tra il bene ed il male, cercano esempi sinceri ed autentici per impegnarsi in un sociale che avvertono di poter migliorare. La solidarietà della famiglia e della scuola non è una complicità che punta in basso. È invece un valore dirompente che dimostra la forza dell'essere protagonisti in una società che, tra le tante sue conformazioni, ha anche l'apparenza della complessità infinita; vale a dire l'apparenza di non poter risolvere nulla, dall'educazione alla giustizia, colpevolizzando una complessità che, invece, è spesso frutto di negligenza e deresponsabilizzazione. Gli adolescenti, sempre meno conformisti degli adulti, hanno già compreso il gioco della negoziazione delle parti ed aspettano risposte, oltre che fornire risposte.

Resta da vedere se il gioco della negoziazione sia un valore o sia invece una affermazione utilitaristica e contingente. La pedagogia è scienza sia nella negoziazione dei mezzi che nella valorizzazione della persona e questo è il messaggio che va

ricondotto all'osservazione comune: i mezzi non sono la persona, la persona usa i mezzi per raggiungere i fini che la caratterizzano nella razionalità delle scelte e, per chi crede, nella trascendenza ed universalità dei valori.

3. I gruppi campionati

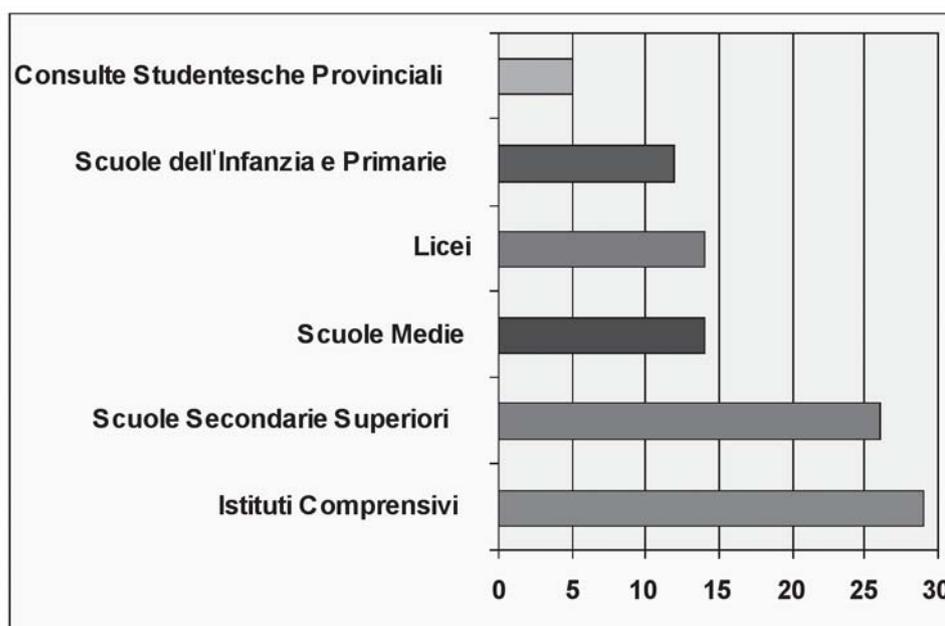
I campioni sono stati formati dal Ministero della Pubblica Istruzione Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata e dalla Presidenza del Centro Studi "Erasmus da Rotterdam".

Tutte le sedi contattate hanno risposto alla richiesta di collaborazione nell'indagine. L'invio è avvenuto tramite lettera con allegata una pagina di questionario che la scuola doveva riprodurre a seconda dei rispondenti.

Complessivamente sono rientrati 312 questionari compilati, corrispondenti a 42 realtà istituzionali e a 5 campioni.

Le 42 realtà istituzionali inchieste sono costituite da scuole dell'Infanzia e Primarie, Medie, Istituti Comprensivi, Scuole Secondarie a vari indirizzi, Licei, Consulte Studentesche Provinciali.

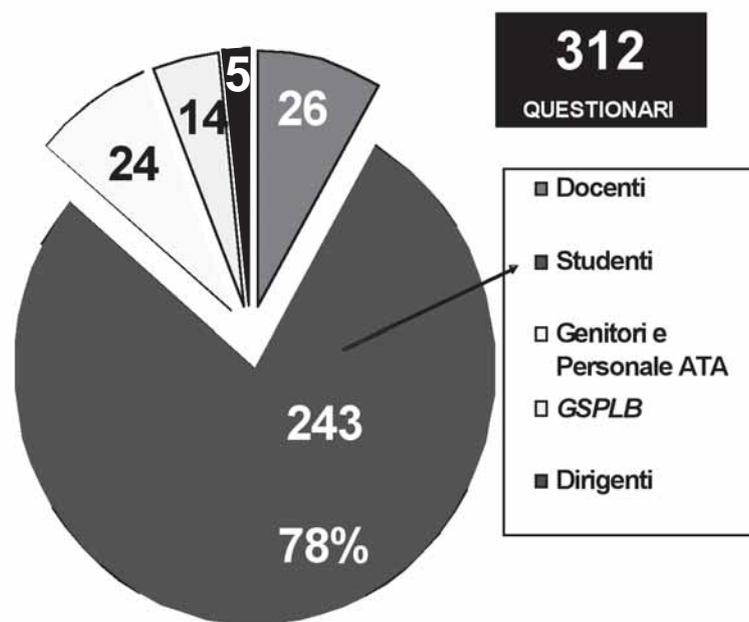
I 5 campioni intervistati sono composti da Dirigenti, Docenti, Genitori e personale non docente (ATA), Studenti, Gruppo di Supporto per la Prevenzione e la Lotta al Bullismo (GSPLB). Quanto a quest'ultimo gruppo si ricorda che presso molte istituzioni scolastiche, su proposta dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata, nell'ambito delle attività promosse dal Ministero della Pubblica Istruzione per "la Prevenzione e la lotta del fenomeno del bullismo", sono stati istituiti i "Gruppi di supporto" composti dal Dirigente, da due Docenti, da un Genitore (Presidente Consiglio d'Istituto), da uno studente, nel caso di scuole superiori, e un rappresentante del personale ATA.



Graf. 1 – Realtà istituzionali inchieste, percentuali in relazione alla tav. 1

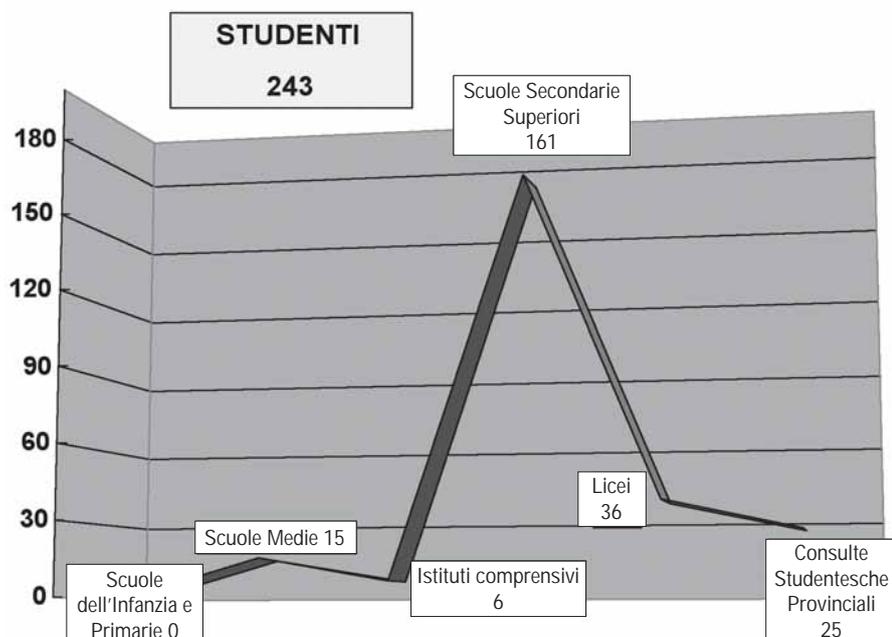


Tav. 1 - Realtà istituzionali inchieste		
Realtà istituzionali inchieste	F	%
Scuole dell'Infanzia e Primarie	5	12
Scuole Medie	6	14
Istituti Comprensivi	12	29
Scuole Secondarie Superiori	11	26
Licei	6	14
Consulte Studentesche Provinciali	2	5
Totale	42	100



Graf. 2 - Universo intervistato, frequenze in relazione alla tav. 2

Tav. 2 - Universo intervistato		
Campioni	F	%
Studenti	243	78
Docenti	26	8
Genitori e Personale ATA	24	8
GSPLB	14	4
Dirigenti	5	2
Totale	312	100



Graf. 3 – Il campione degli studenti, frequenze in relazione alla tav. 3

Tav. 3 – Il campione della Basilicata e delle Marche

Realtà istituzionali inchieste	Istituzioni	Dirigenti	GSPLB	Docenti	Genitori e Personale ATA	
Scuole dell'Infanzia e Primarie	5	1	2	8	6	0
2° Circolo di Matera (Mt)	1	0	1	0	1	0
2° Circolo Lauria (Pz)	1	0	0	0	0	0
Ferrandina (Mt)	1	0	1	0	0	0
Marconia (Mt)	1	0	0	8	5	0
VI Circolo Potenza (Pz)	1	1	0	0	0	0
Scuole Medie	6	1	3	3	3	15
De Luca Venosa (Pz)	1	0	1	0	0	0
Ferrandina (Mt)	1	0	1	0	0	0
Marconia (Mt)	1	0	1	0	0	0
Pascoli Matera (Mt)	1	0	0	3	3	1
Savio Potenza	1	0	0	0	0	14
Villareale Lavello (Pz)	1	1	0	0	0	0
Istituti Comprensivi	12	1	5	5	6	6
Accettura (Mt)	1	0	1	0	0	0
Chiaromonte Cap, (Pz)	1	0	1	0	0	0
Ferrara Melfi (Pz)	1	0	1	0	0	0
Forenza (Pz)	1	0	0	1	3	4
Grassano (Mt)	1	0	1	0	0	0
Lagonegro (Pz)	1	0	0	1	0	0
Maratea (Pz)	1	0	0	1	0	0
Montemurro (Pz)	1	1	0	0	0	0
Nova Siri (Mt)	1	0	0	1	2	2
Pomarico (Mt)	1	0	0	0	1	0

		Dirigenti	GSPLB	Docenti	Genitori e Personale ATA	Studenti
Salandra (Mt)	1	0	1	0	0	0
Villa d'Agri (Pz)	1	0	0	1	0	0
Scuole Secondarie Superiori	11	2	2	8	4 +	161
IPSIA Pitagora Policoro (Mt)	1	0	0	3	2 (ATA) 2+	15
IPSSAR Matera (Mt)	1	0	0	0	2 (ATA) 0	7
ISIS Bernalda (Mt)	1	1	1	0	0	16
ISIS F. Filelfo (Mc)	1	0	0	0	0	70
ISIS Ferrandina (Mt)	1	1	0	2	1	2
ISIS Lagonegro (Pz)	1	0	0	3	1	11
ISIS Miraglia Lauria (Pz)	1	0	0	0	0	11
ISIS Muro Lucano (Pz)	1	0	1	0	0	0
ISIS Sant'Arcangelo (Pz)	1	0	0	0	0	6
ITCG Olivetti (Mt)	1	0	0	0	0	22
ITIS Pentasuglia (Mt)	1	0	0	0	0	1
Licei	6	0	2	2	3	36
Artistico Levi (Mt)	1	0	1	0	1	0
Classico Duni (Mt)	1	0	1	0	0	0
Classico Senise (Pz)	1	0	0	1	0	0
Pedagogico Gianturco (Pz)	1	0	0	0	0	31
Scientifico Galilei (Pz)	1	0	0	1	0	0
Scientifico Parisi (Mt)	1	0	0	0	2	5
Consulte Studentesche Provinciali	2	0	0	0	0	25
Matera	1	0	0	0	0	24
Potenza	1	0	0	0	0	1
TOTALE	42	5	14	26	22+ 2 (ATA) =24	243

Il campionamento non ha selezionato gruppi omogenei per quantità e per questo non è rappresentativo dal punto di vista statistico. Per ragioni di tempo e mezzi disponibili si sono scelti piccoli campioni pilota, esplorativi di una realtà che potrebbe essere meglio indagata con strumenti adeguati, avendone le possibilità. Il nostro intento è quello di dare un modesto contributo, valido per una prima analisi qualitativa, indispensabile alla eventuale quantificazione dei dati.

4. Il piano di codifica e l'elaborazione dei dati

Come si può ben comprendere, l'analisi di risposte a domande totalmente aperte richiede un grande lavoro di sistemazione dei dati. Per rendere il lettore partecipe del piano di codifica precisiamo di aver proceduto come segue.

- Arrivo dei questionari per realtà istituzionale inchiesta
- Raccolta di tutti i questionari
- Separazione dei questionari nei 5 campioni
- Numerazione progressiva di ogni questionario
- Lettura di ogni questionario
- Definizione di categorie e fattori
- Costruzione dei modelli interpretativi.

Dalla lettura dei questionari si è ritenuto opportuno procedere con una elaborazione progressiva, partendo dal campione minore, quello dei Dirigenti, e costruendo su di esso una tipologia orientativa per i commenti. I Docenti sono stati trattati per ultimi poiché si è visto che costituivano un campione qualitativamente diverso e significativo rispetto ai precedenti con i quali risultava opportuno procedere a confronti speculari.

La tipologia quintupla costruita sulle argomentazioni dei Dirigenti ha permesso di circoscrivere i commenti in categorie e di analizzare le stesse in fattori distintivi.

Infine è stato possibile riportare categorie e fattori al modello interpretativo complessivo che è poi divenuto la base di lettura interpretativa di tutti i questionari.

Il sesso e l'età dei rispondenti sono informazioni in genere assenti nei questionari, per questo non è stato ritenuto significativo ed utile procedere al calcolo numerico. Dove i due dati sono disponibili vengono citati nel commento alle varie interviste. Gli unici elementi identificativi dei rispondenti sono la scuola e la provincia, ambedue segnalate a margine di ogni testo di questionario riportato a titolo esemplificativo del discorso sviluppato.



2. Il campione dei Dirigenti scolastici

1. Verso la definizione dei modelli di educazione

Il campione è costituito da 5 Dirigenti scolastici, tre della Provincia di Potenza (Scuola Primaria, Scuola Media, Istituto Comprensivo) e due della Provincia di Matera (Istituti d'Istruzione Superiore).

I modelli costruiti hanno valore euristico. Sono l'ipotesi di interpretazione che deriva dalla combinazione delle categorie e dei fattori emergenti dalle riflessioni degli intervistati.

Le categorie sono costruite sul tema centrale di ognuna delle quattro domande del questionario: i valori, la persona, le strategie, l'appartenenza.

I fattori sono la descrizione sintetica degli elementi analitici evidenziati nella risposta da parte dei singoli inchiestati. Ad esempio, quando il valore citato è l'amore, combinato ad altri elementi analitici in forma antitetica e di opposizione, il fattore emergente si può sinteticamente definire come dialettico.

La lettura complessiva del questionario conduce alla costruzione del modello interpretativo corrispondente.

Ogni Dirigente si suppone sia il portatore di un modello educativo di riferimento che sinteticamente abbiamo definito come: dialettico, universalistico, funzionalista, tradizionalistico, interazionista.

Va tenuto presente il fatto che la classificazione di ogni intervista in un modello è effettuata per prevalenza della concezione testimoniata dall'intervistato. La concezione prevalentemente dialettica reca marginalmente brevi accenni di universalismo e per questa evidenza la riflessione si colloca decisamente nel modello dialettico, piuttosto che nel modello universalistico.

Le tipologie sono utili alla gestione e alla organizzazione dei dati empirici qualitativi e come tali permettono di avanzare prime ipotesi interpretative, primo passo per ricerche più sofisticate. La piccola inchiesta che presentiamo è certamente suscettibile di indagini quantitative più vaste, nelle quali compaiono campioni scelti con maggiore accuratezza statistica.

Il nostro scopo nel condurre questa ricerca era di aprire nella scuola il dibattito sull'educazione, dando voce a Dirigenti, a Docenti, a Studenti, al personale ATA, ai Genitori. In questo intento siamo stati sostenuti da una grande collaborazione della quale ringraziamo tutti profondamente. La nostra lettura dei dati è da accogliere come una proposta iniziale, non vuole essere esaustiva dell'abbondante materiale che è pervenuto al gruppo scientifico ed organizzatore, raccolto intorno alla Rivista *Il Nodo. Scuole in Rete* e rappresentato da: Mario Ferracuti, Presidente del Centro Studi "Erasmus da Rotterdam"; Angela Granata, dell'Ufficio Regionale per la Basilicata Direzione Generale; Sandra Chistolini dell'Università Roma Tre.

L'agorà pedagogica è in corso, ed ognuno si senta benvenuto per il contributo che vorrà offrire all'approfondimento della tematica.

Tav. 4 – Distribuzione del campione dei Dirigenti, per categorie, fattori e modelli interpretativi di educazione

<i>Dirigenti</i>	<i>CATEGORIE</i>				<i>MODELLO interpretativo</i>
Primaria PZ <i>Fattori</i>	VALORI	PERSONA	STRATEGIE	APPARTENENZA	DIALETTICO
	Amore	Ripensamento	Campus	Civiltà	
	<i>Dialettico</i>	<i>Opzionale</i>	<i>Multiplo</i>	<i>Orientato</i>	
SMS PZ <i>Fattori</i>	Comprensione	Libertà	Personalizzazione	Umanità	UNIVERSALISTICO
	<i>Universalismo</i>	<i>Personalismo</i>	<i>Formazione</i>	<i>Umanitarismo</i>	
Comprensivo PZ <i>Fattori</i>	Aiutare	Promuovere	Dialogo	Storia	FUNZIONALISTA
	<i>Funzionalismo</i>	<i>Originalità</i>	<i>Etica</i>	<i>Storicità</i>	
ISIS (Tecnico Commerciale Geometri Scientifico) MT <i>Fattori</i>	Maieutica	Ascolto	Paideia	Autenticità	TRADIZIONALISTICO
	<i>Tradizione</i>	<i>Serietà</i>	<i>Virtù</i>	<i>Doveri</i>	
ISIS (Tecnico Industriale Professionale Scientifico) MT <i>Fattori</i>	Interazione	Relazionalità	Arricchimento	Valorizzazione	INTERAZIONISTA
	<i>Interazionista</i>	<i>Solidarietà</i>	<i>Cultura</i>	<i>Socialità</i>	

2. La dialettica della Scuola Primaria

CATEGORIE

FATTORI

Valori

Amore oblativo e non abbandono
Genitorialità e non autosufficienza
Comunicazione e non solitudine
Relazione e non sopraffazione

Dialettico

Persona

Ripensare la funzione educativa e non ignoranza
Reinventare il ruolo docente e non solo trasmissione disciplinare
Responsabilità educative e non individualismo
Contribuire alla crescita umana, culturale, sociale dei giovani e non frammentazione
Pensare positivo e non scoraggiare

Opzionale

Strategie

La scuola come campus operativo e non passività dell'apprendere
Spaziare con tutto se stesso e non solo con la mente

Multiplo

Appartenenza

Ritrovare l'identità sociale piantando il seme della civiltà e del bene (citaz. La Pira)

Orientato

MODELLO DIALETTICO

Il primo modello è dialettico, alternativo, multiplo, orientato. Si tratta del modello che fonda il senso dell'essere della persona nell'amore che diviene l'alternativa positiva al malessere sociale e individuale, le strategie sono individuate nelle strutture esterne e l'appartenenza si definisce nella prospettiva di crescita futura.

3. *L'universalismo della Scuola Media*

CATEGORIE

FATTORI

Valori

Capire e interpretare l'alunno
 Consenso universale su pace, giustizia, libertà
 I bisogni di aiuto, inclusione, sicurezza

Universalismo

Persona

Essere libero e ricco di potenzialità
 Non frutto dell'ambiente
 La scuola si allea con la famiglia
 I docenti si pongono come persone

Personalismo

Strategie

Progressione dal semplice al complesso
 Flessibilità
 Piani di studio personalizzati
 Personalizzazione educativa e didattica
 Lavoro interdisciplinare

Formazione

Appartenenza

Idea pedagogica forte
 Costruire una società vivibile per tutti

Umanitarismo

MODELLO UNIVERSALISTICO

Il secondo modello è caratterizzato da universalismo, personalismo, formazione e umanitarismo. L'alunno, il docente e il genitori sono considerati partecipi di un grande progetto di affermazione di valori universali come pace e giustizia che la persona incarna e sa far vivere nella formazione ad una idea di uomo e società nella quale ognuno e tutti possano vivere al meglio delle proprie potenzialità e dei propri talenti.

4. *Il funzionalismo dell'istituto Comprensivo*

CATEGORIE	FATTORI
Valori Aiutare la persona Sinergia tra famiglia, scuola, società Accoglienza	Funzionalismo
Persona Promuovere capacità critica e creativa	Originalità
Strategie Senso del limite Dialogo Rispetto Discipline portatrici di valori	Etica
Appartenenza Dalla storia della propria famiglia a quella del mondo	Storicità

MODELLO FUNZIONALISTA

Il terzo modello si caratterizza per funzionalismo, originalità, etica, storicità. La sinergia tra le istituzioni e i gruppi umani è fondamentale per la riuscita dell'educazione che vuole promuovere la criticità e l'originalità della persona nel rispetto dell'etica condivisa e rinvenibile nel senso della storia che ci accompagna da sempre.

5. *Il tradizionalismo dell'Istituto d'Istruzione Superiore Tecnico Commerciale per Geometri e Scientifico*

CATEGORIE	FATTORI
Valori Maieutica socratica	Tradizionale
Persona Ascolto Integrazione Impegno	Serietà
Strategie Paideia, ideale di formazione ed educazione	Virtù
Appartenenza Autenticità Affermazione dei doveri oltre che dei diritti	Doveri

MODELLO TRADIZIONALISTICO

Il quarto modello educativo riveste un carattere prevalentemente tradizionale, intonato alla serietà, alla virtù, ai doveri. Si tratta di un modello che si richiama chiaramente a principi e valori del passato da far rivivere nel presente, evitando la deriva dei doveri e puntando alla serietà del vivere sociale.

6. L'interazionismo dell'Istituto d'Istruzione Superiore Tecnico Industriale, Professionale e Scientifico

CATEGORIE	FATTORI
Valori Interazione tra famiglia scuola società Condivisione modus vivendi	Interazionista
Persona Relazionalità solidaristica Personalismo cristiano	Solidarietà
Strategie Responsabilità di ciascuno Arricchimento culturale	Cultura
Appartenenza Valorizzare gli obiettivi culturali di ciascuno Comprensione storica Dare "di più e meglio" (citaz. don Milani)	Socialità

MODELLO INTERAZIONISTA

Il quinto modello si riferisce ad una concezione interazionista e simbolica dell'educazione. Valorizza la solidarietà del personalismo cristiano e considera la cultura uno strumento etico di crescita individuale e sociale.

7. Descrizione dei modelli organizzativi decisionali

Elaborando la nostra ipotesi di modello interpretativo desunto dal pensiero sull'educazione dei Dirigenti scolastici campionati, abbiamo cercato nelle scuole di pensiero, nella storia della pedagogia e nello studio delle moderne organizzazioni una classificazione possibile delle dinamiche decisionali che descrivono gli ambienti scolastici. Ne risulta un quadro, propositivo non definitivo, interessante dal punto di vista della continuità storico-culturale degli orientamenti intellettuali che caratterizzano la pedagogia.

Tav. 5 – Modelli di organizzazione delle decisioni in contesti scolastici

MODELLO interpretativo della indagine	Riferimenti			Organizzazione delle decisioni
	Scuola e Pensiero	Autore	Sviluppo	
DIALETTICO UNIVERSALISTICO FUNZIONALISTA TRADIZIONALISTICO INTERAZIONISTA	Pansofico Umanesimo Evoluzionismo Idealismo Storicismo	Comenio Pestalozzi Montessori Rosmini Pizzigoni	Tecnologico Organico Scientifico Normativo Sociale	Formale Collegiale Politico Soggettivo Culturale

Il *modello formale* assume che le organizzazioni siano un sistema gerarchico nel quale i dirigenti usano mezzi razionali per raggiungere traguardi condivisi. I capi posseggono l'autorità legittimata dalla loro posizione formale entro l'organizzazione e sono responsabili della sponsorizzazione di enti impegnati a realizzare le attività istituzionali.

Nel *modello collegiale* le organizzazioni determinano la politica e prendono decisioni attraverso un processo di discussione che conduce al consenso. Il potere è diviso tra alcuni o tra tutti i membri dell'organizzazione e a costoro viene insegnato ad avere una comprensione reciproca circa gli obiettivi dell'istituzione.

Il *modello politico* è quello nel quale le organizzazioni riconoscono che la politica e le decisioni vengono assunte attraverso un processo di negoziazione e di contrattazione. I gruppi di interesse sviluppano e stringono alleanze per perseguire specifici obiettivi politici. Il conflitto è visto come un fenomeno naturale e il potere si concentra nelle coalizioni dominanti piuttosto che nei *leader* formali.

Il *modello soggettivo* assume che le organizzazioni siano creazioni delle persone che ne fanno parte. Ai partecipanti viene insegnato ad interpretare le situazioni in modi differenti e le percezioni derivano dal patrimonio soggettivo di valori. Le organizzazioni hanno differenti significati per ciascuno dei propri membri ed esistono solo nella esperienza di coloro che ad esse partecipano.

Nel *modello culturale* le credenze, i valori e l'ideologia rappresentano il cuore delle organizzazioni. Le persone hanno determinate idee e precisi orientamenti di valore che influenzano i loro comportamenti e il modo di vedere i comportamenti altrui. Le norme sono tradizioni condivise comunicate entro il gruppo e sono rinforzate da simboli e rituali.



3. Il campione del Gruppo di Supporto per la Prevenzione e la lotta al Bullismo

1. L'educazione tra tradizionalismo e universalismo

Ogni Gruppo di Supporto per la Prevenzione e la lotta al Bullismo (GSPLB) è composto dalle seguenti figure: Dirigente, due Docenti, un Genitore, un rappresentante del Personale ATA, uno Studente per le scuole secondarie superiori

Il campione è costituito da 14 Gruppi che hanno risposto al questionario a domande aperte.

Partendo dalla definizione dei modelli di concezione dell'educazione e della scuola individuati nell'analisi del campione dei Dirigenti, emerge la seguente conformazione dei Gruppi.

Tav. 6 - Distribuzione del campione del GSPLB rispetto ai modelli educativi dell'indagine

Modelli interpretativi	Universo campionato		Risposte selezionate per l'analisi	
	Frequenze	Percentuali	Selezione dell'ordine delle risposte esemplificative del modello	Percentuale di risposte selezionate sul totale
Tradizionalistico	5	36	1-1-2-3-4 (5 su 20)	25
Funzionalista	4	29	1-2-3-4 (4 su 16)	25
Interazionista	3	21	2-3-4 (3 su 12)	25
Dialettico	1	7	2 (1 su 4)	25
Universalistico	1	7	1 (1 su 4)	25
Totale	14	100	14 su 56	25

Si riporta una selezione di risposte esemplificative del modello definito, tenendo conto delle varie domande. Per garantire l'anonimato vengono indicati solo il tipo di scuola e la provincia. Per i modelli più scelti, si offre un saggio delle risposte del GSPLB per ogni domanda, si trovano per questo qui trattati quattro contributi per il modello tradizionalistico e quattro contributi per il modello funzionalista. Per il modello interazionista si presenta l'esempio per le risposte alle domande seconda, terza e quarta: Per i modelli meno scelti, si offre in lettura una risposta alla seconda domanda, per il modello dialettico, e una risposta alla prima domanda, per il modello universalistico.

Le risposte scelte sono quelle che permettono di comprendere la collocazione del GSPLB nel modello euristico predisposto

2. Il GSPLB a fisionomia prevalentemente tradizionalistico

Per la prima domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“Scuola, famiglia e società concorrono al raggiungimento dell’educazione dei cittadini ciascuna per il ruolo e la responsabilità che ha nella formazione della persona. Imprescindibile per l’efficacia di ogni azione educativa e formativa è il rispetto delle regole, vera garanzia per la convivenza civile in una società complessa e in rapida trasformazione. L’educazione, quindi, dovrebbe veicolare valori quali: rispetto di sé, rispetto della persona, solidarietà, tolleranza, consapevolezza del valore della conoscenza e del merito”. (Liceo. Mt)

Sempre per la prima domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“L’educazione, oggi come sempre, è l’insieme delle azioni, degli interventi, dei processi che consentono *all’individuo* di diventare *persona* che viva con consapevolezza il rapporto con se stesso, con gli altri, col mondo. I valori universalmente riconosciuti come irrinunciabili nella sfera umana: il valore dell’onestà, della giustizia e del rispetto, della partecipazione, della crescita, della collaborazione. Ciascuna istituzione, attraverso la presentazione di modelli e di esempi, può e deve fare in modo che tali valori diventino patrimonio comune”. (Liceo. Mt)

Per la seconda domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“La Persona non è solo soggetto di crescita, sviluppo, istruzione, esperienza significativa, ma è anche soggetto di diritti/doveri, di valori (bene-male, bello-brutti, vero-falso, utile-inutile), tutti elementi che contribuiscono, nella loro totalità, a realizzare il processo educativo. L’educazione, intesa come esperienza di istruzione, di sviluppo, di socializzazione, di apprendimento e di formazione, allora riguarda ‘tutto l’uomo’, inteso appunto come Persona rivolta ed orientata verso la società, essendo l’uomo un animale sociale, e non più all’individuo ripiegato su se stesso e autosufficiente.

La società è cambiata. L’uomo non si realizza più chiudendosi in se stesso, oggi bisogna relazionarsi con gli altri e confrontarsi, le gratificazioni provengono sempre più spesso, dalla società. Non sempre questo sistema relazionale è positivo, comporta un elemento di stress e competizione non indifferenti ed è per questo che è necessario insegnare agli alunni a vivere nella società fornire loro quelle competenze e capacità necessarie per affrontare, senza traumi, la vita. La scuola deve, perciò, educare a socializzare, a relazionarsi con l’altro, al confronto, all’analisi, alla critica e tutto ciò si ottiene grazie ad una politica del sacrificio, dell’allenamento, dello sforzo che si può acquisire solo a scuola”. (ISIS. Pz)

Per la terza domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“Le strategie e le didattiche più efficaci per un coinvolgimento della persona devono spostarsi da un sistema centrato sull’insegnamento agli ambienti centrati sull’ap-

prendimento”. (Istituto Comprensivo. Pz)

Per la quarta domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“La speranza è l’ultima a morire: è possibile rafforzare il senso di appartenenza e della cittadinanza a condizione di far riemergere i valori fondanti della società”. (Circolo Didattico Mt)

3. Il GSPLB a fisionomia prevalentemente funzionalista

Per la prima domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“L’educazione dovrebbe essere alla base della vita dell’individuo e attraverso essa la famiglia, la società e la scuola dovrebbero sviluppare, sempre di più, valori basati sull’alterità e sull’accettazione del diverso. Ciò è indispensabile che avvenga perché la nostra società sta diventando sempre più multietnica. Inoltre gli allievi dovrebbero essere educati, anche, al rispetto delle regole, iniziando da quelle più semplici sviluppate sin dai primi anni dell’infanzia nell’ambito familiare”. (Scuola Media. Pz)

Per la seconda domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“La crescita e la tutela dell’individuo non garantiscono la crescita della comunità sia locale sia nazionale o mondiale; potrebbe invece esaltare l’individualismo o il suo senso corporativo del piccolo gruppo (realtà che noi italiani stiamo vivendo). Quello che dovrebbe essere il senso comune è la consapevolezza che il benessere della comunità di cui si è parte (famiglia, classe, Comune, Regione, Nazione, Europa, Mondo intero) è benessere per l’individuo e non è assolutamente sostenibile il contrario”. (Scuola Media. Mt)

Per la terza domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“Fondamentale è il ruolo di formazione culturale che la scuola svolge e di sensibilizzazione alle problematiche della società contemporanea. Importanti sono il metodo comparativo e di esplorazione culturale del mondo che vivono i ragazzi e il metodo dell’esperienza valutata criticamente facendo conoscere i vari stili e modi di vita, le tradizioni culturali e la formazione di senso civico. Infine vanno perseguiti gli obiettivi formativi in modo da consentire ai ragazzi la padronanza degli strumenti conoscitivi”. (ISIS. Mt)

Per la quarta domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“È difficile, ma ancora possibile formare i ragazzi a crescere con un senso di appartenenza alla propria comunità locale, alla nazione, al mondo intero. Bisogna far conoscere caratteristiche, opportunità e bisogni del contesto di appartenenza, dal locale, a quello man mano più allargato, con una vera educazione alla cittadinanza attiva.

Una positiva esperienza di quest'ultima, tra tante altre, è quella della costituzione del Consiglio Comunale dei ragazzi, funzionante già da alcuni anni nella comunità scolastica e civile ...". (Istituto Comprensivo. Mt)

4. *Il GSPLB a fisionomia prevalentemente interazionista*

Per la seconda domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“È urgente, oggi, un discorso rivolto alla persona più che all'individuo proprio perché, nell'epoca della globalizzazione, caratterizzata prevalentemente da una forte interdipendenza e imprevedibilità, presupposto imprescindibile del processo educativo rimane la centralità della persona, come elemento attivo di una comunità e, nello stesso tempo, come cittadino del mondo”. (Scuola Media. Mt)

Per la terza domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“Innanzitutto occorre una scuola accogliente, che crede e vive il dialogo come forma di reciprocità e di prossimità; una scuola credibile, riconoscibile nella sua specificità di luogo educativo e, quindi, riconosciuta dalla comunità sociale. Una scuola che mette al centro la persona; che tiene conto di tutte le forme di intelligenza; che pratica la strategia del successo, l'ascolto attivo; che offre agganci e materiali per tutti gli stili di apprendimento; che garantisce il protagonismo dei ragazzi e forme di apprendimento cooperativo; che si attiva affinché ogni insegnante sappia 'accompagnare' il processo di crescita di ogni alunno; che, mentre attiva il curricolo esplicito, pone attenzione anche alle esperienze umane significative, al curricolo implicito”. (Istituto Comprensivo. Pz)

Per la quarta domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

“Nella nostra società si fuggono le appartenenze vincolanti. Le grandi istituzioni aggreganti quali la chiesa, i partiti e la stessa famiglia sono in forte crisi. Il singolo ridefinisce la propria identità, senza legarsi a nessuno. Se da una parte questo comporta effetti positivi per quanto riguarda la libertà di pensiero critico e la capacità di esser se stessi senza essere inquadrati in un anonimo 'noi', dall'altra ne scaturisce un indebolimento dei legami e una sempre maggiore riserva di autonomia che consente di cambiare strada e compagnia in ogni momento. Ciò segna la crisi della comunicazione e, insieme alla libertà conquistata, cresce la solitudine.

Lo scambio di informazioni tramite i potenti mass-media non costituisce 'azione comune', ma semplice trasmissione di messaggi. Perché sia 'reale comunicazione' bisogna che si istituisca un'azione cooperativa volta a un obiettivo condiviso. La comunicazione è piena solo se la cooperazione riguarda, oltre ai mezzi, un fine che viene perseguito in comune. È allora che nasce la comunità. Di qui deriva l'impegno della comunità ad aiutarsi a vicenda nel perseguirlo. La stessa cosa era nella 'polis di Atene' dove la democrazia garantiva il bene dell'intera cittadinanza e non quello di pochi privilegiati.

Ognuno godeva i frutti nella vita privata mentre ciascuno poteva accedere alla vita pubblica solo se lo meritava e aveva una buona condotta. Se qualcuno non partecipava alla vita pubblica era considerato un buono a nulla.

Solo quando i singoli impareranno a lavorare per la riuscita di un progetto educativo comune e non solo per acquisire conoscenze e abilità utili per il proprio futuro, tante frustrazioni e tante tensioni saranno superate. Pertanto oggi occorre rivalutare la 'ragione pubblica' che è alla base di ogni cittadinanza responsabile, perché rendere pubblico significa conoscere e non rimanere nell'esperienza privata ed incomunicabile dell'individuo. Questo concetto, esteso anche nel campo politico, designa la sfera in cui i singoli si adoperano a costruire insieme il bene comune". (Istituto Comprensivo. Mt)

5. *Il GSPLB a fisionomia prevalentemente dialettica*

Per la seconda domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

"L'odierna società è caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità che rendono necessari comportamenti reversibili e di facile adattamento. Diventa necessaria un'azione educativa che aiuti il bambino, l'adolescente, il giovane a crescere e vivere in questa società dell'instabilità, salvaguardando la sua identità personale. La famiglia deve riappropriarsi del suo ruolo di accompagnamento e sostegno del figlio nel cammino della vita, ridiventando punto di riferimento. È nella famiglia che il bambino comincia ad incontrare l'altro, la madre, ed è proprio di qui che inizia a stabilire altre e nuove relazioni.

La scuola invece, non essendo più l'esclusiva agenzia formativa che permette agli studenti di acquisire competenze da spendere nella propria vita, deve assumersi il compito di scoprire e valorizzare le capacità dei suoi allievi attraverso la realizzazione di percorsi formativi sempre più rispondenti alle loro inclinazioni personali, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno, al fine di ridurre quel senso di frustrazione che la frammentazione e la discontinuità della società e della via stessa producono". (Direzione Didattica. Mt)

6. *Il GSPLB a fisionomia prevalentemente universalistica*

Per la prima domanda una delle risposte di modello è stata la seguente:

"Il termine 'educazione', in questi anni, ha assunto un ampio ventaglio di significati. L'apertura verso un mondo sempre più vasto ed articolato ha fatto sì che l'educazione debba ormai inglobare all'interno dei suoi ambiti diverse sfaccettature che non sostituiscono quelli che sono i valori cardine di una società ma li allargano verso i nuovi orizzonti di una cultura multietnica ed interrazziale. Parole come 'rispetto', 'tolleranza', un tempo relegate nel ristretto ambito dei confronto territoriali, se non addirittura nel ristrettissimo macrocosmo familiare, vengono oggi ad assumere nuovi significati, si aprono alle nuove realtà che ci circondano. I valori tradizionali, come detto, non scompaiono, non debbono scomparire ma si evolvo-

no. L'apporto dato dai mezzi di informazione, dalle accresciute possibilità di viaggiare, dallo scambio con persone appartenenti a culture diverse, in questo caso, sono fondamentali. Ma non bastano. La famiglia e la scuola debbono collaborare alla realizzazione di una persona che non sia solo un semplice cittadino ma, in senso lato, un cittadino del mondo". (Istituto Comprensivo. Mt)

7. Considerazioni complessive sul GSPLB

La prevalenza del modello educativo *tradizionalistico* non deve trarre in inganno, facendo pensare che si sia in presenza di gruppi chiusi all'innovazione. Piuttosto, nel nostro contesto, tradizionalistico assume il senso della sicurezza interiore che conduce alla corretta definizione di fini formativi; la società complessa è considerata come una evenienza inevitabile che è necessario imparare a gestire e la scuola infatti ha il compito di orientare con mezzi adeguati i giovani, offrendo la maturazione intellettuale e la preparazione alla vita sociale.

Nel modello *funzionalista* si parte dall'altro come persona da ascoltare prevedendo forme di coinvolgimento positivo che valutino il contesto multiculturale con padronanza degli strumenti conoscitivi e professionali. Gli uni sono in funzione degli altri e la persona ha senso nella comunità che l'accoglie e l'accompagna, permettendo di sperimentare direttamente gli ambienti di esercizio della propria maturità soggettiva e sociale.

Nel modello *interazionista* si affronta la questione dei grandi processi sociali contemporanei tra i quali emerge la globalizzazione che rende le azioni interdipendenti ed imprevedibili, ma non per questo indecifrabili. La scuola che dialoga facendo della reciprocità il principio di incontro tra persone è sicuramente più credibile e giusta; questa scuola della comunicazione autentica e vera è testimonianza della persistenza dell'ideale antico che vede nell'aiuto vicendevole lo strumento per la costruzione del bene comune.

Il modello *dialettico* scelto da pochi gruppi si trova a riflettere sulle azioni in tendenza positiva ed in tendenza negativa che ostacolano i progetti educativi della scuola, di fronte a tante difficoltà di ordine istituzionale e strutturale, la persona rischia il naufragio ed allora diviene necessario l'aiuto da offrire al giovane che cresce e vive in questa società facendo uso delle competenze apprese.

Il modello *universalistico* si confronta con la sofisticazione dei significati attribuiti all'educazione che, sebbene molteplici e vari, non indeboliscono il corpus di valori ai quali orientare i giovani e dai quali è necessario partire per la realizzazione della persona aperta alla cittadinanza mondiale.

Si tratta di considerazioni di carattere percettivo globale. Un modello può avere al suo interno un orientamento verso altri modelli o essere, prevalentemente, chiuso in se stesso. Un esempio di orientamento del modello tradizionalistico verso quello universalistico è dato dalla riflessione contrassegnata come "Liceo. Mt".

4. Il campione dei Genitori e del Personale ATA

1. Priorità educative

I 22 genitori e le due persone del gruppo ATA che hanno scritto le proprie riflessioni sulle quattro domande proposte, manifestano posizioni di grande comprensione dei temi nel senso della relazione genitori-docenti e nel senso della padronanza di concezioni dell'educazione che sono anche di avanguardia, rispetto ad un sentire la scuola come "accanita" su problematiche anche desuete, superate dall'incalzare dei modelli educativi mondialmente orientati.

Sempre con riferimento al tentativo di costruzione tipologica dei pensieri espressi, notiamo che i cinque modelli iniziali: dialettico, universalistico, funzionalistico, tradizionalistico, interazionista si ritrovano pienamente con una diversa accentuazione.

Tav. 7 - Distribuzione del campione dei Genitori e del Personale ATA, rispetto ai modelli educativi dell'indagine

Modelli interpretativi	Universo campionato		Risposte selezionate per l'analisi	
	Frequenze	Percentuali	Selezione dell'ordine delle risposte esemplificative del modello	Percentuale di risposte selezionate sul totale
Tradizionalistico	9	38	1-1-1-2-2-3-3-4-4 (9 su 36)	25
Funzionalista	6	25	1-1-2-2-3-4 (6 su 24)	25
Universalistico	4	17	1-2-3-4 (4 su 16)	25
Dialettico	3	12	1-2-3 (3 su 12)	25
Interazionista	2	8	2-4 (2 su 8)	25
Totale	24	100	24 su 96	25

Considerato l'alto numero di risposte, come esemplificazione, si riportano una risposta per ogni modello scegliendo tra le risposte alla prima domanda per il tradizionalistico e il funzionalista; tra le risposte alla seconda domanda per l'universalistico; tra le risposte alla terza domanda per il dialettico; tra le risposte alla quarta domanda per l'interazionista.

2. Il genitore tradizionalistico

Il genitore tradizionalistico è quello che avverte l'importanza del ruolo educativo dei genitori nell'educare al rispetto, all'umiltà, all'amore reciproco e sottolinea la rilevanza delle istituzioni che rischiano di far naufragare l'impegno della famiglia,

quando non svolgono adeguatamente la loro funzione formativa. (Istituto Comprensivo. Pz)

Nella Scuola Primaria si punta ancora molto sul valore dell'esempio che i genitori sono chiamati a dare, l'opera formativa della famiglia viene accresciuta e perfezionata dagli educatori che, si dice, "dispongono di un bagaglio di esperienza, conoscenze e competenze che i genitori non hanno" (Direzione Didattica. Mt).

Un genitore richiama ai fini valoriali ai quali l'educazione tende, nonostante le trascuratezze sociali. La famiglia, in primo luogo, e poi la società e la scuola contribuiscono alla costruzione di valori che, si dice, "nel passato accompagnavano tutte le persone alla loro tutela senza sforzo alcuno in quanto basati su un'educazione ferrea". (Lice. Mt)

Il tradizionalistico tende anche a sdrammatizzare: "Secondo me non esistono strategie complicate e difficili da attuare. Ciò che serve è molto buon senso, disponibilità, e capacità di ascolto da parte dei docenti dei bisogni degli alunni, soprattutto se adolescenti". (IPSIA. Mt)

3. *Il genitore funzionalista*

Il colloquio frequente con gli alunni quale mezzo per segnalare i disagi e "la presenza continua e rassicurante dei docenti" sono i mezzi utili "a evitare e prevenire sopraffazioni di alcuni su altri". Gli alunni devono essere impegnati nel "lavoro assiduo", tanto in classe che a casa, e la scuola esercita la funzione di risveglio degli interessi del giovane.

Il genitore funzionalista accentua nell'insegnante il far bene e con coscienza il proprio lavoro, mentre sempre all'insegnante si chiede che proponga le attività didattiche e lo studio in modo piacevole e non come un dovere. (IPSIA. Mt)

In questa fisionomia troviamo anche il genitore che parla di responsabilizzazione della personalità dello studente "con corsi appropriati ed autogestiti e con solidarietà, fiducia e dialogo da parte dei genitori". (ISIS. Pt)

Un contributo importante all'educazione si ritiene sia quello dei media che vanno usati con cura dalla famiglia, orientando il bambino alla tolleranza e alla legalità. "Se la famiglia è capace di far intraprendere un cammino educativo al proprio figlio la scuola non troverà difficoltà a proseguire nel progetto formativo della persona". Ed in questo progetto di continuità, un supporto ineliminabile si vede nella presenza delle figure professionali, come sociologi e psicologi, "che possano aiutare il docente che si ritrova da solo a fronteggiare alcune situazioni dove traspare il degrado in cui vivono alcuni studenti". (Direzione Didattica. Mt)

4. *Il genitore universalistico*

In questo modello rientra il genitore che s'interroga sulla essenza dell'educare e ricerca tanto nella famiglia quanto nella società e nella scuola, la "cura" del disagio dei giovani immersi in paure, incertezze, solitudine alimentate dall'eccesso di "avere" e dalla assenza quasi totale dell'"essere". L'idea è espressa come "nodo focale dell'Educazione" chiamata a "costruire un *continuum* credibile e vero tra le cose in

cui crediamo ed i valori più sani e più puri della nostra società da porgere ai giovani facendo comprendere loro il senso del sacrificio e la passione per il raggiungimento di un obiettivo. Far comprendere, inoltre, non in modo impositivo ma propositivo la gioia data dal senso di appartenenza a qualcosa che si sente proprio (famiglia, patria, società) e la consapevolezza di un'identità profonda che astragga dalla logica, purtroppo dilagante tra i giovani, del gruppo-branco" (Istituto Comprensivo. Mt).

Il "recupero e la ricostruzione dei valori universali che accompagnano la crescita dell'uomo sia come individuo che come persona" è l'affermazione di una identità che non si pende nell'individualismo e nell'esasperata appartenenza ad un "gruppo". (Direzione Didattica. Mt)

Una proposta concreta viene dal genitore che parla di "patto" tra scuola e famiglia al fine di conoscere i percorsi dei ragazzi e poter costruire insieme il loro futuro. (Istituto Comprensivo. Mt)

5. *Il genitore dialettico*

L'educazione incarnata nel genitore dialettico, o se vogliamo la dialettica incarnata nel genitore che cerca di mantenere la giusta misura tra poli opposti è rappresentata da considerazioni che comunicano la volontà di dare regole e rigore accanto ad affetto e carezze, perché è necessario far capire ai nostri figli che la famiglia è sempre presente nel processo di formazione attraverso concessioni e privilegi ma che non disdegna il rigore quando si pretendono cose moralmente inaccettabili o si assumono posizioni pretestuose e insostenibili". (Direzione Didattica. Pz)

6. *Il genitore interazionista*

In una società multiculturale l'appartenza è segnalata da più di un genitore come momento di formazione dell'identità, evitando che le diversità culturali e le tradizioni lontane siano motivo di localismo. I saperi vanno integrati e le capacità degli studenti vanno trasformate in competenze nella scuola flessibile, dinamica, cooperativa.

"Educare sia per la scuola sia per la famiglia implica saper accompagnare i ragazzi ad affrontare le inevitabili difficoltà che ognuno di noi incontra nella vita e che deve portare autonomamente, come quelle connesse alla propria crescita, all'assunzione delle proprie responsabilità nell'affrontare delusioni e perdite, alla fatica nel costruire e vivere le relazioni". (Direzione Didattica. Mt)

7. *Considerazioni complessive*

La lettura delle lunghi protocolli dei genitori permette alcune interessanti riflessioni. In genere va notato che i genitori hanno risposto centrando immediatamente il tema e orientando il discorso dalla famiglia alla società e alla scuola. Segno evidente del sentimento di protagonismo che li investe come educatori responsabili della riuscita umana dei figli.

Entrando nel dettaglio si può dire che il nostro genitore tradizionalistico è tale non perché sia nostalgico di un passato che vorrebbe far ritornare al presente, ma perché si richiama a valori che crede siano stati importanti nelle generazioni

precedenti e che ancora oggi è necessario richiamare nella formazione dei giovani.

È presente nei genitori la consapevolezza della competenza del docente, soprattutto ai livelli inferiori di scuola, mentre ai livelli superiori si è più propensi ad indicare alla scuola i compiti precisi ai quali deve assolvere questa istituzione per meglio educare e prevenire disagi e devianza.

Va rilevato l'orientamento molto comprensivo verso i giovani e piuttosto esigente verso i docenti, accogliendo implicitamente il principio secondo il quale il giovane che sbaglia va ripreso, il docente che sbaglia non sa fare il suo dovere. Su questo fronte la questione è problematica e tutt'altro che chiara forse agli stessi genitori, dal momento che la concezione del dovere sembra stringere il docente entro confini precisi ed aprire, viceversa, ai giovani strade di accoglienza e passaggi di accompagnamento.

* * *

5. Il campione degli Studenti

1. L'indagine esplorativa e la ricchezza del campione

Il campione degli studenti risulta piuttosto consistente. Sono stati raccolti 242 questionari dai quali è possibile estrapolare il vissuto ed il sentimento dei giovani rispetto al grande tema dell'educazione.

Tav. 8 – Il campione della Basilicata e delle Marche

Realtà istituzionali inchieste	Studenti	Istituzioni	Dirigenti	GSPLB	Docenti	Genitori e Personale ATA
Scuole dell'Infanzia e Primarie	0	5	1	2	8	6
Scuole Medie	15	6	1	3	3	3
Istituti Comprensivi	6	12	1	5	5	6
Scuole Secondarie Superiori	161	11	2	2	8	6
Licei	36	6	0	2	2	3
Consulte Studentesche Provinciali	25	2	0	0	0	0
TOTALE	243	42	5	14	26	24

Come si nota dalla distribuzione del campione, le risposte sono pervenute soprattutto dai ragazzi e ragazze delle scuole secondarie superiori. Essendo stata omessa, nella stragrande quantità dei questionari, l'informazione sull'età e sul sesso dei giovani,



non è possibile esaminare le risposte rispetto a queste variabili. I campioni ridotti dei ragazzi della Scuola Media e degli Istituti Comprensivi, 21 unità, offrono una prospettiva di analisi significativa e qualitativamente importante per l'eventuale continuazione dell'indagine in forma più estesa. Indagini, come quella sulla quale stiamo riflettendo, costituiscono il primo gradino per sondare un tessuto sociale che altrimenti non si conoscerebbe e senza del quale non sarebbe possibile circoscrivere ricerche destinate a un campione meglio selezionato, dal punto di vista statistico.

Le risposte dei 242 studenti sono l'antecedente di un eventuale questionario strutturato a domande chiuse. Indubbiamente, i questionari strutturati, come tali, permettono una elaborazione più agevole e meno soggetta alle interferenze interpretativo-soggettive dell'*équipe* di ricerca, ma escludono la problematicità dell'esistente, avendola data per conosciuta nell'indagine esplorativa.

In genere, tutti coloro i quali hanno partecipato, dimostrano di aver avuto modo di riflettere in aula con gli insegnanti in merito al tema assegnato. Questo fatto rende le risposte puntuali, approfondite, circostanziate.

I modelli interpretativi dai quali siamo partiti si confermano come validi per l'ipotesi di lettura che proponiamo e ben s'intersecano con i risultati degli altri campioni.

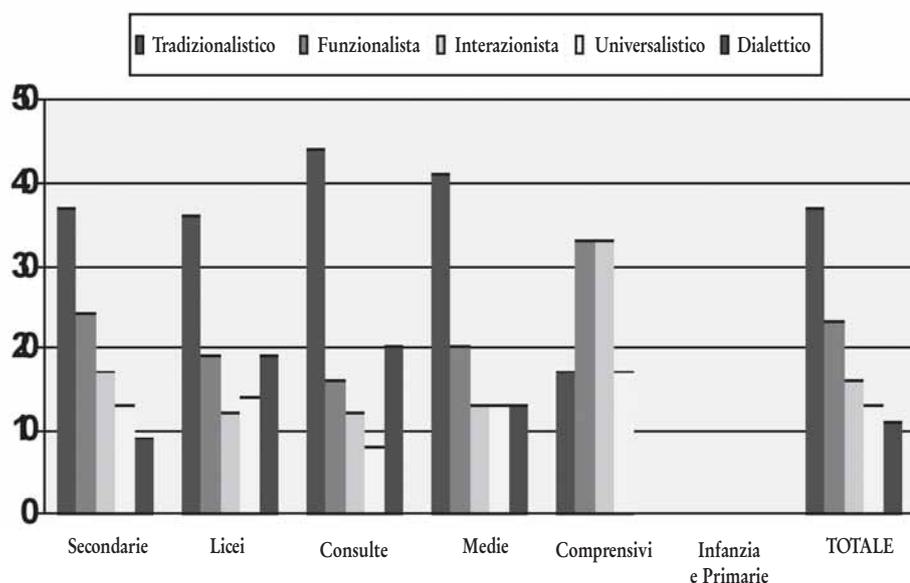
Procedendo ad una collocazione di massima delle risposte dei giovani entro i cinque modelli interpretativi, otteniamo una distribuzione parallela a quella evidenziata nei campioni precedentemente esaminati.

Tav. 9 - Il campione degli studenti della Basilicata e delle Marche, per scuola

Realtà istituzionali inchieste	Modello interpretativo dell'indagine											
	Tradizionalistico		Funzionalista		Interazionista		Universalistico		Dialettico		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Scuole Secondarie Superiori	60	66	39	71	28	72	21	68	13	48	161	66
Licei	13	14	7	13	4	10	5	17	7	26	36	15
Consulte Studentesche Provinciali	11	12	4	7	3	8	2	6	5	19	25	10
Scuole Medie	6	7	3	5	2	5	2	6	2	7	15	6
Istituti Comprensivi	1	1	2	4	2	5	1	3	0	0	6	3
Scuole dell'Infanzia e Primarie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTALE	91	100	55	100	39	100	31	100	27	100	243	100

Tav. 10 – Il campione degli studenti per modello interpretativo

Realtà istituzionali inchieste	Modello interpretativo dell'indagine											
	Tradizionalistico		Funzionalista		Interazionista		Universalistico		Dialettico		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Scuole Secondarie Superiori	60	37	39	24	28	17	21	13	13	9	161	100
Licei	13	36	7	19	4	12	5	14	7	19	36	100
Consulte Studentesche Provinciali	11	44	4	16	3	12	2	8	5	20	25	100
Scuole Medie	6	41	3	20	2	13	2	13	2	13	15	100
Istituti Comprensivi	1	17	2	33	2	33	1	17	0	0	6	100
Scuole dell'Infanzia e Primarie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTALE	91	37	55	23	39	16	31	13	27	11	243	100



Graf. 4 – Distribuzione degli studenti per modelli interpretativi, percentuali in relazione alla tav. 10

Il dato percentuale evidenzia due caratteri principali del campione degli studenti:

- la stragrande presenza di studenti dell'istruzione secondaria;
- la prevalenza del modello tradizionalistico, seguito dal funzionalista con la parallela emarginazione dei modelli universalistico e dialettico;
- la collocazione mediana del modello interazionista.

2. Dal dato quantitativo all'analisi qualitativa

La classificazione dei soggetti campionati nella tipologia creata ha lo scopo di dare un quadro d'insieme dell'esistente e di raggruppare i dati qualitativi in modo da rendere agevole l'interpretazione, che resta una proposta e come tale può divenire oggetto di approfondimenti e specificazioni ulteriori.

Dalla quantificazione torniamo alla lettura analitica dei questionati per il commento delle risposte che non possono essere riportate tutte. La selezione riguarda l'esemplificazione dei cinque modelli interpretativi.

Il giovane tradizionalistico

Il tipo di studente *tradizionalistico* è quello che parla dell'educazione in termini

- di adattamento alla società;
- di trasmissione dei saperi;
- preferisce il coinvolgimento e la comunicazione umana alle strategie impersonali e di carattere tecnico;
- confida pienamente nel significato della parola "educazione";
- considera indifferenti le istituzioni governative rispetto ai problemi dell'educare oggi;
- vorrebbe più severità e correzione di chi sbaglia;
- il concetto di educazione va ripreso dall'antichità;
- ritiene che oggi in generale non ci sia educazione;
- richiama i docenti ai loro obblighi professionali.

L'identikit è quello dell'adolescente che ha lo sguardo rivolto al passato, nutre commiserazione sul presente e opta per il rilancio dell'educazione.

Rispondendo alla prima domanda, una studentessa di 17 anni parla di trasmissione e obbligo al confronto: "L'educazione, oggi, può essere definita come il processo di integrazione sociale e di trasmissione culturale mediante il quale, nell'ambito di concrete situazioni storiche, ambientali e familiari, si struttura la personalità umana. Questo processo deve essere orientato in modo sistematico verso obiettivi prefissati, attraverso metodi storicamente determinati. Le istituzioni dedite al processo formativo dovrebbero trasmettere i valori della tolleranza e del rispetto in quanto la nostra società ci 'obbliga' al confronto e all'interazione di culture diverse. Assieme alla scuola, incide fortemente nel processo di formazione della persona l'azione svolta dalla famiglia, in quanto è in questa che vengono trasmesse le norme e i valori sociali, ed è qui che vengono poste le basi ideologiche e culturali dell'individuo. Agendo questa nel primo periodo di formazione del bambino, l'influenza che questa esercita è determinante e vincolante". (Liceo. Pz)

Scrivono uno studente di 18 anni, rispondendo al secondo quesito "Al giorno d'oggi si è giunti alla conclusione che sia la scuola che la famiglia hanno smarrito il loro ruolo di guida dell'individuo e ciò comporta delle alterazioni di esso. se la scuola e la famiglia assumessero un comportamento più severo e marcato, caratteristico di



un tempo, si riuscirebbe a perfezionare il comportamento e l'atteggiamento dei giovani, così come era in passato". (IPSIA. Mt)

Il giovane funzionalista

Il giovane *funzionalista*, analizza lucidamente la società contemporanea e di fronte al cambiamento chiede che ci siano docenti competenti che sappiano dare le "giuste conoscenze".

L'educazione è un "organo" che va fatto funzionare con il controllo adeguato di pensieri, azioni, strategie che rendono l'ambiente vivibile e sostenibile. "L'educazione è anche un diritto che tutti i ragazzi dovrebbero avere" scrive una sedicenne di Macerata.

I problemi sociali si risolvono con il lavoro e l'incertezza è uno stadio temporaneo. Il disagio è visto come causa di una cattiva immagine della scuola che si preoccupa troppo dell'apparire e dimentica i suoi obiettivi principali.

Una studentessa di 16 anni nota sulla terza domanda quanto segue: "...le strategie e le didattiche più efficaci per uno sviluppo della personalità dovrebbero essere finalizzate ad una educazione al dialogo e all'esternazione delle problematiche adolescenziali, aiutando i giovani nel loro percorso di crescita e dando loro le giuste conoscenze per la risoluzione dei problemi". (IPSIA. Mt)

Una giovane di Potenza individua nella didattica dei progetti un modo per andare incontro ai bisogni dei ragazzi. Scrive: "La strategia didattica non deve limitarsi alla trasmissione del sapere ma anche al coinvolgimento del discente che deve diventare parte attiva del proprio processo educativo, quindi non devono solo condividere il processo educativo, ma fornire supporti all'attività. La scuola inoltre deve cercare magari con dei progetti di coinvolgere gli studenti in tutte le dimensioni personali e sociali. Deve per esempio mettere in relazione i propri studenti con studenti appartenenti ad altri Paesi e chiamare qualcuno che insegni loro le diversità esistenti nel Mondo". (ISIS. Pt)

Il giovane interazionista

Il ragazzo *interazionista*, parla di reciprocità delle azioni sociali, e dell'opera educativa di scuola e famiglia, si sofferma sull'essere umano come caratteristica fondamentale che induce a chiedere spiegazioni che non vanno negate ai giovani. La società multietnica si muove per cooperazione volontaria e positiva. L'identikit di questo ragazzo conduce alla considerazione degli altri, persone con le quali relazionarsi e formare una comunità civile e solidale e s'interseca con concetti forti come quello di libertà individuale e sociale.

Un ragazzo di 19 anni nota: "L'educazione, oggi, dovrebbe formare un individuo dotato di valori civili, umani, religiosi. Ciò comporta un'azione combinata tra famiglia e società le quali devono perseguire gli stessi scopi". (ITCG. Mt)

Sempre a Matera nota uno studente in risposta alla seconda domanda: "La scuola e la famiglia possono contribuire alla formazione di un individuo, stimolandolo a

relazionarsi con gli altri senza fare il presuntuoso, senza chiudersi in se stesso, senza emarginarsi; per questo motivo io ritengo opportuno che un individuo pur essendo in correlazione con gli altri deve non solo pensare a se stesso, ma anche agli altri in modo opportuno”. (ITCG. Mt)

Il giovane universalistico

Il giovane *universalistico*, riflette sulla dimensione etica dell’educazione che introduce ai valori di giustizia, pace, fratellanza e crede che la caduta degli ideali non debba indebolire la scuola. Il giovane va educato a saper distinguere e rifiutare la malvagità affinché i valori fondamentali trionfino e permettano la costruzione di una coscienza responsabile per un futuro migliore.

Scrivo un tredicenne sulla prima domanda: “L’educazione consiste sempre nella formazione della persona e del cittadino. Per il raggiungimento di questi fini è necessario che la formazione dell’individuo sia orientata verso valori etici e civili fondati sulla tolleranza, sulla tutela dei diritti umani e sulla solidarietà verso i diversi e i deboli.

La famiglia ha un compito fondamentale nel far percepire i valori etici all’individuo mentre la scuola e la società hanno una grande importanza nella formazione e nella costruzione della sua coscienza civica”. (IC. Pz)

Sempre in risposta alla prima domanda, scrive una ragazza di 17 anni: “La nostra epoca non è facilmente inquadrabile in etichette precise a causa dei repentini mutamenti sociali e all’inarrestabile processo scientifico. Vi è una crisi di valori con un conseguente senso di smarrimento di vuoto. L’educazione appare come mezzo più adatto per tracciare nuove linee guida e per aiutare i ragazzi a raggiungere gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale. L’educazione però non va considerata come una formula magica che possa portare a compimento gli ideali, ma come uno dei mezzi principali a disposizione per promuovere lo sviluppo umano armonioso, riducendo l’emarginazione e la povertà dei valori. L’educazione deve anche essere un’espressione d’amore verso i bambini, che la società deve integrare non solo nelle scuole, ma anche nella famiglia e nella comunità locale e nazionale”. (Liceo. Pz)

Il giovane dialettico

Dialettico è l’adolescente che si guarda intorno e trova molte contraddizioni, spesso insanabili. La frantumazione del presente fa perdere di vista la scelta educativa che resta necessaria. Il mondo “arancione” è quello più vero, perché segno dell’equilibrio tra gli opposti. Nel clima dell’educazione divisa, gli insegnanti talvolta non sanno insegnare e non affrontano il bullismo, preferendo non vederlo. Una ragazza di 18 anni parla di statistiche nelle quali emerge che il “65% degli insegnanti fingono di non vedere”. (Consulta. Mt)

Nella scuola media osserva un ragazzo: “Il discorso riguardante l’educazione attualmente è sempre più urgente farlo visti gli atteggiamenti di bullismo e di poco rispetto per gli altri di cui sentiamo notizia ogni giorno. Penso che l’ascoltare



quotidiano di queste notizie porti il giovane ad imitare ciò che non viene colto come atteggiamento negativo, bensì come qualcosa di nuovo da provare” (SM. Pz).

Torna anche nel giovane dialettico l'idea di un “mondo” che trascura i “valori autentici”; si sottolinea la contraddizione dell'essere della persona in balia di istituzioni e competenze, rispetto alla quali non tutto va riferito alla responsabilità e al cambiamento del singolo, molto dipende dalla sensibilizzazione sociale. Scrive un ragazzo di 17 anni, in risposta alla seconda domanda: “Oggi, il discorso si fa sempre più urgente, si fanno anche campagne di sensibilizzazione anche se poche in merito, per il semplice fatto che la situazione si sta sempre più aggravando ed è urgente quindi rivolgere tale discorso alla scuola come organo collettivo e non tentando di cambiare il singolo individuo”. (Consulta. Mt)

3. Adolescenti intellettuali per una educazione in crisi

In vari questionari le risposte dei ragazzi sono state frutto di una ricerca anche letteraria, oltre che di una conversazione in aula con gli insegnanti.

Citando Socrate e Voltaire, Cartesio e Campanella i giovani rafforzano il discorso che intendono presentare.

Un diciottenne della Consulta di Matera avverte che le leggi sono secondarie alla vita della persona: “Penso che nessuno al mondo d'oggi potrebbe rientrare in quella categoria di cittadino ... nessuno morirebbe, come Socrate, in rispetto della legge che vigeva”. (Consulta. Mt)

Un altro diciottenne, che potremmo definire interazionista, per l'attenzione che pone alla dinamica individuo e società, scrive: “il rispetto delle norme e delle leggi che regolano la società sono alla base dell'educazione di ogni individuo, e se non vengono rispettate subentrano forme di comportamento che vanno a limitare la libertà personale. Poiché quest'ultima in una società è un valore ineludibile, questi due elementi sono connessi e consequenziali perché tanto più l'individuo rispetta le leggi, tanto più è libero, come afferma Voltaire. Il compito della famiglia e della scuola è quello di inculcare questi sentimenti già in età infantile, dando la possibilità di fare esperienze relazionali adeguate, di vivere rispettando le regole che sono alla base della società e permettono di vivere responsabilmente”. (IPSIA. Mt)

La citazione di Cartesio riguarda il metodo: “Noi alunni crediamo sia più importante educare a ‘ben pensare’, come sosteneva Cartesio nel suo metodo basato sulla chiarezza espositiva e sull'equilibrio dell'argomentazione. Bisogna utilizzare una didattica basata su nozioni chiare da imparare<; graduare i contenuti dell'insegnamento secondo l'età degli allievi; impostare il metodo educativo sull'insegnamento in modo da coinvolgere gli alunni, andare dal facile al difficile e privilegiare l'insegnamento collettivo”. (ISIS. Pt)

Ed ancora precisa un altro studente che “Lo studio dovrebbe nascere, come affermava anche Campanella, dall'interesse dell'alunno e questo interesse dovrebbe essere stimolato da attività diverse e innovative, diverse dalla semplice spiegazione dietro la cattedra; ad esempio attraverso progetti interattivi o anche di gruppo, che coinvolgono direttamente l'alunno”. (ISIS. Pt)

4. *Il questionario di gruppo*

Un gruppo di studenti dai 16 ai 18 anni delle classi III-IV-V ha risposto collettivamente al questionario. Emerge un quadro attento alla realtà ed anche disincantato rispetto ad immagini del sociale piuttosto offuscate dalla *peggiore pratica* sperimentata.

Sul tema del bullismo il discorso si sposta alla necessità del sostegno rivolto sia alla vittima che a colui che compie atti di prevaricazione contro l'altro.

Riportiamo la riflessione del gruppo: "Per poter comprendere i motivi che inducono un ragazzo a compiere atti di bullismo e di conseguenza intervenire per debellare il fenomeno bisogna che le famiglie e la scuola si adoperano attivamente in questo. Erroneamente pensiamo che le vittime del bullismo siano esclusivamente i ragazzi che subiscono tali atti condannando i bulli, ma se noi consideriamo per la maggior parte dei casi questi ragazzi vivono disagi familiari e morali, le istituzioni dovrebbero intervenire per sostenere i ragazzi che compiono atti di bullismo". (ITCGT. Mt)

Interessante appare la concezione comune di uno aperto divario tra Stato e cittadino. Nota a questo proposito un gruppo di studenti: "Siamo dell'idea che sia totalmente impossibile pensare ad una società legata alla propria patria, quando, in realtà, anche e soprattutto i nostri 'governanti', speculando a discapito di ogni cittadino, mostrano totale indifferenza nei confronti di questi ultimi. Non si può pretendere, insomma, che un popolo ami il paese di appartenenza se lo stesso gli regala solo 'tristezze' ". (ISIS. Pt)

Anche rispetto alla società il gruppo di studenti intervistato, pronuncia una valutazione negativa: "Ormai la società di oggi non mette al primo posto quelli che sono i valori di 'appartenenza' e 'cittadinanza' quindi non è ancora possibile ma augurabile il ritorno di questi importanti valori". (ITCGT. Mt)

5. *Intreccio di temi e problemi*

Dai questionari degli studenti emergono molte tematiche che possiamo elencare per un futuro approfondimento. Si tratta di tematiche che attraversano le quattro domande su:

seducazione, ovvero *Quale educazione?*

persona, ovvero *Chi educiamo?*

Strategie, ovvero *Con quali mezzi educiamo?*

Società, ovvero *In quale contesto educiamo?*

Analiticamente abbiamo mostrato le note critiche di giovani che comprendono l'importanza dell'educare in una società dell'apparenza che ha i mezzi per cambiare, ma è indifferente alla persona.

Esaminando le singole tematiche si rileva che:

- verso il bullismo si solidarizza con i compagni e si chiede l'aiuto degli adulti e delle istituzioni
- sulla famiglia si confida e si crede pur avvertendo le difficoltà di partecipazione

alla problematiche scolastiche

- verso lo Stato si nutre il dubbio sulla sua consistenza a causa degli esempi poco convincenti offerti dalla classe politica
- i mass media sono considerati esempi negativi dai quali è impossibile liberarsi
- la società è concepita come una entità esterna alla persona, talvolta perfino antagonista all'essere umano
- gli insegnanti potrebbero dare molto, considerata la loro preparazione, ma si celano dietro difficoltà e inadempienze
- le strategie vagheggiate sono la comunicazione, il dialogo, la progettazione

Entro questo quadro sommario, ma significativo, l'unico grande identikit è quello di un adolescente responsabile, non troppo disponibile a partire da se stesso per cambiare ciò che non funziona, o che non piace, o che non ritiene essere coerente rispetto alle premesse educative conclamate. Questo adolescente ha ben chiari i compiti di famiglia, scuola e società, ma non sa ancora dove collocare se stesso, al fine di divenire il protagonista significativo del tanto richiesto ritorno alla centralità di valori ingiustamente emarginati. Due aperture in questo senso emergono dai questionari. Una apertura riguarda la critica al non essere riconosciuti per quello che si è, e l'altra apertura riguarda il rilancio di pratiche educative nelle quali lo studente è persona creatrice di conoscenza, insieme al docente. Il messaggio è dunque molto chiaro: il mio essere persona in questa società significa rispetto per l'essere umano e da questa categoria fondamentale parte la navigazione alla scoperta di mondi nuovi.



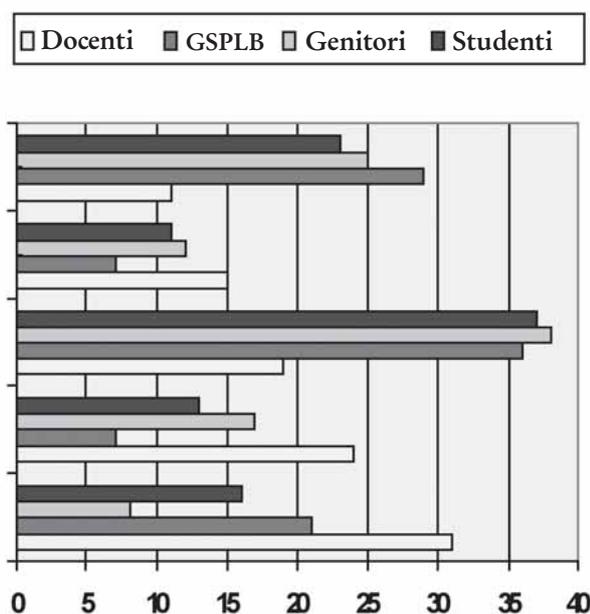
6. Il campione dei Docenti

1. La distribuzione del campione

Anche per i Docenti si è proceduto alla sistemazione dei questionari all'interno dei cinque modelli di partenza. Ne risulta un quadro interessante che denota un universo docente sensibilmente differenziato rispetto ai campioni dei genitori, del gruppo di supporto, degli studenti.

Tav. 11 - Distribuzione del campione dei Docenti, rispetto ai modelli educativi dell'indagine

Modelli interpretativi	Docenti		Modelli interpretativi	GSPLB Percentuali	Genitori Percentuali	Studenti Percentuali
	Frequenze	Percentuali				
Interazionista	8	31	Tradizionalistico	36	38	37
Universalistico	6	24	Funzionalista	29	25	23
Tradizionalistico	5	19	Interazionista	21	8	16
Dialettico	4	15	Dialettico	7	12	11
Funzionalista	3	11	Universalistico	7	17	13
Totale	26	100	Totale	100	100	100



Graf. 5 - Distribuzione dei campioni per modelli interpretativi, percentuali in relazione alla tav. 11

I Docenti sono senz'altro più interazionisti ed universalistici di quanto rilevato negli altri campioni che erano sostanzialmente orientati, in massima parte, verso il modello tradizionalistico e il modello funzionalista.

Il dato non sorprende dal momento che i Docenti tendono a riportare l'educazione alla relazione significativa che intendono instaurare con gli studenti e a promuovere il coinvolgimento nelle attività educative e didattiche. Senza interazione tra docente e discente non si può né insegnare né apprendere. L'interazione è dunque un classico pedagogico che gli insegnanti sottolineano con decisione e convinzione.

Quanto al modello universalistico, anche qui c'è da notare che i Docenti si riferiscono alle ragioni dell'educare che non sfuggono e deperiscono nella contingenza. Sono ragioni forti che sostengono la loro professionalità e ne qualificano l'opera educativa.

L'emarginazione del modello funzionalista significa rifiuto dei Docenti dell'educazione negoziata, sottoposta a condizioni di mercato. L'efficienza non è menzionata come importante nell'educazione, mentre si avverte il gioco del sistema dal quale è impossibile sfuggire.

Sul modello tradizionalista dei Docenti si gioca l'incontro con i Genitori, con il Gruppo di supporto, con gli Studenti. Quando l'interazione e il richiamo alle ragioni fondanti l'educativo non trovano spazio, il Docente ripiega sul terreno che meglio può essere condiviso con i Genitori e con gli Studenti. I Genitori sono infatti lontano dai problemi epistemologici del docente e gli Studenti guardano alla concretezza della prassi educativa, evidenziando magari le contraddizioni del Docente, incapace di comprenderne i fini professionali.

Da questo punto di vista si può dire che il Docente si trova solo a rispondere ad esigenze importanti dei ragazzi, senza poter mai esporre a sua volta che cosa egli intenda per educazione e come cerca di perseguirne i fini nell'agire quotidiano.

2. La pedagogia dell'interazione e dagli ampi orizzonti di senso

Alla prima domanda risponde un Docente sensibile alla pedagogia dell'interazione: "Nessun ragazzo può pensare di essere una entità a se stante che può crescere e vivere da solo, è una persona e come tale deve necessariamente rapportarsi agli altri in ogni momento della sua vita e in ogni sua azione. Quindi deve crescere con la consapevolezza del dare e del ricevere dagli altri. La famiglia può contribuire creando un clima di fiducia, ascolto, solidarietà, buon esempio e autorevolezza esigendo rispetto delle regole e dei ruoli e impegno nello studio o in altre attività. La collaborazione tra scuole e famiglia ovviamente è fondamentale e deve esserci unanimità di intenti tra le due istituzioni". (IPSIA. Mt)

Un'altra insegnante cita Ignazio Silone: "Non ci sono più frontiere geografiche della pace e della verità. Queste frontiere passano all'interno di ogni paese, all'interno di ognuno di noi"; è il Delors che sostiene come "la crescita economica non può essere considerata come mezzo ideale per conciliare il progresso materiale con l'equità,

con il rispetto per la condizione umana”. Continuando nella sua riflessione la stessa docente risponde alla seconda domanda sulla Persona, riprendendo il tema dello sviluppo sostenibile: “La prospettiva di uno sviluppo umano sostenibile, vale a dire la promessa di una vita migliore per tutti, deve essere sostenuta con forza e coerenza. Solo così potremo difendere la democrazia, combattere il terrorismo, imparare a conoscere, e a vivere insieme, contribuire giorno dopo giorno a una vita migliore. Io credo che questo compito spetti alle nostre generazioni. È un compito arduo quello di costruire una convivenza pacifica e democratica, un compito però che, nonostante il silenzio dei media, noi possiamo portare avanti combattendo quell’analfabetismo individualista che ci vede tutti ‘strumenti’ e non ‘attori’ del nostro futuro”. (ISIS. Pz)

Sul discorso rivolto alla Persona, un Docente universalista, aperto agli ampi orizzonti di senso scrive: “...è insito nel cuore dell’uomo di percepirsi più come persona che come individuo. L’uomo della post-modernità sta fortemente perdendo la sua vera identità, segnata tra l’altro dal connaturale desiderio di stringere rapporti significativi, di vivere la dimensione del percepirsi nella misura in cui l’altro si rivela a sé. Ora, che tutto questo rischia di perdersi a causa dei ritmi frenetici, che l’uomo di oggi si è volutamente creato con una sorta di ostinazione, si autocostringe a vivere solo rapporti frammentati. Ma la sua vera natura è quella che egli vive con gli altri. È per questo che ciò che c’è di più autentico in lui continua a creare una sorta di inquietudine, che richiama a relazioni aperte di amicizia e di stima.

Formare la persona nell’unità integrale del suo essere, intervenendo con gli strumenti tipici dell’insegnamento e dell’apprendimento. Penso che, oltre all’apprendimento delle conoscenze e all’acquisizione di competenze, occorre che gli adulti siano interlocutori accoglienti e preparati, capaci di suscitare e orientare le migliori energie dei giovani verso la ricerca di una costruzione positiva di sé e della vita, tenendo chiaro un orizzonte formativo integrale. Occorrono nuovi investimenti da parte dello Stato che promuovano la riscoperta della bellezza dell’insegnamento, percepito più come una reale vocazione che non come un lavoro qualunque. Si insegna per la vita, occorre ricondurre a cercare la verità della persona alla luce dell’esperienza degli autori che si studiano, della loro storia e di quanto hanno da dire ‘qui ed ora a me, che vivo dopo qualche secolo’. Questo significa operare una sintesi tra la cultura dominante, che ha spezzato e suddiviso l’uomo in frammenti e i desideri di bene e di auto-realizzazione piena che albergano nel cuore dell’uomo”. (IPSIA. Mt)

3. *Il Docente tradizionalistico*

Il Docente che ripiega sulla tradizione è disincantato e avverte di essere in un vicolo cieco.

Sul quarto quesito scrivono due Docenti “Seppure lo si auspica fortemente si ritiene che oggi non sia più possibile sentirsi in piena sintonia con la propria città o patria per l’inesorabile globalizzazione che consente ai ragazzi di sentirsi cittadini

del mondo attraverso internet”. (Istituto Comprensivo. Pt)

Lapidaria è la definizione sull’educazione del Docente della Scuola dell’Infanzia: “L’educazione rappresenta uno degli aspetti più importanti per la formazione della persona umana nella sua interezza. Attraverso l’educazione si possono veicolare valori etici, morali che devono essere alla base di una civile convivenza.

La scuola e la famiglia insieme sono chiamate a collaborare per realizzare il progetto educativo”. (Scuola dell’Infanzia. Mt)

Ed ancora: “L’educazione dovrebbe trasmettere sapere ed esperienze finalizzate all’acquisizione dei valori morali e culturali da parte delle famiglie, della scuola, delle società. Oggi, far crescere e maturare i ragazzi sia dal punto di vista morale che intellettuale risulta più difficile per vari motivi: insicurezza, poco impegno, tempo non sufficiente all’ascolto dell’individuo”. (Liceo. Pz)

Anche nella secondaria gli insegnanti chiedono la riconsiderazione del loro prestigio sociale: “È fondamentale che la scuola di oggi educi e non si limiti alla sola istruzione. In un’epoca in cui i ruoli sociali sono sempre meno definiti, è necessario recuperare l’autorevolezza e l’identità di educatori (genitori, insegnanti, catechisti, istruttori sportivi) in sintonia tra loro e capaci di fondere le specifiche e differenti esperienze. Bisogna tendere alla formazione della persona, del futuro cittadino ed, in tal senso, tutte le discipline scolastiche hanno pari dignità; è bene che di ciò ne sia convinta non solo la scuola, ma anche la famiglia, che dovrebbe sostenere, in modo continuo, i diversi progetti posti in essere dai docenti, sia quelli teorico-logico-espositivi, sia quelli pratico-operativo-non verbali. Per educare i giovani d’oggi c’è bisogno di modelli veri di coerenza, di essenzialità. Non è più possibile che la società adulta demandi ad altro o ad altri il compito educativo; in tal caso si darebbe ancora più spazio al consumismo dilagante e alla mercificazione dell’essere umano. Un discorso che punti alla Persona, più che all’individuo, è quanto mai urgente! In una realtà multietnica come quella in cui viviamo quotidianamente, è ancora possibile e augurabile una società con un forte senso di appartenenza e cittadinanza, come nell’antica polis, a patto che si diventi sempre più tolleranti, ma nello stesso rispettosi delle regole e che si impari ad accogliere l’altro, diverso da me, considerandolo una fonte di arricchimento personale e di confronto, all’interno di un dialogo sereno e aperto”. (Scuola Media. Mt)

4. *Il Docente dialettico e funzionalista*

Amaramente un Docente osserva come “Nella nostra società, il rispetto per gli altri, la solidarietà il senso dell’amicizia, l’amore e il calore verso il prossimo sono valori che si stanno estinguendo. Tale piaga parte innanzi tutto dalle famiglie per poi diffondersi anche nella società nella quale viviamo e ciò è molto grave” è dunque necessario ripartire dalla famiglia “fonte primaria da cui poi si snoda l’educazione”. (Scuola dell’Infanzia. Mt)

“Il fine dell’educazione è quello di fare emergere, rendere manifesta e operante l’umanità di ogni persona; è insegnare la professione uomo; è imparare l’arte del

vivere umano. In questo modo, credo che sarà la persona ad educare la persona. Dobbiamo educare i giovani ad essere disponibili a comportamenti sempre più seri e efficienti”. (Scuola Media. Pz)

La multiculturalità, valore e risorsa, va interpretata giustamente in senso storico-culturale per evitare che i giovani si sentano confusi dalla molteplicità delle lingue e dei riferimenti. Scrive un insegnante: “È difficile oggi parlare di appartenenza e cittadinanza come nell’antica *polis*; ciò è dovuto al fatto che la nostra società è costituita da tante culture diverse per tradizione e religione. I ragazzi si sentono confusi, vivono la realtà sociale come non appartenente alla loro nazionalità e cittadinanza. Anche in questo campo è fondamentale il contributo della scuola che deve portare i suoi alunni a studiare e quindi riflettere sulla storia del nostro Paese, sulle lotte che tanti nostri connazionali hanno intrapreso per renderla prima Unita e poi democratica; è importante infondere in loro il senso di appartenenza alla nazione, ma anche alla tolleranza verso i diversi e verso gli extracomunitari che molte volte rappresentano per noi una risorsa”. (IPSIA. Mt)

Allora è necessario creare una rete nella quale “siano coinvolti famiglia, società e scuola e con la quale si possa costruire un mondo di valori nel processo di formazione della persona”. (Istituto Comprensivo. Pt)

Da parte sua il sistema formativo deve essere più ampio, per raggiungere tutti, e flessibile, per permettere a tutti la possibilità di adattamenti/cambiamenti continui, quali sono indotti dai processi lavorativi. Vanno anche considerati il progressivo logoramento di quelle barriere che tenevano separati gruppi ed aggregazioni sociali, il conseguente diffondersi e confondersi di modelli di vita e di consumo, di mode e di abitudini e anche di conoscenze e di relazioni sociali e culturali e degli stessi valori. La collaborazione tra scuola e famiglia si configura come un’esigenza efficace nella costruzione di un mondo di valori nel processo di formazione della persona specie nel motivare gli allievi, allo studio e nel favorire l’applicazione delle competenze alle concrete esperienze di vita”. (Scuola dell’Infanzia. Mt)

Infine una Docente ritrova nel messaggio cristiano la radice del cambiamento: “Oggi si parla di emergenza Educazione, in quanto con l’avvento della società di massa e della globalizzazione sono subentrati ai veri valori, i disvalori, come l’egoismo, la prevaricazione, l’aggressività, il bullismo, il mobbing, l’opulenza, aspetti che mettono in crisi le vecchie Istituzioni nonché quelle qualità umane che caratterizzano una società educante e fondata sull’esercizio dei diritti e dei doveri. Numerose sono le istanze di recupero del senso dell’educazione, un esempio ci vien dato anche dal messaggio del Papa Benedetto XVI, dal mondo dei genitori e della Scuola che richiamano l’esigenza di centralizzare la figura della persona in tutti gli aspetti della sua personalità”. (Liceo. Pt)

5. *Un comune sentire*

Le risposte alle quattro domande del questionario fanno emergere un comune sentire dei Docenti, formato dalla apprensione per il presente ed anche dalla fiducia

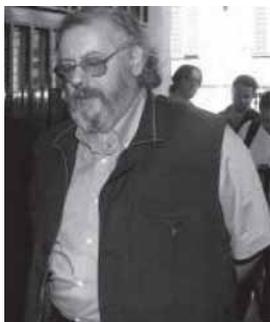
nelle potenzialità insite nelle giovani generazioni. L'educazione è insieme rischio, sfida, emergenza. Rischio di non farcela a raggiungere la sua alta meta ideale. Sfida a mostrare di credere nella sua forza di cambiamento. Emergenza dal momento che non può più essere delegata a un protagonismo invisibile di una società acefala.

Sulle inquietudini della scuola, tra le quali emerge il bullismo, i Docenti adottano un atteggiamento pedagogico che vede nel ritorno alla affermazione dei valori fondanti la società umana la promessa da non disattendere.

Scuola e famiglia non sono antagonisti nel progetto di formazione del giovane e su questo piano moltissimo c'è ancora da seminare, affinché le porte delle scuole si aprano e gli animi dei genitori si predispongano al buon operare.



Biografie *



Francesco Bruno ordinario laureato in medicina e chirurgia nel 1973 e specializzato in neurologia e psichiatria, attualmente è professore ordinario di pedagogia sociale presso la facoltà di scienze della formazione dell'Università di Salerno. Dal 1979 inizia la collaborazione con la presidenza del consiglio italiano e per vari organismi internazionali sui problemi criminologici, giuridici e sociali dell'abuso di droga. Quanto all'attività didattica ha svolto corsi e lezioni di psicopatologia forense presso la facoltà di medicina e chirurgia dell'Università "La Sapienza" di Roma. Ha partecipato in qualità di relatore a più di 250 riunioni scientifiche nazionali ed internazionali. Dal 1977 ad oggi ha diretto e coordinato personalmente 65 programmi di ricerca in diversi settori della criminologia e della psichiatria forense. Alcune di tali ricerche hanno offerto contributi originali allo sviluppo delle conoscenze, a livello internazionale soprattutto nel campo delle tossicodipendenze. Fa parte di 14 società scientifiche nazionali ed internazionali ed ha prodotto 35 tra monografie, opere e trattati per complessivi 68 volumi ed oltre 300 tra articoli, contributi scientifici e traduzioni. Dal 1973 svolge la professione di criminologo e psichiatra forense ed in tale veste ha partecipato alle indagini o ai processi sui più clamorosi casi di cronaca giudiziaria del nostro paese dal caso Moro all'attentato al Papa, da Emanuela Orlandi ai sequestri di persona, dal Mostro di Firenze al delitto di via Poma, dal mostro di Foligno all'omicidio di Castelluccio dei Sauri, dal caso Cogne al caso del Bomber del Friuli, strage di Erba, omicidio di Meredith. Da almeno 20 anni tiene conferenze in molte città ed università in Italia ed all'estero. Dal 1971 svolge un'intensa attività pubblicistica sui principali organi d'informazione stampati e televisivi.



Giuseppe Acone, Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli studi di Salerno. Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione della stessa università dal 1983 al 1992. Presidente del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dal 1994 al 1996. Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dal 1996 al 2004. Presidente della Commissione Nazionale per la dirigenza scolastica negli anni 1982/83. Componente dell'Osservatorio nazionale sull'infanzia e l'adolescenza, componente del Comitato scientifico di varie altre riviste nazionali e straniere. Direttore della rivista Educare.

* abbiamo dovuto fare sintesi estreme delle singole biografie. Le più complete sono visibili nel sito web dell'Erasmus www.centrostudierasmus.it



Giuseppe Spadafora è professore ordinario di Filosofia dell'Educazione presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università della Calabria, ateneo nel quale ricopre anche la carica di Presidente del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Si è occupato e si occupa di problemi della formazione con particolare riguardo al pensiero di Giovanni Gentile e di John Dewey. In questa direzione ha pubblicato numerose opere per prestigiose case editrici nazionali e statunitensi. Si ricordano le cure dei volumi *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola* (Roma 1997) e *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo* (Roma 2003). Ha fondato in Italia la *John Dewey Society*. È visiting professor, dal 1997, presso l'Università di Carbondale – Illinois (USA). Recentemente è stato invitato, quale rappresentante europeo, al Convegno mondiale dei filosofi dell'educazione che si terrà nell'agosto 2008 a Kyoto (Giappone).



Carla Xodo Professore ordinario dal 1994, insegna pedagogia generale, pedagogia del lavoro e delle organizzazioni e deontologia professionale nei corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione, in Scienze Pedagogiche e di Formatore della Facoltà di Scienze della Formazione di Padova. Il principale campo di ricerca riguarda la pedagogia generale. In questo ambito ha sviluppato un'iniziativa di respiro nazionale, i "Seminari itineranti sulla pedagogia italiana" che ha coinvolto diversi Atenei del nostro Paese, con l'obiettivo di promuovere uno sviluppo unitario della disciplina sul piano dei contenuti e della sua struttura epistemologica. Risultati di tale ricerca, ancora in corso, sono quattro quaderni editi da Pensa Multimedia e Vita e Pensiero.

Alcuni dei tanti incarichi: Direttore di Dipartimento di scienze dell'educazione dal 2002. Membro del Consiglio scientifico dell'Istituto Italiano di Scienze Umane presieduto da U. Eco, dal 2002. Membro del Gruppo di Lavoro Ministeriale sulla deontologia della professione docente con nomina del ministro. Membro dell'INVALSI dal 2003. Presidente e socio fondatore del CIRPED, Centro Italiano di Ricerca Pedagogica. Membro del consiglio scientifico della SSIS del Veneto Titolare della Rubrica fissa "Il futuro alle spalle" nella rivista Nuova Secondaria; editrice La Scuola, Brescia. Membro del CIRSE, Centro Italiano di ricerca storico educativa.

Frazione minima di scritti: *Capitani di se stessi. L'educazione come processo di costruzione di identità*, La Scuola, Brescia 2003, C. XODO (a cura di); *Etica e deontologia nelle professioni educative*, AA.VV., Cedam, Padova, Vol. 3., pp. 1-400; *La persona, prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2003, in D. CIOTTA (a cura di), *Famiglia laboratorio di libertà; Famiglia e libertà nella società dell'apparenza*, Del Gallo Editore; *Educazione morale*, La Scuola, Brescia; *Corso di pedagogia generale*, Cleup, Padova.



Sandra Chistolini è professore ordinario di Pedagogia generale all'Università Roma Tre. Ha insegnato nelle Università di Macerata e Perugia. La sua formazione universitaria si è svolta in Italia, in Gran Bretagna, in Germania, in Giappone. Dal 2004 coordina il Master di secondo livello in Pedagogia per la persona, l'organizzazione, la società. Collabora alla rivista "Il Nodo. Scuole in rete", seguendo in particolare la sezione estera. Tra i suoi ultimi scritti ricordiamo: *La pedagogia verso la società polisemantica. Il realismo dell'educazione*, Cleup, 2004; *Esigenze della persona per lo sviluppo del pensiero*, in E. Giammancheri, G. Vico, G. Bertagna et al., "Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno, XLIII Convegno di Scholé", La Scuola, 2005; ha curato *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, 2006.



Mario Ferracuti, è stato ricercatore all'Università de L'Aquila, associato all'Università di Macerata, ordinario di Pedagogia all'Università della Basilicata. Chiamato all'Università Cattolica di Milano sede di Piacenza, ha coordinato in questa sede il nuovo Corso di Scienze dell'Educazione. È docente all'ISSR e ITM dell'Istituto Teologico Marchigiano. Nel 2002 ha creato il Centro Culturale Erasmo da Rotterdam presente nelle Marche, in Basilicata e in alcune altre città d'Italia. Nel 2005-2006 è stato Presidente della Commissione per il concorso a Dirigente Scolastico per la Regione Marche. Tutto ciò, evidentemente, portando avanti gli impegni pastorali della Diocesi di Fermo relativi alle problematiche giovanili.



Cesare Catà, Dottore di Ricerca in Storia della Filosofia dell'Università di Macerata, è stato visiting scholar presso la University of Hawaii at Manoa (Honolulu, USA), dove ha collaborato con la cattedra di Renaissance and Comparative Philosophy. I suoi campi di studio e delle numerose pubblicazioni sono la filosofia Rinascimentale e Medievale; la filosofia della letteratura; la storia del pensiero liberale e conservatore. Ha tenuto varie conferenze, in Italia e all'estero, prendendo parte tra l'altro come relatore al Meeting della Renaissance Society of America e all'International Congress on Medieval Studies di Kalamazoo. Vive a Porto San Giorgio, nella Marca di Fermo.

N O D O

Certo noi avvertiamo una perdita di identità della coscienza contemporanea, una specie di viltà del nulla, nella quale, come nell'infinito leopardiano, l'uomo si abbandona. È un problema, in primo luogo, di comunicazione. Un discorso sui post-linguaggi, come strumento di nuovi scenari della comunicazione, non riesce a darci alcuna certezza, dal momento che il tessuto connettivo della comunicazione sembra essersi spezzato, e forse irrimediabilmente.

L'insieme dei linguaggi naturali sembra non riuscire a costruire collanti ed una nuova lingua, fuori dai canoni tradizionali e trasversali, si va diffondendo, senza più principi primi o codici relazionali. Discorso complesso e, forse, anch'esso post-moderno, nel momento in cui sancisce la fine di qualcosa, senza riuscire a definire che cosa con certezza e con capacità di essere colta dalla mente con solare evidenza.

Renato Cartesio, in questo senso, era post-moderno, in quanto non poneva solo in discussione i principi del suo tempo, ma riusciva a cogliere i principi di un valore assoluto, quello della coscienza, un elemento che si farà strada nell'immaginario collettivo, alcuni secoli dopo.

La modificazione dei codici ermeneutici del reale è, se vogliamo porre almeno le basi della questione, uno degli elementi costitutivi della definizione di post-modernità e della sua dignità concettuale.

Ma questo urta contro due dati, che sono assai importanti: uno è la dimensione della velocità, nella quale viviamo, e che è nello stesso tempo moderna e post-moderna; l'altro è quello della crisi dell'uomo e della sua coscienza.

A ben vedere gli aspetti sono intimamente collegati, in quanto la velocità esclude l'uomo dalle dimensioni delle sue certezze, cioè uno spazio ed un tempo definiti e certi nella loro individuazione.

Dopo l'intuizione di inizio Novecento sul mito della velocità, che rappresentava più un'ebbrezza, che una coscienza certa del valore di ciò che è in noi e di ciò che è fuori di noi, solo da poco siamo entrati nella serie innumerevole di proclamazioni

scientifiche, che il principio della velocità sviluppa con incessante ed ossessiva frequenza.

Albert Einstein aveva solo iniziato a percorrere questa strada.

Oggi essa è tutta aperta e la stessa rivoluzione informatica cosa è, se non una velocità che non ha approdi ma solo punti di partenza e che è destinata a superarsi in ogni momento?

E siamo, allora, in una rivista scientifica che si occupa di pedagogia, anche alla post-pedagogia.

Anche in questo caso non dobbiamo stupirci. Ogni sistema pedagogico, nel proprio codice teorico, ha dentro di sé il superamento o la evoluzione di quelli precedenti, ed è già post.

La crisi dei teoremi e dei corollari pedagogici ha scandito e scandisce, con rigorosa puntualità, tutto il Novecento ed anche questo inizio di terzo millennio.

La scuola, e non solo quella del nostro paese, non riesce a codificare principi condivisi. E non si tratta di una anomalia, legata a particolari circostanze.

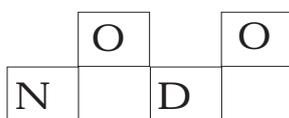
Potremmo dire che la tristezza è nel sistema e che la crisi è nella impossibilità di tirar fuori dall'uomo e dalla sua coscienza ciò che non c'è, cioè la certezza del suo essere e del suo vivere il proprio tempo.

Tutti i temi pedagogici della nostra tradizione, in questa ottica drammatica, rischiano di divenire pre-moderni, incapaci di saper rispondere al tempo, in cui si vive ed alle diverse circostanze che piegano e modificano i principi, in base ai quali abbiamo vissuto sino ad un istante prima.

Visione desolante e nullificatrice della stessa storia e della tradizione occidentale.

Sì, perché in questa "querelle" sulla modernità e sulla post-modernità, appare fundamentalmente in crisi il sistema di valori pedagogici, sui quali l'Occidente ha costruito la sua storia e fondato i suoi ordinamenti essenziali, il diritto e la scuola.

Fra qualche tempo, quando questa nostra età sarà chiamata moderna da altre coscienze, si potrà incominciare a definire la post-modernità di inizio del terzo millennio.



Aspetti di Umanesimo giuridico nel discorso di Pericle sulla Democrazia Ateniese

BARBARA COVIELLO
Docente Nucleo Autonomia
Ufficio Regionale Scolastico della Basilicata

Le diverse forme di “umanesimo” periodicamente succedutesi nella storia della cultura occidentale, hanno fatto costante riferimento ai valori del mondo greco-romano. Tale riferimento risulta fondamentale per l’Umanesimo Rinascimentale, il quale ha riscoperto le Scienze Umane, impennate sullo studio dell’uomo, delle sue caratteristiche e delle sue attività, dopo il predominio medievale delle Scienze Divine.

L’attento studio filologico dell’antichità greco-romana, peculiare dell’Umanesimo rinascimentale, nasce dalla convinzione che la cultura classica abbia fondato un concetto di *Humanitas* universale e riproponibile come paradigma insuperabile all’attenzione dei posterì: degli uomini rinascimentali, ma – si può affermare – anche di quelli contemporanei.

L’Umanesimo Rinascimentale ha influenzato profondamente il concetto di *Humanitas* elaborato nelle epoche successive anche in senso giuridico, attraverso un veicolo apparentemente paradossale quale quello della *Ratio Studiorum*, elaborato dalla Compagnia di Gesù e scaturito dalla Controriforma Tridentina. I Gesuiti, autorevoli assertori del primato della cultura e della formazione nel rinnovamento della Chiesa Cattolica e della società occidentale, fondarono e diffusero il proprio sistema di studio essenzialmente sul latino ed il greco, e sull’analisi e l’apprendimento della filosofia classica, eleggendo quale riferimento principale il pensiero di Aristotele. Una scelta sorprendente, rispetto ad un più facile riferimento a filosofi di chiara e provata fede cristiana, ma che manifesta la pervicace ricerca, da parte dei Gesuiti, di valori universali, e di un metodo “laico”, anche nella affermazione di convinzioni assolute e trascendentali.

Nel secolo appena trascorso il concetto di Umanesimo torna di attualità nel pensiero tedesco, non a caso all’indomani del rovinoso Primo Conflitto Mondiale e tende a riaffermare i valori mortificati dal militarismo e dalla barbarie della guerra: W. Jaeger è forse il rappresentante più illustre del Neoumanesimo filologico e giuridico, in quanto, nella sua opera-manifesto “*Paideia*” (che l’Autore elaborò in buona parte durante il suo esilio dalla Germania nazista), riprende il concetto di Educazione dell’Uomo, tanto cara agli antichi Greci, e ne dimostra la fondamentale importanza nella realizzazione dell’ideale di essere umano che ogni società civile deve avere: secondo Jaeger, l’Educazione è Formazione (“*Paideia* = *Bildung*”) nelle varie forme in cui essa può incarnarsi, e tutte queste forme rimandano essenzialmente all’idea di “buon cittadino”, di leale e consapevole parte della vita della comunità di appartenenza.

Ebbene, cosa può esservi di più caratterizzante e familiare, per il Neoumanesimo giuridico, dell’idea di Democrazia ereditata dalla Grecia classica; e della sua radice nel *lògos*, cioè nella capacità di elaborare ed esprimere il proprio pensiero, peculiare nel genere umano, e fondamentale nella costruzione di una società civile e democratica? Anche sul punto ritorna la visione aristotelica dell’Uomo: difatti, proprio perché unico essere vivente fornito di *lògos*, l’essere umano è destinato logicamente a vivere nella *pòlis*, vale a dire nel luogo – *melius*, nella Istituzione, dotata di sovranità, che è appunto espressione del concorso di idee, espressioni, discussioni ed elaborazione normativa che sono insieme causa ed effetto dell’esistenza di un concetto di Stato “condiviso”, in qualsiasi epoca storica.

Il concetto di Stato, la sua importanza nello

svolgersi delle vicende umane, la sua presenza costante nella vita quotidiana, pur nelle diverse forme che esso ha assunto presso le diverse Pòleis, informa di sé una parte significativa del patrimonio civile e culturale che la Grecia classica ha trasmesso alla posterità: e manifesta il proprio valore universale nello Stato democratico ateniese, che ha per primo ritenuto imprescindibile la questione della centralità dell'uomo quale soggetto di dignità complessa, pubblica e privata, ed ha ritenuto ogni aspetto di questa dignità meritevole, quando non di tutela istituzionale, comunque di attenzione e di rispetto civile.

Tra tutte le testimonianze in merito, la più limpida e forte è probabilmente ancora quella riportata da Tucidide nelle pagine de "La guerra del Peloponneso", allorquando Pericle, nel corso dell'orazione funebre in memoria di alcuni giovani soldati caduti per la patria, pronunzia il celebre discorso sulla democrazia ateniese. Pericle rivendica orgogliosamente l'originalità di questa forma di Stato, e nel pronunziare il suo discorso trasmette alle civiltà future – quella romana in primis, e poi quelle europee/occidentali – il senso del primato del sistema democratico, sulle altre forme diverse di Stato.

La suggestione del documento è forte, anche per disincantati abitanti del villaggio globale del XXI secolo: la democrazia ateniese è tale, nel lògos di Pericle, "...perché governo non nel pugno di pochi, ma della cerchia più ampia di persone... e vige per tutti, di fronte alle leggi, l'assoluta equità dei diritti nelle vicende dell'esistenza privata". La meritocrazia appare essere un valore di assoluto riferimento, se è vero che Pericle afferma come sia la stima "...che ciascuno sa suscitarsi intorno" il fondamento della scala di valori del cittadino ateniese; e come tale stima, e l'eccellenza nelle competenze personali, costituisca la motivazione dell'assegnazione di incarichi pubblici, più che l'appartenenza dei cittadini a questa o quella fazione politica, ed a prescindere dalla loro estrazione sociale.

La corrispondenza tra la dimensione pubblica e quella privata degli ateniesi è pressoché immediata, in questa visione: l'urbanità e la tolleranza che ispira solitamente i contatti tra persona e persona diviene necessariamente, nella sfera della vita pubblica, condotta di rigorosa aderenza alle norme civili dettata da "... profondo e devoto rispetto". Remoto, a quanto sembra, anche il rischio che il fascino personale dei politici più in vista possa insidiare il primato della norma. Il rispetto

dovuto alle autorità di volta in volta al governo della Pòlis è, nel discorso di Pericle, soltanto un riflesso della devozione dovuta alle norme, "...specie quelle che tutelano le vittime dell'ingiustizia".

Potente, inoltre, appare il giudizio di valore che la cittadinanza riserva a chi, al di là dell'ordinamento giuridico, offende il senso di appartenenza al sistema etico e politico di Atene: non la povertà è cosa vergognosa per l'ateniese, ma la sua rinuncia a combatterla; chi oltraggia la giustizia viene colpito anche dalla condanna del disonore; e soprattutto, chi ostenta indifferenza nei confronti dell'attività politica viene considerato "...uomo non tranquillo, ma inutile".

I tratti di una Atene tollerante, aperta agli scambi con le civiltà più lontane, estranea al senso dell'isolamento culturale e al protezionismo in ogni sua manifestazione, appaiono chiari nelle parole orgogliose ed accorate del suo primo rappresentante: la città non ritiene di difendersi dalla curiosità degli ospiti, né ricorre periodicamente ad espulsioni di stranieri, poiché la sua grandezza e la sua originalità sono patenti ed inevitabilmente destinate ad offrire materiale di confronto a tutti i popoli; d'altro canto, proprio la ricchezza di scambi con tutto il mondo conosciuto rendono Atene il principale centro culturale e commerciale della sua epoca.

Il concetto di Paideìa caro allo Jaeger è consapevolmente espresso nel discorso, laddove Pericle rivendica per la propria Pòlis il ruolo di "...scuola per tutta la Grecia" e, soprattutto, afferma con convinzione che il cittadino educato alla scuola civile e politica di Atene acquista *una personalità completa*, e diviene pronto all'esercizio degli impegni più diversi. In conclusione, la grandezza e la fama di Atene andranno affidate al suo ordinamento politico e giuridico, e non al canto celebrativo dei poeti.

Sono evidenti e numerose, nel testo di Tucidide, le linee di pensiero che rendono la democrazia ateniese così affascinante anche ad occhi contemporanei: Pericle si preoccupa di tratteggiare uno Stato complesso, teso alla costruzione della cittadinanza in armonia con le istituzioni che la caratterizzano, e che va ben oltre la semplice produzione normativa destinata al contenimento delle tensioni sociali e al mantenimento del potere istituzionale.

Atene è molto di più, nel suo lògos, che riesce ad essere sintesi della ratio e della oratio latine: è una Pòlis dalla vita politica partecipata, attiva, sicuramente polemica, nella quale però i suoi citta-



Salandrella da Garaguso

dini riescono a trovare un equilibrio mirabile tra la esaltazione delle qualità individuali ed il loro sacrificio in nome dei superiori interessi della collettività; una Pòlis in cui il rispetto formale per la legge è una scelta razionale, ma anche radicata nel terreno ancestrale e potente del senso dell'onore.

Non è arduo rintracciare i riferimenti più immediati alle idealità affermate da Pericle, nelle diverse ondate umanistiche di stampo filosofico-giuridico dal Rinascimento ai giorni nostri: per citarne solo alcune, basti pensare alla prima idea di Stato moderno tratteggiata da Descartes (non a caso educato alla Ratio Studiorum gesuita); ai principi liberali che ispirarono i Padri Costituenti degli USA nel 1776 (come dimenticare il principio della “ricerca della felicità” nella Costituzione di Philadelphia?); alla “Fraternità” rivoluzionaria francese, diretta ascendente della solidarietà e del-

la responsabilizzazione dei cittadini tuttora alla base delle democrazie europee; al sistema giuridico-economico del “Welfare State” anglosassone, diretto a garantire inclusione sociale ed uguaglianza sostanziale indispensabili ad uno Stato contemporaneo teso a realizzare la democrazia partecipata. In conclusione, appare incontrovertibile la sintesi aristotelica sulla scelta della comunità civile, quale unica vera dimensione umanistica.

La stirpe umana, come detto, in quanto unica stirpe dotata di lògos e quindi essenzialmente “politica”, è destinata a convivere nella Pòlis quale luogo di comunicazione e di deliberazione politica,

in quanto al di fuori di essa l'uomo non riuscirà mai a realizzare compiutamente se stesso: lontano dalla Pòlis difatti, conclude Aristotele,



Picerno

è dato vivere soltanto alle bestie, perché non ne hanno capacità; o agli Dei, perché non ne hanno necessità.

Bisogno di Umanesimo nella scuola. Lettera aperta di una professoressa al Ministro dell'Istruzione

MARIA TERESA MIRCOLI
Ispettrice U.S.R. Marche

Sig. Ministro,

Se stessi ancora tra i banchi, in mezzo agli alunni, avvertirei forte il dovere di esprimerLe, con rispetto: sono una professoressa tra i non pochi docenti del "silenzio attivo". Cerco di stare appresso ai ragazzi, come meglio e più si può, *prendendomi cura* culturale ed educativa di essi, ascoltandoli ed ascoltando le loro famiglie, e avendo come imperativo quello di fare, pur tra i mille errori, tuttavia, non voluti, con serietà, rigore intellettuale, impegno culturale, equità, responsabilità, benevolenza, passione ed umiltà, in favore dei figli degli altri, quello che vorrei per i miei figli.

Le innovazioni? Non ho spirito né atteggiamento del dietrologo. Grande importanza annetto alle radici, agli affetti, ai significati profondi, alla cultura, allo studio, all'impegno personale, sui quali ancorare e proiettare la crescita e lo sviluppo educativo e culturale di ogni giovane personalità, e sempre mi hanno attratto la ricerca e il nuovo: non ho mai disdegnato di lavorarci su e di giocare, come si suol dire, di anticipo, a Scuola, all'Università e, comunque, in ogni ambito che fosse educativamente connotato.

Così è da una vita, in preziosissima compagnia di persone, anche tra grandi maestri di pedagogia e di cultura, che sempre provvidenzialmente ho incontrato numerosi.

Ma, Sig. Ministro, in tempi così fragili e in con-

testi così aleatori, dove ormai l'unica certezza appare l'incertezza e dove ormai sembra si sia smarrito il senso del limite, si sta tutti correndo, anche a scuola, qualche rischio di troppo: le famiglie ci capiscono più ormai poco o niente, gli alunni sono sempre più disorientati e si sentono autorizzati a fare quel che vogliono, gli insegnanti sono sempre più soli e non ce la fanno proprio ad inseguire le volontà di chi arriva, ogni volta, e cambia tutto, ed ancor più a sopportare la fatica di inseguire affannosamente chi si improvvisa esperto ed anche certa brutta parte della burocrazia, che è sempre lì, di pietra, ben salda e radicata sulla sua poltrona, che non rinuncerà mai a crescere su se stessa e a volere per se stessa e che poco o nulla sa della scuola reale e di chi vi è ospite.

Ma non s'avvede che tutto è ormai in balia delle transitorietà stabili, *dove regnano provvisorietà, approssimazione e caos*, e non s'avvede che tutto si sta ormai 'sbrandellando'?

Smonta di qua e smonta di là, con bulli e bulloni sparsi in ogni dove, usa il cacciavite e aiutati con il martello, Indicazioni che ci sono e Indicazioni che ci saranno, personalizzazione sì e personalizzazione no, portfolio sì e portfolio no, curricoli fuori della porta e curricoli che rientrano dalla finestra, certificazione delle competenze, in un modo e subito dopo in un altro, autonomia sì e nuovi centralismi pure, *democrazia predicata e oligarchia praticata*, qui è così, "finché ci sto, comando io", e là è tutta un'altra cosa, perché "comanda l'al-

tro”, blatera di qua e blatera di là, sgomita da una parte e sgomita dall’altra, nell’ambito oltre tutto di un pericoloso dilagare di un emergenziale pervasivo “menefreghismo”, che non si tenta più, peraltro, di arginare o di mascherare, nemmeno per pudore.

Ecco, allora, il rischio, sig. Ministro: i più si risolveranno a fare, alla fine, anche meno di quello che hanno sempre fatto, per *sfinimento*.

In tali condizioni e in un clima così, le riforme non potranno certo attecchire più di tanto e se resistenza potrebbe esserci, da parte degli insegnanti, non è di natura ideologico-politica, come si crede o si vuole far credere, né per mancanza di voglia di fare meglio, ma è, come si avverte, di altra natura.

È, infatti, questione di *grande stanchezza* e di *progressiva demotivazione*, che crescono, oltre che per quanto sopra espresso, pure per il cattivo stato di salute professionale della categoria, connotato da bassa stima sociale, anche a motivo del trattamento giuridico ed economico che la riguarda, e logorato, *in specie, da voragini profondissime di considerazione e di cura che dovrebbe essere riservata alla modalità di reclutamento e alla formazione iniziale e in servizio, da assenze pressoché generalizzate di persone che siano sicuri e specchiati punti di riferimento istituzionale, da vuoti di controllo reale e di assistenza consulenziale, da trasmissione a pioggia di enunciazioni metodologico-didattiche, solamente parlate, quando non pontificate, che escono, come fiumi in piena, dalla bocca di coloro che per autoinvestitura o per investitura politica vengono utilizzati come esperti, talvolta senza mai essere entrati in aula o, tal altra, avendo scelto di lasciarla, da carenza di accompagnamento istituzionale della funzione docente, connotato da testimonianze valoriali ed etiche di vera cultura ed avvertita e testimoniata educazione, necessarie a ridare, proprio con il loro esempio, credibilità e vitalità ad una professione che sappia coniugare in se stessa, veicolandolo così nel rapporto pedagogico, il senso dei diritti e delle responsabilità, dell’autorità e della libertà, del potere e del limite.*

Sarebbe sufficiente, sig. Ministro, farsi un “giretto”, tuttavia non preannunciato, e sostare quanto basta nelle tantissime scuole dell’Italia delle città e delle province, dei centri e delle periferie, del Nord e del Sud, dei paesi e delle campagne per parlare con le persone di scuola che sono lì e per capire che ci sono anche insegnanti bravi e in gamba un bel po’, che, tuttavia, gestiscono in solitudine, nel bene e nell’incertezza, i loro alunni e i loro problemi, e per capire

ancora che, comunque, quando essi sono costretti a guardarsi attorno per cercarvi e cogliervi l’aiuto necessario a comprendere meglio e di più, preferiscono, in non poche circostanze, rientrare nel calore della vita vera dell’aula, “chiudendosi – come essi dicono – le porte dietro”.

Tali insegnanti, per la verità numerosi, *rappresentati da nessuno se non da se stessi e pertanto non conosciuti né mai interpellati, perché non si fanno avanti*, sono fuori da logiche politico-partitiche tout court, che ormai dominano ogni settore della pubblica amministrazione e che hanno *invaso, contaminato e turbato*, purtroppo, anche quello della scuola.

Essi non potranno, in piena scienza, coscienza e convintamente, dir sì ai cambiamenti che ogni volta si preannunciano se in tali cambiamenti non avranno scorto l’approdo di reali esigenze di natura culturale, educativa ed etica che riguardano davvero le persone concrete dei ragazzi che sono a scuola e *che chiedono aiuto per entrare nel mondo storico-culturale e per crescere in cultura e in umanità, per non smarrire la direzione di senso della loro vita, per impegnarsi con perseveranza nello studio e nella loro formazione educativa, per percorrere sempre la via maestra dei significati profondi, per recuperare a consapevolezza la grandezza dei vincoli-valori del corretto rapporto tra le persone, la importanza delle regole, la necessità delle testimonianze etiche, educative e culturali, l’assoluta rilevanza del senso di appartenenza alla comunità umana.*

Queste, sig. Ministro, mi creda, lungi dall’essere prediche o lamentazioni o velleità utopiche o mera denuncia, sono parole che dicono solamente di un bisogno profondo e reale di scuola e che si sono fatte non poco coraggio per uscire dal silenzio, per la verità coscienti di correre il rischio di esservi tosto ricacciate. Un consiglio per il futuro? Che la Scuola ritorni ai grandi temi umanistici del passato, come quelli testimoniati dal grande Erasmo da Rotterdam.



Il modello italiano, entrato in vigore con la legge 341 del '90, è entrato a regime con l'istituzione dei Corsi di laurea per i maestri e delle Siss per i docenti della secondaria a partire dall'anno accademico 1998/99, va in questa direzione. È un esempio significativo di un percorso di studi universitario con esito professionalizzante: il tirocinio è contestuale sia al corso di laurea quadriennale che al biennio delle Siss.

Le attività di tirocinio, obbligatorie e valutate in itinere e alla fine, rappresentano il tratto costitutivo di questi corsi di studi. Progettate, guidate e valutate dai docenti-supervisori provenienti dalle scuole, disegnano il quadro di competenze che il professionista della scuola deve acquisire.

Con l'avvio e l'entrata a regime di questo progetto di formazione universitaria per tutti i docenti anche *Le dieci nuove competenze per insegnare* di Perrenoud¹ sono state "insegnate": tradotte e declinate in contenuti e attività finalizzate all'acquisizione del sapere per sapere insegnare. *Insegnare ad insegnare*², così come titolava un libro edito alla fine degli anni novanta, è così diventato un percorso strutturato con proprie finalità, obiettivi e competenze da monitorare in itinere e in uscita.

Il progetto individuale. Dal sapere al saper fare e al saper essere

*L'uomo non smette di giocare perché invecchia,
ma invecchia perché smette di giocare*

GEORGE BERNARD SHAW

Nei corsi di laurea per docenti di scuola elementare e dell'infanzia il momento del progetto individuale di tirocinio e la relativa relazione finale, presentata e discussa in seduta di laurea, costituisce una parte significativa dell'intero percorso di studi e, volto all'accertamento delle conoscenze e delle competenze acquisite, contribuisce in modo determinante alla attribuzione del voto di laurea.

Questo lavoro conclusivo, la Relazione finale di tirocinio, sancita dal D.P.R. 31 luglio 1996, n. 471, rappresenta l'esito di un percorso in cui emerge la confluenza e l'intreccio tra le competenze teoriche, disciplinari, metodologiche e pedagogiche e il saper fare.

Un banco di prova per i laureandi che devono dimostrare di avere acquisito:

- Competenze progettuali
- Conoscenze e competenze metodologiche e

didattiche

- competenze relazionali e organizzative
- conoscenze e competenze disciplinari
- competenze di autovalutazione e valutazione

L'attività di progettazione, che vede impegnati gli studenti dell'ultimo anno, si concretizza in un percorso con gli alunni e i docenti in una delle Istituzioni scolastiche convenzionate con l'Università.

Per i futuri docenti il lavoro conclusivo è, quindi, una scommessa impegnativa. La sua forte valenza formativa è confermata e validata dai progetti realizzati e discussi in seduta di laurea. Alcuni dei quali meritano una attenzione particolare per l'impianto culturale metodologico che, andando oltre la dimensione delle *buone pratiche didattiche*, è più prossimo ai requisiti metodologici della *ricerca-azione*.

Uno dei tanti esempi ci viene dal lavoro conclusivo di una studentessa che si è cimentata con un tema tanto usuale nella progettazione didattica quanto delicato e complesso da affrontare in modo rigoroso: apprendere giocando.

Il titolo della relazione finale "*La pedagogia del gioco nella scuola elementare. Lo sviluppo del pensiero logico-matematico dai simboli alle operazioni*"³ segnala il tentativo della laureanda di intrecciare il *fare scuola*, l'insegnare la matematica ai bambini con una riflessione teorica sul gioco e la sua valenza pedagogica.

Il progetto è stato realizzato in una prima elementare. La laureanda ha giocato e ha fatto giocare i bambini utilizzando il materiale strutturato e non solo. Il quadro teorico tratteggiato dalla laureanda ha sostenuto la "buona" didattica, contribuendo a dare senso al percorso in classe.

Punto di partenza la letteratura, l'evoluzione della concezione del gioco tra Ottocento e Novecento per proseguire con un rapido excursus sul significato e il ruolo che il gioco ha per l'essere umano. Attività autonoma e spontanea, esso assume una forte valenza pedagogica e risulta essere un veicolo privilegiato per l'apprendimento. Il gioco è un atto libero sostiene Huizinga⁴, il bambino e l'animale giocano perché ne hanno diletto e in ciò sta la loro libertà.

È una cosa molto seria, non è un "optional" nella nostra esistenza. Da più di un secolo psicologi e pedagogisti non fanno che tenere alta l'attenzione sulla sua necessità. L'articolo 31 della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia, approvata dall'Assemblea delle Nazioni

Unite il 20 novembre 1989, lo riconosce come uno dei diritti fondamentali per tutti i bambini e le bambine insieme al riposo e allo svago.

Si conosce il mondo afferrandolo e manipolandolo con le mani. Il processo di accomodamento e adattamento avviene nell'ambiente mentre il bambino si muove ed esplora ciò che trova intorno. Questa attività libera è come un gioco che ha le caratteristiche della spontaneità, della gratuità e del piacere. Infatti crea piacere a chi la intraprende favorendo la capacità inventiva e la creatività. Da qui si evince l'importanza dell'attività ludica per lo sviluppo del pensiero.

Per la laureanda la progettazione dell'attività logico matematica si è dovuta misurare con questo quadro teorico di riferimento appena accennato.

Ha presentato del materiale, i blocchi logici, e ha lasciato che i bambini potessero manipolare e esplorare liberamente il materiale messo a disposizione. Il gioco libero è stato il punto di partenza per l'avvio del percorso. La laureanda è intervenuta con domande stimolo assecondando le soluzioni e le invenzioni dei bambini stessi.

Le proposte del docente devono potere arrivare nel momento in cui gli alunni sono in grado di legarle alle attività che stanno svolgendo liberamente.

La laureanda ha organizzato il lavoro in classe cercando di rispettare la libertà di gioco e di iniziativa che i bambini riuscivano volta per volta ad esprimere. Le tappe fondamentali di tale percorso sono state:

- giochi proposti dalla laureanda: *gioco della caccia al tesoro, gioco dei contrari, il gioco delle otto frasi*;
- costruzione e colorazione dei blocchi logici utilizzando materiali come il polistirolo;

- racconto di fiabe: *Alice nel paese delle meraviglie, Pollicino*;
- divisione in sequenze della storia e rappresentazione simbolica dei personaggi utilizzando i blocchi logici;
- disegno delle sequenze delle fiabe;
- introduzione del concetto di prima e di dopo;
- rappresentazione della fiaba con una struttura ad albero;
- presentazione del *quadrato dei primi cento numeri*;
- giochi e gare con il *quadrato dei primi cento numeri*.

L'attività in classe è stata corredata da approfondimenti sul valore del gioco nella formazione e da una rilevazione statistica sulle preferenze di giochi e giocattoli per i bambini della fascia di età della scuola primaria.

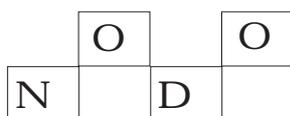
Lo scenario che la futura docente ha esplorato non si è dunque limitato alle buone pratiche ma al panorama simbolico e culturale dentro cui è immerso non solo il bambino ma anche gli adulti che interagiscono con lui. Il tratto significativo di questa esperienza, e di tante altre, che qui non vengono citate per ragioni di spazio, è la formazione di un *habitus* mentale che deve poter accompagnare i docenti - e non solo - durante il lavoro a scuola e in classe.

¹ P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, trad. it., Ed. Anicia, Roma 2002.

² G. Luzzatto, *Insegnare ad insegnare*, Carocci Editore, Roma 2001.

³ Si tratta di una Relazione finale in Pedagogia generale (Rel. Prof.ssa Sandra Chistolini) per il conseguimento della laurea in Scienze della formazione Primaria della candidata Giuliana Tirocchi, Un. degli Studi Roma Tre, a.a. 2006/07.

⁴ J. Huizinga, *Homo ludens*, Il Saggiatore, Milano 1964, p. 10.



Una nuova governance della scuola tra democrazia, progettazione e partecipazione

SILVIO MINUETTI

Dirigente scolastico Istituto d'istruzione superiore " F. Filelfo " di Tolentino

Integrazione di funzioni e di competenze, progettazione condivisa nel quadro della partecipazione: è questo lo scenario atteso dai dirigenti scolastici e dalle altre componenti responsabili del governo democratico della scuola. La prima risposta viene dal documento del Ministro Fioroni del 3 aprile 2007 "Verso le indicazioni nazionali": *"gli insegnanti e i dirigenti non sono ridotti al ruolo di tecnici dell'istruzione o di manager dell'organizzazione, ma sono riconosciuti e responsabilizzati come educatori ed i genitori non sono percepiti, a loro volta, semplicemente come clienti o utenti, ma come partner di un'impresa condivisa."*

Il processo di decentramento di competenze e di responsabilità dallo Stato alle Regioni, Province, Comuni ed alle scuole autonome ha ampliato la funzione del dirigente scolastico ma oggi è necessaria una nuova proposta di formazione dei dirigenti delle istituzioni scolastiche e pubbliche rispetto alla categoria di pura managerialità.

Si chiede di partire dal territorio, dai suoi bisogni e dalle attese sociali. Il Dirigente, pertanto, è chiamato alla sfida di una scuola sempre più agenzia di promozione dello sviluppo sociale, culturale ed economico della comunità locale, attraverso un'offerta meno generalista e più centrata sull'apprendimento¹. Le nuove competenze richieste dalla competizione internazionale impongono infatti una visione culturale più ampia rispetto alle questioni puramente organizzative e sindacali. Il federalismo scolastico, nato dalla riforma del Titolo V della Costituzione, chiede a tutti equilibrio tra autonomia, unità del sistema educativo-formativo, creatività, mentre viene superato il modello gerarchico nell'organizzazione pubblica.

Quale governance è richiesta allora ai fini di un sistema formativo integrato? Quali comporta-

menti sono richiesti come buone prassi ai nuovi dirigenti scolastici selezionati in un lungo concorso ordinario (2004-2007) per fondare un modello di leadership educativa sul territorio? La classe dirigente italiana non ha, come rilevato dalla ricerca del prof. C. Carboni dell'Università Politecnica delle Marche, le caratteristiche del merito, della giovane età e della creatività, ma ora il sistema impone una svolta.² I 5000 nuovi dirigenti immessi in ruolo nei prossimi tre anni (quasi il 50%) sono chiamati a dare un segno di profonda innovazione. La cultura richiesta è quella della responsabilità, della competenza, della cooperazione e della competizione. Il rilancio della credibilità della scuola passerà soprattutto attraverso la capacità di indicare la rotta, di risolvere problemi di comunicazione, di interpretazione della realtà e di progettazione. Recuperare la motivazione di studenti e docenti, ricreare fiducia e stima sociale verso l'istituzione scolastica: questa è la forte responsabilità sociale dei dirigenti. Una formazione continua degli stessi potrà creare le condizioni per una governance all'altezza delle sfide attuali.

A tal fine non basta il decisionismo del dirigente-manager spostando l'attenzione dalla democrazia all'efficienza. La scuola non è infatti un'impresa. Bisogna tornare alla metafora della scuola come comunità di Dewey e Mounier. Questo significa far propri alcuni elementi della cultura d'impresa per rendere più efficienti i processi mentre si tende essenzialmente a valorizzare le persone-docenti-studenti-genitori-collaboratori tecnici nella comunità educante. Questa rappresenta un modello di ordine sociale caratterizzato dal principio della solidarietà spontanea, in collaborazione variabile con il mercato e con lo Stato (F. Fistetti). Al suo interno vive un io multiplo

inteso come cittadino, soggetto di diritti, persona in formazione, capace di dissenso critico e di autonomia individuale nella responsabilità. La condivisione ed il dono sono i due paradigmi della comunità. Si determina così una esposizione comune degli uni agli altri, un'esistenza condivisa, costitutivamente aperta alla comprensione dell'altro.³ Come superare l'aporia impresa/comunità, utilità/dono, efficienza/idealità? Solo attraverso una mediazione continua tra queste antinomie si uscirà dal dilemma. Una fede continua nella democrazia, intimamente unita a quella nell'esperienza e nell'educazione, consentirà di agire governando e creando, secondo l'insegnamento di Mounier. Essendo la persona comunicazione, s'impone il primato dei valori della cultura e del vitale sulla semplice utilità materiale immediata. Sarà allora la pedagogia dell'impegno intimamente connesso con l'apprendistato della libertà a costruire la persona secondo la sua natura complessa.

Siamo chiamati a realizzare vere comunità di insegnamento-apprendimento, comunità professionali di dirigenti, docenti ed impiegati, comunità partecipate di genitori, studenti, enti ed associazioni del territorio.

In questo contesto la scuola dovrà presentare un suo bilancio sociale, una rendicontazione sociale, economico-finanziaria. In altri termini dovrà rendere conto alla società nel suo complesso dei risultati della sua attività, attraverso un processo informativo continuo, interrogabile, ripetuto. L'accountability consiste infatti, in un processo di scambio continuo di comunicazione e informazione.⁴

È evidente che serve un ripensamento degli attuali organi collegiali ed un pluralismo progettuale e metodologico all'interno della comunità scolastica.

Essendo il management pura gestione della complessità e la leadership, invece, capacità di indicare la direzione del cambiamento, si staglia all'orizzonte l'esigenza di una leadership democratica ed efficace, orientata a costruire comunità, curvando allo scopo le funzioni ed i ruoli, mediante un intelligente uso delle risorse e dei vincoli. *“Per unire una comunità con un legame intimo non è dunque sufficiente che il suo ideale sia puro o vero ma deve ancora permettere l'adesione consenziente e progressiva. Altrimenti una cappa di conformismo peserà sulla comunità unitamente ad un rigore legale, a un'ipocrisia legale, ad un'atmosfera irrespirabile e mortale per l'uomo.”* (Mounier)

È chiaramente insufficiente il paradigma del-

l'utilità nelle società vitali, come è sotto gli occhi di tutti, nel mondo della scuola in particolare. La crisi della scuola non si supera scimmiettando il management delle imprese. Serve un valore aggiunto: la leadership democratica ed efficace capace di ridefinire la direzione, la visione del futuro, secondo l'ideale puro di Mounier. Non basta una perfetta pianificazione, buco nero che assorbe tutte le energie, serve piuttosto una leadership che sviluppa e realizza l'orientamento delle persone. È questa l'adesione consenziente e progressiva. Il Dirigente scolastico nuovo costruisce una visione comune, valorizzando le competenze individuali, sollecitando motivazioni profonde, coinvolgendo le persone nel processo decisionale, sostenendole nella crescita professionale, modificando la mentalità attraverso la cura della ricerca educativa, della progettazione nella condivisione. Leader di leader (T. Sergioanni), egli è capace di mettere i suoi collaboratori in condizione di diventare leader di se stessi. È questo l'empowerment in una comunità delle competenze distribuite. In conclusione, accanto ad una decisionalità diffusa serve una leadership comunitaria.

Quale democrazia dopo l'introduzione dell'autonomia a partire dal 1997, vera riforma della scuola negli ultimi anni? Innanzitutto il curricolo deve partire dalle esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, in un quadro generale di continuità didattica e di orientamento. Spetta al Collegio dei docenti uscire dal formalismo per strutturarsi in maniera flessibile e tale da suscitare il protagonismo creativo delle molteplici risorse culturali in esso presenti. La gestione democratica impone però un sforzo enorme per non disperdere in mille rivoli tali energie.

Stranamente in piena epoca di globalizzazione e di società liquida (Baumann), cresce la voglia di legami sociali autentici e di comunità. Ma, per navigare in questo mare di incertezza, bisogna ricordare l'insegnamento di E. Morin: *“Si dovrebbero insegnare i principi di strategia che permettano di affrontare i rischi, l'inatteso, l'incerto e di modificare l'evoluzione...”*⁵ Il primo rischio è quello dell'omologazione culturale. Come conciliare, allora, l'unità e le diversità, la libertà degli interessi, il peso delle offerte formative tra esplosione delle domande individuali e voglia di comunità come bisogno di costruire una identità collettiva? Come resistere alla visione del mondo di banchieri, manager e mercanti?

Possiamo immaginare una diversa globalizzazione di unità nelle diversità in modo da salva-

guardare fantasia, molteplicità, pluralismo, identità diverse che si donano reciprocamente per una ricchezza complessiva nella fraternità universale.

Il secondo rischio è quello di considerare la crisi della scuola risolvibile esclusivamente con l'introduzione dei metodi della Qualità totale. Senza creatività e tensione educativa sarà difficile infatti, avvicinare la realtà al disegno di un futuro desiderato. Una leadership visionaria e stile *coach* è più appropriata rispetto a quella del battistrada fornito solo di strumenti manageriali. È l'intelligenza emotiva di Goleman il vero fattore di qualità dentro una istituzione-comunità educante.⁶

Dalla *vision* alla *mission*: senza visione non c'è tensione creativa, non c'è motivazione intrinseca al cambiamento. La capacità di offrire prestazioni pienamente corrispondenti ai bisogni ed alle attese degli utenti del territorio sarà la risposta di una scuola ricca di professionisti preparati e valorizzati.

Compito specifico della dirigenza sarà allora quello di ridefinire la direzione, la visione del futuro assegnando ruoli precisi, funzioni e responsabilità. In questa ricerca di una adesione consenziente e progressiva ad una visione comune consiste essenzialmente la nuova leadership. Motivazioni profonde e modelli mentali su questioni determinanti servono per andare oltre una grigia e stanca quotidianità. Si configurano in tal modo leader intesi come progettisti, educatori e *coach*, capaci di mettere gli altri in condizione di diventare leader di se stessi, oltre una dimensione puramente gerarchica. La decisionalità diffusa si trasforma allora in leadership comunitaria.

Ritornando a Mounier, quattro sono le dimensioni dell'agire: il fare come espressione dell'efficacia, l'agire come segno di autenticità, l'azione contemplativa come ricerca di perfezione e di universalità, l'azione comunitaria come attività più complessa, che si incarna in una comunità di lavoro. Oggi ci troviamo in questo bivio: soddisfare le esigenze immediate di un astratto cliente attraverso un'azione puramente efficiente o progettare, governare, educare, organizzare e pianificare nell'ottica di una pedagogia per la persona proiettata verso un futuro di bene comune.

Su che cosa si basa questa nuova democrazia scolastica?

Innanzitutto sulla capacità del dirigente scolastico di essere un leader con una visione condivisa, animato dalla forza dell'utopia che gli consente di pre-vedere e di migliorare la comunità di apprendimento attraverso un'azione collettiva. In secondo luogo è importante la costruzione comu-

nitaria del sogno-progetto attraverso uno stile dialogico e rispettoso di tutti i passaggi istituzionali (consigli di classe, dipartimenti, collegio dei docenti, commissioni, consiglio d'istituto). La leadership comunitaria si radica se vive di una decisionalità diffusa e della valorizzazione di tutte le persone. Il Piano dell'offerta formativa, sentiti i genitori, gli studenti e le realtà del territorio, insieme al Piano annuale delle attività predisposto dal dirigente, sentito Dsga e personale Ata, devono trovare nel collegio dei docenti, vero cuore pedagogico della scuola, una larga condivisione.

“Una società veramente autonoma può esistere soltanto nella forma del proprio progetto, cioè come società che riconosce quale suo unico scopo e raison d’être non un modello precostituito di felicità, ma una libertà sempre più ampia di autoesame, di critica e di riforma.” (Baumann).

Nella definizione di questo progetto, tutti i soggetti devono avere lo stesso peso decisionale, rispettando rigorosamente le procedure nella trasparenza, attraverso modalità efficaci e di buon senso. Una reale democrazia parte da situazioni di disagio e dai bisogni formativi del territorio, offre una elevata considerazione a tutti gli *stakeholder*, definisce il problema attraverso il dialogo, decide una strategia, realizza e pone a rendicontazione sociale la sua attività. La democraticità della decisione garantisce poi funzionalità del lavoro e dell'organizzazione.

Un cambiamento di tale portata implica una vera rivoluzione culturale nella scuola italiana, alla ricerca di significati condivisi (Bruner). La cultura di una scuola si vede già dall'accoglienza dei collaboratori scolastici, oltre che dal POF. Prendere coscienza delle cattive abitudini accumulate nel tempo ed eliminarle sostituendole con buone prassi: questa è la nuova governance. Attraverso il pensiero narrativo, mediante la ricerca-azione, autentico strumento di *governance* democratica, è necessario sottoporre l'istituzione ad un processo di investigazione, critica, decostruzione, ri-orientamento. I docenti, professionisti riflessivi della scuola, prendono in esame le loro pratiche di insegnamento-apprendimento ed individuano metodologie effettivamente inefficaci, mode superficiali ed inutili, resistenze al cambiamento, innovazioni produttive di guadagni cognitivi. È nei dipartimenti disciplinari e nei laboratori didattici che le pratiche vengono lette non superficialmente alla luce delle esperienze monitorate e delle teorie accreditate. È ora di tornare a prestare maggiore attenzione all'essenziale di una scuola: l'insegnamen-

to-apprendimento. Bene l'organizzazione e le competenze relazionali ma forte deve essere il profilo culturale e professionale medio dell'allievo in uscita. Per questo è opportuno creare a livello di rete di scuole, in collaborazione con la Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario, un laboratorio territoriale provinciale che funga da osservatorio permanente delle metodologie e tecniche d'insegnamento, che diffonda nel sito le buone pratiche didattiche con dati rilevati per conoscere concretamente la coerenza tra finalità, obiettivi generali, specifici, trasversali e risultati. L'autonomia implica questa capacità di riflessione e di scelta strategica in relazione agli stili cognitivi rilevati ad ai bisogni formativi della comunità locale. Deve aprirsi la fase dell'autonomia di ricerca educativa con ricerche-azioni e pubblicazioni. Acquisire una comune cultura dell'autovalutazione, concordare i criteri di valutazione e le strategie nel lavoro in classe saranno i frutti maturi di una difficile collegialità a tutti i livelli.

Diventa pertanto centrale la formazione iniziale, in ingresso ed in servizio dei docenti. Non sarà facile superare la disaffezione verso pratiche di aggiornamento sbagliate e calate dall'alto ma, partendo dai bisogni concreti di formazione, in ottica laboratoriale, in collegamento con i contesti operativi curricolari, offrendo adeguata valorizzazione in termini di carriera docente, sarà possibile disporre di insegnanti motivati e preparati, presupposto fondamentale del miglioramento. Ovviamente sono da abbandonare le lezioni accademiche per sostituirle con attività di piccoli gruppi orientati a mettere in pratica approcci didattici programmati in senso operativo, con la guida sicura di autentici esperti e testimoni di vita scolastica innovativa.

Fare formazione continua e ricerca educativa diventa l'imperativo del momento. Tessere una rete, collegare soggetti diversi attraverso molteplici iniziative in una sorta di laboratorio didattico territoriale in collegamento con l'Università (Sis) saranno gli effetti di un approccio sistemico in una logica globale e non più autoreferenziale delle singole scuole.

Un passaggio difficile ma ormai improcrastinabile è quello dell'autovalutazione d'istituto. Il microsistema si deve analizzare con indicatori di qualità costruiti in una rete di scuole, come Proform, rete coordinata in provincia di Macerata dal prof. Mario Castoldi, per verificare l'adeguatezza dell'offerta formativa rispetto al macrosistema (Invalsi e comparazioni internazionali

OCSE-PISA). Interrogarsi sull'adeguatezza dell'offerta formativa, integrare valutazione interna ed esterna, superare l'impasse dell'autoreferenzialità della prima applicazione dell'autonomia diventa una necessità per azioni concrete di miglioramento. Il sistema di indicatori concordati segnalerà le zone di malfunzionamento, le aree di eccellenza per avere una visione realistica delle divergenze tra l'atteso, il dichiarato, l'agito ed il percepito nel POF. L'analisi sistemica della qualità dell'organizzazione pone al centro il processo decisionale nel contesto, date le risorse, alla luce dei risultati conseguiti. È come leggere gli eventi con gli occhiali plurali della qualità per una regolazione continua. Si tratta di uno strumento straordinario di valutazione per la crescita culturale della scuola, di difficile realizzazione ma capace di segnalare le priorità dell'azione progettuale e di cambiamento nelle prassi quotidiane della scuola. Il prodotto della scuola, che è dato dall'insieme di progetti, azioni didattiche e decisioni, viene sottoposto alla riflessione degli operatori e degli utenti per costruire dal basso una nuova cultura della scuola democratica e per esprimere un giudizio globale sulla qualità dell'offerta formativa.

È capace la scuola di leggere ed affrontare i bisogni formativi degli alunni di quel territorio? Le decisioni sono state assunte democraticamente? È stata curata l'individualizzazione dell'insegnamento per portare tutti ad un livello minimo accettabile? È stata curata la personalizzazione per raggiungere l'eccellenza e sviluppare al massimo le potenzialità individuali? Le risorse umane, finanziarie e tecnologiche sono state usate in modo razionale? È cresciuta la cultura pedagogica e didattica della scuola in direzione di un nuovo umanesimo capace di affrontare la complessità del post-moderno?⁷ Si ha una corretta visione d'insieme dei processi attivati nella scuola attraverso una organizzazione efficiente ed efficace?

Si tratta di realizzare un progetto ed un governo a forte baricentro democratico con una collegialità effettiva, capace di individuare la rotta e di attraversare le inevitabili tempeste. Attraverso la metodologia della ricerca-azione bisognerà individuare il problema, gli interlocutori, attivare il dialogo, fare una ricognizione dell'esistente rispetto al tema (norme, letteratura, buone prassi), analizzare il problema, decidere la strategia risolutiva, progettare azioni condivise, concretizzare le decisioni, verificare gli esiti in dialogo con gli interlocutori. È questo il modello di una progettualità collegiale effettiva per un governo demo-

cratico della scuola.

Decisiva sarà la visione della scuola dalla parte del dirigente in questo processo democratico. Egli si pone in una posizione gerarchico-funzionale nei confronti dei singoli docenti, del Dsga, che ha autonomia decisionale nell'ambito di una direttrice, e del personale Ata, in una posizione di equiordinazione con i due organi collegiali della scuola (collegio dei docenti e consiglio d'istituto). "L'unità scolastica appare al dirigente come un sistema organico, formato da molti elementi interrelati tra loro. La sua interezza non è costituita dalla somma degli elementi, ma dalla loro unitarietà, dalle interrelazioni e dalle connessioni funzionali. Pertanto, la capacità di analisi in ottica sistemica è sicuramente necessaria per permettere al dirigente di non isolare i vari punti di vista, ma vedere l'unità scolastica come un vero laboratorio di progettazione continua integrata e di erogazione di servizio in continuo miglioramento."⁸

Si tratta di un compito molto difficile, di un esercizio sinergico di tutte le competenze. Il coordinamento delle risorse umane, finanziarie e tecnologiche della scuola consente un adempimento che è il prodotto di una collaborazione essenziale per il raggiungimento del risultato. "1. Gli organi collegiali della scuola garantiscono l'efficacia dell'autonomia nel quadro delle norme che ne definiscono competenze e composizione. 2. Il dirigente scolastico esercita le funzioni di cui al decreto legislativo 6 marzo 1998, n. 59, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali. 3. I docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento. 4. Il responsabile amministrativo assume funzioni di direzione dei servizi di segreteria nel quadro dell'unità di conduzione affidata al dirigente scolastico. 5. Il personale della scuola, i genitori e gli studenti partecipano al processo di attuazione e sviluppo dell'autonomia assumendo le rispettive responsabilità."⁹

L'attuazione nell'autonomia delle nuove Indicazioni per il curricolo nel primo ciclo e l'innalzamento dell'obbligo di istruzione dagli otto ai dieci anni in tutti i bienni del secondo ciclo metteranno a dura prova la capacità progettuale ed il governo democratico della scuola. Bisognerà partire dalla scuola che c'è, dagli insegnanti, sostenendo le loro legittime aspirazioni ad uno stipendio dignitoso, come affermato da Citati, in cambio di una elevata professionalità. Si tratta di decidere sul quantum e sul quale dei saperi necessari per affrontare oggi le sfide della società della co-

noscenza, per consentire la crescita del Paese, della sua economia e della sua democrazia. Non devono aumentare soltanto i titoli di studio ma anche le effettive conoscenze e competenze della nostra popolazione e la qualità dell'offerta formativa.

Alle scuole competono molti spazi e scelte operative, essendo i documenti ministeriali non prescrittivi. "È il terreno su cui – a mio vedere – si suggerano, forse per la prima volta, tutte le possibilità offerte dall'autonomia. È un appuntamento difficile che dovrebbe segnare una profonda svolta ma che, se non intelligentemente sostenuto, potrebbe anche costituire un flop! L'ultima spiaggia del nostro sistema educativo nazionale di istruzione? Da inguaribile ottimista dico di no! Ma dobbiamo mettercela tutta."¹⁰

¹ Alfonso Rubinacci, *Il Maestro*, n. 3/2007, p. 21

² C. Carboni, *Elite e classi dirigenti in Italia*, Editori Laterza, Roma - Bari 2007.

³ Maria Chiara Michelini, *Progettare e governare la scuola*, Franco Angeli, Milano 2006.

⁴ Franco De Anna, *Autonomia scolastica e rendicontazione sociale. Dal POF al bilancio sociale*, Franco Angeli, Milano 2005.

⁵ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

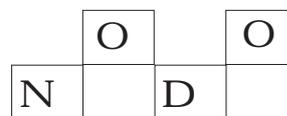
⁶ D. Goleman, R. E. Boyatzis, A. McKee, *Essere leader*, Rizzoli, Milano 2002.

⁷ S. Chistolini (a cura di), *Neoumanesimo e post-moderno. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, Cleup, Padova 2007.

⁸ A. Armone, *Il Dirigente scolastico: la natura della relazione con gli organi della scuola e i poteri di gestione*, in "Scuola e formazione", anno VI, n. 15, 1-15 aprile 2007, p. III Dossier.

⁹ ibidem, p. VI.

¹⁰ M. Tiriticco, in www.edscuola.it, 31 luglio 2007.



La grammatica di nuovi linguaggi

PASQUALE COVELLA
Dirigente scolastico 2° Circolo - Venosa

Nel continuo movimento della società in cui viviamo, nella complessità delle nuove problematiche e sollecitazioni della realtà giovanile che incidono sull'apprendimento, la scuola non può rimanere ferma e stagnante ma ha il compito di adottare adeguati accorgimenti pedagogici ed insegnare la grammatica di nuovi linguaggi se intende colmare il *gap* tra obiettivi richiesti dall'esterno e gli obiettivi che intende raggiungere.

Una scuola che vuole mettersi al servizio della persona e della sua realizzazione sociale e professionale: questa è l'impostazione che guida, da alcuni anni, il 2° Circolo Didattico di Venosa che ha a cuore il destino dei propri alunni. Fin dall'ingresso nella Scuola dell'Infanzia e per l'intero percorso nella Scuola Primaria, ciò che caratterizza l'operato del Circolo è la consapevolezza della centralità dell'alunno e del suo ruolo attivo nel processo di apprendimento che non è avulso dal mondo della innovazione tecnologica. Sulla base di tale considerazione la didattica del 2° Circolo ha delineato interessanti prospettive e nuove linee di sviluppo. Infatti la multimedialità e l'interattività hanno avviato un percorso di trasformazione cognitiva che ha coinvolto sia i linguaggi di comunicazione che le modalità di apprendimento. Nello specifico sono state saggiate le potenzialità di utilizzo di nuovi strumenti tecnologici in diversi contesti disciplinari che, da un lato hanno supportato il lavoro degli insegnanti e dall'altro hanno stimolato il processo di ricerca.

La scelta delle proposte didattiche operata dai docenti, supportata dall'idea che è essenziale considerare il bambino protagonista dell'acquisizione delle proprie competenze, ha privilegiato una situazione metodologica di tipo laboratoriale, intesa come momento in cui si contestualizza la relazione di appren-

dimento e si co-costruiscono le conoscenze che diventano significative e ricche di senso.

Nel luogo virtuale "*laboratorio*" si ha un approccio molto attento nei confronti degli strumenti informatici: utilizzarli in modo superficiale può causare seri danni di depotenziamento educativo e formativo. Per non correre il rischio di vedersi strumentalizzati dalle tecnologie, gli insegnanti hanno considerato l'uso del computer o della lavagna interattiva un *valore aggiunto* alla propria attività d'insegnamento ottenendo grandi vantaggi nel percorso didattico e di insegnamento-apprendimento.

Nelle esperienze di seguito descritte, che fanno da sfondo ad una didattica innovativa, è stato posto l'accento sugli aspetti emotivi e relazionali del rapporto con le tecnologie al fine di migliorare e facilitare i processi di formazione scegliendo e progettando nuovi ambienti di apprendimento, di comunicazione e di esperienza.

Oggi non si può pensare alla didattica come legata alla sola modalità classica di fare lezione per trasmissione, ma è necessario prospettare nuovi modi di insegnamento, focalizzati sulla costruzione del sapere, su nuove esperienze e su nuovi approcci di comunicare e collaborare. Lo spazio angusto e limitato dell'aula si apre ad una pluralità di luoghi di lavoro: gli scenari si ampliano e si ramificano in direzioni diverse e aperte e si intrecciano con il virtuale, consentendo simulazioni che fortificano le conoscenze, la comprensione e la visione multiprospettica del mondo.

Nei Progetti "*Il mio alfabetiere*", e "*Il gigante egoista*" si è voluto dare concretezza a quanto finora affermato: rappresentano la viva trasposizione dell'interpretazione personale di ciascuno, quasi la prova che ogni bambino ha rielaborato con originalità e in modo unico ciò che ha ascoltato nella classe... virtuale.



Il gigante egoista

A cura dell'insegnante Clara Caggiano

Nell'attuale società, con la presenza invasiva della televisione già nella prima infanzia, si sta perdendo il valore evocativo della parola.

I momenti di dialogo, gli spazi ed i tempi da dedicare al bambino vengono ridotti sempre più dai ritmi frenetici della vita. Leggere una storia, diventa quasi un'impresa ardua.

Quanto, sarebbe bello, invece, prendere in braccio il bambino e dirgli: "Ti racconto una storia!".

Egli sentirebbe in quel momento tutto l'amore per lui, come se l'adulto in quel momento gli dicesse: "IO SONO QUI CON TE, E PER TE".

Sicuramente, il vostro bambino, una volta diventato adulto, ricorderà quei momenti con grande piacere e voi capirete di non aver sottratto del tempo ad altre cose, ma di aver condiviso grandi emozioni.

"Le storie, - scriveva Lewis Carroll -, autore di Alice nel paese delle meraviglie, sono doni d'amore".

Ed è proprio per questo motivo che per Natale noi insegnanti della Scuola dell'Infanzia Giovanni Paolo II (ex Labarile) 2° Circolo Didattico di Venosa, abbiamo pensato di donare qualcosa di speciale ai nostri bambini... Una storia in grande, con un vero narratore (Prof. Arcangelo Covella) e dei veri interpreti (i nostri bambini).

Il punto di partenza è stata l'interazione tra *adulti e bambini*, pensando che in tal modo si sarebbe realizzato uno scambio affettivo di sicuro vantaggio reciproco.

L'occasione è stata fornita dalla fiaba di Oscar Wilde *Il gigante egoista*: il protagonista, un adulto scorbutico e lontano dal mondo dell'infanzia, si converte alla fine modificando il suo comportamento, perché scopre l'innocenza, la spontaneità

che la vita di tutti i giorni finisce con l'offuscare.

1. Lettura animata della fiaba, allo scopo di far rivivere le emozioni fondamentali del testo in cui i bambini potessero riconoscersi.
 2. Uscita didattica in un giardino-parco, finalizzata alla scoperta dei suoni e dei colori della natura. In quest'occasione, è stato bello vedere i bambini muoversi morbidi e leggiadri come "i fili d'erba del giardino del gigante". Erano felici di ascoltare il cinguettio degli uccelli, e di poterli imitare... e poi di correre liberi, proprio come "i bambini nel giardino del gigante".
 3. Rappresentazione grafico-pittorica dei momenti salienti della fiaba.
 4. Ricomposizione della fiaba attraverso l'uso della parola, della gestualità e del movimento.
 5. Il momento finale, quello della messa in scena, è stato fruito superando la barriera tradizionale spettatore-pubblico, perché i bambini hanno agito in uno spazio circolare, a diretto contatto con genitori e ospiti, rendendo così più efficace lo scambio emotivo tra adulto e bambino.
- Il risultato più apprezzabile è stato vedere i piccoli attori agire con grande spontaneità, felici di essere gioiosamente protagonisti del "nostro dono di Natale".



Linee filosofico-pedagogiche ispiratrici del progetto

A cura dell'insegnante Sonia Mollica

Ormai da anni il II Circolo ha basato la propria didattica sulla ricerca-azione e sulla sperimentazione di nuove metodologie che cercano d'intercettare le esigenze degli alunni. I bambini se coinvolti emotivamente danno il meglio di loro stessi e le lezioni condotte con competenza laboratoriale coinvolge sensorialmente la mente e il



corpo dei discenti. Seguendo questo assunto è stata condotta un'esperienza significativa dai bambini della classe 1^a B che per la sua significatività è entrata a far parte delle esperienze didattiche, significative ed esportabili, dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica, (ex INDIRE di Firenze).

Il Progetto "*Il mio alfabetiere – la corporeità come strumento di conoscenza*" è stato presentato anche al seminario dell'IRRE dell'Agenzia di Potenza l'11 marzo 2008 da Sonia Mollica, la docente che ha condotto, insieme all'insegnante Anna Gioiosa, l'esperienza didattica.

Il Progetto è stato articolato con estrema competenza dalle insegnanti di classe. L'esperienza è nata da una lettura pedagogica della *fenomenologia* di Edith Stein, la filosofa che offre alcune *direzioni* (non soluzioni preconfezionate) per muoversi nell'esperienza didattica e propone una linea di pensiero didatticamente feconda in quanto pone l'accento sulla centralità della persona e sulla esperienza vissuta.

Le linee guida delle attività proposte, sorte dalla convinzione che le azioni didattiche dell'insegnamento-apprendimento possono produrre migliori frutti educativi se l'insegnamento stesso ha la virtù di saper agganciare il proprio oggetto di studio al mondo della vita, hanno: *recuperato* l'aspetto metacognitivo, liberandolo dagli stretti confini omologanti del razionalismo; *considerato* il soggetto della didattica *persona hic et nunc*, in carne ed ossa che, in quanto tale, sente, conosce ed esperisce e, ancora, elabora, interpreta e ripropone all'altro da sé una pluralità di linguaggi.

Alla luce di ciò, il percorso progettuale ha proposto la didattica della corporeità per avvicinare i bambini al codice alfabetico in cui l'esperienza del corpo ha richiamato in causa la totalità della per-

sona ed ha istituito il nesso corpo-conoscenza.

Considerando che la conoscenza del mondo avviene attraverso il corpo e viceversa, la sfida era quella di mettere in discussione la dualità mente/corpo e proporre l'interazione tra l'ambito linguistico e la corporeità, coniugando la ricerca sensoriale e la ricerca concettuale per l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Poiché il pensiero non svetta mai solitario ma si staglia su uno sfondo di atti propri *dell'intelligenza emotiva*, il processo di apprendimento della letto-scrittura e delle sue procedure, ha avuto senso perché accompagnato da azioni didattiche volte a far emergere la conoscenza in modo *esperienziale* e consapevole. Solo così si è giunti all'acquisizione di una competenza autentica, perché ha coinvolto gli alunni in *un'esperienza vissuta* con emozione, desiderio e fascino.

L'incontro positivo tra il bambino e la conoscenza è stato organizzato partendo dalle sue competenze e dalle conoscenze di ciò che avviene nella *sua quotidiana corporeità* (mente e corpo). Questo è stato l'inizio della conoscenza: qualcosa che ha affascinato e, per il fatto che ha affascinato, ha messo in moto l'*io*, e l'*io* ha cominciato a leggere la propria esperienza vissuta e ad interpretarla attribuendo ad essa *un senso*.

ATTIVITÀ REALIZZATE

Fase preliminare:

a) Considerata la tenera età degli alunni del monoennio, è stata pianificata l'intera esperienza per avvicinare il bambino alla costruzione del codice linguistico, prendendo le mosse dagli interessi prioritari che il discente avverte nella vita quotidiana: il *gioco* e *l'ascolto di favole, racconti e filastrocche*. Per superare il rischio di rimanere impanantanti nella dimensione fantastica delle favole, è stato utilizzato il racconto o la filastrocca come lo "strumento" per imparare, offrendo a ciascuno quell'energia vitale per continuare il percorso apprenditivo.

b) Determinante è stato il clima relazionale e affettivo: è stata privilegiata la formula dialogica dell'interazione che ha stimolato atteggiamenti di curiosità, favorendo la crescita di un atteggiamento personale fiducioso di fronte alle cose da imparare.

Per realizzare ciò si sono rese fondamentali alcune condizioni:

- l'attivazione di percorsi semplici, ludici e concreti per stimolare la curiosità;



- la predisposizione di un ambiente di lavoro ordinato e curato per avvicinare i bambini all'esperienza con fiducia.

Fase operativa:

Di ogni attività è stato considerato l'aspetto estetico, cognitivo e relazionale.

Nella 1ª FASE sono state organizzate attività di percezione del respiro, ascolto del ritmo corporeo con sottofondi musicali adeguati, ponendo l'attenzione sulla postura, sul rilassamento e sulla gestualità. Mediante giochi di gruppo è stata curata la prossemica, fondamentale per la comunicazione verbale e delle emozioni espresse con le diverse parti del proprio corpo (mani, viso, ecc).

Ogni alunno è stato educato alla percezione e alla conoscenza del proprio corpo, acquisendo consapevolezza di essere il soggetto che costituisce percettivamente il mondo e si relaziona con esso. I bambini hanno *dialogato con i fonemi linguistici* per il riconoscimento delle lettere, dei suoni e delle sillabe fino alla comprensione del testo. È stata data loro la possibilità di impersonare le lettere dell'alfabetiere come se fossero oggetti facendo attenzione alla loro forma. Per agevolare l'immagazzinamento e la successiva rievocazione delle lettere e dei suoni ad esse associate nonché il ricordo e il significato delle parole, sono state realizzate tutte le lettere dell'alfabeto con il corpo dei bambini. Stesi o in piedi su tappetini colorati, a piedi nudi e unendo o modellando i loro piccoli corpi, i bambini hanno co-costruito la conoscenza delle lettere, sono diventati la A,B,C,D,E, ecc. fino alla Z, come se le lettere non fossero solo stam-

pate sul libro ma venissero alla luce dalla loro corporeità.

Fase multimediale:

In questa fase sono stati utilizzati strumenti informatici e multimediali, quali video-camera, computer, webcam e lavagna interattiva.

Considerata innovativa per la didattica e la comunicazione, la lavagna interattiva multimediale connessa al personal computer, grazie alla superficie touch-sensitive, sensibile alla pressione del pennarello o del dito della mano, ha consentito agli alunni di interagire direttamente e a mano libera con il software. Ha permesso di trasformare la scena teatrale della lezione frontale in un laboratorio: i contenuti assaporavano il reale, il digitale, il virtuale e l'analogico.

Sono state salvate sulla lavagna le immagini scelte per le attività: i bambini hanno toccato le immagini e le lettere animate, le hanno ruotate e spostate con il sol tocco delle dita, facilitando l'apprendimento delle stesse che, all'inizio, è sempre complesso e decisamente astratto.

L'elemento prezioso è stato proprio una *voce del loro corpo: la mano*. Con il semplice *tocco del dito* dall'inchiostro *digitale*, i bambini si sono immersi in un viaggio interattivo: hanno selezionato i loro corpi e, in *tempo reale*, hanno sovrapposto le lettere. La lavagna, quale superficie sensibile da esplorare, ha favorito una tipologia di apprendimento attivo basato sulla ricerca-azione, sulla costruzione e formulazione di domande, rendendo le lezioni dinamiche e stimolanti, accrescendo la motivazione negli studenti e favorendo le prime scoperte grammaticali.

I bambini sono stati *catturati da quelle lettere dell'alfabetiere* che, sul muro della loro aula, sembrava lunghissimo e lo hanno trasformato nel "mio alfabetiere", una costruzione speciale partorita dalla dimensione cognitivo-affettiva della propria corporeità, strumento di autentica conoscenza.

Questa è stata la motivazione che ha ispirato il titolo del progetto... "*Il mio alfabetiere - la corporeità come strumento di conoscenza*". L'apprendimento della struttura della lingua e delle sue regole è stato costruito attraverso l'uso concreto del codice linguistico-comunicativo: attraverso le prime situazioni, volutamente laboratoriali, i bambini hanno acquisito competenze iniziali autentiche, in modo cosciente, chiaro e responsabile.

Concetto di persona nell'affermazione della propria identità

VANIA GALIZIA

Docente di scuola primaria
esperta di laboratorio presso l'Università Roma Tre

Nella società moderna¹ si sta verificando “una nuova stagione di espansione dei valori di soggettività e nuove prese di coscienza delle identità individuali e collettive”² che stanno scuotendo culture e società. Si parla sempre più spesso di dignità e nel mondo in cui abitiamo cresce sempre di più la massa di intolleranza e di non-senso, conseguente alle violazioni e agli errori di un individuo mal costruito³.

Si avverte sempre di più il bisogno del ritorno della persona, conservando da una parte la veduta naturalistica e specificistica della specie umana in quanto depositaria di una particolare dignità tra le altre specie, e riconoscendo dall'altra parte “alla persona, come prodotto di cultura, la titolarità dei diritti (che, dunque, sarebbero un fatto di cultura e di storia). In realtà, propriamente persona si dice (e si pretende di essere detta) non in ordine all'atto generico d'essere, ma in ordine alla pienezza dell'atto personale”⁴.

Tre ragioni sottendono al ritorno della persona:

– una prima ragione è individuabile nel fatto che siamo entrati nell'età della dignità umana, questa è conseguente alla dilatazione e alla diffusione dei valori di soggettività, alla presa di coscienza di pretendere il diritto di avere diritti⁵;

– una seconda ragione è ascrivibile alle “crescenti difficoltà a comporre secondo un senso umanamente condivisibile i tre fattori che si intrecciano nelle vite degli individui e delle società: il fattore naturale, il fattore culturale, il fattore economico”⁶.

È sempre stato difficile definire cosa nell'uomo è naturale e cosa è culturale, oggi però lo è ancora di più, poiché l'artificiale-culturale invade e sostituisce sempre di più il naturale, senza tuttavia esserci delle chiare regole che gestiscono il loro incontro e le loro intersezioni. Vi è, inoltre, il capitale finanziario che, essendo caratterizzato da

una gestione priva di regole, “enfattizza o deprime economie e politiche, condizioni di vita e modelli sociali e di sviluppo e, addirittura, culture e valori”⁷;

– la terza ragione, infine, è identificabile nella necessità di vedere affermata la persona in quanto essere che cerchi delle risposte, “piuttosto che esibirsi come soluzione”⁸, una persona capace di ridefinire le relazioni tra i termini e le variabili in gioco.

La persona è, in termini filosofici, “un essere capace di pensare, amare e collaborare da sé alla propria sorte”⁹.

La società occidentale enfattizza l'individuo, offuscando la persona, intesa come *essere* che “cerca la comunione con il mondo, con lo spirito, con la comunità, vale a dire con il corpo e con ciò che lo supera verticalmente, lo spirito, e orizzontalmente, la comunità. La persona è dominio, scelta, formazione, conquista di sé e per questo si oppone all'individuo”¹⁰. Quest'ultimo definito in quanto immagine fugace, e quindi privo della profondità della persona.

Nella società di oggi l'individuo, spinto a soddisfare i propri bisogni, non presta attenzione ai tanti altri che ogni giorno incontra e che quasi mai si ferma ad osservare, al contrario si riconosce l'esigenza di vivere in senso positivo le relazioni, costruendo il senso del gruppo “per partecipare con l'altro al destino comune che vogliamo costruire”¹¹.

La crisi dei valori è la minaccia più grave della civiltà moderna, l'educazione deve, quindi, assurgere al compito di recuperare i valori attraverso il recupero della persona¹², favorendo il cammino di un progressivo compimento di sé e della propria identità nella completezza delle sue componenti fisiche, emotive, affettive, relazionali; cioè, un viaggio alla scoperta del significato profondo dell'essere persona: espressione di unicità e irri-



Il Vulture

petibilità, quindi valore.

I termini identità, soggetto, persona, sebbene siano usati da secoli, hanno mutato il loro significato, pur restando invariati come significanti, in tal senso possiamo dire che il concetto di identità è relativamente recente¹³.

Il termine soggetto deriva dal latino *subiectum* e dal verbo *subicere*, che vuol dire sottomettere, nel medioevo, infatti, con tale parola ci si riferiva a colui che, privo di autonomia, apparteneva a qualcun altro.

Fu Tommaso d'Aquino il primo ad usare il termine soggettività, così come viene inteso oggi, egli "raffigura l'essere umano come separato dal cittadino-suddito, attribuendogli autonomia in quella definizione di libero arbitrio"¹⁴. L'essere umano è individuo, indipendentemente dal suo stato sociale, poiché attraverso il proprio pensiero può avvicinarsi alla verità. "All'uomo, custode del creato, è riconosciuta la piena legittimità a intervenire sull'esistente, naturalmente in coerenza con l'originario progetto divino. È riconosciuto il ruolo centrale della creatura umana relativamente al suo agire non meno che al suo pensare"¹⁵.

In termini storico-sociali i concetti di identità e di soggettività si affermano con la nascita della borghesia mercantile, quando la concezione del sé è legata all'autodeterminazione e all'autonomia, anche economica. È in questo periodo che nasce il cognome, non più legato alla casata, ma ad una lenta evoluzione del soprannome, di ciò che fa il soggetto e lo tramanda ai propri discendenti di sangue.

"L'individuo conferma dunque sé stesso come soggetto in quanto protagonista personale della propria conoscenza e, attraverso essa, della propria affermazione nel mondo. Il soggetto è l'uomo e l'oggetto è il mondo"¹⁶.

L'identità personale è individuale in quanto tipica di ogni persona o essere. Tutti gli individui sono propri di un'identità, nel tempo mantengono una somiglianza di struttura, che pur modificandosi, "li rende in qualche modo riconoscibili; per identità personale s'intende, in più, la consapevolezza di essa"¹⁷.

Sono state individuate sette funzioni dell'identità: *l'identità cenestesica* (o *identità dell'essere fisico*), è l'insieme delle sensazioni e delle scoperte che nascono dall'attenzione che ciascuno di noi rivolge all'interno del proprio organismo. Attraverso essa il bambino si accorge di avere una consistenza, tono muscolare, di poter muovere il corpo nella sua totalità e nelle sue parti. L'identità cenestesica è una prima fase dell'identità. L'identità personale è basata sul principio di confronto-relazione intersoggettiva, e la coscienza cenestetica rappresenta un presupposto. Essa riguarda il primo periodo dell'esistenza, però è presente lungo tutta la nostra esistenza e va incontro a cambiamenti, adattandosi ai successivi stadi della nostra vita. Inoltre, la stessa costituisce la base della costruzione dell'identità, nel momento in cui si sedimenta nella memoria e da quest'ultima rievocata per fare un confronto tra uno stato cenestetico precedente con quello attuale, pervenendo ad un giudizio e ad un'autentica coscienza.

L'identità convenzionale (o *identità dell'essere sociale*), anche se precoce, è caratterizzata da uno sviluppo graduale ed è conseguente al rapporto istituzionale che ciascuna persona instaura con il mondo esterno. Tale funzione consiste nell'attribuzione del nome e dall'imparare ad essere connotati dal nome stesso, ad usare culturalmente gli abiti e quindi anche un'attribuzione di sesso. Quest'ultima, nella società occidentale, è molto precoce rispetto al manifestarsi naturale della sessualità. I bambini, infatti, sono sottoposti fin dalla nascita a modelli diversi a seconda del sesso, basti

pensare all'uso dell'abito, ai giocattoli, ai suggerimenti identificatori.

L'identità convenzionale assume un ruolo fondamentale nella modalità di relazionarsi con i vari "altri", i quali sono parte integrante della vita di una persona. Bisogna, quindi, porsi il problema di come la stessa possa favorire od ostacolare la comunicazione e la socializzazione; visto, dunque, che questa funzione è connessa al proprio modo di essere nel mondo, è importante promuovere interventi educativi previsti in un'accurata programmazione del *come fare*.

L'attribuzione non solo del nome ma anche del cognome, che conduce all'appartenenza a un gruppo familiare connotato socio-culturalmente, l'appartenenza ad un gruppo etnico, religioso, possono creare forti fenomeni di identificazione istituzionale di gruppo ed inibire la trasversalità delle relazioni e la curiosità della ricerca degli interlocutori.

La valorizzazione dell'identità (o identità etica), propria di questa funzione è il continuo tentativo che l'individuo fa nel temperare la sua sfera emozionale dei desideri e delle paure con il mondo esterno. Sono peculiari dell'identità etica, le categorie come l'autostima, il concetto di umiliazione e di affermazione, l'attribuzione al sé-me di comportamenti etici; quindi, ascrivibili a questa categoria sono la negazione di determinati comportamenti, la consapevolezza di taluni desideri, l'attribuzione di valore a specifici principi.

L'identità espansiva (o l'identità del "mio"), riguarda il rapporto privilegiato che una persona instaura con gli oggetti e le persone, che assumono un ruolo significativo nella sua vita, connotati dall'individuo con il termine "mio".

L'identità razionale (o l'identità della mediazione), tale funzione ha il compito di mettere in atto quelle mediazioni necessarie tra desiderio e razionalità nell'equilibrio dell'identità personale, che si riflette nel rapporto individuo-mondo.

L'identità del sé-me (o identità del riflesso o del desiderio), in tale funzione sono presenti due aspetti, uno, chiamato il *sé-me reale*, riguarda il modo in cui l'individuo considera le proprie potenzialità, le proprie forze, le possibilità di azione e le competenze rispetto al campo e al contesto, l'altro, definito il *sé-me progettuale*, è inerente a come egli desidererebbe diventare, le sue aspirazioni e i suoi desideri. L'identità si costruisce in una continua opera di mediazione tra il sé-me reale e il sé-me progettuale, tale funzione è caratterizzata dal valore dinamico dell'immagine che il soggetto co-

struisce di se stesso.

L'identità isopoietica (o identità ecologica), "ponesi" deriva da "poiein", verbo che in greco significa fare. Aristotele considerava poiein l'azione dell'uomo a prescindere dalle intenzioni finalistiche e dalle determinazioni di utilità che possono motivarla e accompagnarla. Dove il "fare" è volto a lasciare il segno della propria identità personale nel mondo, fatto da oggetti inanimati e da esseri viventi con i quali instauriamo un rapporto interrelazionale, connotato, auspicabilmente, dal voler costruire un qualcosa di positivo per sé stessi e per gli altri¹⁸.

Per poter parlare di identità in maniera pedagogicamente corretta, bisogna anche far riferimento alle concezioni di altruità, intersoggettività e intenzionalità.

Secondo Husserl "con il termine intenzionalità si deve intendere il rapporto di reciproca interdipendenza instaurabile fra coscienza soggettiva e mondo esterno, fra il sé e l'altro da sé.

L'intersoggettività è invece la presa di coscienza del fatto che l'io si scopre come costituito dalla relazione con gli altri io, esiste in quanto esistono ed è possibile la relazione con essi, attraverso la relazione ognuno scopre se stesso. Altruità è altro da sé, poiché altruità è l'oggetto dell'incontro e dello scambio"¹⁹, le relazioni sociali contribuiscono allo sviluppo della propria identità, poiché ogni esperienza lascia una traccia ed arricchisce il contesto dell'esistenza²⁰.

L'alterità è un modo di conoscere se stessi e di costruire la propria identità acquisendo un dato essenziale di se stessi. Nella comunicazione l'io entra in relazione con l'altro, fa una comparazione e, quindi, una valutazione, cogliendo uniformità e difformità.²¹

Con "l'altro" e grazie "all'altro" il bambino forma la propria identità personale e poiché la scuola, oggi, è caratterizzata dalla pluralità e dalla complessità delle situazioni umane che si incontrano e si scontrano, bisogna andare "al di là della retorica del facile discorso democratico e comunitario, e puntare sulla *con-vivenza*, che implica il superamento dell'istinto di fuga e di sopraffazione e che sostanzialmente significa accettazione di sé e degli altri"²².

Il primo passo da fare consiste nel realizzare una scuola che si fondi su valori comuni, assicurando la trasmissione vitale degli ideali pratici costitutivi dell'uomo. Il secondo passo è caratterizzato dall'intraprendere la strada del dialogo, affinché nella scuola di tutti si possano confrontare

le diverse esperienze e le diverse motivazioni filosofiche e religiose che sostengono quei valori comuni, così facendo è possibile combattere quei fenomeni di forte identificazione istituzionale che portano alla chiusura verso l'altro con conseguente inibizione della trasversalità delle relazioni. Bisogna "considerare gli altri non solo per quello che sono, ma anche per ciò che possono diventare per il nostro contributo e a ciò che possiamo diventare noi per il loro contributo"²³; si devono affrontare i problemi della convivenza scolastica superando l'astrattezza di formulazioni ideologiche, e al contrario realizzare "progetti capaci di soddisfare il più possibile interessi comuni e di rispettare la diversità di gruppi e delle persone"²⁴.

Recenti ricerche mostrano come dal mondo giovanile perviene "una domanda di identità che assume le caratteristiche d'una lotta per l'esito incerto, e una domanda di pace, per la quale vale la pena affrontare dei rischi e accettare sacrifici"²⁵. Oggi l'identità e la pace hanno preso il posto riservato alla patria in altre epoche storiche, intesa come centro ideale di legittimazione delle scelte e come fronte di motivazione per la vita individuale e collettiva.

Oggi si parla di educazione alla complessità intesa come superamento dell'intersoggettiva tradizionale per assumere i contorni di una trasformazione dei modi di pensare dell'identità umana e il suo futuro. Si riconosce l'esigenza di un'integrazione e di un dialogo tra culture differenti, per guardare al futuro della specie e della natura umana.²⁶ L'educazione interculturale ha il compito di rinnovare i concetti e la prassi educativa al fine di promuovere una visione di identità dinamica e soggettiva, che rispetti le differenze senza trascurare la necessità di un progetto di coesione sociale.

La costruzione di identità culturali complesse e non esclusive si presenta come una delle funzioni più importanti di un'educazione interculturale in dialogo con una profonda riflessione pedagogica. Essa può contrastare la trappola identitaria, permettendo al singolo di restare libero di scegliere la sua identità senza esservi imprigionato, considerando le persone nella loro unicità, valorizzando le risorse di ciascuno.

¹ Il testo di tale articolo è estrapolato dalla tesi in Pedagogia Interculturale di Vania Galizia, *La prospettiva pedagogica nello studio dell'acculturazione nella scuola primaria*, relatore Prof.ssa Sandra Chistolini, correlatore Dott.ssa Maria Rosa Ardizzone, Università de-

gli studi Roma Tre, Facoltà di Scienze della Formazione, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Indirizzo Scuola Primaria, a.a. 2005/2006.

² A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 20.

³ Cfr. A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, op. cit., p. 20.

⁴ Ibidem, p. 23.

⁵ Cfr. A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, op. cit., p. 31.

⁶ Ibidem, pp. 31-32.

⁷ Ibidem, 34.

⁸ Ibidem.

⁹ M. Laeng, *Antologia pedagogica. Dal risorgimento ai giorni nostri, volume terzo*, La Scuola, Brescia, 1995, p. 184.

¹⁰ S. Chistolini, *La scuola universale di Mounier*, in *Prospettiva. Persona*, Dicembre 2005, ANNO XIV, 53/54, p. 11.

¹¹ Ibidem, p. 12.

¹² Cfr. M. Laeng, *Antologia pedagogica. Dal risorgimento ai giorni nostri*, op. cit., p. 193.

¹³ Cfr. M. Dallari, *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 5.

¹⁴ Ibidem, p. 6.

¹⁵ G. Mari, *L'agire educativo tra antichità e mondo moderno*, La Scuola, Brescia 2003, p. 296.

¹⁶ M. Dallari, *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, op. cit., p. 7.

¹⁷ Ibidem, pp. 7-8.

¹⁸ Cfr. M. Dallari, *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, op. cit., pp. 114-150.

¹⁹ Ibidem, p. 19-23.

²⁰ Cfr. N. Galli (a cura di), *Vogliamo educare i nostri figli*, Vita e pensiero, Milano 1991, p. 505.

²¹ Cfr. G. Di Cristofaro, *Identità e cultura per un'antropologia della reciprocità*, Edizioni Studium, Roma 1993, p. 90.

²² L. Corradini, *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia 1983, p. 43.

²³ Ibidem, p. 127.

²⁴ Ibidem.

²⁵ L. Corradini, *Identità personale e mondialità solidale come chiavi di volta della paideia contemporanea*, in AA. VV., *Dalla tolleranza alla solidarietà*, Angeli, Milano 1990, p. 345.

²⁶ Cfr. M. Callari Galli, M. Ceruti, T. Pievani, *Pensare alla diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, MELTEMI, Roma 2000, p. 23.

La persona in prospettiva pedagogica

PATRIZIA COLETTA

Docente di scuola primaria
esperta di Laboratori presso Università Roma Tre

Il concetto di persona è il fulcro della concezione etica di Antonio Rosmini poiché è sulla persona che egli si basa per contrastare l'individualismo e l'utilitarismo degli Empiristi e degli Illuministi¹. “La persona si può definire un soggetto intelligente, e volendone dare una definizione più esplicita, diremo che si chiama persona un individuo sostanzialmente intelligente, in quanto contiene un principio attivo, supremo ed incomunicabile. Tanto la parola soggetto quanto la parola persona esprimono l'ordine intrinseco dell'essere in un individuo senziente (sensibile), e quindi hanno per base una relazione fra il principio intrinseco (da cui dipende la sussistenza dell'individuo e onde muove tutta la sua attività), e tutto il resto che è nell'individuo stesso e che viene da quel principio sostenuto ed attivato”². È proprio grazie al principio attivo dell'uomo e della sua intelligenza che la persona emerge come portatore di valori etico-religiosi validi per la formazione di un “io” sano e significativamente sociale.

L'idea centrale del personalismo è quella di porre al centro del sistema la persona nella sua inviolabilità, libertà, creatività e responsabilità, tanto da far sentire il soggetto/persona incarnato/a in un corpo, situato/a nella storia di un mondo comunitario, poiché ognuno di noi ha una propria storia, un suo vissuto individuale che nelle relazioni sociali di tutti i giorni si interseca con la storia degli altri, andando contemporaneamente a rafforzare nella persona la memoria storica di ognuno, il concetto di io individuale e io sociale. La memoria è un elemento importante della nostra vita: senza di lei siamo nulla; l'uomo vive nel presente con tutto quello che il passato ha saputo dare.

G. Flores d'Arcais afferma che: “[...] la persona è il *primum* da cui è inevitabile partire, per qualsiasi discorso e per qualsiasi operazione (che è anch'essa peraltro sempre discorso). Il *primum* è la persona, più chiaramente, [...] la persona che io sono”³.

La persona in quanto tale incarna il suo singo-

lare modo di essere, svelando la sua identità individuale calata in un mondo di vissuti e di sensazioni. Lo stesso Rosmini, affrontando il tema del personalismo, fa presente che le sensazioni, che sono proprie di ogni persona, non ci possono far percepire la cosa come sta in sé, ma solo in relazione con noi, ciò vuol dire che ogni persona recepisce le proprie sensazioni in maniera individuale (per possederle non per essere posseduto); l'immagine sensoriale che si crea, in relazione a ciò che ha davanti, è una sensazione soggettiva che viene impressa nella persona stessa in base al rapporto significativo che struttura con la situazione che si trova di fronte. Quindi possiamo dire che la persona, attraverso il suo sentire, costruisce un sentiero fatto di saperi, idee e relazioni non rinunciando al gusto personale di vivere.

Le sensazioni, tuttavia, non possono darci conoscenze universali e necessarie, poiché le sensazioni senza le idee restano inintelligibili; la sensazione in sé è lo strumento che conduce la persona alla conoscenza.

L'individuo, bambino o adulto che sia, nella sua conoscenza, non solo percepisce questa cosa o ne sente un'altra, ma riesce a vederne un'altra ancora. Quando noi prendiamo coscienza di quel che via via le sensazioni ci offrono, noi presupponiamo sempre che queste cose esistano, che c'è qualcosa. Pertanto si riconosce l'essere di qualsiasi cosa, non solo grazie all'interpretazione delle nostre sensazioni, ma piuttosto alla percezione intellettuale, che si struttura e pianifica le idee.

È l'idea di essere che si incarna nei dati sensibili e che ci permette di giudicare esistente tutto ciò che sentiamo e percepiamo. Scrive A. Rosmini: “pensare l'essere in un modo universale non vuol dire altro se non pensare quella qualità che è comune a tutte le cose, senza badar punto a tutte l'altre qualità generiche o specifiche o proprie [...]”. La ragione è propria dell'uomo [...]. L'idea dell'essere è l'idea di un'esistenza indeterminata in cui tutte le qualità della “cosa” ci sono conosciute

ad eccezione del suo essere. Tutte le nostre idee sono acquisite, solo l'idea dell'essere non lo è: essa è il formale della ragione"⁴. È evidente, quindi, che il personalismo rosminiano parte dalla più semplice condizione materiale fino ad arrivare alla più alta possibilità intellettuale e spirituale.

Secondo il pensiero rosminiano "l'uomo nel momento in cui entra in contatto con il mondo possiede già l'idea dell'essere, che è innata, e che rappresenta la capacità di cogliere l'essere dovunque esso sia, poiché è il lume della ragione connaturato all'uomo e che l'uomo applica al materiale che gli offre la sua esperienza della realtà"⁵. È la coscienza che informa l'uomo sulle modifiche apportate in base alle relazioni avute con gli oggetti di realtà. L'idea dell'essere non è altro che la forma della conoscenza che aiuta la persona ad acquisire consapevolezza delle azioni fatte non da essa ma in essa, tanto da impossessarsi dell'oggetto esterno, presente nel mondo, visto come utile strumento di riflessione.

"La persona ha sempre la capacità di esprimere un giudizio che ha una materia e una forma; la materia sta nel soggetto del giudizio, mentre la forma sta nel predicato che attribuisce al soggetto l'essere in una determinata maniera"⁶. Nella realtà di tutti i giorni, la persona, esprime giudizi significativi/soggettivi attribuendo significati alle cose, alle persone, alle situazioni presenti nel mondo esterno, facendo emergere in sé l'idea stessa di quella "cosa" (l'idea dell'essere). A. Rosmini nei suoi scritti sostiene che proprio dall'idea dell'essere derivano i principi fondamentali della conoscenza, costituiti da idee pure e non pure.

"Le prime derivano dalla sola idea dell'essere, come ad esempio il principio d'identità; le seconde, derivano dall'idea di corpo, di tempo, di spazio, di movimento e di realtà esterna, pertanto non possono essere ottenute senza il contributo delle sensazioni. In un certo senso si può dire che la persona apprende attraverso i sensi tanto che fa sue le cose esterne, sulle quali poi, medita e ragiona costruendo le proprie idee"⁷.

Ogni essere umano ha diritto alla propria personalità e libertà, che non devono essere lese dalle altre persone, anzi, l'uomo, si deve sentire libero nel suo essere sociale e individuale. Lo stesso Rosmini, nella sua dottrina, sostiene che l'essere ha tre forme: la forma reale, la forma morale e quella ideale; è proprio quest'ultima che, secondo lui, indaga sull'origine delle idee e della conoscenza.

Primaria importanza assume, invece, la forma morale poiché è grazie ad essa che alla persona

viene accordata la libertà di operare. La persona racchiude in sé una concezione etica che rende l'uomo un soggetto portatore di valori, ed è da questo valore morale che, discende il dovere di rispettare gli altri in quanto persone. È proprio il dovere morale, incarnato nella persona, che conduce ad acquisire un diritto; pertanto sia il diritto che il dovere etico, agiranno sulla persona tanto da indurla a lasciare intatta la libertà dell'altro.

A. Rosmini sostiene: "Se amassi più le cose che le persone, oderei l'essere [...] e darei alle cose una parte di essere che non hanno, mettendole sopra le persone"⁸. Se ognuno di noi va più a fondo nell'analisi di se stesso, trova i propri desideri, le proprie volontà, le proprie speranze, mondi che completano la persona ma non la definiscono in modo totalitario; ognuno di noi (uomo/donna) ha difficoltà a far coincidere la persona con la propria personalità. Il concetto di persona va oltre il percepibile, è un'identità non costruita, e vive in un mondo di intimità, si può senz'altro dire che è quella presenza stabile che vigila dentro ognuno di noi. La persona è quindi attività vissuta come autocreazione, comunicazione e adesione, che si coglie e si conosce nel suo atto, come movimento di personalizzazione. È questa posizione che caratterizza il pensiero di E. Mounier che configura il personalismo non come teoria, sistema, ma come movimento che, anzi, diffida dei grandi sistemi metafisici e degli ideali complessivi.

Scrivendo E. Mounier in "Il Personalismo": "Il personalismo è una filosofia, non è solamente un atteggiamento. È una filosofia, ma non un sistema. Tuttavia il personalismo non rifugge da una sistemazione. Perché è necessario un certo ordine nei pensieri: concetti, logica, schemi sintetici non sono solamente utili a fissare e a comunicare un pensiero che, senza di essi, si dissolverebbe in intuizioni opache e solitarie"⁹. Ciò sta a significare che nel personalismo è difficile individuare un sistema poiché esso è prospettiva, metodo, esigenza.

Secondo E. Mounier "la persona è inoggettivabile [...] essa è il volume totale dell'uomo [...] la persona è sempre incarnata in un corpo e situata in precise condizioni storiche, e di conseguenza il problema non sta nell'evadere dalla vita sensibile [...] attraverso gli avvenimenti, ma nel trasfigurarla. Inoltre la persona non raggiunge se stessa se non dandosi alla comunità superiore, che chiama e integra le singole persone"¹⁰.

La pedagogia del personalismo sottolinea la necessità di confrontare la libertà stessa con il diritto all'educazione delle persone-alunni i quali

hanno diritto-dovere di conquistare strumenti che le rendano capaci di effettuare scelte consapevoli e responsabili tanto da avviarli alla conquista del patrimonio culturale. Pertanto il panorama personalistico, tenendo conto delle conquiste culturali che deve perseguire la persona, si sviluppa considerando i molteplici ambiti di ricerca in cui è possibile articolare la formazione dell'uomo.

Molti sono i pedagogisti illustri che si riconoscono nella corrente personalistica e uno di questi risulta essere Mauro Laeng, esponente di un personalismo cattolico che abbraccia la visione scientifico-tecnologica.

M. Laeng con la parola persona indica un "soggetto razionale e libero"¹¹, inoltre in "Lessico pedagogico" definisce il concetto di persona nel seguente modo: "termine latino, originario dell'uso teatrale ove designava la maschera, e quindi per traslato l'interprete di una figura, fu successivamente esteso a indicare ogni soggetto umano, *conscius sui* e *compos sui* (con valenza giuridica quale termine designante il soggetto di diritti e di dovere, [...])"¹².

Secondo M. Laeng "la persona è il luogo pedagogico di incontro di molteplici tendenze centripete e di molteplici tendenze centrifughe; tra le une e le altre la persona interpone il proprio atto di consapevole decisione nei confronti di ciò che ad essa viene dall'esterno e nei confronti di ciò che da essa procede verso l'esterno"¹³. Riflettendo su questa idea così centrale della persona si può capire come si articolino i tre momenti del conoscere, del volere e del fare.

"Il conoscere è in un certo senso l'attuazione della attività assimilativa, che intreccia tutte le tendenze centripete; il fare è l'espressione del momento centrifugo; fra i due estremi il volere coincide con [...] l'atto di [...] decisione della persona"¹⁴. L'atto di decisione, messo in evidenza da M. Laeng, è rafforzato ancora di più dai valori morali della persona stessa che si relaziona con i soggetti presenti all'interno della società anche se non con poche difficoltà.

M. Laeng vede nel personalismo lo strumento utile per formulare meglio la discussione al problema incontrato; egli ritiene che l'uomo sia dotato di un piano cognitivo articolato da un pensiero forte, dettato dall'istinto, e un pensiero debole, dettato dalla ragione, e che tale struttura mentale caratterizza la sintesi dialettica della persona la quale deve vivere la libertà non percependola come postulato teorico, ma come un elemento di vita essenziale che va vissuto concretamente.

M. Laeng ritiene che il problema della libertà è il problema cruciale della convivenza sociale e storica. "I giovani che aspirano intensamente alla libertà, ma non meno intensamente alla partecipazione sociale, avvertono come nella difficile ma necessaria mediazione stia il nodo di quasi tutti gli altri problemi del nostro tempo"¹⁵. Benché il singolo individuo abbia tutte le premesse necessarie per essere tale, egli non ha tuttavia da solo le premesse sufficienti per diventare uomo completo; solo grazie ad un continuo rapporto con gli altri, con la società organizzata e le sue istituzioni, egli viene in possesso degli strumenti della cultura. "L'individuo che non conosce e non apprezza altri significati e valori al di fuori di quelli suggeriti dal suo interesse particolare può essere più o meno spontaneo, ma è ben poco libero; colui che riesce ad organizzare l'esistenza nel suo ambiente, ed a coordinarla in fattiva cooperazione con gli altri evitando di scontrarsi con essi, è certamente più interdipendente ma nel tempo stesso attore e realizzatore della storia propria e altrui; infine colui che cerca di realizzare al meglio, in sé e negli altri, la legge universale è più libero di tutti"¹⁶. Quindi la persona che aspira alla sua libertà non deve negare le leggi del reale ma deve appropriarsene per mezzo della socializzazione, della partecipazione solidale e dell'educazione. "L'educazione è l'aiuto dell'uomo che ha più senno ed esperienza all'uomo che ne ha meno, in senso relativo, per crescere assieme: non per ridurre la libertà, dell'uno o dell'altro, ma per aumentare quant'è possibile quella di tutti e di ciascuno"¹⁷.

Per M. Laeng l'educazione scientifica non si dissolve in una attività meramente trasmissiva poiché essa garantisce alla persona il progressivo rinnovarsi di un pensiero vivo, attivo, partecipe.

"La scuola dovrebbe quindi rifarsi officina del sapere; il fanciullo che scopre da sé con successive misure di oggetti rotondi l'arcano valore approssimato del rapporto, riprova in sé l'emozione di scorgere nell'apparente varietà l'unità della relazione immutabile; le leggi fondamentali della meccanica, dell'acustica [...] e funzioni delle piante e degli animali discoprono la loro semplice armonia anche ai modesti mezzi d'indagine di un ragazzo, guidato dall'assistenza discreta di un insegnante che sappia parlare e tacere a tempo opportuno, che sappia incoraggiare e stimolare l'attività personale"¹⁸. Avviare l'alunno all'apprendimento scientifico non significa soltanto abituarlo alla precisione e all'astrattezza ma significa indurlo ad eliminare quella superficialità che spesso intercala la



Venosa. Panorama

soluzione di situazioni problematiche. Sussiste quindi una disciplina dell'obiettività che costituisce una garanzia al sapere scientifico determinata dallo specifico valore formativo ed educativo mirato alla persona.

La conoscenza delle regole formali proprie del linguaggio scientifico non sono sufficienti a rendere l'uomo più felice e sicuro, questo perché il pensiero conosce altre dimensioni che vanno oltre *l'esprit de géometrie*.

“La scienza non è un sapere totale e tanto meno un sapere assoluto: questa consapevole limitazione è essa stessa una delle importanti conquiste scientifiche”¹⁹. M. Laeng ritiene che la realtà da esplorare è infinitamente vasta pertanto afferma che: “quando tutti i problemi scientifici fossero risolti, i veri problemi dell'uomo sarebbero ancora aperti”²⁰.

La persona è, senza alcun dubbio, un principio attivo, ma in essa non viene esclusa a priori la passività, infatti nel suo agire si intersecano vicendevolmente sia l'attività che la passività determinando la sua completezza. L'uomo inizia il suo percorso di vita mettendosi in una condizione di ascolto, lasciandosi trasportare dal mondo dei sensi, cercando di capire l'interlocutore che ha davanti e soprattutto interpretando i gesti, le parole, le espressioni, l'intensità degli sguardi. Dopo un iniziale momento di passività, la persona, va ad inoltrarsi nella sfera attiva, poiché ha compreso e interpretato il mondo esterno, solo successivamente è pronto per immergersi nelle altre persone, nelle relazioni, nel mondo comunitario articolando il

suo essere e il suo esser-ci in relazione a sé e agli altri, vivendo, così, i rapporti in maniera fortemente sociale. Tuttavia il termine attivo, inteso come persona attiva, non esclude nella persona l'incomunicabilità, “poiché l'individuo non può comunicarsi senza cessar di essere quell'individuo ch'egli era prima”²¹.

Tale concetto mette in evidenza il fatto che la persona non rappresenta necessariamente ciò che esprime il suo Io. Tra l'Io e la persona sussiste una differenza concettuale: l'Io non corrisponde all'essere della persona che si relazione con gli altri; il termine Io fa tuttavia comprendere come l'uomo, con il suo grado di intelligenza, percepisce la consapevolezza di sé. Tutto questo sta ad indicare che l'uomo, con la sua coscienza dell'Io, definisce e riconosce la sua personalità. Le precedenti argomentazioni fanno comprendere come la persona sia costituita da molteplici elementi che determinano un'unità complessa, articolata e perfetta; tutto ciò che si connette nell'uomo, le sensazioni, le idee, l'Io, la razionalità, le conoscenze, tenderà ad agire con lo scopo di raggiungere un unico fine. “La materia è investita dal sentimento animale che tende a dominarla pienamente. Nel sentimento s'inizia e procede e s'acchiude l'istinto: l'unità dell'istinto costituisce l'individuo”²². C'è da specificare che, pur dando importanza all'istinto, che emerge con spontaneità nella persona, sopra ad esso si struttura un principio di livello superiore, rappresentato dall'essere ideale, che con la sua forza, tende a guidare i sentimenti presenti nell'individuo. Grazie all'essere ideale l'uomo struttura la

volontà e la ragione, due elementi che guidano l'istinto presente nella persona nella sfera della razionalità.

Quindi, è evidente, che la persona muovendosi sia sul piano dell'essere reale che sul piano dell'essere ideale, determina una relazione importante tra i due elementi tanto da far scaturire nell'uomo la moralità. Pertanto, il fine ultimo dell'uomo, si definisce nel momento in cui riesce a mettere in comunicazione tutti gli elementi interni alla sua persona, riuscendo a instaurare una significativa forma di dialogo tra sé e gli altri per mezzo di una struttura morale consolidata. L'individuo attraverso l'interiorizzazione della sua morale acquisisce il diritto ad essere persona e come tale non può essere violato dagli altri individui, egli chiede discrezionalità, autonomia decisionale e libertà di scelta.

La pedagogia, quindi, mette al centro della sua riflessione non l'educazione *tout court*, ma l'educazione della persona. In riferimento al personalismo di G. Catalfamo, R. Pagano mette in evidenza come "[...] la persona è la sintesi a priori dell'esistenziale e dell'ideale; in essa esistenziale ed ideale confluiscono, ma non coincidono perché se coincidessero l'esperienza di ciascuna persona diventerebbe assoluta e non avrebbe più l'esigenza dell'oltre, del trascendente [...]. È grazie alla non coincidenza che la persona può essere intesa come tensione ideale per la realizzazione dei valori che avviene nella storia. È chiaro, dunque, che per Catalfamo la fondazione della persona avviene mediante il riconoscimento critico della sua originaria inserzione in una realtà che la trascende. Pertanto, occorre essere critici del reale se si vuole dare inizio al processo educativo. [...]"²³.

Fra i compiti della riflessione pedagogica, e di un'azione educativa conseguente, rientra anche quello di cercare e indicare i presupposti per vivere la vita secondo modalità più umane; oggi parlare di personalismo ha la sua importanza forse più di ieri poiché esso conduce, attraverso le sue significative teorie, all'orizzonte, potenzialmente valido, del *noi solidale*. L'uomo si deve sentire libero nel suo essere individuale e sociale; attraverso il vissuto deve imparare a trasfigurare il senso di libertà effettuando il passaggio dall'io al noi. L'esistenza comunitaria della persona consente il formarsi dell'identità per mezzo di relazioni interpersonali e sociali così da permettere all'uomo di riconoscere le esigenze interiori proprie del suo essere; così facendo si rende più esaltante la partecipazione attiva di ciascuno al processo di miglioramento della qualità della persona; l'uomo non è

pensabile senza la sua libertà e la sua dignità poiché, secondo il pensiero rosminiano, ha diritto alla possibilità di coesistenza che, a sua volta, dipende dalla disposizione della volontà del singolo.

¹ Il testo di tale articolo è estrapolato dalla tesi in Pedagogia Interculturale di Patrizia Coletta, *Processi di apprendimento in classi multietniche*, relatore Prof.ssa Chistolini Sandra, correlatore Dott.ssa Merlina Giovanna Franca, Università degli studi Roma Tre, Facoltà di Scienze della Formazione, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Indirizzo Scuola Primaria, a.a. 2005/2006.

² A. Rosmini, *Personalismo liberale*, a cura di D. Antiseri e M. Baldini, Catanzaro, Rubbettino Editore, 1997, p. 35.

³ G. Flores d'Arcais, *Le "ragioni" di una teoria personalistica della educazione*, Brescia, Editrice La scuola, 1987, p. 126.

⁴ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, vol. III, Brescia, Editrice La Scuola, 1986, p. 206.

⁵ Cfr. G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, op. cit., p. 206.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Cfr. G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, op. cit., p. 207.

⁸ *Ibidem*, p. 209.

⁹ E. Mounier, *Il personalismo*, a cura di G. Campanili e M. Pesenti, Roma, Editrice AVE, 2004, p. 28.

¹⁰ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, op. cit., p. 500.

¹¹ M. Laeng, *Lessico pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola, 1978, p. 250.

¹² *Ibidem*.

¹³ M. Laeng, *Nuovi lineamenti di pedagogia*, Brescia, Editrice La Scuola, 1987, p. 46.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ M. Laeng, *Educazione alla libertà. Le idee*, Teramo, Lisciani & Giunti editori, 1992, p. 5.

¹⁶ *Ibidem*, p. 12.

¹⁷ *Ibidem*, p. 43.

¹⁸ S.S. Macchietti (a cura di), *Pedagogia del personalismo italiano*, Roma, Città Nuova Editrice, 1982, p. 186.

¹⁹ *Ibidem*, p. 187.

²⁰ *Ibidem*, p. 188.

²¹ A. Rosmini, *Personalismo liberale*, op. cit., p. 36.

²² *Ibidem*, p. 37.

²³ R. Pagano, *Il personalismo in Giuseppe Catalfamo. Dalla scepsti alla speranza*, Brescia, Editrice La Scuola, 2004, p. 28.

“Educere” la persona alla ricerca per una scuola di senso

MARIA DE CARLO

Docente Istituto Tecnico per Geometri “De Lorenzo” - Potenza

“La cosa che ti sta più a cuore, non è che i giovani vengano su il meglio possibile?”.

(PLATONE, *Apologia di Socrate*)

La domanda di Socrate: “La cosa che ti sta più a cuore, non è che i giovani vengano su il meglio possibile?”, sembra risuonare fortemente alle orecchie di noi docenti ed educatori. Formare uomini e donne per “consegnarli” alla storia e alla società quali protagonisti del futuro – secondo quel processo di rinnovamento – è la sfida della scuola che ha come sostrato la *formazione integrale della persona*. Due dunque le colonne portanti: da un lato la “cura” del singolo uomo e dall’altra la formazione del cittadino. Due realtà che si intrecciano tra loro poiché l’una non può fare a meno dell’altra. Come dire, uomini sani per una società sana, uomini felici per una società felice. Ma se l’uomo vive un malessere, anche la società si ammala – la cronaca quotidiana ci fotografa sovente una realtà raccapricciante.

Credo che sia difficile presumere di avere una ricetta in tasca pronta per ogni evenienza. Questo perché la realtà umana è e resta complessa. Ma non possiamo esimerci dal fare una riflessione, un’autocritica e soprattutto non dobbiamo fermarci o “impantanarci” in convinzioni che spesso sono veri e propri dogmatismi che non permettono la ricerca o il dialogo. Non solo, ma si corre il rischio di essere tagliati fuori dal “presente” che cammina, con o senza di noi, e anche in modo spedito. Un atteggiamento di ricerca che così provocatoriamente ci viene ricordato: “...una vita senza ricerca non vale la pena di essere vissuta dall’uomo”¹. Una ricerca che non si fa da soli ma insieme, nell’apertura all’altro.

Di seguito solo alcuni spunti (più domande che certezze) per farci compagnia nella riflessione sulla difficile arte dell’*educere* (educare).

Primato dell’uomo

Innanzitutto due gli atteggiamenti da evitare: il

primo è quello del pessimista e catastrofico che rimpiange tempi passati e indossa le vesti di Cassandra. L’altro è quello dell’ottimista esagerato, che non tiene conto del concreto ma che vede rosa anche il catrame. Chiarito ciò, la diagnosi da fare su questi nostri tempi (non c’è epoca senza le sue crisi) ci riporta alla domanda sull’uomo. Quale umanesimo? Sembra di sentire quel “predicazzo dimostrativo” (così come lui stesso lo chiama) di Socrate: “Ehi tu, eccellentissimo fra gli uomini e cittadino di Atene, che è la città più grande e gloriosa per sapienza e potenza, non ti vergogni di rivolgere le tue cure alle ricchezze, per accumularne il più possibile, e alla fama e al prestigio, anziché curarti e darti pensiero di saggezza e verità e della perfezione dell’anima?”².

Ricerca della felicità

Indubbiamente c’è un’opzione fondamentale che accompagna ogni uomo, è l’anelito alla felicità. Chi non vorrebbe essere felice? Prima che lo studente e il docente varchino la soglia dell’edificio scolastico – l’uno nei panni del discente studioso o svogliato l’altro nei panni del maestro un po’ affaticato o grintoso –, hanno varcato un nuovo giorno, si sono svegliati in un contesto familiare o affettivo che va al di là dei compiti da fare o del ruolo da svolgere. È l’uomo concreto che piange, che ride, che sogna, che spera, che ama, che convive con le sue grandi o piccole paure, che vive di gioie e di dolori. È a quest’uomo che dev’essere rivolta tutta l’attenzione, è lui il “principe” di ogni istituzione. È l’uomo concreto che è alla ricerca, consapevole o inconsapevole, del proprio senso. Da quello dello studio a quello delle scelte fatte o delle rinunce. La consapevolezza di ciò che si è e di ciò che si vuole “divenire” – sentendosi amati e amanti – è alla base di un vivere in pienezza (pur

nelle difficoltà) i propri giorni. Ma non da soli. Sempre come persone in relazione: “Questa fragile vita tra la nascita e la morte può pur essere un compimento: se è un dialogo – scrive Buber –. Nelle esperienze della vita, noi siamo appellati; pensando, dicendo, agendo, costruendo, influenzando, riusciamo a divenire esseri che rispondono”³.

Il vuoto, lo sconforto e il “non senso” (dalle analisi degli esperti a proposito del mondo giovanile, e non solo) non verranno riempiti in modo non equilibrato, “innaturale” o “contro natura” (possiamo definire in questo modo ogni tipo di devianza) ma l’orientamento sarà verso ciò che porta l’uomo a se stesso, alla sua piena realizzazione.

Vivere la scuola

La scuola, come ogni altra realtà, quando non la viviamo ma la subiamo ecco che diventa difficile e problematica. La *novità* deve caratterizzare la giornata, una novità che prima degli argomenti nuovi da apprendere affonda le sue radici nelle idee, nel pensare⁴ e che trova la sua linfa nelle relazioni interpersonali. La novità degli incontri o dell’incontro con il proprio compagno di banco, amico, docente e tutto il personale; scuola come laboratorio di una comunità più grande, dove si sperimenta la pluralità e la diversità da accogliere e da rispettare, ma dove si vivono anche i conflitti, le incomprensioni, le delusioni. La novità è un termine fondamentale che permette di affrontare il quotidiano. In questo dinamismo di relazioni e di esperienze non mancano le novità delle cose da apprendere per gli studenti e le novità per il docente individuate, tra le altre, nelle potenzialità, capacità, desideri nascosti o entusiasmi tarpati degli studenti. Ma più di tutto, novità in termini di consapevolezza di ciò che si è e di ciò che si vuole. Punto di partenza l’invito socratico: “Conosci te stesso”. Invito accolto dalla persona e non dall’individuo (secondo quanto afferma Buber: l’individualità si costituisce per separazione mentre la persona nella relazione con gli altri), poiché “quanto più l’uomo, l’umanità, è dominato dall’individualità, tanto più profondamente l’io si inabissa nell’irrealtà. In tali tempi la persona, nell’uomo e nell’umanità, conduce un’esistenza sotterranea, nascosta, quasi nulla: fino a quando non viene chiamata”⁵.

Cultura con la “C” maiuscola. Il concetto di cultura, quello ereditato dai nostri padri latini, si

fonda sull’*humanitas*. Virtù, dialogo, apertura e pace sono i capisaldi di questa cultura sempre antica e sempre nuova per innescare quel processo di umanizzazione dell’uomo. Una scienza con coscienza, potremmo parafrasare. Tutti d’accordo sulla scuola non come industria che sforna nozioni e che imbottisce “recipienti”, bensì luogo per la formazione della persona a trecentosessanta gradi: dalla Paideia (educazione) dei greci alla Bildung (formazione intellettuale e morale) dei germanici. A cuore sta la persona (si pensi al motto di don Milani: *I care*) con il suo equilibrio psico-fisico nonché affettivo. Un fare scuola che dà spazio alle potenzialità e alla creatività e un fare cultura che diventa investimento in prospettiva, per il benessere individuale e sociale. Il punto dolente è: siamo convinti di ciò? Le istituzioni investono nella cultura come fonte di benessere sociale e economico?

Riscoprirsi persona

Ciò che spetta all’educatore è stimolare l’interesse per la ricerca, così come Socrate divenire anche noi simili alla levatrice Fenarete. Ma *educere* è e resta sempre un’impresa. Non è cosa semplice poiché ciò che “trattiamo” è materiale prezioso e unico: la persona⁶, spazio aperto alle relazioni (secondo il personalismo di E. Mounier), incontro di un *io* con un *tu*⁷. Un *io* e un *tu* nella reciprocità; un percorso formativo scolastico non può prescindere da una visione unitaria e integrale dell’uomo-persona: “Solo quando qualcuno lo prenderà per mano, non come un “creatore”, ma come una delle creature sperdute nel mondo, per essergli compagno, amico, amante, al di là dell’arte, diverrà consapevole e partecipe della reciprocità. Un’educazione fondata solo sulla formazione dell’istinto della creatività preparerebbe una nuova, dolorosissima solitudine dell’uomo”⁸. L’io non è nato per rimanere solo, se sceglie di esserlo deve affrontare la terribile conseguenza della mostruosità. Si diventa “mostri” e perciò “disumani” quando non si risponde all’incontro – vocazione ontologica di ogni uomo –, si è votati all’autodistruzione.

La sfida

“Nel concetto stesso di persona – scrive Julian Marias – sono incluse altre persone, e qualsiasi

atteggiamento solipsista, che pretenda di costruire la realtà personale isolata e unica, è in fondo incomprensibile. Tutti gli attributi della personalità reclamano la presenza di altre persone”⁹.

La sfida oggi mi sembra chiara: la scuola (e non come istituzione astratta ma presenza concreta di educatori) è chiamata a farsi “compagna”, ad affiancarsi al giovane discente nella prossimità e nell’accoglienza, a divenire spazio dialogante e luogo di “incontri”. Solo in questo contesto (in un circuito di relazioni che coinvolge tutti – dalla famiglia al territorio) è possibile fare breccia nell’altro, riportandolo a se stesso come inizio di un cammino, secondo la visione buberiana, e di conseguenza all’autenticità del proprio essere: persona in relazione. Sconfiggere il vuoto vorrà dire sconfiggere il morbo della solitudine esistenziale che porta all’apatia e alle devianze cercate come “compensi” e riempitivi di un male più profondo.

Infine, la scommessa per una visione ottimista e positiva (quando radicata nella realtà) è possibile poiché la creatura umana, al di là di ogni fragilità, se non lasciata sola è mistero di rinascita, simile alla Fenice, splendido uccello mitico pronto a rigenerarsi dalle proprie ceneri.

¹ Apologia di Socrate

² Op. cit.

³ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, ed. san Paolo, Cinisello Balsamo 1993, p. 171.

⁴ “La scuola ha bisogno di idee, delle ideologie e persino delle utopie, non di legarsi ai programmi con l’ossessione di un dovere che non permette di fare null’altro che quanto ordinato: un atteggiamento di dipendenza dell’insegnante da un sistema che lo ingloba e lo neutralizza. Un insegnante alle dipendenze del potere non diversamente dai tempi di regime in cui la dipendenza diventava persino giuramento. Un tale insegnante non può far amare la rivolta mentale, ma educa al piccolo vantaggio in un clima in cui non si respira mai la voglia di migliorare il mondo. Senza sogni anche il reale si fa morte”, da V. Andreoli, *Lettera a un insegnante*, ed. Rizzoli, Milano 2006, p. 55.

⁵ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, op. cit., p. 105.

⁶ “...non sono affatto convinto che la scuola si debba occupare soltanto di intelligenza, darsi attivamente da fare per migliorarla e per insegnare a esprimerla. Credo invece che la scuola si debba occupare di persone e una persona è una intelligenza e una affettività che devono porsi dentro la società per dare un contributo positivo e nel contempo trarne dei vantaggi”, da V. Andreoli, op. cit., p. 69.

⁷ “Alla persona appartiene quel tipo di realtà che si designa con il pronome io, tuttavia l’io presuppone un tu, non esiste l’io senza il tu: dico <io> contrapponendomi a un <tu>”, da J. Marias, *La felicità umana. Un impossibile necessario*, Ed. Paoline, Cinisello Balsamo 1990, p. 302.

⁸ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, op. cit., p. 166.

⁹ Op. cit., p. 303.



Ruvo del Monte

Neoumanesimo e insegnamento: il dono della musica

GIULIA CORSI
Insegnante di violino - Firenze

Ogni *umanesimo* che si rispetti prende atto da una condizione privilegiata dell'uomo sul mondo della *natura*: una dimensione dell'insegnare-apprendere che oggi è stravolta e minacciata da concorrenti giganteschi, talora senza volto, come *internet* e la *televisione*. Il primo con il bombardamento di dati, la seconda con il suo giornalismo accattivante, promuovono entrambi l'immagine spettacolare di un uomo fatuo, poco interessato ai valori dell'educazione e della cultura.

Nella situazione di caos e degenerazione dei grandi sistemi, emerge una preoccupazione: sembra non esserci più speranza per le sorti della formazione musicale. E allora viene spontaneo chiedersi cosa potrebbe spingere un bambino a studiare uno strumento musicale impegnativo come il violino, a prescindere dal suo talento per la musica. I maestri di un tempo non mostravano esitazione di fronte agli allievi poco dotati. Preferivano fermarli allo stadio iniziale, perché li ritenevano incapaci di terminare un percorso riservato esclusivamente agli *ottimati*. Oggi la mentalità è cambiata. La formazione musicale di base è ben altro rispetto all'istruzione strumentale ad alto livello, impartita presso le accademie. Tuttavia altri pericoli si delineano all'orizzonte. Internet, la televisione e numerose altre agenzie sono responsabili del dirottamento degli interessi di bambini, potenzialmente capaci di studiare uno strumento, verso altre attività allettanti, meno impegnative della musica, che promettono un successo facile, a portata di mano. È proprio il coraggio della scelta di un percorso che può divenire l'inesco di un processo autoremunerativo. Vi contribuiscono un *maestro* che possa definirsi tale, un *entourage familiare* che apprezzi, motivi e sostenga il corag-

gio della scelta e un *metodo* che esalti l'assoluta spontaneità, liberalità e disinteresse di quel processo speculare e reciproco che è l'*insegnare-apprendere*. Un dato di fatto riguarda la formazione musicale: chi possiede quel *dono di natura* che è il talento e una forte determinazione, non sempre trova circostanze ambientali favorevoli per giungere al traguardo, anche perché la scuola attuale rende difficile l'inserimento, selezionando le nuove leve attraverso *test attitudinali* non attendibili e criteri ingiusti ed arbitrari. Un sistema è in pericolo se non valorizza le potenzialità della persona, se non considera i *meriti*, se non *promuove la qualità dell'insegnare-apprendere*.

Noi sappiamo che la musica possiede una speciale forza magnetica, non riscontrabile dal di fuori, tanto che l'*analisi estetica* di una composizione può essere sterile e irrilevante rispetto al suo significato. Può avere senso, invece, ricercare le ragioni della genesi di un'opera, per rendere degno omaggio al suo *stile* e quindi alle *intenzioni* di chi l'ha scritta. Insomma, la musica è creata per essere suonata, interpretata, insegnata, perché questo è ciò che la rende unica. Solo così possiamo renderci conto che i compositori, pensandola e scrivendola in quel particolar modo, l'hanno *offerta in dono* all'umanità, con generosità e disinteresse.

È emblematico il caso di *Franz Schubert*, un grande del romanticismo che ci comunica un approccio alla musica quasi schivo e riservato, mai compromesso dal tentativo di emulare i "grandi". Egli sentiva l'esigenza di trasformare in suoni i pensieri, nonostante il padre gli avesse impedito di fare il musicista, costringendolo ad affiancarlo nel ruolo di maestro elementare. Nella sua esuberante fecondità, scriveva di getto le idee. Talvolta si trovava sprovvisto della carta pentagrammata; al-

A mio figlio Francesco, ad Alessia, Benedetta, Claudia, Giada, Laura e Lucrezia, allieve di violino della scuola "E. Fermi" di Scandicci. Se cresceranno nella fiducia per l'uomo, l'arte, l'educazione e il sapere vedranno maturare i frutti del loro *talento*.

lora provvedeva da sé, disegnando i pentagrammi sui fogli comuni.¹

Quello del musicista viennese non è certo un caso isolato. Molti inseguirono tenacemente la vocazione, perché solo coltivando la musica, ritenevano di poter offrire al mondo quella *verità* e *saggezza* scritte nel profondo del loro essere. La storia personale aveva portato Schubert a maturare uno stile poetico delicato, al di fuori delle dottrine di qualsiasi scuola. E ciò traspare dall'impronta personale di una musica semplice e nuova, spontanea ed equilibrata.

Quale lezione possiamo trarre dalla storia di questo autore? È un dovere educativo rispettare e onorare la "vocazione" di ogni allievo, aiutare ciascuno a ricercarla dentro di sé. Una scuola che non rispetta talento e vocazione, infatti, è una scuola che genera una società sprezzante verso il lavoro ed è, pertanto, destinata a inaridire.

Quanto alla musica diremo che essa prende vita quando entra in sintonia con la natura interiore dell'uomo; il lavoro del musicista, infatti, presuppone una doppia *poïesis* o trasformazione, interna alla persona ed esterna ad essa. Ciò per dire che l'esperienza pratica non ha valore di per sé, se non è sostenuta dalla *ragione*, ossia da una precisa intenzione educativa e da una tensione creativa, quella stessa che la cultura greca antica identificava con l'aspirazione *alla verità e alla saggezza*. Quello che trascende la prassi e la tecnica è un momento cruciale per la formazione del musicista.

Il mercato editoriale e internet scaricano ogni giorno sulla cattedra e sui banchi delle aule di musica, quantità enormi di materiali. Si tratta spesso di oggetti che non promuovono una crescita autentica della persona. Per essi è possibile esibire alcune abilità, ma il loro impatto non lascia alla persona tracce significative di vera conoscenza. Un metodo è umano se usa in modo appropriato i mezzi: gli strumenti informatici hanno una loro importanza nel campo dell'informazione, ma il compito di *rielaborare* quei dati ritenuti significativi, perché diventino motivi di educazione e formazione, spetta al docente, al discente, al gruppo classe che, insieme, li personalizzano, li fanno propri. Comporre un brano è di gran lunga più gratificante che cercarlo già scritto e scaricarlo da internet. Le idee si rigenerano proprio esercitando la creatività, le domande aspettano una risposta proprio in quel momento e in quel luogo, mentre si sta dipanando il lavoro.

Nell'ideare una *musica con dedica* vi è implicata la *generosità* che facilita una relazione educativa

reciproca ed esemplare. Questa si trasmette a catena, anche alle generazioni avvenire. Solo così insegnare diviene un lavoro di *incontro*, di *cura* e di *passione* che appartiene al maestro-musicista. Altrimenti insegnare può significare, per il musicista, sentirsi ed essere realmente relegati all'ombra di una comunità. I nuovi *sofisti* e i *materialisti* di sempre costituiscono, insieme, un vero e proprio pericolo per la scuola di oggi. Si tratta di categorie, come dice il filosofo *Hénaff*, in cerca di retribuzione, fama, riconoscimenti, supremazia.

Come superare questa crisi di valori che tocca particolarmente la musica come disciplina? Può esserci di conforto pensare all'epoca di *Ottaviano Augusto*. La gloria della Roma antica non risolverà i problemi interni al nostro habitat lavorativo, ma forse potrà richiamare l'esigenza di *riforme*, specie quelle di apparati e "coscienze" che aiutano uno Stato nel cammino verso quella *rinascita* necessaria, che allo stato attuale sembra così lontana. Gli uomini di cultura della Roma imperiale, ben duemila anni fa, giustificavano la satira più audace con il detto *castigat ridendo mores*. Ebbene, è possibile estendere il senso di questa citazione - che in realtà appartiene al letterato francese *Jean De Santeuil* - a tutta l'arte del recitare. Con disappunto osserviamo quanto siano lontani i tempi in cui la ricerca dei beni supremi e dell'identità vera dell'uomo veniva condotta attraverso quello speciale veicolo di valori che è lo *spettacolo teatrale* e, in esso, la *musica*. Uno dei problemi culturali riguarda quel gigantesco e fragile apparato che si chiama *scuola*, il quale non sempre viene gestito con criteri che rientrano nell'*ordine della giustizia*. Al suo interno non mancano, purtroppo, *figure di musicisti* che accarezzano sogni di potere dentro cui il desiderio di saggezza e onestà svaniscono nel nulla. Ma tornando all'imperatore *Ottaviano* diremo che egli riteneva la cultura e l'arte strumenti privilegiati per cementare e rendere prospero un impero nato all'insegna della disomogeneità. Non a caso promosse, non solo interventi di tipo economico a favore di tutti i ceti sociali, ma anche *politiche a sostegno delle arti*. Egli riteneva infatti che, se l'uomo ha l'opportunità di creare e il suo talento viene apprezzato, nella società e tra singoli si afferma quella *fiducia reciproca* che è premessa per la stabilità, garanzia per una *pax* duratura.

All'atto pratico il *neoumanesimo* ha il compito di individuare i *migliori percorsi di formazione* che sviluppino al massimo le capacità e la dignità dell'uomo. Solo su questa premessa di *educazione inte-*

grale della persona si può innestare il *momento creativo*, “cuore” dell’insegnamento della musica.

Riteniamo che i veri maestri abbiano compiti esclusivi, che resteranno tali fino a quando esisterà la società degli esseri umani. *Leopold Auer* appartenne a quella élite di virtuosi e maestri di violino che operarono tra l’800 e il ’900, stabilendo livelli di eccellenza tanto nella performance quanto nell’insegnamento, tali da proiettare la luminosità delle conquiste verso il post-moderno. Abbiamo già detto che il momento creativo di una scuola si innesta sempre su un’*educazione integrale* della persona. Lo sapeva molto bene Auer, quando, pur alla fine di una lunga carriera di insegnante, andava sottolineando l’importanza dell’*esempio pratico*, che deve, necessariamente, affiancare l’istruzione verbale. In particolare Auer ribadisce l’*aforisma di Seneca: breve ed efficace è la via dell’insegnare per mezzo dell’esempio*. L’arte di suonare uno strumento presuppone una meticolosa cura nello stadio iniziale. Tanto più lo è per il violino, per la precisione nell’individuare i punti suono sulla tastiera, per la determinazione esatta dei percorsi dell’arco, soggetti a continua variazione nello sviluppo del *fraseggio*. Occorrono inoltre una buona dose di coordinazione, di equilibrio, di autocontrollo. Queste doti talvolta sono innate, ma più spesso vanno sviluppate con un serio e pervicace lavoro. Non ci stupisce affatto sapere che pressoché tutte le aree anatomiche dei *due emisferi dell’encefalo* interagiscono in sinergia nel trarre il suono dal violino: la complessità di questo strumento, la complessità dei percorsi attraverso cui si insegna, non devono farci concludere che riuscire sia un’impresa quasi impossibile. In realtà la *ragione* applicata al metodo, la *fiducia* nella conoscenza dell’allievo da parte del suo maestro, rispondono entrambe all’aspettativa della persona che desidera *migliorare se stessa*. Condizioni, queste, che evitano al docente e al discente di provare l’*amarezza* di un insuccesso totale. L’insegnamento del violino è tanto più efficace quanto più coltiva quello *speciale legame*, non oppressivo, da persona a persona. Si tratta di una testimonianza libera e reciproca tra allievo e maestro, tra allievo e gruppo classe, tra gruppo classe e maestro, che è fonte di *transfert* e di arricchimento, tra il sé dell’uno e quello dell’altro.

La *natura pura* è maestra del colore. L’arte del violino - afferma il maestro *Auer* - è quella che permette l’espressione emozionale ed immaginativa più vivida e variata, con effetti di luce-ombra che solo quel veicolo eloquente e multicolore

che è il violino fanno creare. Insomma l’arte è gemella della natura, perché, come questa, cambia in continuazione e ci mostra sempre qualche nuova fase espressiva del suo inesauribile essere e divenire.²

Il grande filosofo *Socrate*, quale modello di insegnante, ci indica ancora oggi una strada percorribile. Egli aveva a cuore, al di sopra di tutto, che gli allievi imparassero a *conoscere se stessi*, - impresa ardua e inesauribile, compiuta attraverso la madre di tutte le discipline: la filosofia - È lecito ritenere che si possano raggiungere saggezza e verità - seppure parzialmente - anche grazie alla musica e al violino, purché vengano considerati, questi, come strumenti educativi in grado di raggiungere le profondità della persona. Sulla stessa lunghezza d’onda di *Socrate*, infatti, molti maestri di violino desiderano formare musicisti disposti a *ragionare*, a *porsi in maniera critica* di fronte ai repertori, ai metodi, alla gestione delle risorse umane. Insieme al filosofo *Marcel Hénaff*, condividiamo il fascino per le idee del grande maestro ateniese, ma riconosciamo che è pur lecito, in una società democratica, schierarsi invece dalla parte dei *sofisti*, sostenitori dei saperi pratici, delle abilità estrinseche, delle esperienze concrete. Tanto più che i musicisti odierni sono figli di una cultura che esalta esclusivamente il ruolo degli esperti e dei tecnici.

Credo invece che il sapere, la musica, l’arte del violino, siano *beni inestimabili* e perciò non oggetti in vendita, ma *doni gratuiti* e, come tali, presuppongano due propositi: la *riconoscenza* e la *testimonianza*. La riconoscenza è gratitudine e retribuzione, in termini materiali e spirituali, perché ciò rientra nell’ambito della giustizia sociale. La testimonianza è *passione* nella trasmissione. Ma non ci può essere vera testimonianza se non vi è l’esigenza di purificare l’insegnamento dalle immagini deformanti, dai surrogati di musica, dalle dottrine e pratiche che immiseriscono l’arte del suonare. Il maratoneta non può arrivare al traguardo se rivolge lo sguardo esclusivamente alle sue gambe. Così la fatica diventa insopportabile e, prima o poi, sarà costretto a fermarsi. Il maratoneta che guarda l’orizzonte dietro la curva, ha forte in sé la speranza di scorgere al più presto il suo ambito traguardo.

Vorrei concludere con una testimonianza commovente sul disinteresse del dono-insegnamento, riportata ancora una volta nel testo di *Marcel Hénaff*.³

Il discepolo di *Socrate*, *Senofonte*, ci racconta

che gli allievi erano soliti *onorare* il maestro, anziché col denaro, offrendogli dei doni. Venne il turno di *Eschine*, il discepolo povero, che gli offrì l'unica cosa che possedeva: se stesso. Socrate lo ringraziò dicendogli che quello era un grande dono, a meno che l'allievo non avesse avuto una scarsa considerazione di sé. Terminò promettendo all'allievo di *restituirlo a se stesso migliore rispetto alla persona che aveva ricevuto in dono*. Quale lezione è più significativa per qualsiasi insegnante? Questo, in sintesi, è il principale obiettivo di una *pedagogia del neoumanesimo*: rispondere alle domande di esseri che ci guardano, ci parlano, ci ascoltano. Per confronto, quanto inadeguati appaiono i test attitudinali, i giudizi sintetici di valutazione e quant'altro riguarda la docimologia e i suoi calcoli! Questa è la scuola dal punto di vista formale e burocratico, l'altra è la scuola che vive, con i suoi annosi problemi. Ci sia almeno di conforto sapere che, attraverso i gesti disinteressati, ognuno riceve un dono più grande di quello che ha offerto e che Socrate, in questa impresa, è dalla nostra parte.

¹ Edoardo Roggeri, *Schubert*, Flli Melita Editori, La Spezia 1990, p.43.

² Leopold Auer, *Violin Playing, As I Teach It*, Dover Publications, New York 1980, p. 67.

³ Marcel Hénaff, *Il prezzo della verità, Il dono, il denaro, la filosofia*, Città Aperta Edizioni, Troina 2006, p. 147.



Obiettivi di eccellenza

MADDALENA MARCONE

Docente Scuola Media "Nicola Sole" - Senise

Duemilacinquecento presenze registrate, innumerevoli clic fotografici e video per fermarne il ricordo in un'immagine, tantissimi complimenti, larghi consensi e giudizi positivi da parte degli addetti ai lavori, primo classificato nella sezione Scuola, premio: un prezioso bassorilievo in argento raffigurante la Sacra Famiglia.

Si è conclusa così, il 6 gennaio 2008, la partecipazione dei ragazzi della I E della Scuola Media "Nicola Sole" al concorso "Il borgo dei Presepi" promosso dalla Parrocchia e dalla Pro Loco di Senise, che si è tradotta nell'allestimento di uno splendido, originalissimo Presepe, nella cantina della famiglia Fortunato, alla Porta Santa Caterina, nella zona alta del centro storico.

Una splendida esperienza di laboratorio interdisciplinare che ha favorito la coesione nel gruppo classe, la collaborazione tra scuola e famiglia, l'integrazione con il territorio, ma anche esperienza transdisciplinare perché ha utilizzato conoscenze e abilità procedurali e le ha trascese per investire più globalmente e più profondamente l'uomo.

L'iniziativa è stata la naturale prosecuzione dell'adesione al progetto di solidarietà "Adotta una pigotta" proposto dall'Unicef, che ha coniugato l'operosità creativa, richiesta dalla realizzazione di bambole di pezza, con forti contenuti culturali (cause interne ed esterne del sottosviluppo, diritti umani, diritti dell'infanzia) e con l'esercizio di una cittadinanza sociale attiva, in una dimensione planetaria.

Significativa realizzazione che ha posto i ragazzi nella condizione di apprezzare il grande dono della vita, di educarsi all'etica della sollecitudine, alla responsabilità verso l'altro e di diffondere dentro e fuori la scuola i perenni valori della solidarietà e della fratellanza universale, pietre angolari nella costruzione della nuova civiltà dell'amore. Condividere un progetto, lavorare insieme per il raggiungimento di uno scopo comune ha permesso di valorizzare la pluralità delle intelligenze, di rafforzare lo spirito di squadra, di sentirsi dentro,

parte attiva, di un'impresa condotta a più mani, di vivere il "senso del noi" in ogni fase del lavoro.

Se il coinvolgimento emotivo è indicatore forte della qualità di un processo, si può senz'altro affermare di aver raggiunto obiettivi di eccellenza.

L'assunzione di responsabilità nella gestione del compito, da parte degli alunni e dei genitori, è stata immediata, spontanea e condotta nel pieno rispetto dei tempi e delle consegne; nonostante la pausa didattica, nonostante i rigori della stagione, nonostante le festività comandate reclamassero la presenza in famiglia, i turni di assistenza sono stati non solo rispettati, ma ampliati a dismisura per permettere alla popolazione, che affluiva numerosa, di godere di una cosa veramente bella, frutto di creatività artistica, di attenta documentazione, di infaticabile impegno e di tanto tanto amore.

Articolato e complesso, curato in ogni particolare, disposto su più piani convergenti nella Natività, interamente fatto a mano: dalla carta roccia, ai paesaggi, ai personaggi realizzati secondo lo stile delle pigotte, offriva all'osservatore attento mille spunti di riflessione rintracciabili non solo nei testi scritti che commentavano e completavano la rappresentazione artistica, ma nel forte simbolismo degli oggetti, nell'organizzazione dello spazio, nella dislocazione degli ambienti, nell'espressione dei personaggi.

Un Presepe Cristocentrico per rintracciare nella "Buona Novella" il senso della storia e della nostra vicenda umana, per rilanciare il messaggio della Grotta e del primo Natale, per protestare contro i nuovi Erode che, con metodi più crudeli, continuano la strage degli innocenti nel terzo millennio. I ragazzi, guidati dai docenti di Arte e Immagine, professoressa Carmela De Gese, e di Materie Letterarie, professoressa Maddalena Marcone, hanno lavorato alacremente individualmente, in gruppo, insieme alla famiglia, mettendo in campo conoscenze e abilità già strutturate, consolidandole attraverso un fare consapevole, un agire riflessivo, maturando non solo sul piano cognitivo, ma su quello emotivo, affettivo, relazionale, operativo; insieme ai genitori e agli insegnanti, si sono avvicendati nei turni di assistenza, assumendo con una serietà estrema il ruolo di cicerone.

L'impegno profuso, anche da parte dei docenti, non è quantificabile, così come il monte ore impiegato, e tutto, ancora una volta, si spiega con quella irrefrenabile passione con cui si è accettato di vivere il rischio educativo, che spinge ad insegnare ciò che è stato appreso, a restituire ciò che è stato dato nella certezza che tornerà amplificato, nella consapevolezza di tracciare dei percorsi che, se coltivati con costanza, diventeranno strutture portanti di personalità aperte ai valori dello spirito e ad un nuovo umanesimo.



Melfi. Il Castello

Educazione: conoscere per educare ed educare per prevenire

ANNA MARIA ROSPO
psicologa - psicoterapeuta

Il significato originale ed etimologico della parola *educazione* deriva dal latino *e-ducere* che significa condurre fuori, far venire alla luce qualcosa che è nascosto. L'individuo attraverso questo processo riceve ed impara quelle speciali regole di comportamento che sono condivise sia nella famiglia di appartenenza sia nel contesto sociale in cui vive.

L'educare coincide proprio nel guidare qualcuno nel processo di formazione. Tipicamente ci si riferisce ai giovani di cui si devono sviluppare le facoltà intellettuali e morali.

L'educazione può essere considerata come un insieme di azioni che si articolano in varie forme per favorire lo sviluppo integrale di un soggetto ovvero lo sviluppo degli aspetti fisico, intellettuale, morale e affettivo. A tal proposito è opportuno mettere l'accento su un tipo di tecnica sviluppata negli anni '80: l'*"animazione psicopedagogica"*. Vista come progetto innovativo, al fine di prevenire disagi infantili e giovanili, l'*"animazione psicopedagogica"* mette in luce l'importanza dei fattori emotivi e sociali mediante l'uso del linguaggio interdisciplinare. È anche in grado di rivolgersi in maniera globale al bambino, all'ambiente in cui vive e alle figure educative (famiglia e scuola). L'obiettivo di questa tecnica ha lo scopo di prevenire e rianimare la parte sana della persona che può subire, nel suo percorso evolutivo, blocchi, regressioni e incomprensioni sociali, culturali e affettive. Lo strumento usato è l'animazione teatrale il cui momento culminante non è lo spettacolo bensì il processo attraverso il quale si può giungere a fare teatro. Quando l'animazione teatrale affronta la con-

traddizione della crescita psicofisica dei bambini e dei ragazzi, assume una connotazione psicopedagogica integrandosi con gli aspetti "didattico-pedagogici" del lavoro scolastico.

L'educazione va distinta dall'istruzione in quanto quest'ultima è intesa come un insieme di tecniche e pratiche per mezzo delle quali un individuo viene istruito, mediante l'insegnamento teorico-pratico, delle nozioni di una disciplina. Tuttavia, l'istruzione e l'educazione possono fondersi sia quando l'insegnante cerca di favorire la comprensione autonoma da parte degli allievi, per mezzo di un dialogo esplorativo che li stimoli nello sviluppo della loro creatività nell'apprendimento, sia quando il processo di apprendimento è compiuto e la disciplina è ormai parte integrante della formazione.

Il processo educativo affida la sua scientificità alle conoscenze psicologiche, alle tecniche d'istruzione, alle metodologie di progettazione e controllo che via via si elaborano e si sperimentano. Per molti adulti, il timore di viziare i bambini ed essere troppo permissivi con i ragazzi vengono considerati come i principali dilemmi del corretto comportamento educativo. La gratificazione dei bisogni porta all'appagamento, alla soddisfazione, al benessere e alla salute: i bisogni dei bambini non sono insaziabili! Quando sono soddisfatti ovvero ne hanno avuto abbastanza di gioco, coccole o attenzione è come avessero soddisfatto altri impulsi biologici come la fame o la sete. Conseguentemente, non è necessario adottare il motto "*chi ama bene castiga bene*" tenendo a freno o reprimendo sentimenti naturali di affetto e di

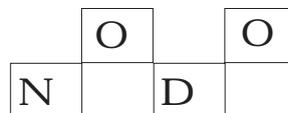
amore necessari per crescere bene con uno sviluppato sentimento di benessere.

Ciò di cui c'è bisogno, è un modo completamente nuovo e diverso di comportarsi con i bambini così che i genitori non siano né dittatori né pezze da piedi. Infatti, la remissività dei genitori ovvero l'incapacità di essere severi, annulla la loro autorità facendo ricercare e adottare altri modelli di vita. Fissare dei limiti è corretto ma farli rispettare con punizioni fisiche e cieca obbedienza porta ad una reazione altrettanto violenta con un percorso che inizia con una ribellione o una fuga dai luoghi familiari. Prosegue con le cose peggiori che i ragazzi possono commettere: alcool, droga, violenza, sesso prematrimoniale e delinquenza giovanile. Non è improbabile che questo percorso degenerativo si concluda con i criminali violenti. Il modo per far fare ad un bambino ciò che deve fare è di essere chiari e precisi tenendoli d'occhio, non soffocandoli, fino a quando obbediscono. I genitori devono manifestare una maggiore accettazione dei comportamenti dei loro figli. La loro vita e i loro figli diventeranno più piacevoli e le relazioni più affettuose.

Purtroppo, tra gli adolescenti, sono sempre più frequenti i comportamenti a rischio che causano danni, direttamente o indirettamente, alla salute e alla vita. Tali comportamenti, autodistruttivi e rischiosi dei giovani, solitamente si presentano a gruppi. I bambini che avvertono privazioni o che nella loro vita vanno incontro a dolore e ingiustizia, possono reagire utilizzando una serie di comportamenti che compromettono la salute: fumare, far uso di droghe, guidare in stato di ebbrezza (da alcol o droghe), ... Nelle famiglie e nelle scuole dove i bisogni fondamentali dei bambini vengono rispettati, dove le soluzioni senza perdenti sono la regola, dove la correttezza viene apprezzata e l'ingiustizia viene evitata, i bambini hanno pochissime ragioni per mettere in atto tali comportamenti reattivi e dannosi per la salute.

L'eziologia della maggior parte di questi comportamenti è da ricercare nella difficoltà di crescere propria dell'adolescenza. Un adeguato intervento educativo, allo scopo di far comprendere al giovane il valore della propria vita e dell'esser in salute, nonché la presenza di adulti affettivamente importanti, consentirebbero di modificare in modo decisivo il rapporto dell'adolescente con la realtà esterna. L'approccio in questione è quello dell'analisi sistematica sia eziologia sia fenomenologica ed epistemologica dei diversi com-

portamenti a rischio nell'adolescenza, tenendo come filo conduttore le locuzioni "conoscere per educare" ed "educare per prevenire". Un intervento educativo consentirebbe, fin dall'infanzia, l'apprendimento di un corretto comportamento alimentare, prevenendo così i danni che potrebbero derivare da diete squilibrate. L'educazione alimentare non deve essere l'unico aspetto ad essere contestualizzato nell'educazione delle responsabilità e della libertà, perché sono la perdita di adeguati referenti educativi e lo smarrimento dei valori che rendono gli adolescenti facile preda di mode effimere e ricercatori affannati di paradisi artificiali. Alcuni esempi di comportamento sono da rivedere nell'anoressia, bulimia, droga, alcool e tabacco. Sono da considerarsi insufficienti gli interventi che si limitano ad informare gli adolescenti sui rischi della propria salute, è necessario invece fare formazione, ovvero fornire motivazioni reali per modificare i comportamenti individuali educando gli adolescenti ad agire in modo responsabile verso se stessi e verso gli altri. È necessario fare prevenzione primaria recuperando tanti giovani alla vita attraverso la ricerca di motivazioni valoriali che possano contrastare la diffusa stanchezza di vivere. La prevenzione primaria deve coinvolgere, soggetti attivi, ovvero tutti gli educatori e primi fra tutti genitori ed insegnanti. Perché si possa realizzare questo salto di qualità, è necessario coinvolgere la scuola e la famiglia tramite organismi e associazioni preposte che potrebbero dare indicazioni su come modificare alcuni messaggi provenienti da fonti esterne (mass media). È auspicabile che gli adolescenti vengano stimolati ad occuparsi di attività che favoriscano la crescita personale e l'affermazione positiva di sé. Una delle attività potrebbe essere quella sportiva in quanto è una ottima occasione per educare il giovane al rispetto del proprio corpo, all'autodominio e al controllo della propria aggressività. Anche il tempo libero può essere occasione di crescita personale, se si vive come tempo di servizio.



Spazio aperto - Recensioni

MARINA SINISCALCHI, *Percorsi diversi: un viaggio*

per imparare ad amare e fare poesia

Ideastudio Officine Editoriali, Milano 2002 - 175 pagine

La didattica della creatività linguistica in due saggi di Marina Siniscalchi

Nel saggio “*Percorsi diversi: un viaggio per imparare ad amare e fare poesia*”, Milano 2002, Ideastudio Officine Editoriali, l’autrice, giovane insegnante, documenta un’esperienza realizzata nell’arco di un quinquennio di scuola primaria (1997-2001), con la quale essa compie una svolta radicale nelle tradizionali pratiche dell’educazione linguistica che hanno lasciato un segno negativo nei suoi ricordi scolastici:

“Non amavo la poesia, non la capivo. Memorizzarla era un dovere al quale nessuno poteva sottrarsi, allora, nello sforzo di ripeterla per poi ottenere il sorriso compiaciuto della maestra, non vedevo la bellezza di quei versi, non capivo il risultato delle parole così ostili e lontane dal mio mondo e probabilmente, condizionata dalla preoccupazione del non omettere nulla, la esprimevo meccanicamente, incurante di quell’ intimo sentire che rende le poesie “parole dolci al cuore e all’orecchio”.

Ai suoi alunni non vuole far correre gli stessi rischi, preoccupandosi in primo luogo di scegliere poesie adatte alla loro età (nel primo ciclo poesie gioco: filastrocche, non sense, versi in rima). Facendo proprie le proposte di Gianni Rodari, ella invoglia i “bambini a passare dal ruolo di ascoltatori a quello di poeti, stimolandoli a scrivere le prime poesie”. I risultati non si fanno attendere. I testi poetici, individuali e collettivi sorprendono per l’originalità e “l’uso creativo del linguaggio” che è l’obiettivo centrale del progetto di Marina Siniscalchi, la quale non si limita a riportare i prodotti, ma spiega i processi in modo da offrire interessanti stimoli a coloro che intendono seguire un analogo percorso. L’acrostico, il gioco con i suoni (allitterazioni, onomatopée), lo stile poetico dell’Haiku (brevissime poesie di sole 17 sillabe, distribuite in tre versi) in mano ai bambini danno risultati interessanti.

Basta leggere l’acrostico Maestra (Maestra / Amica degli alunni/E preparata/ Sempre in / Tutto, / Riattiva le / Attenzioni) o le riflessioni sulla poesia: “la poesia ispira amore e tenerezza/come un cucciolo appena nato - “Poesia: è l’immagine della propria vita, / solo con essa riesci a essere te stessa, / perché sai che nessuno ti può giudicare. / È aspirare a scrivere ciò che senti in te, / è voglia di gettare fuori tutto ciò che arde / nel cuore e urlare al mondo come ti senti/ e così a vivere ritornerai”.

Nel prendere atto delle creazioni originali dei suoi alunni, l’autrice tiene a precisare che “un ruolo molto importante nella sensibilizzazione alla poesia, lo hanno avuto alcuni libri e brevi letture in prosa”, dove ha ravvisato l’elemento poetico. Nello stesso tempo ella rileva i limiti del libro di testo che non coinvolge emotivamente e non soddisfa pienamente le “curiosità e le aspettative del novello lettore”. Ritorna attuale la grande lezione di Giuseppe Lombardo Radice il quale nelle celebri *Lezioni di Didattica* (ed. Sandron) scrive: “Il maestro colto, ben dotato di gusto artistico, sa cercare negli scrittori che legge pagine adatte anche ai suoi bambini. La scelta può non essere stata fatta da lui e trovarsi in un buon libro, ma egli è il solo competente a decidere su ciò che sia meglio

adatto alla sua scuola: perché la poesia scelta deve passare attraverso alla sua anima per giungere nitida e limpida al bambino”.

Questo crediamo sia il segreto del metodo che la maestra Siniscalchi abbia adottato nel raggiungere i traguardi che possiamo apprezzare nelle 175 pagine di questo primo lavoro.

CreativaMente (*Come aiutare gli alunni superare la paura della pagina bianca attraverso un percorso sulla scrittura creativa*), Milano 2007, Ideastudio Officine Editoriali, rappresenta lo sviluppo di **Percorsi diversi** con l’ampliamento dell’orizzonte espressivo che oltre alla poesia, “mira a realizzare molti tipi di scrittura e a incontrare ogni genere di narrazione”: un fumetto, un racconto, un articolo di cronaca, uno spot pubblicitario, un film. Protagonisti sono sempre alunni di scuola primaria dal 2002 al 2007, per i quali la scrittura creativa si rivela una strategia efficace per sviluppare la fiducia in se stessi, migliorare e potenziare le competenze linguistiche. Il motivo ispiratore di questo secondo itinerario didattico è che “la capacità di narrare “ si fonda “sulla scoperta della scrittura come fonte di piacere”. Per questo si inizia con alcune attività “che hanno permesso agli alunni di avvicinarsi alla scrittura in maniera spontanea e giocosa.

Le poesie-scioglilingua, il “gioco dei suoni”(parole dure e dolci) rappresentano i primi passi per l’acquisizione di un atteggiamento mentale flessibile. La scoperta di alcune figure retoriche (la similitudine, la metafora, l’ossimoro, la sinestesia) consente ai bambini di penetrare nel “misterioso linguaggio della poesia” e di “accogliere quegli elementi che inizialmente sfuggivano alla loro comprensione “quali forme espressive predilette. Ritorna in primo piano l’importanza della lettura ad alta voce dell’insegnante con i propri alunni. Al riguardo viene citato un illuminante passo di Eros Miari, tratto dal libro *A che gioco giochiamo* ed. Mondadori: “leggere può dar vita ad un’oasi di silenzio, quello dell’ascolto, nella catena del rumore cacofonico che ormai governa la nostra vita; un’oasi nella quale riappropriarsi della sonorità e dei ritmi delle parole parlate e, per una volta, non gridate. Si legge ad alta voce, soprattutto perché, attraverso la mediazione emotiva e affettiva dell’adulto diventa più naturale stabilire dei legami di tipo affettivo con il libro stesso.” L’attività di drammatizzazione, un’efficiente biblioteca scolastica, la visita a una libreria con un fornito settore per ragazzi ed alla biblioteca costituiscono elementi non trascurabili per far nascere l’interesse per la lettura anche nei bambini meno motivati. Tornando alla scrittura il percorso prevede l’impiego di una serie di tecniche che vanno dall’acrostico al binomio fantastico di Rodari, dall’abecedario (lettere dell’alfabeto poste verticalmente) agli “Accumuli” (elencazione di nude azioni, di oggetti, aggettivi, dove si evidenzia il trascinarsi delle parole che si legano grazie a somiglianze di suono e analogie di significato.)”. Di particolare interesse è il capitolo sulla “scrittura automatica la quale si rivela particolarmente efficace per vincere la paura della pagina bianca, per sovvertire le regole di una scrittura che ingabbia il pensiero, per scoprire il gusto dell’irrazionale, per abbandonarsi alle suggestioni assecondando le libere associazioni di idee, per acquistare fiducia nella propria capacità di scrittura o semplicemente, per ridere e sdrammatizzare sullo scrivere”. Essa nasce con i surrealisti i quali “davano più importanza al processo di creazione che al prodotto finale”. Le riflessioni degli alunni sulla scrittura (*Quando scrivo mi sento di stare in Paradiso ed esce una parte di me di genio – dice Isidoro*), il cut-up (taglia e incolla), il Magnetic Poetry (gioco di origine americana con un Kit di 400 parole), la manipolazione dei testi, il gioco “Maratona di scrittura” danno ampiamente conto di una scelte didattiche che hanno portato risultati sorprendenti in un campo considerato decisivo per il successo scolastico.

Il tipo di approccio nuovo al problema delle competenze linguistiche in età scolare non riguarda un ‘area di intervento didattico ma coinvolge il modo di concepire la

scuola e la funzione docente. Di questo è consapevole Marina Siniscalchi quando scrive: “Se osserviamo i bambini molto piccoli, ci accorgiamo di come essi spesso riescano a utilizzare il linguaggio in maniera giocosa; pensiamo ai primi suoni che emettono e al divertimento che provano nel ripeterli un’infinità di volte, oppure al piacere nell’ascoltare le ninne nanne, le conte, i nonsense le tiritere, le filastrocche: quel gioco di suoni attraverso cui cominciano ad assaporare il gusto per la parola ritmata, musicale. L’insegnante deve preoccuparsi di non disperdere queste capacità innate, anzi deve incoraggiare il bambino a sperimentare, a osare, a fare abbinamenti inconsueti con le parole, a sentirsi libero, a superare la paura di essere criticato per ciò che ha scritto o detto. Solo un clima scolastico attento ai desideri dei suoi bisogni interiori, un atteggiamento aperto da parte dell’insegnante che deve accettare le prime invenzioni verbali degli alunni senza criticarli, bilanciando correzioni e lodi, può far sì che questi acquistino fiducia e un rapporto di naturalezza con lo scrivere”. In questi termini viene chiaramente espresso il fondamento pedagogico di un percorso didattico che, come auspicava il grande Dewey, vede l’alunno protagonista della propria formazione, costruttore del proprio sapere. Un percorso didattico che tende all’ideale di un’educazione dell’educazione linguistica come scuola di sincerità così come il grande Giuseppe Lombardo Radice ci ha insegnato in pagine memorabili della sue celebri Lezioni di Didattica: “Educare linguisticamente, è né più né meno che *educare alla originalità*. La qual cosa sarebbe assai ardua se alla parola si desse un significato affatto lontano dal reale, considerandolo come fatto di eccezione e privilegio di pochissimi eletti. Invece originalità non altro significa che *sincerità*, e questa non è privilegio raro di eletti, ma può diventar patrimonio di tutta la più modesta umanità, dovendo ogni sana creatura, per piccola che sia, sentire se stessa, guardarsi nell’anima, e parlare a quel modo che ‘detta dentro’”.

Ora la sincerità nella espressione si insegna nell’unico modo possibile: combattendo l’insincerità. Tutta la scuola – se è scuola – è questa lotta ; perciò tutti gli insegnamenti sono insegnamenti di *lingua*, e non soltanto la grammatica e lo studio del lessico, che sono tali in minima parte, anzi spesso riescono, intesi astrattamente, al contrario ... Ogni docente, in quanto *educatore*, nel suo speciale ramo aiuta alla sincerità nell’espressione, cioè è insegnante di lingua”.

Alle considerazioni del pedagogo catanese ci sembra opportuno far seguire il pensiero di una grande personalità irpina dell’Ottocento, Francesco De Sanctis, il quale, pur essendo stato allievo del famoso purista Basilio Puoti, nel suo “studio” educava i giovani a scrivere “con verità e naturalezza”. “La menzogna nello scrivere – egli amava ripetere – è roba da retori e pedanti”.

Ma è soprattutto la sua alta visione della scuola che ci consente di costituire un collegamento ideale con l’esperienza educativa magistralmente condotta e documentata da Marina Siniscalchi: “Il meno che un giovane possa domandare alla scuola è lo scibile, anzi lo scibile è lui che deve trovarlo e conquistarlo, se vuole che davvero sia cosa sua: la scuola gli può dare gli ultimi risultati della scienza; e se non dà che questo, in verità una scuola è di troppo; tanto vale pigliarli in un libro quei risultati. Ciò che un giovane deve domandare alla scuola è di essere messo in grado che la scienza la cerchi e la trovi lui. Perciò la scuola è un laboratorio, dove tutti sono compagni di lavoro, maestri e discepoli; il maestro cerchi e osservi insieme con loro, sì che attori siano tutti, e tutti siano come un solo essere organico, animato dallo stesso spirito”.

A nostro sommo avviso, con “**Percorsi diversi**” e “**Creativamente**”, nel solco della migliore tradizione educativa l’Autrice ci fa entrare in quella Scuola concepita come “laboratorio creativo”, in cui l’insegnante “non comunica il sapere, ma eccita la fantasia costruttrice dell’alunno”.

Giuseppe Pepe

Fenomeni di linguistica applicata: lenizione e metatesi

RAFFAELLO CORRADETTI
Preside emerito - Fermo

Chiedo scusa di una specie di mio autoriferimento personale, ma sento il bisogno di informarvi che da circa 31 anni sto conducendo, attraverso Radio Aut Marche di Francavilla d'Ete, una rubrica linguistica intitolata "Una parola al giorno" che va in onda quotidianamente, nella quale, tra l'altro, mi è stato dato più volte di trattare di due fenomeni linguistici che vanno sotto il nome di "lenizione" e "metatesi".

Ebbene, mentre è lecito, per certi versi, ritenere che non basterebbero centinaia di anni per "educare" ascoltatori e lettori allo studio dei vari tipi e sottotipi di linguistica (ne esistono una quarantina) con le relative tematiche e problematiche, desidero approfittare della gentile ospitalità offertami da "Il Nodo" per indicare ai lettori che si interessino di linguistica applicata non solo i significati originari e pregnanti dei termini sopracitati, ma anche vari esempi sui quali, in genere, nelle scuole medie inferiori e superiori del passato, non si richiamava l'attenzione degli alunni a cui, invece, dovevano essere forniti gli elementi base di quell'*habitus rationis* che, come altre volte ho avuto occasione di rilevare, è e rimane il primo, fondamentale obiettivo a cui gli stessi alunni possono pervenire, sia pure con la dovuta gradualità, se non si vuol vanificare la funzione stessa dell'insegnamento. Dunque il termine "lenizione" indica, sostanzialmente, quel fenomeno per cui talune consonanti di parole dell'italiano corrente (quelle della cosiddetta lingua "standard") che si trovano tra due vocali, e quin-

di lettere "intervocaliche", vengono cambiate per "eufonia" (= buona pronuncia) sia nella corrispondente forma dialettale, sia nella forma "nazionale". Tali consonanti sono: c, t, p. Questo "cambiamento" è determinato dal fatto che si sente quasi il bisogno fisiologico di pronunciare certe consonanti intervocaliche in modo "dolce", "lene" (dal latino "lenis" = lene, dolce, leggero; cfr. lenimento = alleviamento, addolcimento; lenire = addolcire). E vediamo alcuni esempi. Noi siamo soliti dire "pagare" quando si versa una somma di denaro per acquistare una merce o usufruire di un servizio; ebbene, la parola "pagare" deriva dal latino "pacare" che vuol dire, sostanzialmente, "mettere in pace" il creditore saldando il debito: il verbo latino "pacare" contiene l'idea della "pax, pacis" = pace; e si dice, tra l'altro, "pacato" un tipo calmo, sereno, quieto, cioè "in pace". Nelle nostre campagne si sente ancora dire, in forma dialettale (cioè più vicina all'originale, cioè al latino, sia pure parlato dal popolo) "Ma me minchioni? Lu so' pacatu!" = "Ma mi sfotti, mi provochi, mi porti in giro? L'ho pagato!". Ed ancora noi diciamo "strada"; ebbene, la parola originaria è il latino "strata", da (via, sottinteso) "strata" = (via) spianata. Ebbene "strata" è un participio passato (detto, in latino, perfetto = compiuto, passato) dal verbo *sterno, is, stravi, stratum, stèrnere* = spianare: infatti la strada (strata) è sempre il risultato di uno "spianamento" del fondo (cfr. l'inglese "street" e il tedesco "strass"). Esistono comunque parole italiane dell'uso corrente che si rifanno in maniera

evidente, e per forma e per significato, all'etimo indicato: strato, stratificare, stratificazione, stratigrafia, stratiforme, stratosfera, etc.

Ora citerò varie parole che presentano il fenomeno di "lenizione" (altre saranno facilmente reperibili nei dizionari di italiano che, oggi, si distinguono per ricchezza di vocaboli e indicazioni degli etimi): lago, dal latino "lacus" (ma abbiamo, come forse più... vicine all'origine, lacuna, lacunoso, lacustre); sugo, dal latino "succus" (ma abbiamo succoso e succulento); gamba, dal greco "kampè" (che è, in realtà, il tratto che va dall'inguine al ginocchio, mentre quello che va dal ginocchio al piede si chiama, in greco, "knème" ed, infine, dall'inguine al piede si chiama "skèlos" = gamba, da cui il termine geometrico "isoscele" = gambe eguali, cioè il triangolo con due lati uguali ed il terzo (la base) diverso dagli altri due.

Ed ancora: padre, dal latino "patre"; madre, dal latino "matre"; segare, dal latino "secare" (cfr. secante, in geometria); vogare, dal latino "vocare" = chiamare: infatti il vogatore è "chiamato", incitato ad usare i remi; segreto, dal latino "secretum", dal participio perfetto del verbo *secerno, is, secrevi, secretum, secèrnere* = separare, distinguere (cfr. secretazione o segretazione che in diritto indica il provvedimento con cui l'autorità competente dispone, quando lo ritenga necessario, il permanere del segreto d'ufficio nei confronti di atti che potrebbero essere resi pubblici a danno dello stesso principio di giustizia; in dialetto il segretario è detto "lu secretariu"); spiga, dal latino "spica"; faticare, dal latino "faticari"; pregare, dal latino "precari" (però abbiamo precario, precarietà, prece = preghiera; "magari" dal greco "makàrios" = beato); bottega dal greco "apothèca"; luogo, dal latino "locus" (ma abbiamo locale, locanda, locazione, localizzare, collocazione, etc.); ricevere, dal latino "recipere"; riva, dal latino "ripa", stivare, dal latino "stipare"; lido, dal latino "litus" (cfr. però litorale, litoranea); podestà, dal latino "potestatem" (abbiamo anche potestà); scudo, dal latino "scutum"; spada, dal latino "spatha" (greco "spàthe").

L'altro termine sopraccitato "metatesi" viene usato in linguistica per indicare un cambiamento

o, meglio, una "trasposizione" di lettere o sillabe rispetto alla parola originaria. Deriva dal greco "metà" (preposizione = oltre, al di là, attraverso, con, etc.) ed il sostantivo "thèsis", dal verbo "tìthemì" = metto, colloco). Si tratta, praticamente, di inversione di due "fonemi" contigui ("fonema", dal greco "fonè" = suono, è la più piccola unità distintiva della lingua, al cui cambiamento corrisponde un cambiamento di significato, come ad esempio: c-are, d-are, f-are, m-are, p-are, r-are: le consonanti iniziali delle citate parole c, d, f, m, p, r, sono "fonemi"). Per esempio in varie forme dialettali e... nazionali: pietra, dal latino "preta" (= pietra); crapa, dal latino "capra"; formaggio, dal francese "fromage"; "magnare" per "mangiare"; sempre, dal latino "semper"; "reatu" (dialettale) per teatro; "frabbecca" per fabbrica; "strellacche" per sterlacche; "ugna" (dialetto ogna) da unghia (latino ungula, da cui "ungulati"); "gnericu" (es. "parlare gnericu) da generico o da gergo il significato, qualunque sia l'etimo è sempre quello: parlare in modo da non poter fare afferrare il significato); "freve" (napoletano) per febbre; "fisima" per sofisma; "da" (come preposizione di moto a luogo, es. "vado da mio padre") dal latino "ad" = verso; invece "da" (come preposizione di moto da luogo, es. "vengo da Roma") deriva dalla fusione del latino "de" e "ab" = dab = da; vengo da "vegno" (latino venio); tengo (da "tegnò", latino teneo); scatola (latino "castula"); vegliare, dal latino "vigilare"; "sci" (dialettale) dal latino "sic" = sì; "nu" da "unu" (= uno), es: nu poco, sia in napoletano che in ascolano; "nà" per "una", es: "è nà ragazza carina".

Vorrei terminare il presente con una considerazione non certo... edificante per quel che attiene alla scuola di... ieri (di circa 60-70 anni fa): trattazioni e spiegazioni del genere di quelle sopraportate erano, ai tempi in cui io frequentavo la scuola media (ginnasio inferiore e superiore per otto anni) un... sogno. E penso doveroso richiamare ancora una volta l'attenzione dei lettori sul fatto che per molti aspetti la scuola di oggi è da ritenere (nonostante qualche ombra e lacuna) di gran lunga superiore a quella di... ieri.

