

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE  
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA  
Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata  
Direzione Generale

40  
**il nodo**  
**SCHOLE IN RETE**

anno 15

Ritorno alla pedagogia

Circolare Prot. n. 2637/A38 - 10 Gennaio 2011

## sommario

3

M. FERRACUTI, A. GRANATA  
Presentazione

### *Editoriale*

5

M. FERRACUTI, Pedagogia: onde burrascose  
sulla grande Maestra

### *dalle Università di...*

9

G. VICO, Ritorno alla pedagogia

11

G. ACONE, È ancora possibile pensare pedagogicamente oggi?

13

M. CORSI, Ritorno alla pedagogia: la scuola che vorremmo

17

G. MARI, In che senso la scuola educa?

20

B. BELLINGRERI, La competenza pedagogica dell'insegnante

23

S. S. MACCHIETTI, Pensare pedagogicamente nella scuola

26

G. BERTAGNA, Lo spazio del pedagogico tra ambizioni e velleità

29

C. XODO, Due manifesti e la svolta nella pedagogia

32

S. CHISTOLINI, Pedagogia dell'eterno ritorno quale anelito alla saggezza e alla perfezione

35

A. PORTERA, Bisogno di educazione e di pedagogia nella società complessa

38

G. MOLLO, La centralità della formazione

40

P. MULÈ, Il ritorno alla pedagogia: quale formazione dei docenti e dei dirigenti?

42

E. GUIDOLIN, Pensare pedagogico

45

M. MICELLA, Alle frontiere dell'educazione

49

M. BENETTON, Ragioni non banali per riscoprire la pedagogia oggi

### *Inserto*

I-XXXII

AUTORI VARI, 2012: Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni

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

53

F. FASOLINO, Crisi della pedagogia

55

G. PEPE, La pedagogia nell'era digitale

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

### *Dalle Istituzioni scolastiche*

59

P. COVELLA, Progetto Comenius, in visita le delegazioni

61

SUOR M. M. GIOBBI, Ritorno alla pedagogia

63

M. MASTRANGELO *et alii*, Dalla Basilicata alle aziende agro-alimentari e zootecniche della spagnola Murcia

### *Dalle Istituzioni extra scolastiche*

65

M. GONNELLA SCHETTINI, Calendario 2012: I luoghi della gioia

66

T. CAPPELLI, L'amore, regola aurea della pedagogia. Fai tutto con amore e la vita ti sorriderà

### *Spazio aperto recensioni*

68

S. CHISTOLINI, Il mondo valoriale degli adolescenti lucani. Una ricerca azione nella scuola secondaria

Cari amici del Nodo,

la Rivista arriverà a voi dopo le feste natalizie e di capodanno. Un po' di ritardo? No, un modo per cogliere ciascuno di noi al tavolo di lavoro e non lasciare alcunché di dimenticato nei cassetti della scrivania. Ma c'è anche un motivo più nobile. Scrivere e leggere dal crinale delle due montagne, il Natale e il Capodanno, è qualcosa di pericoloso e fascinoso al tempo stesso. Si può scendere nella banalità del quotidiano ma anche scalare profili di montagne altissime e suggestive. Noi non vorremmo cadere nel primo pericolo ma non sappiamo neppure elevarci tanto in alto. Ecco perché ad Isaia (cap.11,19), il grande poeta e Profeta del VII secolo a.C., facciamo presentare colui che darà compimento all'antica promessa del Natale: "un germoglio spunterà dal tronco di Jesse,/ un virgulto germoglierà dalle sue radici:/ su di lui si poserà lo Spirito del Signore,/ giudicherà con giustizia i poveri/ e prenderà decisioni eque per gli oppressi del paese,/ la sua parola sarà una verga che percuoterà il violento./ Il lupo dimorerà insieme con l'agnello/ il vitello e il leoncello pascoleranno assieme/ e un fanciullo li guiderà..."

Questa, amici, è profezia!

Che dire però del 2012, anno chiamato nuovo ma già dalle radici vecchie e stanche e con la chioma del suo albero scossa da violente tempeste?

È certo. Noi non possiamo sceglierci il tempo ma siamo chiamati a riempirlo, come si riempie una valigia, di azioni forti e significative che legano la nostra vita a quella degli altri per farne una vita al plurale. Chiudersi nel proprio egoismo significa incamminarsi verso la solitudine e il nichilismo. Dare alla vita la sola funzione economico-finanziaria significa ridurla a una sola dimensione, insufficiente a spiegare la molteplicità delle richieste che partono dalla radice del nostro essere.

Sarebbe sciocco non dare importanza al fenomeno economico cui è legata una gran parte della vita ma è pure sciocco pensare che tutta la vita di una persona possa ridursi a una operazione sommatoria di beni materiali. Da millenni lo sperimentiamo: le crisi culturali, etiche e religiose che rappresentano la patria del cuore, trascinano tutte le altre crisi e sono responsabili anche del declino economico poiché individualismo ed egoismo si trasformano presto in "religione".

Voglia di predica? Assolutamente no! È Natale e, al di là delle frasi di circostanza, se non riusciamo a far nostro tutto il messaggio natalizio, per onorare il 2012, tentiamo almeno di ricordare il monito di Rousseau: "Uomini siate umani".

Questo è l'augurio che faccio, a partire da me stesso, consapevole che un ponte verso

l'altro (e possibilmente con l'Altro) ci farà vincere tanta solitudine e tanta voglia di un "io solitario" rivolto solo verso se stesso.

Un pensiero alla pedagogia. Ho letto cose meravigliose di accademici meravigliosi ma, in alcuni, ho intravisto pure reticenze, paure, difficoltà nell'attribuire uno statuto disciplinare di prim'ordine a questa disciplina che ha accompagnato lo sviluppo dell'uomo da Platone fino ai nostri giorni: si ricercano aspetti formali, epistemologie pedagogiche, identità, autenticazioni empiriche e tante altre diavolerie che non tornano. Non so bene come rispondere se non con quella locuzione latina "dum Romae consulitur, Saguntum expugnatur". Basta guardarsi attorno per rendersi conto dei disastri scolastici. Non c'è più tempo da perdere.

Ma abbiamo i bambini e i giovani della Basilicata a ridonarci il clima delle cose belle con il **calendario 2012** ricco delle loro intuizioni ed esperienze.

Con loro ringraziamo coloro che collaborano con la Rivista il Nodo, con i responsabili della scuola a cominciare dal Direttore Regionale fino all'ultimo (se esiste un ultimo) operatore nel paese più piccolo della Basilicata. A tutti un anno 2012 utilizzato al meglio. Grazie anche a tutti coloro che hanno egregiamente lavorato al fascicolo all'interno della Rivista: *2012: Anno europeo per un invecchiamento attivo*.

Un saluto caloroso e profumato di Natale e capodanno.



## *Pedagogia: onde burrascose sulla grande Maestra*

**L**a pedagogia, oggi, un po' come la filosofia da cui peraltro trae origine, sembra una scienza dispersa nel "gurgite vasto" di problemi nuovi e fluidi come onde burrascose in un mare in tempesta. Non per nulla stiamo vivendo la rivoluzione, ancorché silenziosa, più estesa e profonda di tutta la storia umana per la rimessa in discussione di comportamenti e principi che, storicamente, hanno fatto da ancoraggio al dispiegarsi lineare e omogeneo della civiltà. La cultura e filosofia hanno sempre registrato uno sviluppo unitario e coerente intorno ai tre concetti di *sostanza, identità, non contraddizione* che postulano una esigenza di ordine oggettivo sia sul piano dello sviluppo generale della realtà che della formazione specifica dell'uomo: *l'ordine cosmico* per cui i greci lavoravano al passaggio dal *caos* al *cosmos* sia nella vita etico-politica con l'uomo *zoòn politikòn* sia nella educazione concepita come "kalokagathia", in quanto il fine dell'educazione era perseguire la bellezza e la bontà dell'individuo. I cristiani, accettando l'ordine della creazione come momento divino, ritenevano che il fine del loro agire consistesse nella realizzazione etica dell'uomo. Gli umanisti invece pensavano che l'ordine oggettivo delle leggi naturali fosse il fondamento dello sviluppo dell'uomo e della realtà secondo una linea di crescita *iuxta propria principia*.

Garanzia al retto svolgersi di tutti i processi di evoluzione contro ogni relativismo è il concetto di verità fondato sulle solide basi dell'"adaequatio rei et intellectus", quasi una rivisitazione della *res cogitans* che cartesianamente risponde *alla res extensa*.

Questi principi oggettivi, che hanno accompagnato lo sviluppo della civiltà occidentale fin dalla filosofia greca, sono stati rimessi in discussione, agli inizi del '900, da quelli che Ricoeur chiama i tre maestri del sospetto: K. Marx con *l'inconscio collettivo delle alienazioni*, S. Freud con *l'inconscio personale dell'ES* e F. Nietzsche con *la morte di Dio*. Costoro rovesciando il tavolo delle certezze del tempo passato, ove tutta la realtà era inscritta dentro orizzonti di "salvezza" con processi di sviluppo coerenti e ordinati, pongono le premesse culturali della nuova stagione postmoderna dai caratteri quasi opposti alla modernità: una società complessa con uno sviluppo non più lineare ma molto articolato e, spesso, contraddittorio per la moltiplicazione dei punti di riferimento, dei nuovi alfabeti dal computer ad internet e oltre; per il quasi abbandono della classica "paideia" greca e un ripiegamento sulla cultura e sulla formazione specialistica; una società fluida percorsa dall'ansia soprattutto nei giovani che non si sentono più garantiti né sul loro presente né sul futuro; una società di giovani con altissime percentuali di disoccupati anzi, dove, uno su quattro né vuole studiare né lavorare; una società di grande immigrazione tanto da dover ridisegnare continuamente

mappe etniche, culturali e religiose; una società che, di conseguenza, si sta dividendo in due grandi nuove stratificazioni sociali: dei colletti bianchi, i figli laureati della borghesia italiana che non trovano occupazioni se non al 50% e le tute blu dei lavoratori manuali che occupano tutti gli spazi dei lavori che un tempo si chiamavano servili. Infine, ed è la questione che ci preme sottolineare, si sta sviluppando una società dell'istruzione a scapito della formazione dove la scuola è più preoccupata delle quantità nozionistiche da offrire che di una formazione culturale per lo sviluppo del "volume totale dell'uomo", come direbbe Mounier. Ora, parafrasando una citazione di Hannah Arendt che ricorda: "nei tempi difficili la ragione pone domande" per avere risposte coerenti, noi ci ritagliamo un problema, seppur molto articolato, che grava oggi sulla pedagogia per ricavarne risposte il più possibile significative e adeguate alle istanze del nostro tempo.

### 1. *Ipertecnicizzazione della didattica*

Nella lettera scritta agli amici e colleghi del Nodo ho scritto: "il pericolo della scuola è simile a quello della Chiesa dove un liturgismo eccessivo minaccia di oscurare e, spesso, occultare la fede. Il pericolo per la scuola è in uno sfrenato didatticismo sia mediatico che libresco che depriva la scuola dei valori e della ricchezza di cui la pedagogia è portatrice, a tutto svantaggio di una educazione critica e liberante".

Quando noi pensiamo al processo educativo lo vediamo articolato nei tre momenti fondamentali che partono a) dalla "riflessione pedagogica" ove vengono enunciate le *finalità educative*, b) la "riflessione metodologica" che permette di adattare alla realtà educativa e, per ultimo, c) la "riflessione didattica" che è il momento della ricerca delle tecniche, degli strumenti, dei procedimenti per la realizzazione dei fini pedagogici. Sono questi i tre livelli interrelati e sistematicamente interconnessi nella produzione dell'atto pedagogico. O meglio: *erano*. Oggi l'ipertrofia tecnologica, soprattutto telematica, ha dissociato i tre livelli di educazione creando una didattica con funzione autonoma rispetto a una riflessione che riconduca alle finalità pedagogiche. Sembra che la postmodernità sia diventata una galassia a sé stante rispetto al tempo passato e sia riuscita a dissociare la didattica da elementi strutturali della pedagogia. All'origine della cultura non era così. Scrive Jager in *Paideia*: "l'educazione avviava l'uomo alla sua vera forma, all'eidos, alla vera umanità. È questa la vera *paideia* greca, quale un uomo politico romano la considerava per modello", una pedagogia dunque che rispondeva perfettamente ai fini della giusta formazione dell'uomo.

L'irruzione della iper-tecnologia ha modificato i procedimenti misconoscendo le finalità educative, tanto che lo stesso McLuhan, parlando di ambiti di formazione elettronica, avverte il pericolo educativo annidato nelle pieghe della tecnologia, per la sua capacità di dissociarsi dalle finalità pedagogiche. Pochi anni dopo Gadamer dirà che la TV "è una forma di paralisi dello spirito" e lo stesso Pasolini, che mal sopportava l'eccessivo sviluppo della tecnologia, mette in guardia i giovani avvertendo in loro il rischio di una forma di "mutazione antropologica", mentre Popper scriverà il famoso piccolo libro *TV cattiva Maestra*. Questi autori vedono nella tecnologia avanzata strumenti privi di finalità educative secondo la teorizzazione di J.J. Maritain che illustra nei "sette errori" de *L'Educazione al bivio* dove, tra l'altro, osserva quasi profeticamente "Se i mezzi sono voluti e studiati per amore della propria perfezione... ogni mezzo si sviluppa per se stesso e prende per se stesso un campo sempre più esteso... Questo primato sui mezzi ...sembra sia il principale rimprovero che si possa rivolgere all'educazione contemporanea" perché "i mezzi sono così

buoni da farci perdere di vista il fine”. Pensiero di Maritain in perfetta sintonia con quello della Harendt che parla del “mediocre pragmatismo secondo cui si può conoscere e capire soltanto ciò che si è fatto da sé” inculcando solo tecniche e non conoscenze. Oggi il metodo pedagogico di un tempo si è trasformato in metodologismo tecnocratico per la mitizzazione delle tecniche che nascondono e offuscano il vero volto della pedagogia.

## 2. La Pedagogia in due modelli storici

Oggi, una convincente risposta alla costellazione delle problematiche pedagogiche è imposta, anche, dal tempo eccezionale che viviamo. Come tutte le grandi epoche in trasformazione, questa addirittura a livello globale, sono ricche di opportunità ma anche di grandi pericoli e fibrillazioni “sismiche” che scuotono tutto l’assetto tradizionale dal politico, al sociale, al religioso, al culturale: tutto è rimesso in discussione senza progetti alternativi di garanzia né per la sicurezza del cittadino, né per la stessa società. Ciò vale, in modo fortemente decisivo, per la scuola che rappresenta la mente e il cuore di ogni società organizzata essendo il luogo privilegiato della cultura e della sua proiezione sul futuro dei giovani e della stessa Nazione. La scuola è la risorsa più straordinaria per una comunità nazionale. In virtù della sua laicità che la apre indistintamente, senza discriminazioni, ad ogni individuo, essa è come un nastro che trasporta verso la conoscenza, le competenze e la professionalità per lo sviluppo totale del Sé, ogni membro della comunità: tutti i bambini, tutti i giovani avranno la possibilità di inserirsi responsabilmente nel tessuto della comunità educante diventando cittadini con la pienezza di una consapevole cittadinanza e, secondo Menandro: “con il bene più prezioso che sia dato agli uomini: la cultura”.

Quando si parla di scuola si può fare riferimento all’ambiente che deve sostenerla nell’attuazione delle sue finalità. È questo il compito degli amministratori, politici e forze sociali che hanno responsabilità nei confronti degli studenti che debbono sentirsi facilitati nel loro compito.

Ma la scuola, essendo finalizzata alla formazione e alla istruzione, è nelle “mani” di tutti gli operatori scolastici che, direttamente e indirettamente, hanno responsabilità istruttive, formative, educative: la missione più alta che nobilita ogni nazione che sa volgere il suo sguardo verso un futuro di responsabilità. Comunque, utilizzando la forma retorica della sineddoche, quando parliamo di scuola ci riferiamo indifferentemente a *paideia*, a *educazione*, a *formazione*, a *pedagogia* ché, questa, rappresenta il motivo della nostra indagine che vogliamo portare a conclusione utilizzando due modelli di pedagogia che pur lontani nel tempo, essendo divisi da circa 2300 anni, convergono non solo per gli obiettivi ma anche per il contesto da cui partono e in cui si affermano.

1. Ci riferiamo al modello educativo ellenistico che si sviluppa in ambiente multietnico, cosmopolita e composito con una lingua, la koinè, che in qualche modo ricalca quella greca. È il periodo che segnerà la morte delle *pòleis* per sviluppare un forte individualismo e cosmopolitismo.

Non è molto simile, salvate proporzioni e modalità temporali, al contesto della nostra postmodernità che culla in sé molti dei valori e dei problemi propri della civiltà nascente? Per le note pedagogiche dell’ellenismo ci ispiriamo al testo di Henri-Irénée Marrou, *Storia dell’educazione nell’antichità*, il quale Marrou ci dice che “il saggio ellenistico si pensa e si proclama *cosmopolites*, cittadino del mondo... e la sua esistenza umana non ha altro senso

che il raggiungimento della forma più ricca e più perfetta di personalità... e far crescere l'uomo pienamente uomo è l'opera di tutta la vita, l'unica opera a cui questa vita possa essere nobilmente consacrata... *padeia* quindi sta a significare: lo stato di uno spirito pienamente sviluppato, che abbia dischiuso tutte le sue virtualità, quello dell'uomo divenuto veramente uomo... Agli uomini di questa epoca la cultura personale, a loro procurata dall'educazione classica, appare come il bene più prezioso che sia dato agli uomini".

2. La Scuola Europea con il Libro bianco di J. Delors del XXI secolo. L'educazione viene considerata come espressione d'amore per le giovani generazioni e come un diritto che deve essere garantito nella famiglia, nella scuola e nella Nazione: "L'educazione è un'espressione d'amore per i bambini e i giovani che dobbiamo saper accogliere nella società offrendo loro, senza riserva, un posto nel sistema educativo, ma anche nella famiglia, nella comunità locale e nella nazione". La Commissione Delors ha avuto il merito di aver affermato quali sono i fondamenti dell'educazione e di aver individuato il modello antropologico che deve orientare il processo dell'educazione e della istruzione. Parla di "quattro pilastri" dei quali daremo poco più dei soli titoli di per sé già molto indicativi: 1° pilastro, *imparare a essere* (è lo sviluppo del volume totale della persona che antepone l'essere all'apparire), 2° pilastro, *imparare a conoscere* (è il piacere di capire, conoscere e scoprire attraverso l'insegnamento e la pratica operativa), 3° *imparare a fare* (consiste nella acquisizione di competenze e abilità professionali), 4° *imparare a vivere insieme, imparare a vivere con gli altri* (è lo sviluppo della socialità e della solidarietà intergenerazionale, non tanto con le parole quanto con il learning by doing). Tutto qui. Ma il tempo che viviamo è in forte fibrillazione dentro al mondo giovanile e quindi all'interno della scuola (ricordiamo le mobilitazioni studentesche a livello internazionale, la disoccupazione quasi al 30% e la demotivazione sia per la scuola che per il lavoro) e nel resto della società in crisi di fiducia per i mille motivi legati alla finanza, al lavoro ma, soprattutto, alla scarsa quota di speranza su un futuro senza orizzonti. Allora diciamo alla scuola che secondo noi è il vero *potere forte* come "banca" della speranza, della cultura, della progettazione: *hora est iam nos de somno surgere*. Fare bene Pedagogia significa plasmare l'individuo di una cultura in grado di radicare giuste misure di cittadinanza e identità nell'individuo e dare un volto umano e nobile alla Nazione.

Ma chi fa veramente la scuola e, quindi, la pedagogia? Un Maestro, con la M maiuscola, anni fa, mi diceva: ricordati sempre che la riuscita della Scuola riguardo agli esiti formativi dipende, per il 70% dai maestri, dalla loro "vocazione" alla professionalità e onestà intellettuale, essi possono diventare scultori o manipolatori di umanità: i primi sono i Maestri sic et simpliciter mentre i secondi sono i maestri per caso.

Chiudiamo allora queste note sulla pedagogia con la testimonianza di un militante della buona scuola con un brano alquanto inconsueto nelle tradizionali lezioni scolastiche.

"È dovere del dotto l'elevazione morale dell'uomo, ma nessuno è in grado di attuare ciò se egli stesso non è un uomo moralmente buono... egli è tenuto a dare il suo buon esempio... Io, continua Fichte, sono un sacerdote della verità; sono votato al suo servizio; mi sono obbligato a tutto fare, tutto osare, tutto soffrire per essa".

Parole lontane, dalle alte e nobili risonanze, ma non vi sembrano ripiene di valori antichi di cui l'uomo ha estremo bisogno per dare al "dilagante" globalismo di oggi, come dice E. Morin, il volto di un nuovo umanesimo planetario? E non vi sembra che l'uomo odierno, smarrito per lo scacco di una scuola senza pedagogia e impoverita di valori umanizzanti, senta per quelle *risonanze* una grande nostalgia?

*Dalle Università di...*

## Ritornare alla pedagogia

GIUSEPPE VICO  
Ordinario di Pedagogia  
Università Cattolica - Milano



**L'** invito a scrivere qualcosa sul ritorno alla pedagogia può apparire come esigenza di rifondare, di rianimare, di decretarne la morte, di operare per risuscitarla, di tamponare il tamponabile e di prendere in mano la propria cassetta degli arnesi del mestiere e di mettersi a pensare o a agire. Ritornare alla pedagogia potrebbe, inoltre, significare che qualsiasi ritorno ad un sapere su qualcosa non dovrebbe prescindere dalla cosa al cui sapere dovremmo tornare. Quanti ritorni e quanti problemi! Siamo quasi giunti all'assuefazione intorno alla endemica esigenza di ritornare alla pedagogia e a quell'altra assuefazione alla frustrazione di non sapere mai trovare quell'educazione che possa collimare almeno un po' con le esigenze di realtà che mutano costantemente. Cose ovvie, banali, già dette e scritte da millenni. Più si procede, tuttavia, e più si avverte che la cosa di cui stiamo parlando e argomentando ci scappa da ogni parte. È l'unica cosa che va contro la società liquida e che non prende le forme che altri o le circostanze vorrebbero farle assumere. Come la mettiamo? Siamo delusi, vulnerati, sofferenti per la crisi della pedagogia e dobbiamo prendere atto che proprio l'educabilità e l'educazione conservano un loro significato alto e non si lasciano strumentalizzare e incapsulare. Crediamo di sollecitare talenti, di smuovere mon-

tagne di indifferenza e di scetticismo con le nostre teorie pedagogiche e, invece, dobbiamo andare ai fatti, alle cose, ai miseri resti di tante sconfitte educative per capire che l'oggetto della nostra scienza è una realtà con una sua libertà e dignità. L'oggetto, in poche parole, è la soggettività. Questo il fatto dal quale partire. Non semplice ricerca di ciò che è accaduto, di ciò che quel soggetto ha compiuto e compie nella sua determinazione storica, nella sua quotidianità ma intenzione di coglierne l'attitudine a realizzarsi. Nella soggettività incarnata troviamo l'avvento di cose nuove.

La soggettività e la crisi sono, allora, quel rapporto e quell'evento in cui la vita di almeno due soggetti inventa cose nuove. E, mai come oggi, questa manifestazione di cose nuove dovrebbe indurre a cogliere e a capire che lo straniero è diventato ospite, che il barbaro più pericoloso è quello che alberga nel nostro spirito, che le persone e la loro educazione sono inscindibili e che ogni chiusura all'accoglienza e alla convivenza non fa che incapsulare quella funzione del *logos* che è al tempo stesso *leghein*, bisogno di legami, di comunione, di amicizia, di solidarietà.

La pedagogia ha investito sempre di più sulle questioni teoretiche, sull'alta elaborazione del pensiero in prospettiva di educazione dell'uomo. Forse ha azzeccato la scelta o ha fondato, come si

suol dire, o ha cercato di fondare qualcosa di incrollabile, di ben fermo, non vacillabile. Proprio su questo, tuttavia, la ricerca si è forse soffermata troppo sul *posto conquistato* e non lanciato lo sguardo, il vedere, il prevedere sugli *avamposti* che invitano ad osare oltre senza però scadere nella elaborazione culturale fine a se stessa. Il *posto*, spesso, è diventato una specie di Cape Canaveral da dove lanciarsi per cieli e per le galassie delle teorizzazioni più strane e troppo dotte. Piedi a terra! Per favore.

Tutto ciò ha scatenato non poche reazioni perché l'ippogrifo che andava sulla luna dimenticava facilmente i *fatti*, i *soggetti* alle prese con le loro cose, con quelle cose alle quali bisogna sempre tornare con intenzionalità fresca e non appassita, con spirito dell'educazione che si traduce, sia in teoria, sia nella teoresi, sia nell'agire educativo come «dono di sé nell'educazione» (Boschetti Alberti). Il richiamo alle grandi voci del passato, alle loro parole e alle loro realizzazioni suscita spesso reazioni ironiche e critiche supponenti. A qualcuno il richiamo alla tradizione e alle temperie di ogni tempo suscita fenomeni di allergia e di orticaria. Dobbiamo tendere agli avamposti e lavorare per elaborare idee che aprano strade nuove a criteri meglio confacenti alla realtà di oggi ma senza dimenticare la tradizione. Come procedere, per limitarci agli ultimi secoli, senza la luce di Rousseau, di Pestalozzi, di Rosmini, Gabelli, Spencer, Gentile, Dewey, Maritain e altri ancora?

Chi educa e chi riflette sulla persona come essere educabile dovrebbe tenere nel dovuto conto il fatto che non si può eludere il *problema della verità* nella identificazione degli spazi di esperienza e degli orizzonti di attesa nei quali prendono vita i rapporti tra i fatti e i valori, tra i vissuti educativi e l'apertura alla verità. E, ancora, l'attenzione dovrebbe essere rivolta al problema della ricerca della verità che mi apre alla consapevolezza che la verità non è ciò di cui parlo ma ciò che mi consente di parlare e di lasciare sgombro il terreno della laicità da laicismi e integralismi.

La verità dell'oggetto-soggetto della pedagogia è un fatto e non un complesso di valori. E il fatto va osservato e visto secondo quell'accostamento dell'*intus legere*, del penetrare le cose fino al pun-

to in cui ci si prende coscienza di una triade meravigliosa: chi vede, il soggetto visto, il vedere. Il fine non è certo solo quello di porre la questione della *impenetrabilità* dell'*altro* ma anche quello di pensarlo nella sua *vulnerabilità*. Osservabile e coglibile in quella differenza specifica che costituisce il fatto e il valore dell'essere persona e persona educabile in quanto è essa che si sviluppa, che apprende, che opera criticamente in un contesto dove si crea cultura e che attinge gradualmente la propria autonomia responsabile e svolge la propria attitudine a realizzarsi come uomo che deve diventare sempre più uomo mantenendosi fedele al compito di non smarrire la propria opposizione polare tra essere e divenire, tra ciò che si sviluppa e ciò che permane nell'unità dell'educazione.

Dall'osservare, quindi, l'educazione orienta ed educa al vedere l'essenziale in quell'oggetto che, da subito e per forza propria, si manifesta come soggetto con una sua dignità e libertà.

Il mondo in cui viviamo, in profonda trasformazione antropologica, ci pone ogni giorno di fronte all'evidenza, spesso rimossa, che l'intenzione di educare non può fare a meno di indurci ad entrare, con consapevolezza e con competenza sull'agire educativo, nella veloce evoluzione dei rapporti tra ciò che permane e ciò che diviene nella trasversalità della vita. Trasversalità che rimettono in discussione un certo quieto vivere della pedagogia sulla acquiescenza su teorie che vanno sempre più smarrendo il contatto con la realtà formativa. Il ritorno alla pedagogia non potrà non contraddistinguersi se non come un cammino di revisione critica degli aspetti umani, etici e professionali della presenza della pedagogia stessa in una dinamica storica che sta mutando i connotati del pianeta. E speriamo che lo spirito del mutamento non sia ridotto a tante cose da osservare, da indagare e da rinominare con i nomi degli scopritori. La scoperta dell'America è già avvenuta. Anche la storia della pedagogia è stata etichettata a più non posso. Occorre, forse, un salto di qualità: lavorare insieme, impegnarsi per una sola famiglia umana, vedere come tradurre la riflessione pedagogica in agire educativo nello spirito dell'universale esigenza di donare qualcosa per elargire bene.



# È ancora possibile pensare pedagogicamente oggi?

GIUSEPPE ACONE  
Ordinario di Pedagogia  
Università Salerno-Fisciano

**T**utti quelli che si interessano di questioni filosofiche, e, comunque, riferibili alle cosiddette scienze dell'uomo, sanno che il grande filosofo tedesco Martin Heidegger ebbe ad intitolare un suo libro *Cosa significa pensare?*

Ovviamente, non abbiamo qui la pretesa di approssimarci a tali altezze. Martin Heidegger aveva l'intento di cogliere l'essenza del pensiero umano come la forma più alta possibile per cercare di fornire un senso all'essere. Qui noi abbiamo l'obiettivo più limitato di cercare di cogliere quanto sia ancora possibile *pensare* in modo da mettere al centro l'*educazione umana*, in un orizzonte storico e culturale in cui si staglia sullo sfondo, sempre più marcata, la sagoma del *nichilismo* in tutte le sue forme e nella quasi totalitaria accettazione, non solo da parte dell'alta cultura, ma anche delle grandi masse.

Ecco la prima sagoma della figura culturale, che mi viene sotto gli occhi, se solo penso a questa prima grande antinomia tra *pensare l'essere*, *pensare l'educazione umana* e, di contro, *incontrare il nulla*, ossia ritenere del tutto priva di senso la prima sequenza dell'antinomia.

È anche altrettanto noto che chiunque si metta a scrivere un articolo su questi argomenti con un *attacco* simile rischia subito di essere etichettato come estremista e catastrofista. Rischio che corro volentieri, avendolo corso tante altre volte, nell'ormai lunga traiettoria del mio impegno di studio, della quale gli addetti ai lavori sicuramente ricorderanno qualche titolo in linea con il cenno finora fatto.

Sta di fatto che è difficile *pensare pedagogicamente* se si intende trascrivere *essere*, *valore* e *senso* sotto il segno del *nulla*. Ciò non significa assolutamente che non si ponga il problema, teoreticamente imprescindibile, della *questione radicale del senso dell'essere*. È evidente, a chiunque pratici anche superficialmente territori teoretici, che

porre il problema del *senso* significa correre il ricorrente rischio di intercettare il *non-senso*. Pensare pedagogicamente però, almeno per me, ha sempre significato tentare almeno di *resistere al non-senso che avanza*.

Lungo la stessa linea mi pare di poter azzardare che la proposta della Rivista *Nodo* di un "ritorno alla pedagogia" debba significare innanzitutto una netta presa di posizione nei confronti dell'*atteggiamento mentale nichilistico* (o *neo-nichilistico*). Non si tratta, ovviamente, di misconoscere il meglio dell'atteggiamento mentale nichilistico (autentico *fiume carsico* della coscienza culturale occidentale, almeno dalla Grecia classica in poi). Un *nichilismo metodologico* e aperto al dubbio (una sorta di progressivo decostruzionismo rispetto ai luoghi comuni, alle incrostazioni irragionevoli e alle stereotipie consolidate), è salutare per qualsiasi *pensiero pedagogicamente aperto*. Il problema e la catastrofe del nostro tempo a me pare che siano nel fatto incontrovertibile per il quale il *nichilismo* da *metodologico* sta diventando *programmatico*.

Per chiunque sia un frequentatore di biblioteche contenenti libri di filosofia la cosa appare piuttosto scontata. Il grande pensatore italiano Emanuele Severino addirittura ritiene che la cosa appartenga all'essenza stessa del pensiero filosofico occidentale, che ne costituisca l'anima profonda, e che, se mi riesce di cogliere il concetto della sua difficilissima filosofia, essa consista nel fatto che l'Occidente crede e pratica una forma di pensiero per la quale le *cose* sono tutte *sporgenti sul nulla*. Fuori dalle altezze della filosofia teoretica, tra l'altro richiamate tutte, dopo l'esegesi che ne ha fatto uno scanzonato interprete del post-heideggerismo, quale Peter Sloterdijk, ad una sorta di *abbassamento* riconducibile a forme di *scalate*, *ascese*, *distanziamenti*, *esercitazioni*, *movimento*, in una parola, ad una sorta di *fisica acrobatica*, che sostituisce tutte le modalità della nobile ed antica *metafisica*, dovremmo pensare pedagogicamente, solo attraver-

so *pensieri biologici, neurobiologici, ginnastiche, giochi acrobatici*, in cui il prezzo che si paga alla distruzione della polverosa *metafisica* è quello di rischiare il precipizio nel nulla, quando non si riesce a cogliere al volo qualche *fune* (nicciana) per cercare di tenersi in equilibrio sul *trapezio del non-senso*.

Ho scritto spesso, fin dal mio lontano libro del 1986, *L'ultima frontiera dell'educazione*, che così come non si può *parlare* alle giovani generazioni *in nome di nulla*, non si può neppure cominciare a *concepire l'educazione in nome di nulla*. Anche John Dewey ebbe a scrivere che *educare è dar significato alle cose*. Anche per un radicale pragmatista come Dewey, l'educazione è pensabile dentro una *differenziazione di valore* (si potrebbe kantianamente dire: dentro una *preferibilità trascendentale*) per la quale l'educazione finisce per essere il *sensu della vita* in quanto *umana* (d'altra parte, se basta la *vita*, se è sufficiente la vita in

quanto tale, a che cosa potrebbe mai servire l'*educazione*?).

In conclusione, a me pare che un *ritorno della pedagogia* non possa prescindere da tali *condizioni di pensabilità*. La fuga verso pseudosoluzioni didattiche o informatico-elettroniche mi sembra non solo un allontanamento decisivo dal *che cosa significa pensare* di Heidegger, ma anche dalla minima condizione, necessaria ma non sufficiente, per dislocare, in un tempo difficile, un discorso complesso e impervio quale quello dell'*educabilità-educazione umana*. Essa rischia di essere una variante del pensare pedagogico nichilistico, nel senso dell'accettazione di quanto teme l'intelligenza filosofica di Emanuele Severino: rassegnarsi al fatto che le cose sporgono pericolosamente sul nulla.

Mi pare che in una breve nota ci si possa limitare, per un possibile "ritorno della pedagogia", a porre qualche minima condizione di partenza.



# Ritorno alla pedagogia: la scuola che vorremmo

MICHELE CORSI

Presidente SIPED

Ordinario di Pedagogia - Università di Macerata

**U**n tema, questo, che affronto, sia pure brevemente, dalle molte “sfide”.

La prima è rappresentata, appunto, dal “ritorno alla pedagogia”. E, cioè, di quale pedagogia abbiamo oggi bisogno, a fronte del cambiamento che ci riguarda e che ci attraversa, ovunque e comunque.

Una ricerca pedagogica, scientifica o accademica, su cui pende, attualmente, una domanda essenziale: se è davvero *utile* alle persone, al Paese, alla richiesta, diffusa e generalizzata, di educazione. O, ancora, se tale ricerca è, piuttosto, oscura, affetta dal virus della separatezza, non dialettica e neppure post-moderna. Se ha cuore o meno l'*educabilità*, per senso e significato appresi e condivisi, ed esperienza compresa. Ovvero, se risponde alle esigenze largamente avvertite di trasformazione o, per altro verso, le ignora, totalmente o in parte. In altri termini, se la ricerca pedagogica italiana e la sua attuale produzione scientifica si stanno confrontando davvero con questa inedita condizione epocale (come si è scritto poc'anzi) oppure se, invece, dobbiamo riprendere a curvaci sulla *storia che c'è* e non già, o più, su quella unicamente che vorremmo (sogniamo, ipotizziamo ecc.), alla stregua di antichi e bravi “contadini deweyani”, per rovesciare le zolle dell'educazione e della pedagogia.

Se non è il caso – ci si chiede – di tornare a ritessere “pratiche” educative e didattiche che soddisfino le molteplici urgenze dell'oggi, in ogni fase, stato e condizione di vita della persona contemporanea.

E, non di meno, di riprendere a leggere o a rileggere anche storicamente (l'importanza della storia della pedagogia che vado sottolineando da anni), confrontandoli tra loro pure sperimentalmente, tutti i dati che ci riguardano, così da camminare

“nobilmente” con i piedi per terra e non a qualche metro sopra la superficie terrestre o a qualche kilometro dal cielo.

Cioè: la “sfida” che attende ciascuno di noi, nessuno escluso, è forse, anche, di scrivere o riscrivere (in parte) la pedagogia che professiamo, a favore di un domani migliore. Per il bene delle nostre discipline e del Paese.

Dando vita, infine, accanto alla pedagogia scientifica e accademica, pure importante e ineliminabile, a una “pedagogia popolare”, più vicina, per temi e linguaggi, a tutti (è l'utopia che persegua da anni<sup>1</sup>) e alle urgenze del momento.

Le altre sfide, cui accennerò, possono essere tutte sintetizzate in una sola parola: “responsabilità”. E in uno slogan, che suona simile alla prima parte del titolo di questo contributo: “ritorno alla responsabilità”.

La responsabilità dei genitori come degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e dell'intero personale tecnico-amministrativo e ausiliario – in una logica di sistema – di quel peculiare e decisivo comparto formativo che è la scuola (e che è, anche, il secondo *item* fondamentale di queste pagine).

Unitamente alla responsabilità dei politici, degli amministratori locali, degli imprenditori come degli scienziati ecc. Come pure della Chiesa cattolica, che è un'altra agenzia formativa di rilievo nel nostro Paese.

Invece, quando parliamo di un figlio o di un alunno, siamo soliti descrivere la scena educativa come se fosse vuota. Con il minore soltanto, o l'educando in genere. Come se non ci fossimo anche noi, gli educatori: i genitori e gli insegnanti, le istituzioni che incarniamo e rappresentiamo, ad averlo influenzato, dunque educato, con i nostri comportamenti e le nostre condotte. Come se l'educazione fosse un evento solipsistico e non quello che

è, sempre e comunque: relazione, comunicazione e testimonianza, vissute e praticate. Soprattutto quest'ultima, la testimonianza, da parte degli adulti<sup>2</sup>. A ogni livello e su ogni versante: dai valori cui ispirare l'esistenza, all'istruzione, ai saperi e alle loro didattiche. Come se anche la società, poi, fosse una scena vuota e non fossimo noi a costituirla, popolarla, animarla, renderla consistente, per com'è di fatto. Quella società che, oggi, è abitata dal narcisismo immaturo di troppi adulti "modello Peter Pan e Campanellino", che non si vedono per come sono, ma per come vorrebbero essere o desidererebbero che gli altri li vedessero. Che, per rimanere giovani in eterno, tagliano continuamente le radici su cui insistono, negando il futuro (che temono), e sottraendolo, per questa via, pure ai figli e ai giovani, e alle loro prospettive di vita<sup>3</sup>. Da qui: la delusione, lo sconcerto e la paura dei giovani. La loro impossibilità di "occupare un futuro", che gli viene costantemente negato.

Ma torniamo alla scuola.

Una prima sfida da vincere, attualmente, per l'istituzione scolastica, è quella rappresentata dall'integrazione di tutti i diversi (dai disabili ai migranti<sup>4</sup>) "nella scuola come nel mondo del lavoro e nella società". Perché ogni persona e tutti i popoli – ci rammentano i Vescovi nel loro documento del 4 ottobre u.s.: "Educare alla vita buona del Vangelo" – "costituiscono una sola comunità e hanno una sola origine"<sup>55</sup> Cfr., in proposito, C.E.I. – Conferenza Episcopale Italiana, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Edizioni Paoline, Milano 2010, p. 10.

La scuola, cioè, del XXI secolo deve essere finalmente (e non lo è ancora) la scuola "di tutti e di ciascuno".

Ma è pure, la "scuola che vogliamo", quella dell'apprendimento culturale e personale, del curriculum e dell'interazione e integrazione fra le discipline, della reale comprensione delle discipline e delle epistemologie sottese; come una scuola, peraltro, nobilmente curvata sulle tante emergenze educative dei minori di oggi.

Perché insegnare – ci ricordava uno dei Maestri del secolo appena trascorso: Israel Scheffler – è "educare e istruire al tempo stesso". E non l'uno senza l'altro, o l'uno a discapito dell'altro<sup>6</sup>.

Ancora, ha da essere, senz'altro, la scuola del merito e dell'eccellenza, ma anche la scuola che non lascia nessuno per strada (basterebbe pensare all'"area di sviluppo potenziale" di Vygotskij<sup>7</sup>); la scuola, non di meno, del disciplinamento (che è

orizzontale, educativo e democratico, e che è un processo "lungo" che forma e che educa), e non soltanto della disciplina (che è verticale, non educativa e autoritaria).

Infine: mai più la scuola dell'umiliazione.

Se gli alunni fossero educati, corretti e competenti, non servirebbe la scuola. Gli insegnanti ci sono proprio per educare e istruire. Non per punire (soltanto), redarguire, criticare (come sostiene autorevolmente in proposito Françoise Dolto<sup>8</sup>): con la "pazienza" piuttosto, alla Tito Livio, dei "grandi costruttori di città". E, così, delle "persone in formazione".

In ultimo, ma non da ultimo: la scuola che auspichiamo è quella del sapere, del saper essere e del saper fare; la scuola dell'integrazione tra le competenze disciplinari e le competenze pedagogiche nella professionalità del docente. Che attiene al concetto stesso d'insegnamento, da oltre cent'anni (a partire dall'attivismo e da Dewey), ma anche da prima (basterebbe una conoscenza ancor minima della storia della pedagogia, a muovere almeno dall'età moderna); laddove la triade della "formazione", della "competenza" e della "sperimentazione" (come "indicatore di marcia" della scuola che vogliamo, quale "laboratorio di progetti e di attuazioni") è la risorsa strumentale prioritaria che consente alla funzione docente di governare il presente e il cambiamento che la riguarda, nell'ottica del sistema formativo integrato, che coinvolge l'intera organizzazione sociale, scuola compresa<sup>9</sup>.

Una scuola, ancora, che "educhi", pure attraverso l'istruzione, tutti gli allievi all'autonomia (non già all'autarchia, alla dipendenza o alla simbiosi, ma a essere "persone nella società" – "società" che è ancora un "progetto" da realizzare<sup>10</sup>), alla libertà (pensante e pesante), alla responsabilità; alla cura per gli altri e al rispetto di sé; a non scivolare mai nell'indifferenza; a conoscersi e a ri-conoscersi, a conoscere e a ri-conoscere l'altro.

Una scuola, cioè, a misura della persona, dove la persona dell'alunno è anteposta al rendimento scolastico e persino alla condotta. E l'insegnante è il "facilitatore dell'apprendimento".

La scuola dei bambini e degli adolescenti in carne e ossa, e non dei "Pinocchio" quali burattini di legno.

La scuola di Dewey e del suo celebre, singolare e provocatorio, slogan: "Noi insegniamo ai bambini, non insegniamo materie".

La scuola degli "insegnanti" meno frustrati o demotivati, e meglio pagati.

La scuola dei Maestri, perché gli allievi hanno fame di Maestri.

La scuola della vita, e non dei suicidi.

La scuola dell'accoglienza, e non del nascondimento.

La scuola che educa alle "scelte". Come alla democrazia e alla cittadinanza.

Ma pure la scuola che, insieme alla famiglia, si educi reciprocamente alla "partecipazione".

Questa, allora, è "la scuola che vogliamo".

La scuola che, proprio perché educa, accoglie e promuove la scintilla di bene presente in ciascuno. Che non consiglia meno scuola a chi ha più bisogno di scuola. Che investe sulla formazione; non ultima quella degli insegnanti. Che non esalta la rapidità, ma la stabilità. Che rifugge dalla precarietà. Che non mitizza la flessibilità, anche se la percorre o la propone, sulla scia di Dewey e

di Bruner. Che intende concorrere, anzi, questa scuola, a ridare un senso alla vita di tutti, perché alla base dell'attuale crisi dell'educazione c'è una crisi di fiducia in se stessi, nell'altro, nella vita e nel futuro. E che è fortemente consapevole che i tre grandi fini, e metodi al tempo stesso, dell'educazione, e dunque pure dell'insegnamento, sono la libertà, la responsabilità e l'autonomia. Che aborrisce la riduzione del bene all'utile. Che non fa il tifo per la "scuola degli economisti", ma è a favore, piuttosto, della grande tradizione umanistica del nostro Paese. Che "per salvare il nostro futuro, bisogna salvare il nostro passato, perché i grandi errori della storia non abbiano a ripetersi", ci ricordava il giovane Woityla nel 1939, all'indomani dell'occupazione nazista del suo Paese. Rammentandoci anche, per questa via, che "gli intellettuali non sono dei cospiratori".



## Bibliografia

Bonazzi F. – Fusceddu D., *Giovani per sempre. La figura dell'adulto nella postmodernità*, Franco Angeli, Milano 2008.

C.E.I. – Conferenza Episcopale Italiana, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Edizioni Paoline, Milano 2010.

Corsi M., *Governare il cambiamento. Le risorse della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano 1993.

Corsi M., *Come pensare l'educazione. Verso una peda-*

*gogia come scienza*, La Scuola, Brescia 1997.

Corsi M., *È il tempo di osare, avere coraggio e cambiare*, in Aa.Vv., *L'università tra cultura e nuove professioni educative*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 174-181.

Corsi M., *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

Corsi M. – Stramaglia M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma 2009.

Dolto F., *Quando i genitori si separano*, tr. it. di S. Benvenuto, Introduzione di S. Vegetti Finzi, Arnoldo Mondadori, Milano 1991.

Santarone D. (a cura di), *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*, Armando, Roma 2006.

Scheffler I., *Il linguaggio della pedagogia*, ed. it. a cura di S. De Giacinto, tr. it. di M. Angelini, La Scuola, Brescia 1972.

Stramaglia M., *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, E.U.M., Macerata 2009.

Stramaglia M., *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, S.E.I., Torino 2011.

Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 2003.

Vygotskij L. S., *Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica*, in L. S. Vygotskij - A. R. Lurija - A. N. Leontjev (a cura di), *Psicologia e pedagogia*, ed. it. e Introduzione a cura di M. Cecchini, tr. it. di M. Boffo, Editori Riuniti, Roma 1969.

Xodo C. (a cura di), *Dopo la famiglia, la famiglia. Indagine sui giovani tra presente e futuro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008.

## Note

<sup>1</sup> Cfr. M. Corsi, *È il tempo di osare, avere coraggio e cambiare*, in AA.VV., *L'università tra cultura e nuove professioni educative*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 174-181 e ID., *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

<sup>2</sup> Cfr. M. Corsi - M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma 2009. Cfr. anche, al riguardo, M. Stramaglia, *I nuovi padri. Per una pedagogia della*

*tenerezza*, E.U.M., Macerata 2009 e ID., *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, S.E.I., Torino 2011.

<sup>3</sup> Cfr. F. Bonazzi - D. Pusceddu, *Giovani per sempre. La figura dell'adulto nella postmodernità*, Franco Angeli, Milano 2008 e C. Xodo (a cura di), *Dopo la famiglia, la famiglia. Indagine sui giovani tra presente e futuro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008.

<sup>4</sup> La pedagogia interculturale è ormai una delle grandi frontiere della ricerca educativa contemporanea. Cfr., tra le molte opere al riguardo, D. Santarone (a cura di), *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*, Armando, Roma 2006 e F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 2003.

<sup>6</sup> Cfr. I. Scheffler, *Il linguaggio della pedagogia*, ed. it. a cura di S. De Giacinto, tr. it. di M. Angelini, La Scuola, Brescia 1972.

<sup>7</sup> Cfr. L. S. Vygotskij, *Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica*, in L. S. Vygotskij - A. R. Lurija - A. N. Leontjev (a cura di), *Psicologia e pedagogia*, ed. it. e Introduzione a cura di M. Cecchini, tr. it. di M. Boffo, Editori Riuniti, Roma 1969.

<sup>8</sup> Cfr. F. Dolto, *Quando i genitori si separano*, tr. it. di S. Benvenuto, Introduzione di S. Vegetti Finzi, Arnoldo Mondadori, Milano 1991.

<sup>9</sup> Cfr. M. Corsi, *Governare il cambiamento. Le risorse della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano 1993.

<sup>10</sup> Cfr. M. Corsi, *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*, La Scuola, Brescia 1997.



# In che senso la scuola educa?

GIUSEPPE MARI

Ordinario di Pedagogia generale  
Università Cattolica - Milano

**N**on è ovviamente possibile, in poche battute, affrontare compiutamente il quesito espresso dal titolo, ma è praticabile una prima – sintetica – ricognizione, volta a mettere a fuoco la natura dell'educazione scolastica. Ragionando di “ritorno alla pedagogia”, può essere un contributo utile perché la scuola è stata (e continua ad essere) uno dei luoghi in cui si esprime l'educazione e – nel momento in cui questo viene tematizzato – si fa pedagogia.

## Che cosa significa educare?

Ci siamo forse abituati a dilatare eccessivamente il termine “educazione”. Sembra che qualunque trasmissione di conoscenze e di competenze educative, e sicuramente ogni volta che si verifica un apprendimento c'è anche un coinvolgimento dell'educazione, ma è troppo poco. Se non vogliamo scivolare nella genericità, occorre identificare la specificità educativa e questo è indispensabile anche quando si parla di pedagogia come scienza dell'educazione.

Prendo le mosse da una affermazione di Aristotele il quale, nell'*Etica nicomachea*, è netto: “Il compito dell'uomo – scrive – non consiste solo nel vivere, ma nel vivere bene”. L'avverbio non ha un'accezione tecnica, altrimenti sarebbe difficile distinguere tra il “compito” umano e quello di altri animali che sanno esprimere notevoli capacità di tipo operativo. Prendiamo, ad esempio, un formicaio: chi non rimane impressionato nel notare l'ordine e la funzionalità che vi regnano? Ho tratto l'esempio da un'operetta di Guardini, tanto piccola quanto preziosa: *Persona e personalità*. Lo studioso nota che – sul piano tecnico – c'è da provare meraviglia, ma – sottolinea – è sul piano etico che non c'è paragone. Infatti, all'uniformità del formicaio, corrisponde – nella società umana – la capacità di far emergere la singolarità

personale. È su questo terreno che si riconosce il “compito” umano: quello della sfida a maturare la libertà come governo di sé. L'essere umano alla nascita non mostra di saper governare i suoi bisogni, ma – come insegna l'esperienza di migliaia di anni – può diventare capace di farlo. L'educazione è la dinamica attraverso cui matura la piena capacità di esprimere libertà come governo di sé, *egkrateia* per utilizzare un termine greco.

## Etica o tecnica

L'alternativa è malposta: la tecnica fa parte dell'etica. Infatti, l'operare produttivo è una componente della più ampia capacità umana di agire, in questo senso la tecnica appartiene alla cultura. Lo possiamo rilevare anche dalla più celebre definizione di “cultura” che sia mai stata elaborata dall'antropologia culturale. Risale a Tylor il quale – in *Cultura primitiva* (1871) – scrive: “La cultura, o civiltà, intesa nel suo senso etnografico più ampio, è quell'insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo in quanto membro della società”. Il richiamo a *qualsiasi altra capacità*, riferita alla realtà sociale, dilata il significato della cultura includendovi anche utensili e manufatti, quindi i prodotti della tecnica: tutti esprimono l'originalità umana, in questo senso fanno parte del “compito” della persona, di quel valore aggiunto nel “vivere bene” che la vita umana è chiamata ad esprimere. Certamente il “bene” tecnico è subordinato a quello etico, ma non in contraddizione con esso.

Lo mostra l'arte che esibisce prodotti umani il cui significato va molto oltre la loro strumentalità. Certamente un'opera d'arte può anche rispondere a un'esigenza utilitaristica. In questo senso una cattedrale gotica ha la funzionalità di contenere i

fedeli che si recano alle celebrazioni religiose. Il suo significato però va oltre. Ammirando le sue guglie che si slanciano verso l'alto, le forme dinamiche che sembrano voler scalare il cielo, i ricami che coprono la facciata come un merletto, non ci sfiora nemmeno pensare che serve a contenere i fedeli: ci rapisce il vortice di emozioni, sentimenti, idee suscitati dai tratti architettonici in quanto espressioni artistiche.

L'arte ci proietta in un orizzonte che va oltre la funzionalità. Del resto, non dobbiamo dimenticare che – tra Quattro e Seicento – le botteghe artigiane sono state luoghi eccezionali di educazione. Figure come Leonardo oppure Michelangelo non si sono formate a scuola, ma in luoghi nei quali i manufatti prodotti avevano il profilo delle opere d'arte. Da lì sono usciti personaggi con una eccezionale apertura di spirito, maturata a contatto con attività d'apprendimento e realizzazione concreta dove l'arte è diventata vettore formativo. Questo ci può dire qualcosa di importante sul nesso scuola-educazione-pedagogia.



### Scuola da "Scholè"

Il termine "scuola" deriva dall'espressione greca *scholè* che significa "tempo libero". Si tratta di una origine curiosa perché a nessuno verrebbe in mente di associare la scuola al tempo libero. Piuttosto l'espressione, che viene spontaneo riconoscere come adatta, è quella contraria: il tempo occupa-

to dallo studio e dalla verifica degli apprendimenti oltre che dalla (salutare) socializzazione con i compagni e le altre figure scolastiche. Eppure non c'è dubbio che la matrice lessicale sia esatta, che cosa possiamo ricavarne?

Sappiamo come, nel mondo greco esattamente come in quello romano, la vera scuola non era quella dei primi apprendimenti: leggere, scrivere, far di conto, infatti, avevano una valenza puramente strumentale ed erano impartiti da "maestri" che in realtà si erano adattati al loro lavoro come pura fonte di sopravvivenza. I veri maestri, quelli verso i quali si provava venerazione, erano i filosofi che – da Pitagora in avanti – impartivano un insegnamento che non aveva anzitutto scopi utilitaristici, ma era interessato alla ricerca della verità come opportunità di farsi formare sul piano umano. Questo non significa che il movente strumentale fosse escluso. L'Accademia platonica – per fare un esempio – era ricercata anche per la redazione di costituzioni da parte delle Colonie di nuova fondazione. Ma la valenza tecno-operativa era calata

all'interno di una più ampia e prioritaria istanza di formazione della persona. Ne dà testimonianza proprio Platone quando – nel pieno della progettualità utopistica della *Repubblica* – risponde, attraverso Socrate, al quesito circa l'utilità di una elaborazione che non ha modo di tradursi in pratica. La città "ideale" è comunque importante – dice Socrate al suo interlocutore – per chi voglia guardare ad essa per "educare la propria anima". Nella *Lettera VII*, richiamando la didattica praticata nell'Accademia, Platone è ancora più esplicito quando sostiene che non c'è alcuno scritto relativamente alle conoscenze più impor-

tanti (quelle che riguardano la verità) in quanto – afferma – "non è, questa mia, una scienza come le altre: essa non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma s'accende da fuoco che balza: nasce d'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento e una vita vissuta in comune".

Possiamo ricavare che la scuola – quella "formativa" a cui ci siamo riferiti attraverso il richiamo alle scuole filosofiche – è nata come *scholè*

perché in essa gli apprendimenti sono finalizzati anzitutto alla formazione di sé da parte della persona, subordinando a questo gli intenti strumentali.

### “Schola” e “otium”

Ne abbiamo conferma dalla terminologia latina. La scuola di “grado superiore” era chiamata *schola*, con una evidente traslitterazione del termine greco. Si trattava della scuola in cui venivano insegnate le “arti liberali” ossia le conoscenze degne dell’uomo “libero”. Di cosa si trattava? Di saperi che non erano finalizzati a soddisfare i bisogni primari, ma prendevano forma dopo che a questi si era provveduto. Prendiamo, ad esempio, la musica. Da Pitagora in avanti nessuno ha avuto dubbi in merito alla sua valenza formativa, ma è chiaro che prima si provvede a procurarsi il pane e solo dopo si può coltivare la passione musicale. D’altro canto, la musica – come si insegnava nella “confraternita” pitagorica – è una modalità di cogliere l’armonia dell’universo, costituisce quindi un sapere che ha anzitutto a che fare con la verità prima che con qualunque attività produttiva o strumentale.

Comprendiamo allora perché i Romani abbiano associato la *coltura animi* (cioè l’educazione di sé) all’*otium*. L’espressione non significa “ozio” nel senso deteriore, ma – come mostra la sua contrapposizione a *negotium* – l’attività gratuita che non ha fini funzionali. Anche in questo caso si ha a che fare con un agire “libero” nel senso che sa elevarsi al di sopra della tirannia del bisogno. La scuola è nata così e così ha espresso le sue migliori virtualità, ma – come osserva già Seneca – non è facile mantenere il livello. Lamenta, infatti, nelle *Lettere a Lucilio*, che “si studia per la scuola, non per la vita”. Questo ci conforta perché vuol dire che le nostre fatiche – in realtà – sono le fatiche di sempre, sono le fatiche dell’essere umano, chiamato a tenere un comportamento all’altezza della sua dignità.

Che cosa ne viene per noi oggi?

### La scuola come ambiente educativo

La nostra scuola vive all’interno di una società dove la tecnica sembra essere l’ultima ideologia rimasta in piedi. Infatti, la tendenza a valutare le cose per quello che servono è fortissima e rischia di eclissare il fatto che l’essere umano – essendo fine e non mezzo, come dicono sia Tommaso che Kant – non si può riconoscere in un dispositivo prevalentemente strumentale. D’altro canto, è talmente evidente la fatica oggi di “fare scuola”, che il dubbio di una impostazione estranea (o comunque lontana) rispetto alle esigenze autentiche e profonde della persona viene spontaneo.

Forse la nostra scuola, rispecchiando la più ampia tendenza che si è imposta nella società, si lascia eccessivamente guidare da fini utilitaristici. Del resto, su una cosa le riforme delineate negli ultimi vent’anni sono state concordi al di là degli orientamenti politici e ideologici: “agganciare” scuola e mondo del lavoro. Si tratta – beninteso – di una esigenza legittima, ma – se ci si lascia prendere la mano – finisce che si ordina la scuola al lavoro, con il risultato di una tragica inversione polare. Infatti, non bisogna dimenticare che l’uomo libero lavora per vivere, non vive per lavorare. Da questo punto di vista, la pedagogia è sfidata a custodire l’originalità dell’umano (i Romani tradussero con *humanitas* il vocabolo greco *paideia*), forte del fatto che l’educazione è un atto tipicamente umano. Questo significa – tornando sulla scuola – che non bisogna mai cadere nell’equivoco – denunciato già da Maritain – di confondere i mezzi con i fini. L’ideologia della tecnica conduce a questo, a ritenere che vale quello che serve, mentre l’essere umano vale per il fatto che non serve a nulla: perché è persona.

Quando Tommaso spiega la parola riconducendola all’espressione *per sé una*, commette un errore sul piano etimologico, ma centra il bersaglio su quello semantico. La persona è tale perché da sé conosce il proprio fine, in questo senso è libera e chiamata ad esprimere la sua originalità come la capacità di elevarsi al di sopra del bisogno.



# La competenza pedagogica dell'insegnante

ANTONIO BELLINGRERI

Ordinario di Pedagogia

Università di Palermo

1.

In generale non è possibile risolvere teoricamente problemi pratici; il punto di partenza per tentare di pensare delle risposte ai problemi esistenziali va innanzitutto cercato *nella pratica*. Una microcomunità di stile empatico, come una semplice diade amicale o una coppia amorosa, possono essere evento e prassi di comunicazione autentica; esse possono condurre coi fatti risposte pratiche all'incomunicabilità, che pure sembra così sterminata.

Il pedagogista gode pertanto del «vantaggio», rispetto ad altri ricercatori, di poter «presupporre il proprio oggetto». In effetti, il suo primo compito critico è di analizzare, con *intelligenza teoretica poetica e pratica*, le novità effettuali, gli sforzi innovativi realmente incontrabili che vanno nel senso di una ricerca di personalizzazione dell'esistenza. Sono cantieri che spesso non fanno molto rumore, ma che possono costituire *buone pratiche* di educazione autentica e, per questo, avere anche un *rilievo veritativo*. Il compito critico consiste nell'illuminarne il significato e saggiarne l'estensibilità secondo il criterio dell'analogia dell'esperienza.

Pertanto, se risulta vero che la teoria senza la pratica rischia di esser vuota; è altrettanto vero che la pratica senza la teoria rischia di esser cieca. Questa considerazione ci porta a porre in evidenza, insieme, col *primato del circolo ermeneutico* (unità dialettica) di prassi e teoria, la portata *euristica* dello stesso.

All'interno di questo primato, è legittimo sostenere però una *autonomia relativa della pedagogia teoretica*. Non è possibile risolvere teoricamente problemi pratici, esistono però piani di idealità *nella* prassi che hanno una legalità specifica, distinta da altre sfere della prassi: aspetti, anch'essi, della realtà, costituiti da «giochi linguistici» autonomi. Ora, tra le scienze – umane naturali o esatte – applicate all'educazione, la pedagogia considerata nel suo momento propriamente teoretico è la più universale. Per essa è certo costitutivo un

rapporto, dialettico in senso ermeneutico, con ogni singola scienza dell'educazione; da tutte però essa va distinta. A motivo della sua universalità, che le deriva dalla partecipazione alla (luce dell') intuizione intellettuale dell'essere personale, essa può essere definita a titolo speciale pedagogia *fondamentale*.

Le singole scienze dell'educazione intendono un oggetto specifico, che è un aspetto determinato della realtà educativa (lo sviluppo, la socializzazione, l'inculturazione, l'istruzione...); da ciascuna esso viene assunto secondo una logica specifica per esser conosciuto con rigore e oggettività. È compito invece della pedagogia teoretica intendere *l'intero* della realtà educativa, ponendosi il problema di che cosa sia l'educazione in quanto tale o *nella sua essenza*. Si può anche dire che la pedagogia teoretica ha come suo oggetto *l'idea a priori* di educazione. Nel processo educativo infatti l'idea fondante è un'*ulteriorità di senso* rispetto a tutti gli aspetti determinati in cui si presenta la realtà educativa: essa li attraversa e li trascende in una unità di senso che intende l'intero.

Rispetto alle singole scienze dell'educazione, la pedagogia fondamentale ha il compito di pensare criticamente l'implicito, quanto per esse resta una presupposizione non tematizzata. Ciò permette di comprendere meglio il senso di quella relazione «dialettica in senso ermeneutico», tra la pedagogia fondamentale, in quanto scienza distinta anche se non autonoma, e le altre scienze dell'educazione, che tali sono in quanto saperi specifici applicati allo studio di aspetti specifici dei fenomeni educativi. Grazie alla prima è possibile mettere in evidenza e giustificare, argomentando, *il rilievo pedagogico* dei fenomeni specifici compresi da ogni logica specifica; il rilievo pedagogico o, semplicemente, *la ragione pedagogica*.

2. Il lavoro di formazione, iniziale o in servizio, dei docenti esige delle competenze che posso-

no esser definite *pedagogiche* grazie al riferimento ad una idea razionalmente fondata di educazione. La questione va impostata in questi termini, e *non diversamente*: senza questo nesso con l'idea fondante che intende l'educazione nella sua essenza, non descriveranno competenze, *performance* si può anche dire (psicologiche, sociologiche, antropologiche, informatiche ecc.), che sono certo qualità necessarie, mai però sufficienti perché il lavoro formativo sia tale.

Ora, il lavoro di formazione dei docenti è tale se esso è inteso a ridestare, aprendolo alla consapevolezza e alla libertà personale di quanti in esso sono coinvolti, *la proprietà educativa dell'insegnamento*, come ciò che rende autentica e significativa la comunicazione didattica.

A mio modo di vedere, le competenze *pedagogiche* necessarie per svolgere in modo adeguato la formazione dei docenti sono relative a una pedagogia del sapere o dell'*intelligenza argomentante*; una pedagogia del volere o dell'*amor pensoso*; una pedagogia dell'em-patia o dell'*intimità spirituale*.

Non si direbbe però l'essenziale, se ci si limitasse a proporre solo una articolata programmazione di obiettivi e ambiti di sapere. Trattandosi infatti di un processo e/o di un'opera formativa, tali competenze dipendono in modo organico da quella che mi appare *la qualità pedagogica fondamentale* di chi, a diverso titolo, progetta o gestisce o conduce il lavoro di formazione e che propongo di denotare col termine *relazione magistrale* o, semplicemente, *magisterialità*.

Questa dizione, come il termine *magister* da cui deriva, è per lo più caduta in disuso, forse si dovrebbe scrivere in disgrazia. E si capisce perché: il concetto implica molto, porta con sé diversi strati sedimentati di significato. Il concetto, proprio nella consapevolezza di questi piani di senso, mettendoli però tra parentesi per così dire, o «sospendendoli», può esser inteso nel suo *sensu originario*, che è quello fondante perché è in riferimento ad esso che, nella storia e nelle esistenze personali e comunitarie, i diversi significati sono stati predicati.

Il significato originario e i significati derivati nella relazione che hanno con esso, possono rom-

pere l'«ovvietà» del linguaggio corrente e *suggerire nuovi significati* e nessi inediti. Con *magisterialità* come qualità pedagogica del formatore si intende in primo luogo la testimonianza *in atto* di un uso retto della ragione; la possiamo chiamare la competenza dell'attivazione dell'intelletto ed è una competenza *pedagogica* perché permette d'intendere l'*istruzione autentica* come opera di *educazione intellettuale*.

La *magisterialità* implica, in secondo luogo, che l'uso retto della ragione sia *contemplazione*. La possiamo anche chiamare la competenza della visione amorosa di una forma. Innanzitutto, perché la conoscenza del vero implica sempre *la visione di un'originale «conformazione»* (mettersi in forma), affinché il senso che si offre possa essere in atto intelligibile, per lo sguardo intelligente che lo intende. Inoltre, perché questa visione implica, con l'intelletto, l'attivazione della volontà che dà al



vero conosciuto un assenso. Anche qui si tratta pertanto di una competenza *pedagogica*: l'opera di educazione intellettuale può infatti essere insieme opera di attivazione del volere; un orientamento consapevole e libero della persona in ordine al vero conosciuto e amato.

La *magisterialità* implica in terzo luogo la competenza pedagogica della *condivisione empatica*. Infatti la formazione intellettuale e l'orientamento personale esigono come condizione e insieme potenziano come esito una relazione e una comunicazione empatica: un clima emotivo positivo e caldo; una gestione della dimensione del control-

lo relazionale nel senso dell'autorevolezza; il dialogo adeguato come saper parlare *ad personam* e *ad situationem*; l'attenzione rivolta alla coscienza migliore dell'altro.

Il lavoro di formazione dei docenti va, in breve, pensato come una *prassi di comunicazione pedagogica ed educativa autentica*; ovvero, non può esser qualcosa di diverso da un esempio di scuola ben fatta.

3. Va chiarito che qui il termine magisterialità è inteso *in senso analogico*. Nella prospettiva qui abbozzata, sono impiegati in senso analogico anche i concetti «docente» a «professionalità docente». A ben vedere, sembrano oggi prevalenti due concezioni che formano, l'una in relazione all'altra, un'antinomia. La prima è una concezione *equivoca* del docente in formazione, per la quale questi deve possedere molte e diversificate qualità. La seconda è invece una concezione *univoca*, secondo la quale l'insegnante è «ministro dell'ordine esistente».

Come ogni vera antinomia, ciascuno dei due termini contiene un'istanza *veritativa*, dice qualcosa della realtà dell'insegnamento. Nella concezione che ho chiamato equivoca, tale istanza fa riferimento alla complessità delle realtà che pone la necessità di pensare l'identità del docente in modo estremamente duttile; emerge una figura in qualche modo proteiforme. Nella concezione univoca è invece presunta un'istanza logica elementare: un termine perde completamente il suo

senso, se non ha almeno un significato, forte o debole che sia; è la condizione perché una parola possa esser pronunciata sensatamente.

Ora, queste due istanze sono tenute insieme, se il concetto di magisterialità è pensato in senso analogico. Insegnante «si dice in molti modi»; tutti però sono declinazioni *differenti* di un modo *essenziale*. In generale, infatti, la condizione perché un termine sia pronunciato sensatamente è che esso intenda un vissuto, un'esperienza elementare a partire dalla quale si costituisce il nucleo di senso originario che quel termine contiene. Senza quel primo significato l'esperienza rimane indistinta e la parola che lo intende è vuota. La storia comune e l'esistenza personale possono arricchire con nuove referenze il significato originario e costituire, col tempo, uno strato sempre più ricco di sedimentazioni semantiche.

La questione che resta aperta per la riflessione si può ora formulare nel modo seguente: qual è il vissuto a partire dal quale si forma il significato originario di ciò che prima ho designato qualità pedagogica fondamentale, necessaria (*pedagogicamente necessaria*) perché abbia senso ed efficacia il lavoro di formazione dei formatori?

Attivazione dell'intelletto, visione amorosa di una forma, relazione e comunicazione empatica sono i termini che, a diversi livelli, intendono questo vissuto originario che esprime e permette l'acquisizione della «proprietà», virtù fondamentali di un docente.



# Pensare pedagogicamente nella scuola

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

Ordinario di Pedagogia  
Università di Siena- Arezzo

**L**a storia dell'educazione del nostro Paese ci dice che i periodi contrassegnati da emergenti bisogni educativi sono stati caratterizzati anche da un notevole fervore pedagogico e dalla fiducia nella possibilità della pedagogia di aiutare a comprendere "in profondità" le esigenze e i problemi e di offrire orientamenti utili per la loro soluzione.

Oggi frequentemente e legittimamente si parla e si scrive di emergenza educativa ma possiamo constatare che, a differenza di ieri, non si fa ricorso alla pedagogia e che con questa scienza non frequentemente si confrontano coloro che sono chiamati ad educare nelle istituzioni educative e in quelle scolastiche in cui sembra presente la rinuncia a "pensare pedagogicamente".

Talvolta questa rinuncia è dovuta ad una erronea idea della pedagogia, la quale è contestata per la sua "astrattezza" e per la sua lontananza dalla pratica educativa, per il suo parlare su se stessa e di se stessa e talvolta per il reale o presunto rapporto di dipendenza dalla filosofia.

A questo proposito è superfluo precisare che questa contestazione è dovuta ad una mancanza di riflessione sulla "natura" e sui "compiti" della pedagogia e dei pedagogisti, i quali se pretendessero «di entrare in una situazione educativa (una famiglia, una scuola) e di fornire il quadro non solo concettuale ma totale per risolvere i problemi di quella situazione educativa», dimostrerebbero di non aver «capito la natura della disciplina che professano». Da parte loro gli educatori se diventassero esecutori di ciò che i pedagogisti propongono e dispongono dimostrerebbero di non aver capito il loro compito<sup>1</sup>.

In effetti il pedagogista ha il compito di costruire un sapere pedagogico capace di interpretare l'esperienza educativa, di offrire suggerimenti, indicazioni e di stimolare riflessioni per la progetta-

zione educativa e quindi per promuovere e sostenere la capacità degli educatori di costruirsi come "veri educatori".

Pertanto è perfino doveroso auspicare una generalizzata conoscenza della pedagogia e ricordare che questa conoscenza è indispensabile a coloro che intendono insegnare nelle istituzioni scolastiche alle quali si chiede di «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno»<sup>2</sup> e quindi di educare.

La scuola infatti, anche se spesso viene definita con molti slogan che di essa sottolineano soltanto alcuni aspetti parziali e li enfatizzano, ad esempio si parla di *scuola dell'istruzione, dell'apprendimento, della ragione*, è un'*istituzione educativa* la cui identità è data dall'interazione di un insieme di elementi interagenti<sup>3</sup> cioè dalla proposta culturale (l'insegnamento), dall'intenzionalità formativa, dalla continuità, dalla professionalità dei docenti, dalla corresponsabilità, dalla relazionalità, dalla progettualità e dalla valutazione della sua efficacia.

È inoltre un'istituzione chiamata ad essere aperta a tutti, ad essere diversa per ciascuno, a coltivare le virtualità educative che l'essere umano ha il diritto di attuare e ad accreditare i concetti di "comunità" e di *partecipazione*. È quindi un'istituzione in cui gli insegnanti non possono non *pensare pedagogicamente*.

## *Pensare pedagogicamente: difficoltà e prospettive*

Oggi nel lessico che viene comunemente usato nella scuola non frequentemente sono presenti parole ed espressioni di natura pedagogica ed abbondano termini che provengono dal mondo dell'azienda, da quello del commercio, dell'economia e dal parlare "comune" e scarsa è l'attenzione che



viene rivolta alla pedagogia.

Alla scarsa di attenzione per la pedagogia corrisponde spesso una scarsa attenzione per l'educazione la quale è forse dovuta alla massiccia presenza nella nostra società e nella nostra cultura di un relativismo che è diventato "una sorta di dogma". Pertanto nella nostra società «si finisce per dubitare della bontà della vita» e ci si chiede se «è bene essere uomo» e se «è bene vivere» e l'educazione tende ampiamente a ridursi alla trasmissione di determinate conoscenze e di alcune abilità.

In questo clima culturale talvolta anche gli insegnanti sono «tentati di abdicare ai propri compiti educativi» e rischiano di non comprendere quale sia il loro ruolo.

Questa situazione induce a trascurare ed a dimenticare che «lo scopo essenziale dell'istituzione scolastica è la promozione dell'educazione e della formazione della persona» e che il suo compito è quello di «renderla capace di vivere in pienezza e di dare il proprio contributo al bene della comunità»<sup>4</sup>.

Inoltre talvolta i docenti rinunciano al loro impegno educativo perché sono vittime della diffusione di una cultura che subdolamente sembra esortarli ad essere insegnanti e non educatori e che identifica l'azione scolastica con l'attività di insegnamento-apprendimento e che ha favorito l'affermazione di una mentalità manageriale e tecnocratica. Ha inoltre facilitato il trionfo di un didatticismo che spesso induce ad imitare "modelli" pensati, elaborati e sperimentati da altri piuttosto che ad impegnarsi per costruire e realizzare pro-

getti educativi adeguati alle situazioni in cui *si opera ed ai soggetti per i quali si opera*.

Da questa cultura d'altronde la stessa pedagogia è vista come «scienza delle modificazioni di insegnamento-apprendimento, in tutte le accezioni possibili, cognitive, affettive e sociali»<sup>5</sup> e non come una scienza che mira all'educazione integrale dell'uomo e quindi alla sua umanizzazione.

Si tratta di una cultura che ha una base ideologica e che talvolta banalizza perfino il significato dell'"apprendimento" dimenticando che le discipline che si insegnano a

scuola non sono un insieme di informazioni ma contesti organici di conoscenze che facilitano la "lettura" della realtà e la conquista di strumenti necessari per diventare capaci di procedere in modo autonomo alla sua interpretazione. Infatti promuovere "correttamente l'apprendimento", come afferma il Bruner (il quale considera le discipline come particolari metodologie di pensiero applicabili a determinate categorie di fenomeni), significa consentire agli alunni di essere in grado di impossessarsi progressivamente delle strategie, dei metodi, dei linguaggi della scienza e di assimilare conoscenze funzionali ai processi cognitivi di natura scientifica. Quando ciò accade la scuola non tradisce il suo compito educativo ma non lo assolve completamente perché l'uomo vale non soltanto per le conoscenze che può conquistare e per la cultura che può produrre ma perché è una *persona*. A questo proposito è opportuno precisare che spesso si parla di persona senza identificarla con l'essere umano in sé, come accade, invece per la concezione onto-metafisica, ma solo con quell'essere umano che manifesti alcune capacità convenute ed a prescindere dalla natura ontologica<sup>6</sup>.

Inoltre si può rilevare che la parola persona oggi «si candida a diventare una categoria meta-culturale, di significato universale», che richiama l'attenzione sulla "dignità umana" e sull'identità personale<sup>7</sup>.

Si può però affermare che nella pluralistica pedagogia italiana non mancano convergenze ampie nel riconoscere all'uomo (anche quando non si usa il termine "persona") attribuiti ad aspetti qua-

litativi essenziali. Infatti in questa pedagogia è diffusa la concezione dell'uomo come "un essere attivo", che tende verso un fine ed esperisce la propria esistenza non come un agglomerato di singole attività ma in una prospettiva di integrazione unitaria.

Si tratta di una concezione olistica, positiva e, sotto certi aspetti, ottimistica dell'essere umano, che è considerato nella sua unitarietà somato-psico-noetica in relazione con il contesto socio-culturale<sup>8</sup>.

In questa prospettiva della persona vengono valorizzate le qualità umane, pertanto all'educazione e quindi anche a quella scolastica si chiede un impegno inteso a sviluppare tutto il potenziale ad essa "inerente", facendo leva sulle virtù o le virtualità che vengono accreditate all'uomo (*speranza, volontà, fermezza di propositi, competenza; fedeltà; amore, cura e saggezza*)<sup>9</sup>.

Si tratta di un impegno che la scuola è chiamata ad assumere e che chiede all'insegnante di pensare pedagogicamente cioè di non limitarsi a domandarsi "come posso insegnare?" ma di tener presente l'articolazione del classico discorso pedagogico. In altri termini il docente che vuole educare non può non porsi questi interrogativi: chi educo? come educo? perché educo? Per rispondere alla prima di queste domande dovrà confrontarsi con un'antropologia "forte" che riconosce il valore di ogni essere umano e poi domandarsi "come è questo alunno", "come posso conoscerlo?". Dovrà dunque far ricorso all'osservazione e ai contributi delle scienze umane che studiano "l'educabilità dell'uomo".

In coerenza con una positiva visione dell'uomo e quindi della *persona* il docente potrà dare una risposta alla domanda "perché educo?" e quindi individuare il fine dell'azione educativa della scuola in cui convergono tutti gli obiettivi didattici ed educativi che verranno conseguiti nel percorso scolastico.

Inoltre il docente dovrà porsi la terza domanda e chiedersi "come educo?" alla quale dovrà dare delle risposte adeguate al soggetto "educando" per personalizzare gli interventi didattici e realizzare un'educazione personalizzata.

La risposta a questa domanda postula la ricerca e la scelta delle tecniche, dei metodi di insegnamento, delle modalità organizzative, del materiale didattico da utilizzare, delle modalità di verifica e di valutazione e soprattutto di quelle relazionali.

Infine è perfino superfluo ricordare che soltanto chi pensa "pedagogicamente" è in grado di co-

struire un'autentica comunità di apprendimento, di educare gli studenti ad essere protagonisti della loro formazione e quindi di aiutarli a realizzare un percorso di educazione morale, la quale è alla base di quella sociale, di quella alla cittadinanza e di quella interculturale, a conquistare la competenza etica e ad interrogarsi sul senso della vita.

## Note

<sup>1</sup> Cfr. S. De Giacinto, *Relazione introduttiva*, in Aa.Vv., *Teoria e prassi in pedagogia*, Atti del XXI Convegno di Scholé (Brescia 21-23 settembre 1982), La Scuola, Brescia, 1983, pp. 7-115.

<sup>2</sup> Cfr. Legge 53/2003.

<sup>3</sup> S.S. Macchietti, *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni Ed., Roma 1998, p. 106.

<sup>4</sup> Cfr. Benedetto XVI, *Discorso di apertura del Convegno della diocesi di Roma nella Basilica di San Giovanni in Laterano*, 11 giugno 2007.

<sup>5</sup> G. Ballanti, *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Teramo 1988, pag. 10 e pag. 16.

<sup>6</sup> G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano 2004, p. 120.

<sup>7</sup> Cfr. C. Xodo, *Per una epistemologia della persona*, in Aa.Vv., *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, a cura di C. Xodo, Pensa Multimedia, Lecce 2003 p. 45 e segg.

<sup>8</sup> S.S. Macchietti, *La scuola delle persone*, in M. Baldacci, M. Corsi, a cura di, *Una pedagogia per la scuola*, Tecnodid, Napoli 2008, pp. 69-70.

<sup>9</sup> S.S. Macchietti, *La scuola nella prospettiva dell'educazione personalizzata*, in «Prospettiva EP», n. 2, apr.-giu. 2005, pp. 5-16.



# Lo spazio del pedagogico tra ambizioni e velleità

GIUSEPPE BERTAGNA  
Ordinario filosofia dell'educazione  
Università di Bergamo

**R**itorno alla pedagogia. Bel programma. Come se fosse facile, tuttavia, questo preteso *nostos*. Come se fosse chiaro dove stesse l'Itaca del nostro essere ed essere stati tanti Ulisse della pedagogia. Come se ci fosse qualcuno che possa dire di conoscere con precisione topografica la casa che sarebbe stata abbandonata come tanti figlioli prodighi e insipienti o come tanti audaci, ma temerari, avventurieri del nulla. Come se, in questo senso, esistesse qualcuno che potesse accusare gli altri di alto tradimento epistemologico, linguistico e metodologico. Che bello se tutto fosse chiaro. E si potesse non tanto o non solo aver ragione, ma, soprattutto, vedersela riconosciuta dagli altri. Ma non è così. I tempi della nostra *paideia* non sono più questi. Bisogna saperlo, allora. E tenerne conto.

## Problemi di lingua

A prima vista, infatti, la pedagogia non può essere definita una scienza. Non può essere definita tale, almeno, se con questo termine intendiamo un campo disciplinare nel quale i suoi cultori adopererebbero parole non equivocate e con le quali costruiscono discorsi sintatticamente verificabili dalla società scientifica che li usa al fine di renderli effettivamente intersoggettivi. No, la pedagogia è un regno un po' ciarlatanesco e alcune volte cialtronesco, in cui i pedagogisti impiegano spesso educazione, istruzione e formazione come sinonimi (ma allora a che pro tre termini se se ne possono adoperare due o uno?); in cui l'educazione è ridotta a cura e, naturalmente, viceversa; in cui la formazione sarebbe una forma di addestramento o ammaestramento altrui *pour cause* (eh, sì, perché se fosse anche di sé non potrebbe più essere la formazione così intesa); in cui l'intenzione sarebbe

equiparabile all'intenzionalità o l'empatia alla moralità e l'imitazione all'apprendimento; in cui tutti i comportamenti umani sarebbero semplicemente azioni umane; in cui la consapevolezza di qualcosa o di sé sarebbe il logos, la ragione (beh, allora anche i delfini e i cani sono dotati di logos!); in cui la libertà non sarebbe altro dal libero arbitrio e quest'ultimo la parola umanistica di quanto gli scienziati chiamerebbero invece biforcazioni evolutive; in cui tra uomo, soggetto, individuo e persona non esisterebbero apprezzabili differenze; e si potrebbe continuare con mille altri esempi che potrebbero testimoniare la baraonda linguistica della nostra disciplina. Baraonda, peraltro, da cui qualcuno, illuminato e sussiegoso, si riterrebbe escluso, perché accuserebbe oracolarmente gli altri di cadervi.

## Problemi di oggetto

Ma la pedagogia ha anche un difetto peggiore. Non solo non ha una lingua condivisa e canonica che permetta traduzioni delle reciproche linee di ricerca senza fraintendimenti. Sarebbe anche afflitta da conflitti, per di più talvolta nemmeno consapevoli, su quali siano o debbano essere i propri oggetti di ricerca, da delimitare ed esprimere poi con un linguaggio adeguato. Il suo oggetto formale di ricerca resterebbe, insomma, tuttora non problematico, ma equivoco, così da comprometterne l'identità e la fermezza.

Per qualcuno, infatti, la pedagogia studierebbe l'educazione come di fatto si realizza tra gli uomini e ne trarrebbe formalizzazioni teoriche che poi risottometterebbe, per legittimarle, al vaglio empirico dell'educazione. E se facesse la stessa cosa nel tempo, trasformerebbe la pedagogia in storia della pedagogia. Chi è di questa opinione non accet-

ta l'obiezione di essere caduto in bel circolo vizioso che pretende, come il barone di Munchausen, di sollevarsi dalla fanghiglia acquitrinosa attraverso i propri capelli. No, accusa gli accusatori di dottrinarismo.

Per altri, invece, la pedagogia avrebbe come oggetto non solo l'educazione come di fatto si concretizza nell'empirico individuale e sociale, ma anche, e in sé, senza per questo aver bisogno di autenticazioni empiriche, le teorie attraverso le quali l'educazione sarebbe stata a volta a volta formalizzata. Non avrebbe, quindi, soltanto un oggetto formale empirico, ma ne rivendicherebbe anche uno metaempirico che potrebbe o dovrebbe godere di una sua autonomia di ricerca. Da questo punto di vista potrebbe essere pedagogia anche uno studio non solo delle *teorie dell'educazione*, ma perfino delle *dottrine sull'educazione*.

Altri ancora, poi, chiamano pedagogia quella triste abitudine epitomatoria secondo la quale si prendono i libri di pedagogia (o dichiarati tali da chi li scrive), li si discute, tra riassunti più o meno fedeli e felici, ci si cita furiosamente a vicenda e, alla fine, si prende perfino il premio Anvur. Non ci sarebbe bisogno di molte chiose per squalificare questa impostazione se vivessimo in tempi normali. Ma i tempi, purtroppo, non sono normali. Per cui va registrata e, speriamo, discussa, per non diventare maggioritaria (ma c'è sempre il rifugio nel porto-pensione, nel caso in cui prendesse davvero piede in maniera egemone).

I più smaliziati, infine, sbugiarderebbero questi modi naif di fare pedagogia, li tratterebbero con sarcasmo e, impalcandosi, loro, a chi la saprebbe più lunga degli altri, commiserano le precedenti versioni e identificano l'oggetto formale della pedagogia nelle strutture nascoste. Non conta che siano freudiane o Straussiane o Luhmanniane o Damasciane o come accidenti le si voglia chiamare (adesso vanno di moda quelle biopolitiche che diventano biopedagogiche e quelle neuroscientifiche che fanno straparlare di una neuropedagogia). Conta che l'oggetto formale della pedagogia, in questo contesto, non è più la persona che si educa e che educa altre persone, ma le strutture che fanno sì che le persone si educino ed educino. Bel risultato da rivendicare, questa liquidazione del soggetto relazionale persona dall'identità della pedagogia. Sarebbe come pretendere di restare pedagogisti e magari di essere anche pagati di più, visto che lo stipendio resta fermo da anni, segnando però il ramo su cui si è seduti e dal quale si reclamano i meriti riconosciuti. Perché, in-

fatti, dovrebbe esistere la pedagogia, e soprattutto i pedagogisti, se questa disciplina accademica, nella migliore delle ipotesi, sarebbe la somma delle scienze dell'educazione (il pedagogista ultimo Leonardo, ma proprio per questo volpe diletantesca che trova gusto a far scorriere nei campi altrui) e nella peggiore non sarebbe altro, ad intermittenza, che neuroscienze, biogenetica, sociologia strutturale?

### *Problemi di metodo*

Inevitabile: se ci sono problemi di lingua e di oggetto formale, impossibile che non ne esistano di metodo. Metodo significa non uscire di strada. Percorrere la strada che ci porta al traguardo, senza perderci nel bosco. Sì, ma come si fa a non deragliare e ad aver contezza del metodo se non è chiaro né il traguardo né il contesto che lo contiene sia come traguardo sia come paesaggio che porta ad esso? Un conto, infatti, è il metodo nel caso in cui la formazione sia addestramento o l'educazione sia cura, un altro nel caso in cui non sia affatto così. Un conto è il metodo se la pedagogia è una neuropedagogia. Un altro se non lo è. E così via. Quando poi capita che qualcuno sia un pedagogista policefalo, che non si accorge nemmeno di aderire ecumenicamente a lingua e ad oggetti formali fra loro incompatibili a seconda di dove si trova e di chi incontra, allora il caos è assicurato. Qualcuno è perfino riuscito, però, a nobilitare questo caos chiamandolo complessità. Pericoloso gioco di parole che porta ad esiti disastrosi da cui occorreranno generazioni per riprenderci. Basterebbe, ad esempio, per dimostrarlo la prova fornita dai pedagogisti nella formulazione dei quiz richiesti dal ministero per la prova al concorso per i dirigenti scolastici. Una cosa di incredibile gravità nella stupidità che dimostra. Tutto e il contrario di tutto, quasi che il minestrone sia il paradigma del nostro statuto metodologico.

Ecco, insomma, per quanto qualcuno insegni metodologia della ricerca pedagogica (poi ci sono anche gli insegnamenti di metodologia della ricerca educativa, della ricerca sperimentale, della formazione continua ecc.), bisognerebbe avere il coraggio di dire che mente: insegna, infatti, ciò che a suo avviso sarebbe la metodologia della ricerca pedagogica (educativa, sperimentale e così via). Una prova di come il particolare si eleva presuntuosamente ad universale senza esserlo. La prova provata, direbbe Hegel, della «peggiore delle vir-

tù»: «la modestia del pensiero, che fa del finito qualcosa di assolutamente fisso, un assoluto, ed è la più infondata delle conoscenze quella che si arresta a ciò non ha in se stesso il proprio fondamento». Ecco, forse, perché molti finiscono per insegnare metodologia del lavoro di gruppo o dell'organizzazione o cose simili. Temi da psicologi e sociologi, non certo di pedagogisti.

### *Una consolazione prospettica*

Se Atene piange, Sparta non ride. Siamo cresciuti, alcuni di noi almeno, nel culto delle scienze scienze, quelle cosiddette «dure». La fisica sì che è una cosa seria. La matematica sì che è una cosa seria. La biochimica sì che non racconta frottole. E via con le altre scienze naturali. I cultori di queste scienze sì che si intendono tra loro, non dicono toma per roma, sanno con precisione i loro oggetti formali, non sbagliano metodo e, quindi, raggiungono i risultati attesi.

Il re è nudo anche per loro, tuttavia. Basta vedere la vicenda dell'esperimento del Cern che avrebbe smentito la teoria della relatività per riconoscerlo. O andare a contare i feroci conflitti che contrappongono con imbrogli, corruzioni, malversazioni i climatologi, i geologi, i matematici, gli informatici, non parliamo degli psicologi. Se poi andiamo a guardare gli economisti non resta, per fare il verso a Woody Allen, che andare a Lourdes per impetrare un miracolo. Non c'è più una parola che sia davvero condivisa fino in fondo da tutti i membri di una società scientifica. Così come i tagli degli oggetti formali delle proprie discipline. A maggior ragione, i metodi. Anatemi, eresie, scismi sono all'ordine del giorno pure nei campi che abbiamo imparato ad ammirare per la loro tradizionale compostezza.

Che abbia ragione Aristotele a dire che non è che siamo noi litigiosi, ma che è invece la realtà ad essere aporetica e problematica? Che abbia ragione Isaia e poi i padri della chiesa e poi Tommaso e tanti altri, quando ricordavano che la Verità è così grande e infinita che nessuna verità finita, per quanto grande, ha qualche buon motivo per pensare di esaurirla? Per cui tutti abbiamo qualche ragione per ciò che diciamo, ma dobbiamo riconoscere di aver torto marcio non solo per ciò che tacciamo perché, sempre, svelando qualcosa col nostro dire in realtà riveliamo, nel senso *ri-coprire*, coprire di nuovo, qualcosa altro (traduzione: dicendo qualcosa di vero nascondiamo altre cose

altrettanto vere), ma soprattutto per ciò che neghiamo esista. Una *hybris* pericolosa, questa del negare altre prospettive senza fare lo sforzo di assumerle, che dovrebbe invitarci tutti a un po' più di modestia. Non quella hegeliana del pensiero, ma quella dell'anima, vera virtù cristiana.

A questo punto, il brutto antroccolo (la pedagogia) può perfino diventare, oggi, sul piano epistemologico, il cigno candido e splendente di cui c'è molto bisogno. La bruttina più o meno timorata che si scopre una bella donna da guardare per apprezzarne le forme. Sì, perché la pedagogia, fin dal nome, non ha mai avuto tentazioni scientiste, esaustive. Non è mai stata né ha mai voluto essere *peda-logia* (come le sue consorelle modernamente tentabili dallo scientismo: psicologia, antropologia, sociologia, neurologia, biologia ecc.). *Agoghein* significa movimento ascensionale. Essere elicotteri che si alzano in volo da terra e che vedono, là in basso, la lingua di Babele, i mille punti di vista che esistono e confliggono, le strade che si intersecano a groviglio ma che non per questo non portano da qualche parte. Ma essere elicotteri significa anche che non ci si può fermare a questa agnizione. Significa rifletterci sopra criticamente. E scoprire che se qualcuno, là in basso, pretende troppo, per esempio ergersi a torre che raggiunge il cielo o a strada maestra che vuol essere anche più di un'autostrada in realtà sta sognando, perde il senso della misura, si disorienta e fa disorientare, aumentando soltanto la confusione e l'entropia. E scoprire pure, proprio per questa propensione ascensionale, che nessuno si può elevare se non è qualcuno: centralità della persona in ogni elicottero pedagogico. Centralità della persona che si innalza e che, proprio per questo, non vuole che altre persone striscino contente a terra. Alzare il tetto del cielo sopra ogni persona. Questo il compito del pedagogista e della pedagogia. Alzarlo a partire dai colleghi e dalle pedagogie che professano. Questo sì mi pare l'unico ritorno alla pedagogia che non sia predicatorio o ideologico, ma appunto pedagogico.

### *Bibliografia*

G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

# Due manifesti e la svolta nella pedagogia

CARLA XODO  
Ordinario di Pedagogia  
Università di Padova

**S**e si analizza con uno sguardo disincantato la politica culturale di questi ultimi anni, seppure da un osservatorio limitato ma significativo come la pedagogia, non si può non esprimere ampie riserve su quello che è stato proposto e attuato anche di recente. Per esempio, ha scandalizzato non poco che la riforma del nostro sistema educativo di istruzione e formazione, alla fine, sia stata condotta emarginando, di fatto, i pedagogisti, rovesciando letteralmente la prospettiva del quinquennio 2000-2005, che, comunque lo si giudichi, è stato caratterizzato da una propulsione encomiabile dal punto di vista pedagogico. Quello della riforma Gelmini è stato, infatti, l'ultimo atto di un processo che ha penalizzato non poco la pedagogia italiana, anche se, onestamente, gli stessi pedagogisti non sono esenti da responsabilità, per non aver saputo farsi ascoltare nelle sedi dovute e per essersi accodati, anche quando non era indispensabile, ora alla filosofia, ora alla sociologia, ora alla psicologia. Per somma di paradossi ciò accade nel momento in cui cresce la domanda di educazione a tutti i livelli: dall'infanzia all'età adulta, dalla terza alla quarta età, dai problemi dell'intercultura a quelli del lavoro e della biosfera ecc..

Questo è il contesto che spiega l'emergenza di alcune iniziative che hanno prodotto risultati non irrilevanti.

Cito per prima i "Seminari itineranti sulla pedagogia italiana" avviati fin dal novembre del 2003, che hanno visto il coinvolgimento di molte università italiane. Di quegli incontri – Padova, Firenze, Salerno, Cosenza, Bergamo, Milano, Arezzo, Roma, Macerata – sono disponibili atti che contengono contributi significativi e importanti. Il suggello dei seminari itineranti fu la nascita del CIRPED. Si dirà, un altro organismo pletorico, magari per fare numero? No. Lo scopo

era inequivocabile: buttare il cuore oltre l'ostacolo, come si dice oggi, uscire cioè dal recinto circoscritto della nostra cultura, creare occasioni di dibattito, di confronto in forma stabile e strutturale, favorire, dunque, un effettivo sviluppo scientifico delle nostre discipline, in particolare la pedagogia, all'interno della comunità scientifica nazionale ed internazionale.

Da tempo si veniva maturando la convinzione che fosse necessario darsi un metodo, procedere con prospettive di lungo corso. La vecchia logica del procedere a vista ha fatto il suo tempo. Basta con la riproposizione stantia di progetti tra loro scollegati, l'offerta di convegni estemporanei. Anche quando riusciti, essi sono fatalmente destinati a perdersi nel succedersi spasmodico di azioni, se queste non vengono stratificate nel tempo con costanti rivisitazioni critiche.

Per questo l'Associazione, fondata nel 2005, annovera già un buon numero di ricercatori universitari interessati ai problemi scientifico-culturali della pedagogia generale, secondo l'articolazione presente nel settore scientifico-disciplinare di riferimento (M-PED-01). L'importanza del CIRPED viene oramai unanimemente riconosciuta, perché esso si configura come una risposta attesa in un momento in cui, a titolo diverso ed in forme non sempre condivisibili, la nostra disciplina viene costantemente chiamata in causa. C'è una domanda chiave che attende risposte precise e sulle quali il CIRPED è direttamente impegnato. Si tratta di quella che definirei "dimensione istituzionale del problema pedagogia". Alla base di questa questione c'è la frequente revisione dei corsi di laurea. In questa ricorrente vicenda, com'è noto, si annida la tendenza a ridurre lo spazio degli insegnamenti di pedagogia generale in favore di discipline di natura metodologica e didattica. La conseguenza che ne deriva è inevitabile: la prepa-

razione fornita dai nostri corsi di laurea appare inevitabilmente ridimensionata, circoscritta, in gran parte, a questioni di metodo. Inopinatamente alleggeriti del necessario impianto teorico generale, finisce per essere gravemente indebolito lo spessore del fatto educativo, compromesso il punto di sintesi tra conoscenza e bisogno di senso.

Da questo sfondo tratteggiato a volo d'uccello, si può capire la portata, le prospettive e il valore di due documenti di seguito riportati: Il *Manifesto di Perugia* e il *Documento di Bergamo*, approvati entrambi dal CIRPED. Essi certificano l'impegno presente oggi nei pedagogisti generalisti italiani per valorizzare e difendere la loro disciplina oltre che sul piano culturale anche su quello istituzionale. Entrambi i testi sono datati 2007, ma forniscono linee orientative di straordinaria attualità anche per problemi che la pedagogia ha ancora di fronte.

#### MANIFESTO DI PERUGIA

Nel corso del Convegno "Perugia per l'educazione", organizzato dall'Università di Perugia (11-12 ottobre 2007), i pedagogisti presenti si riuniscono in gruppo di lavoro per discutere il tema della "pedagogia generale nelle università italiane". Al termine stendono il testo che segue, da sottoporre all'assemblea del CIRPED, nel quale:

- Convengono preliminarmente circa lo stato di diffuso malessere per l'insufficiente riconoscimento istituzionale della pedagogia.
- Sottolineano con forza il ruolo insostituibile che la disciplina ha svolto nella tradizione pedagogica italiana nelle forme originali in cui essa si è esplicitata nel corso dei decenni.
- Analizzano le cause più negative del perdurante malessere, tra le quali va annoverato l'atteggiamento rinunciatario in alcuni cultori della disciplina, con percorsi formativi, non di rado, anche eterogenei.
- Riconoscono l'importanza dello specialismo nella promozione e sviluppo della cultura pedagogica, ma rilevano, altresì, come a lungo andare si sia determinata una frammentazione eccessiva del sapere, con perdita del senso del generale: premessa indispensabile, quest'ultima, per un rilancio degli studi pedagogici all'interno delle Facoltà di Scienze della Formazione e nei corsi di laurea in scienze dell'educazione

all'interno della Facoltà di Lettere e Filosofia.

- Segnalano come particolarmente negativo un atteggiamento autolesionista che, per favorire l'apertura verso altri saperi (psicologia, sociologia, economia, medicina ecc.), ha indotto, di fatto, una colonizzazione selvaggia degli ex Magisteri.
- Registrano, a fronte di una politica di difesa oltranzista dei propri spazi da parte di tutte le Facoltà, un crescente ed inarrestabile restringimento degli studi pedagogici all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione, con scelte che minano alla radice la credibilità culturale della Facoltà stessa.
- Denunciano come in questa prospettiva miope vengono letti anche i provvedimenti ministeriali (Legge 270 del 2004) che diventano occasione per sottrarre ulteriore spazio alla pedagogia generale.
- Sollecitano, sulla base di tali premesse, le Facoltà di Scienze della Formazione ad una presa di consapevolezza della situazione che così si è determinata negli Atenei italiani in conseguenza di politiche culturali poco lungimiranti.
- Convengono sulla necessità di una mobilitazione vigilante per porre un argine alla deriva in atto, opponendo una linea di fermezza e di rivendicazione degli spazi culturali che competono ai pedagogisti.
- Ritengono che spetti ai pedagogisti presidiare ruoli e funzioni all'interno delle istituzioni per invertire la politica culturale in atto.
- Sottolineano, accanto alla presenza istituzionale, anche l'esigenza di un rilancio culturale del nostro ambito di studi.
- Invitano a valorizzare tutte le iniziative, le aggregazioni messe in atto in questi anni, tra cui un ruolo importante hanno svolto e svolgono i "Seminari Itineranti", iniziati nel 2003, che hanno favorito la nascita dell'Associazione CIRPED.

Perugia, 12-10-2007

Sottoscrivono il documento i professori presenti:

Prof. Giuseppe Acone  
 Prof. Marco Dallari  
 Prof. Giovanni Genovesi  
 Prof.ssa Sira Serenella Macchietti  
 Prof.ssa Carla Xodo

## DOCUMENTO DI BERGAMO

I pedagogisti generalisti, che si sono riuniti a Bergamo in occasione del Seminario organizzato dal CIRPED e dall'Università degli studi di Bergamo sul tema: "Quale futuro per la pedagogia nell'Università e nella società italiana?", hanno sottoscritto il seguente documento:

1. prendono atto dei contenuti della legge 270/2004 che detta disposizioni in merito alla revisione dei corsi di laurea triennali e magistrali presso le università italiane.
2. Si fanno portavoce di una forte istanza culturale e critica del sapere universitario, in linea con la nostra tradizione, come fattore di qualificazione della dimensione professionalizzante dei curricula.
3. Valutano come elemento di congruità l'attribuzione di almeno 20 crediti agli insegnamenti che rientrano nel settore scientifico disciplinare M-PED/01, nei corsi di laurea triennali e magistrali della Facoltà di Scienze della Formazione, così come in quelli riguardanti lo stesso profilo professionale all'interno delle Facoltà di Lettere e Filosofia.
4. Riconoscono la funzione insostituibile dei corsi di formazione primaria e ribadiscono la loro collocazione ideale, identitaria nella Facoltà di Scienze della Formazione.
5. Chiedono che sia data risposta ad una diffusa domanda di cultura pedagogica proveniente dal mondo delle professioni, alla ricerca di una riqualificazione relazionale e deontologica.
6. Per quanto sopra affermato, rivolgono un appello al loro interno per una chiara consapevolezza e responsabilità da parte dei

pedagogisti ad assumere incarichi di docenza anche al di fuori di quelli previsti nella propria Facoltà. Ritengono che l'impegno individuale e collettivo della comunità pedagogica anche all'esterno – come sottolineato dal punto precedente – possa costituire un contributo fondamentale alla migliore qualificazione della pedagogia e contestualmente garantirà una maggiore efficacia agli insegnamenti presso le altre Facoltà.

Bergamo 14-12-2007

Sottoscrivono il documento i professori presenti:

Giuseppe Acone, Università di Salerno  
Giuseppe Bertagna, Università di Bergamo  
Franco Blezza, Università di Chieti  
Sante Bucci, Università di Roma  
Mirca Benetton, Università di Padova  
Gregoria Cannarozzo, Università di Bergamo  
Michele Caputo, Università di Bologna  
Franco Cambi, Università di Firenze  
Sandra Chistolini, Università di Roma  
Gino Dalle Fratte, Università di Padova  
Nicola Sante Di Pol, Università di Torino  
Franco Frabboni, Università di Bologna  
Natale Filippi, Università di Verona  
Anna Mariani, Università di Torino  
Andrea Porcarelli, Università di Padova  
Sira Serenella Macchietti, Università di Arezzo  
Maria Teresa Moscato, Università di Bologna  
Giuseppe Spadafora, Università di Cosenza  
Giuliana Sandrone, Università di Bergamo  
Emanuela Toffano, Università di Padova  
Giuseppe Vico, Università di Milano  
Carla Xodo, Università di Padova



# Pedagogia dell'eterno ritorno quale anelito alla saggezza e alla perfezione

SANDRA CHISTOLINI

Ordinario di pedagogia generale e sociale  
Università degli studi Roma Tre

## *Dall'uomo saggio alla persona competente*

**S** secondo Socrate gli adulti si comportano come i bambini, con la differenza che i loro errori sono diversi e più gravi. Il saggio prende le offese come scherzi e se a volte ammonisce, lo fa con un atteggiamento di colui che non raccoglie l'ingiuria, egli interviene con il rimprovero perché l'offesa non venga più fatta e si deve smettere di farne. Il ragionamento è sottile e pungente. Diventare saggi era un ideale che lo scrittore latino invitava a perseguire per non lasciarsi governare dalle passioni. L'inimicizia è una costruzione mentale prima ancora che una discussione conflittuale tra persone che si allontanano dalla via della virtù. La virtù è armonia e ad essa si conforma la condotta del saggio che dipende dalla volontà e dal dominio della ragione.

Saggezza, armonia, perfezione sono le parole di cui la pedagogia non ha mai potuto fare a meno. Esse indicano il percorso di formazione della persona che dallo stato dell'incoscienza passa alla condizione della responsabilità e dell'autonomia del giudizio. *Conscius sui* e *compus sui* ricordava Mauro Laeng, persona autocosciente e autonoma è colei la quale si realizza progressivamente nella relazione interpersonale tra educatore ed educando (M. Laeng, G. Ballanti, 2000, p. 25). È impossibile trovare una scorciatoia alla graduale crescita della persona. Anche se la società della globalizzazione affascina con i suoi incantevoli e chimerici messaggi, il momento del confronto con l'altro è il solo che permette di verificare la nostra competenza ad esistere.

La Commissione europea nel 2007 pubblicava un documento dal titolo *Schools for the 21st century* e delineava la fisionomia delle scuole del nuovo secolo. La scuola di massa ha reso possibile a tutti l'accesso all'istruzione e ha permesso di predire,

con ragionevole certezza, conoscenze e abilità con cui i ragazzi e le ragazze avrebbero potuto rispondere ai bisogni della loro vita di adulti. Tuttavia questo scenario è cambiato dal momento che ciò che si poteva prefigurare agli albori della scuola di massa è divenuto via via sempre meno prevedibile e più incerto. Sapersi adattare alle nuove situazioni di vita e di lavoro richiede una educazione che fa ricorso ad un'ampia gamma di competenze.

Nella crescente complessità che caratterizza il mondo contemporaneo, la creatività, intesa come abilità a pensare alternative e opzioni, le molteplici capacità e l'adattabilità tendono ad essere valutate molto di più delle competenze racchiuse in un ambito disciplinare definito. Per questa ragione gli Stati Membri hanno introdotto nei loro curricula le competenze chiave necessarie ad avere successo nella vita e a sentirsi ben inseriti nella società della conoscenza.

Tali competenze si riferiscono alla conoscenza, alle abilità e agli atteggiamenti con cui si realizzano l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva, l'occupazione. Si tratta delle competenze tradizionali relative alla lingua madre, alle lingue straniere, ai fondamenti della matematica e delle scienze, della competenza digitale, ed anche delle competenze trasversali come l'imparare ad apprendere, delle competenze sociali e civiche, delle competenze a saper prendere iniziative e ad essere intraprendenti, ad acquisire la consapevolezza culturale e la capacità di espressione.

L'enfasi sulle competenze assomiglia a l'enfasi con cui W. Kenneth Richmond parlava della rivoluzione tecnologica e della nuova educazione che sollecitava la scuola degli anni Ottanta del secolo scorso. Secondo Richmond il concetto di tecnologia dell'educazione rimandava alla messa in atto

delle conoscenze scientificamente fondate, intese ad elevare l'efficienza e l'efficacia degli interventi nei processi formativi.

La sfida che accompagna il nostro tentativo di governare i processi di apprendimento e di insegnamento, nasce dal sapersi misurare con cambiamenti sempre più repentini che travolgono l'intenzionalità educativa e rendono critica la stessa relazione tra educatore ed educando.

### *Il valore della pedagogia nella proposta socio-politica*

Nel 1909 il pedagogista valtellinese Luigi Credaro presentava una ampia relazione dal titolo "Riforme urgenti della scuola", in essa egli esordiva dicendo che la prima grande riforma doveva partire da se stessi, dai propri sentimenti e dalle proprie iniziative e citando lo storico e filosofo Michelet ricordava come il primo dovere della politica fosse l'educazione, il secondo l'educazione, il terzo l'educazione. Senza l'educazione non era pensabile la costituzione di uno stato democratico.

La parola fratellanza, presente nella dichiarazione dei diritti dell'uomo, era stata accompagnata negli Stati democratici, dall'educazione mutualistica e solidarista. La fratellanza, la mutualità, la solidarietà erano per Credaro le premesse al compimento del dovere sociale, senza far forza sulle leggi, riferendosi piuttosto alla volontà e alla operosità degli uomini. Come nota il pedagogista svizzero Padre Girard l'uomo opera come ama, e ama come pensa. Ogni azione è accompagnata da un pensiero, almeno quanto ogni pensiero è un inizio di azione. Non vi è separazione tra pensiero e volere e nello spirito vi è l'unità di pensiero, sentimento, volere, azione. La fiducia del Ministro della Pubblica Istruzione Credaro per la democrazia si spingeva al punto di dire: "La democrazia deve diminuire incessantemente l'ignoranza, l'egoismo e la violenza, insegnando la verità, la giustizia, la tolleranza, sopra tutto la tolleranza di tutte le opinioni sincere e sinceramente professate" (P. Guarnieri, 1979, p. 63).

L'attenzione al rinnovamento dello Stato si coniugava inevitabilmente con un progetto di riforma della scuola che includeva la formazione degli insegnanti e l'elevazione della loro condizione sociale e professionale. Leggi, regolamenti e programmi non potevano cambiare il ruolo del maestro e della sua alta figura di educatore che, entrando nella scuola, prometteva la rigenerazione

della società e la prosperità dello Stato attraverso l'educazione dei cittadini.

Dopo oltre un secolo, le parole di Credaro risuonano nella pedagogia contemporanea soprattutto nella forte attesa al rinnovamento della scuola nel metodo di insegnamento e di apprendimento. Lo *status* dell'insegnante doveva essere elevato economicamente e giuridicamente per favorire un miglior esercizio della professione. Queste tre variabili: la riforma della scuola; il metodo per insegnare meglio, la condizione giuridico-economica dei docenti sono alcune delle costanti del discorso pedagogico che il XX secolo ha consegnato al XXI secolo.

Una recente ricerca sulla percezione degli insegnanti da parte degli studenti della scuola secondaria ha evidenziato la difficoltà dei docenti di rinnovare i propri metodi d'insegnamento così da rendere maggiormente efficace l'apprendimento (S. Chistolini, 2010).

### *Educare tra difficoltà ed emergenza*

Le difficoltà che incontra l'educazione possono condurre ad una situazione di nascondimento. L'immagine è ripresa dal testo di Martin Buber *Il cammino dell'uomo*. La domanda di Dio ad Adamo: "Dove sei?" è quella che ci dovremmo porre, rispetto all'assunzione delle nostre responsabilità di fronte alla vita. Nella risposta: "Mi sono nascosto" comincia il cammino dell'uomo verso il ravvedimento. L'educazione è un compito di alta disciplina, quasi una ascesi, rivolta al mondo nel quale viviamo e con il quale compiamo il nostro cammino.

La frammentazione della conoscenza, l'esaltazione della diversità, la corsa all'eccellenza possono rappresentare tre processi di nascondimento, di fuga dai compiti morali insiti nell'educazione.

Secondo Buber il cammino dell'uomo si qualifica invece per totalità, misura, autenticità.

All'origine dei conflitti tra gli uomini vi sono ragioni e situazioni che spesso vengono considerate sotto l'aspetto della spiegazione logico-formale, si esaminano i fattori esterni del disaccordo, si è attratti dai sintomi, si sorvola sulla vita interiore che ha avuto una sua influenza nel determinare il conflitto. Questo modo di procedere separa la vita esteriore dalla vita interiore e non esamina le difficoltà come unite l'una all'altra, le separa, e così facendo divide l'uomo e non contribuisce alla comprensione della totalità che interessa conoscere.

Conoscere se stessi, le proprie qualità, equivale alla consapevolezza di essere persona unica ed irripetibile, “in ognuno c’è qualcosa di prezioso che non c’è in nessun altro” (M. Buber, 1990, p. 29). Molte le strade per giungere a Dio ed ognuno deve trovare che cosa va fatto, partendo da se stesso. Non ci sono gerarchie, solo la molteplicità infinita dei cammini che conducono all’universalità di Dio.

Infine, il richiamo all’autenticità della persona che nel trasformarsi contribuisce alla trasformazione del mondo. Il luogo dove cominciare questo cammino è proprio quello nel quale stiamo, nel nostro luogo, non in un altro. La svolta dipende da ciascuno di noi, da ogni persona che vive nel mondo.

Il linguaggio ascetico e disciplinato di Buber, con la sua semplicità disarmante indica un cammino tramandato attraverso il tempo e le culture, e poi consegnato ad ognuno, affinché la saggezza essenziale non si perda nei meandri di una società disattenta alla spiritualità che la genera. Sulla metafora del cammino Arturo Paoli, partecipe in prima persona agli impegni di liberazione in America Latina, scrive bellissime pagine di spiritualità incarnata nella condizione umana del presente. La liberazione della società è una affermazione di coerenza nella fraternità. Egli auspica una “esplosione di uomini di speranza” (A. Paoli, 1977, p. 302) che raccolgono la speranza e la comunicano agli altri, ricreando le condizioni del vivere comunitario.

La società alla quale contribuiamo persegue un progetto alto ed ampio nel quale la persona è artefice del proprio essere e del proprio volere. La rivoluzione personalista e comunitaria auspicata da Mounier prefigura una società nella quale ad ognuno è permessa quella libertà di spirito necessaria per perseguire la propria vocazione, e nella quale le persone sono aiutate, senza costrizione, attraverso “un’educazione ispiratrice, a liberarsi dai conformismi e dagli errori di confusione” (E.

Mounier, 1955, p. 86), l’organismo sociale ed economico dispongono i mezzi che permettono lo sviluppo della propria vocazione.

Un nuovo *ethos* è richiesto dai sistemi educativi di Stati guardati dall’Europa come modelli di rinnovamento dell’educazione. La scuola statunitense e quella giapponese si stanno domandando dove sono i valori etici sui quali innestare i curricoli riformati, curricoli che sempre di più risultano innovativi nella forma e non nella sostanza. La rivoluzione morale bussa alle porte della scuola, invitando docenti e genitori ad un’alleanza in grado di leggere l’emergenza educativa in termini di appropriazione della propria vita, per poterla spendere, secondo progetti intonati ad orizzonti nei quali non manchi la giusta collocazione del senso ultimo dell’esistenza terrena.

## Bibliografia

- Buber M., *Il cammino dell’uomo. Secondo l’insegnamento chassidico*, Magnano, Comunità di Bose, Qiqajon, 1990.
- Chistolini S., *L’unità d’Italia come obiettivo formativo. Inchiesta: professione docente tra valore e disvalore in educazione*, in “Il Nodo - Scuole in rete”, anno XIII, n. 38, 10 dicembre, 2010, pp. 46-53.
- Commission of the European Communities, Commission Staff Working Paper Schools For The 21st Century, Brussels, 11.07.0, SEC (2007) 1009.
- Guarnieri P., *Luigi Credaro. Lo studioso e il politico*, Sondrio, Società Storica Valtellinese, 1979.
- Laeng M., Ballanti G., *Pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2000.
- Mounier E., *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Milano, Comunità, 1955.
- Paoli A., *Camminando s’apre cammino*, Torino, Grin, 1977.
- Richmond W. K., *Tecnologia dell’educazione*, in M. Laeng (diretto da), *Atlante della pedagogia. Le idee*, vol. I, Napoli, Tecnodid, 1990, pp. 329-347.
- Seneca L. A., *Guida alla saggezza*, cura e versione di M. Scaffidi Abbate, Roma, Newton Compton, 1995.

# Bisogno di educazione e di pedagogia nella società complessa

AGOSTINO PORTERA

Ordinario di Pedagogia - Università di Verona

Oggi assistiamo a stravolgenti cambiamenti soprattutto sul piano politico e culturale e delle politiche scolastiche. In pressoché tutti i paesi industrializzati assistiamo al dilagare di una pervasiva cultura neoliberale, in seguito alla quale il modo giusto di progredire è identificato semplicemente nel tentativo di massimizzazione, il consumo e la crescita economica. Nelle nazioni europee assistiamo a una preoccupante tendenza che vede la destinazione di fondi alle facoltà scientifiche e tecniche e drastici tagli ai settori umanistici. In particolare la pedagogia assiste a una drastica diminuzione di presenza in tanti corsi di laurea, in alcune sedi accademiche e corsi di formazione rischia persino di scomparire.

All'indomani della fine della seconda guerra mondiale, conseguentemente alle sofferenze per causa di inusitati distruttivi fenomeni di violenza, esseri umani di pressoché tutti i paesi della terra iniziarono a percorrere con decisione percorsi di pace e di dialogo, inteso come modalità non violenta della risoluzione dei conflitti a fronte delle molteplici diversità. A tale scopo, furono fondate l'ONU, per la promozione della pace e del rispetto dei diritti definiti come universali (valevoli per ogni essere umano, a prescindere da caratteristiche etniche, culturali, politiche o religiose) e l'UNESCO, organizzazione tesa a percorrere tali obiettivi soprattutto mediante la cultura e l'educazione di tutti i cittadini. Alla base di simili iniziative vi era la consapevolezza che l'alterità non può essere né eliminata con violenza né assimilata: è necessario dare vita a processi di incontro, di dialogo e di convivenza pacifica nella ricerca di regole e limiti condivisi. Si sentiva il bisogno di un *ethos* comune.

Dopo le necessarie riforme liberali che hanno giustamente decretato la morte delle forme di governo autoritarie e oppressive (era vittoriana; dittature fasciste e comuniste; governi teocentrici), oggi nei paesi industrializzati viviamo una fase definita del *neoliberismo*. L'ordine neoliberale ha potenziato le egemonie, fornito le ali al capitali-

simo senza regole (tranne le regole che cerca di darsi da solo) e senza limiti (persino l'educazione e la formazione divengono elementi del capitale; occasione per fare soldi). Si cerca di scoraggiare le riflessioni critiche, l'impegno pubblico. Si affievoliscono anche alcuni valori del vivere civile. Il mondo sperimenta l'esacerbazione della divisione fra paesi, aree e cittadini ricchi e poveri. Sussistono radicali cambiamenti volti alla soppressione di principi morali a favore di logiche di mercato. Gli effetti disumanizzanti del neoliberismo, compresa la manipolazione dell'opinione pubblica, inducono milioni di cittadini negli Stati democratici ad inseguire unicamente il miraggio dell'accumulo di soldi, beni materiali e potere, a scapito del bene comune. Competizione, efficienza, individualismo e standardizzazione sembrano essere attuati a danno dell'attenzione alla singola persona umana (donna, uomo, bambino, anziano, portatore di handicap o straniero); a scapito della comunità: bisogno di far parte di un gruppo, di accettazione, rispetto, amore; a svantaggio del rapporto con l'ambiente in cui viviamo, il terreno, l'acqua, la natura.

La potente onda neoliberale non solo ha manipolato strutture sociali, la modalità di produrre, dividere e spendere ricchezza, ma esercita un influsso pervasivo anche nel sistema scolastico. Scuole in pressoché tutti i paesi industrializzati si trovano a sottostare a logiche di mercato e si trovano sempre più costrette a instillare conformismo politico-culturale a scapito dell'*engagement*, della responsabilità e dell'azione politica. Insegnanti di ogni ordine e grado rischiano di divenire "la mano lunga" del capitalismo e del neoliberismo. Le scuole di tutto il mondo rischiano di perdere il ruolo centrale nel formare al pensiero critico e promuovere persone e società eque, a misura d'uomo. L'individualismo competitivo, alimentato dalla cultura del positivismo, pare contrastare l'*empowerment* della donna e dell'uomo: ignorando questioni etiche e morali e avallando tacitamente forme

di dominazione gerarchica e di controllo. In particolare il modello educativo e formativo umanistico, fondato sulla centralità della persona umana e il suo rispetto assoluto, oggi si trova sempre più attaccato da diversi fronti.<sup>1</sup> Tale modello di formazione scolastica – volto alla partecipazione attiva del bambino, alla ricerca, al dialogo e al pensiero critico – che per secoli si è contrapposto a quello in cui i bambini stavano seduti al banco per tutto il giorno e semplicemente assorbivano, per poi riproporre a memoria, tutto il materiale che veniva loro somministrato, attualmente rischia di essere soppiantato da un'educazione neoliberale prona ai soli principi di mercato, laddove anche la scuola e l'istruzione e l'educazione sono considerate come mere occasioni per fare soldi.

Attualmente viviamo una stagione di forte crisi: sul piano politico non si riesce a gestire fenomeni globali con dei sistemi politici su base nazionale; sul piano economico e finanziario in seguito ai limiti di una crescita a scapito della persona umana e dell'ambiente; sul piano ecologico in cui il mondo sembra sopportare sempre meno l'ingordigia e lo spreco di risorsa degli esseri umani; sul piano culturale in cui si assiste ad una forte perdita dei valori per inseguire forme di vita individualistiche e consumistiche; sul piano sociale laddove l'essere umano risulta essere sempre più solo, ripiegato su se stesso e meno capace di comunicare. Da tutto ciò scaturisce una forte *crisi educativa*. Le istituzioni educative dei Paesi industrializzati, soprattutto scuola e famiglia, reagiscono in maniera impreparata alla sfida della globalizzazione e della modernità. Il sistema d'insegnamento «Ci insegna, a partire dalle scuole elementari, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a separare le discipline, a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare. Ci ingiunge di ridurre il complesso al semplice, cioè di separare ciò che è legato, di scomporre e di non comporre, di eliminare tutto ciò che apporta disordini o contraddizioni nel nostro intelletto» (Morin, 2000, p. 7). In seguito a ciò i giovani perderebbero le attitudini a contestualizzare i saperi e a integrarli per comprendere fenomeni complessi.

Come uscire da tale circolo vizioso? Se concordiamo nel considerare la democrazia come la forma di governo non perfetta ma «migliore possibile» che gli esseri umani sono riusciti a sviluppare a tutt'oggi (Bobbio), *una via di uscita potrebbe e dovrebbe provenire proprio dalla pedagogia*.

Nonostante i continui attacchi da più fronti (anche da parte di altre discipline), malgrado il

ruolo marginale che alcuni Paesi paiono conferirle, sia come presenza sia come investimenti economici, proprio la pedagogia potrebbe e dovrebbe costituirsi come fulcro di cambiamento positivo per il singolo soggetto e per la collettività. Per uscire dalla crisi di valori, di governabilità e di orientamento della società postmoderna, nel tempo della globalizzazione, del pluralismo e della complessità linguistica, etnica e culturale, è indispensabile investire sulla pedagogia, intesa come «la scienza dell'educazione», nel senso che è l'unica disciplina ad avere come unico oggetto la riflessione sull'educativo.

### *La rivoluzione pedagogica interculturale*

Proprio la pedagogia e l'educazione, oggi, si trovano a fronteggiare situazioni inedite, agendo all'interno di uno scenario particolarmente variegato, gravido di rischi e di opportunità. Non si tratta più di far fronte solo a diversità di ordine linguistico e/o culturale, magari per l'incontro fra persone provenienti da stati nazionali differenti, ma occorre tener conto di ogni forma di cambiamento, anche sul piano culturale, assiologico e morale, all'interno dello stesso stato nazionale, della stessa città o quartiere. Il mondo stesso è cambiato, divenendo sempre più globale e interdipendente. Oggi, specie a scuola e nelle istituzioni educative, è necessario muovere dalla consapevolezza che *la categoria della diversità* non rimanda a qualcosa di transitorio o emergenziale, non interessa solo pochi, *non rappresenta l'eccezione bensì la norma*.

Poiché, oggi, ogni buona pedagogia e ogni buona educazione dovranno considerare e gestire opportunamente tutte le forme di diversità, a fronte della globalizzazione, della complessità e dell'interdipendenza in pressoché tutti i settori della vita, *ogni buona pedagogia e ogni buona educazione dovrà essere di tipo interculturale*.

Ma cos'è la pedagogia interculturale?

Come illustrato in altra sede (Portera A. *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Trento, Erickson, 2006), oggi il concetto «interculturale», è impiegato talmente spesso (anche in maniera impropria), in così tanti settori differenti, da far perdere le tracce non solo della sua valenza pedagogico-educativa ma persino del reale significato semantico. Basta effettuare una veloce ricerca in internet per vedere apparire migliaia di siti. La voce interculturale si riscontra nel linguaggio quotidiano, specie nei media quando si trattano argomen-

ti di attualità (una trasmissione televisiva ha il nome di “bacio interculturale”; nella carta stampata “interculturale” è talvolta associato a tutto ciò che attiene al diverso oppure ai rischi della convivenza etnica e culturale).

In ambito scolastico-educativo l'impiego è talmente vasto che a volte “interculturale” e “multiculturale”, si confondono, si usano come sinonimi o complementari. In Italia, nonostante le numerose circolari ministeriali, anche fra educatori, insegnanti e responsabili della politica scolastica, molto spesso i principi fondamentali dell'educazione e delle competenze interculturali sembrano essere fraintesi, poco conosciuti e poco condivisi (Portera 2006a).

Da un recente testo *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, curato da C.A. Grant e da me (New York, Routledge 2010), emerge come storicamente il concetto di “educazione interculturale” sia stato impiegato per la prima volta negli Stati Uniti degli anni Cinquanta con un'accezione precipuamente a carattere assimilatorio. Successivamente, negli anni Settanta, in concomitanza con il movimento “*Black is beautiful*”, ossia le manifestazioni per i diritti civili dei cittadini di colore, si è voluto rivendicare il diritto ad un'identità differente, ma anche l'orgoglio di essere diversi (slogan attuati in Europa soprattutto dai movimenti femministi, “donna è bello”). In seguito a ciò, non solo negli Stati Uniti, ma in tutti i paesi anglofoni si è sempre più sviluppato il concetto di *Multicultural Education*, ampiamente impiegato ancora oggi.

Nell'accezione conosciuta in Italia, il concetto di educazione interculturale è sorto in Europa agli inizi degli anni Ottanta e a mio parere rappresenta la risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione: la globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, la crescente diversità sul piano non solo culturale, ma anche economico e sociale. Considero tale paradigma *rivoluzionario*, nella misura in cui ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto migratorio erano intesi solamente in termini di rischio di disagio o di malattia. Per la prima volta nella storia educativa comunitaria, la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli stati membri avveniva prendendo atto della continua evoluzione, della dinamicità delle singole culture e delle singole identità. Per la prima volta nella storia della pedagogia l'alunno straniero è considerato in termini di *risorsa* e se ne riconosce ulti-

cialmente l'opportunità di arricchimento e di crescita personale.

Per quanto attiene gli aspetti semantici, nella pedagogia interculturale concetti come “identità” e “cultura” non sono più intesi in maniera statica, bensì dinamica, in continua evoluzione; l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono considerate come rischi di disagio o di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva. L'incontro con lo straniero, rappresenta una sfida, una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti. L'approccio interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, tiene conto di opportunità e limiti e supera ambedue in una nuova sintesi: aggiungendo la possibilità del dialogo, del confronto e dell'interazione. Laddove la multi e la pluricultura richiamano fenomeni di tipo descrittivo, riferendosi alla convivenza pacifica, gli uni accanto agli altri, come in un condominio, di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso *inter* presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio di due o più persone.

Poiché nella società complessa, nel tempo del neoliberismo, a scuola le differenze non scaturiscono solamente dalla presenza di bambini immigrati, ma sussistono diversità anche sotto molti altri profili (economico, sociale, di status (accettati o esclusi dal gruppo), vicini o lontani ai principi postmoderni, in situazione di mobbing, di disagio o di disturbo fisico psichico o psicosomatico, ecc.), a mio parere è giunto il tempo di estendere ulteriormente il modello teorico di pedagogia interculturale. All'alba del terzo millennio, dopo aver superato il concetto di pedagogia per stranieri, occorre ora superare altre provincie pedagogiche. La pedagogia interculturale (come la pedagogia generale), fondandosi sul confronto del pensiero, dei concetti e dei preconcetti, divenendo una pedagogia *dell'essere* (Secco), pone al centro la persona umana nella propria interezza. Sul piano pedagogico la qualcosa implica non solo riuscire a tener conto opportunamente ed includere lingua, cultura o religione di appartenenza, ma anche da tutte le altre forme di diversità presenti in classe.

<sup>1</sup> C. A. Grant and A. Portera (edit). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, New York and London, Routledge 2010. Cfr. In particolare il capitolo di Cherry McGehee Banks, pp. 124-137.

# La centralità della formazione

GAETANO MOLLO

Ordinario di Pedagogia

Facoltà di Lettere e Filosofia - Università di Perugia

Oggi stiamo assistendo a pericolosi fenomeni di massificazione dei comportamenti e ad un'inevitabile frammentazione del sapere. Molte persone rischiano di adeguarsi a stereotipati modelli veicolati dai *media*. Inoltre, la molteplicità di bisogni indotti induce ad adeguarsi alle logiche del successo e dell'apparenza, condizionando la massa ad assumere per valore quello che si può avere e ottenere e non ciò che si può e deve essere. Le stesse leggi del mercato sembrano regolare non solo lo scambio e la circolazione delle merci, ma anche le regole della vita sociale e di quella affettiva. Con questo non si vuol sostenere che ogni essere umano si sia adattato a tale stile di vita, ma solo che tale modello appare dominante.

Uno dei problemi, a tale riguardo, è cosa possano e debbano fare istituzioni come la famiglia e la scuola, per permettere ai giovani di formarsi all'interno di un mondo ad alta seduzione estetica, intendendo per quest'ultima quell'atteggiamento mentale fatto d'immediatezza e volto all'istantaneità del piacere.

Quello che conta è riflettere sul perché, nella nostra realtà tecnologicamente avanzata, riscontriamo anche fenomeni di riduzione di partecipazione sul piano sociale e disimpegno su quello morale. Ci riferiamo alle carenze sul piano del rispetto, alle mancanze su quello della disponibilità ed alle limitazioni su quello della collaborazione, elementi tutti questi fondamentali per la diffusione e attivazione di quei principi democratici, che dovrebbero ispirare ogni ambiente sociale, dal mondo della scuola al mondo del lavoro.

## *Il primato della formazione*

La prima considerazione da fare riguarda la relazione che ci deve essere fra istruzione e educazione. Essere istruiti non significa, di per sé, essere educati. Se a scuola l'insieme degli apprendimenti

non convergono sulla formazione umana, allora si rischia di sommare tanti saperi disciplinari che, nel loro insieme, non producono un'adeguata educazione, non contribuendo a formare la persona nel suo insieme. Il primato deve sempre essere dato alla formazione. Solo in tal modo il fine può essere quello di un apprendimento capace di produrre un autentico processo d'umanizzazione. Se l'istruzione è paragonabile al corpo e l'educazione all'anima, la formazione rappresenta lo spirito. Come lo è per ciò che intendiamo per spirito, quale continua sintesi fra anima e corpo, così lo è la formazione fra istruzione e educazione.

La formazione è sintesi, perché costituisce la maturazione della coscienza: rappresenta il livello di maturazione complessiva che può produrre un adeguato senso della realtà e del proprio farne parte. Da qui la necessità della acquisizione di adeguate virtù intellettuali – quali l'umiltà, il coraggio, la perseveranza – e di sviluppo di virtù sociali – quali l'empatia e le abilità relazionali – che siano in grado di far sì che ogni persona possa non solo farsi responsabile, ma diventa anche capace di condividere e cooperare.

In tale ottica bisogna riflettere sul fatto che la somma di conoscenze non produce conoscenza. La conoscenza è un atto che solo il soggetto che apprende può compiere. Il conoscere richiede uno sforzo intellettuale, che va saputo sollecitare, permettendo intuizioni di pensiero e nessi logici. A questo sono deputati tutti coloro che si sentono educatori, gli insegnanti in testa. Compito principale è facilitare le diverse forme dell'apprendere, tutte basate sulla capacità di attribuire significati e di formulare giudizi.

Su questo devono poter convergere tutti coloro che si sentono investiti, in un modo o nell'altro, della funzione di educatori. L'apprendimento deve poter produrre l'espansione della coscienza, che da semplice coscienza percettiva deve farsi riflessiva ed, infine, etico-razionale. Sono questi i tre diversi livelli di coscienza di cui parla Bernard

Lonergan, tale da dover mettere in grado ogni soggetto di poter comprendere il senso della propria esistenza, illuminandone con le intuizioni intellettuali l'esperienza e conoscendo il bene dall'esempio di coloro che fungono da persone significative e da tante storie di vita, cui si conferisce valore e merito. Si tratta di mettere in condizione chi deve apprendere a saper riflettere, saper valutare e saper giudicare come risultanti di esperienze interiori, che tutte assieme permettano il costituirsi di un'adeguata sensibilità verso i problemi che ci riguardano, come cittadini e come esseri umani compartecipi di questo bene comune che è la nostra terra.

Per tutto ciò, educare non significa semplicemente far adeguare al sistema socio-culturale in vigore, come l'istruzione non è puramente far assimilare nozioni. Educare è aiutare ogni persona, per primi noi stessi, a tirar fuori ciò che abbiamo dentro di bello e di buono; significa permettere alle predisposizioni di manifestarsi, sviluppandole in capacità, così da far sì che diventino competenze. Educare significa sollecitare la formazione del senso critico, che va saputo promuovere attraverso l'osservazione, la riflessione e lo sviluppo delle facoltà di considerare, dedurre e valutare; significa mettere in contatto con un mondo di valori, che sia in grado di attrarre ed avvincere. La persona responsabile e il cittadino partecipe ne sono l'effetto.

### *L'ambiente formativo*

Se la formazione umana deve essere il fine dell'istruzione, allora la riflessione pedagogica deve poter riportare al centro della propria considerazione tutto ciò che possa permettere ad ogni persona di crescere, maturare ed evolvere. Di questo dobbiamo essere consapevoli, come cittadini interessati al bene comune della nostra vita collettiva. Ed è per questo che bisogna attribuire grande attenzione al sistema formativo e pretendere che lo Stato e le Istituzioni lo pongano, assieme alla sanità ed alla giustizia, al primo posto della considerazione sociale. Conseguentemente, le famiglie vanno sapute aiutare in tutti i modi nella loro opera educativa, che deve poter essere supportata e coadiuvata da servizi adeguati e diffusi. La scuola deve poter essere riconosciuta come fattore basilare per la crescita di un popolo e per il benessere di tutti i suoi cittadini.

Non si tratta solo di maggiori investimenti, ma

soprattutto di incentivare tutto ciò che può produrre autentica formazione. Devono poter essere valorizzati corsi di formazione adeguati, rivolti anche ai genitori. Si devono poter creare le condizioni per diffondere la buona pratica della *peer education*, consistente nell'aiutare i giovani a farsi loro stessi promotori di educazione fra i loro coetanei. Si devono aiutare tutti quei movimenti e quelle situazioni di animazione – ivi comprese quelle oratoriane e sportive – che possono permettere ai giovani – oltre al forgiare il carattere – di acquisire anche capacità sociali e virtù relazionali.

Ci si deve rendere conto che ciascuna famiglia, ogni scuola, qualsiasi luogo d'animazione rappresenta un ambiente educativo. Da qui la centralità dell'intenzione e dell'attenzione pedagogica. Infatti, un ambiente come la scuola non è formativo di per sé: lo è in quanto ispirato da precise finalità e permeato da intenzionalità educativa. Così, un insegnante educa istruendo, un genitore educa ammaestrando, un animatore o allenatore educa addestrando. Tutti, però, debbono poter riflettere su come il fine educativo deve poter riflettersi nei mezzi che si usano. Da qui l'importanza della coerenza degli educatori, della testimonianza e soprattutto del modo col quale ci si relaziona ad allievi e figli: tutti da considerare come persone, che nei diversi contesti sono chiamate a significativi apprendimenti e idonei atteggiamenti d'impegno, lealtà e cooperazione. C'è un ambiente formativo quando non si vuole trasmettere cultura, ma formare un potere e una sensibilità mentale – come ci ricorda Jerome Bruner – che consentano a ciascuno di procedere da solo nella ricerca e di costituirsi una personale cultura interiore.

Per tutto ciò bisogna attribuire la massima importanza ad ogni situazione dove si possa far comunità, come persona di persone, luogo privilegiato della partecipazione e della cura pedagogica. È in tale situazione che si può sviluppare la sensibilità dell'ascolto e l'arte del dialogo e della conversazione, come comune impegno da parte di tutti coloro che partecipano ad una situazione d'apprendimento. La relazione assume, in tali contesti formativi, un ruolo centrale. Si tratta di una relazione non semplicemente tra persone che vengono a far parte di un comune luogo d'apprendimento, ma di persone che riescano a costituire, giorno per giorno, una comunità educativa – basata sullo studio, sul lavoro o sul gioco, a seconda delle principali finalità di un ambiente educativo – ma sempre permeata da un'atmosfera di rispet-

to, condivisione e collaborazione.

Da tutto ciò può derivare la speranza per questa nostra disorientata realtà sociale. La soluzione a tanti problemi di alienazione ed emarginazione è da ritrovarsi nel produrre maggiore attenzione alle problematiche pedagogiche, considerando gli altri come persone e cercando di fornire adeguate sollecitazioni d'apprendimento sociale e morale, quale pensiero rivolto alla ricerca di tutto ciò che possa produrre autentica formazione.

### *Cenni bibliografici*

- P. Angers - C. Bouchard, *L'auto-appropriazione*, tr. it., Ed. Dehoniane, Bologna 1994.  
B. Lonergan, *La formazione della coscienza*, La Scuola, Brescia 2010.  
G. Mollo, *Il senso della formazione*, La Scuola, Brescia 2004.  
Id., *La conquista della coscienza*, Morlacchi, Perugia 2001.  
Id., *Il problema della formazione*, in R. Pagano (a cura di), *La pedagogia generale. Aspetti, temi, questioni*, Monduzzi Editoriale, Milano 2011.  
C. Palmieri, *La cura educativa*, Franco Angeli, Milano 2009.



## *Il ritorno alla pedagogia: quale formazione dei docenti e dei dirigenti?*

PAOLINA MULÈ  
Ordinario di Pedagogia  
Università degli Studi di Catania

**I**l tema scelto dal Direttivo della rivista "Il Nodo Scuole in Rete" in questo ultimo numero dell'anno 2011 è *Il ritorno della pedagogia*. Un tema arduo da affrontare in questo particolare momento storico della scuola e della società italiana, in quanto tutto sembra andare verso un orizzonte di deriva scolastica, sociale, umana, culturale, politica<sup>1</sup>. Ciò porta però gli addetti ai lavori a non rassegnarsi ma a lottare per costruire sempre di più una società umana, democratica, civile. In questo senso, i pedagogisti, gli educatori non possono che partire dalla formazione dei giovani; dalla riconsiderazione di una pedagogia che deve fare i conti con la complessità e problematicità della formazione stessa; dalla scuola che è sicuramente il luogo privilegiato per costruire una società futura migliore. Si tratta di partire dall'*essenzialità delle cose* attraverso un'analisi dell'agire educativo che non può prescindere dal territorio, dall'apporto proveniente dalle agenzie educative extrascolastiche, dalle famiglie che molto spesso perdono di vista ruoli e funzioni educative. Sicché, in questo tempo, l'interrogativo che i pedagogisti si pongono più frequentemente riguarda il *come* e con *quali* mezzi la pedagogia possa intervenire per evitare la totale deriva educativa? Indubbiamente, deve partire dalla formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici per operare con più efficacia nelle scuole del XXI secolo, in quanto queste due figure rappresentano, attraverso il loro operato quotidiano, il volano del cambiamento sociale, culturale, umano delle generazioni future. E allora la pedagogia ha il compito di riflettere molto sulle responsabilità etiche e politiche<sup>2</sup> delle due figure, predisponendo per entrambi nuovi modelli e pratiche di intervento. Si tratta di riconsiderare le identità professionali delle due figure che molto spesso dimenticano di possedere un ruolo culturale ed istituzionale fondamentale

nei confronti della formazione delle nuove generazioni. Ciò implica da parte della pedagogia una riflessione maggiore verso l'aggiornamento continuo sia dei docenti di ruolo e non di ruolo che dei dirigenti scolastici, per affrontare adeguatamente sul piano pratico le diverse emergenze educative e scolastiche. Occorre riconsiderare perciò un progetto culturale ed educativo forte che chiami in causa i rappresentanti principali della formazione. E l'università in questo cambiamento è chiamata a fare la sua parte. Sicché, la pedagogia ha quindi il compito di affrontare con modelli nuovi la questione della formazione iniziale ed in servizio dei docenti ma anche quella dei dirigenti scolastici per consentire loro di elevarsi come categoria, valorizzando i migliori, come già accade nelle scuole europee e non solo<sup>3</sup>, contrastando l'ingerenza negativa delle istituzioni politiche<sup>4</sup>. Quest'ultime dovrebbero essere, infatti, al servizio delle comunità locali e scientifiche per contribuire ad un nuovo soggetto-persona che, come sosteneva Dewey nel testo *Individualism Old and New* del 1930, dia importanza «alla personale partecipazione dello sviluppo di una cultura condivisa»<sup>5</sup>. Un nuovo soggetto-persona che vada, quindi, oltre la soggettività stessa attraverso i concetti di solidarietà, condivisibilità di valori etici ed economici, donazione<sup>6</sup>. La pedagogia ha, quindi, l'arduo compito di responsabilizzare le comunità locali, attraverso la scuola, che diventa perciò il luogo principale per costruire la democrazia, nonché per alimentare nei futuri docenti e dirigenti scolastici uno scopo generale essenziale da far raggiungere alle giovani generazioni che riguarda quello dell'esercizio effettivo del diritto-dovere della partecipazione, del sacrificio al lavoro, della cittadinanza attiva negli spazi pubblici/collettivi, avendo come fondamento un *relativismo etico* che riconduce ad una piattaforma normativa che annovera tra i valori di riferimento quelli della prossimità, dell'alterità, del rispetto di sé e delle cose del mondo, della responsabilità, della giustizia sociale, della equità tra i cittadini. Tutto questo è possibile oggi attraverso la *pedagogia critica dell'emancipazione* che si colloca all'interno di un quadro teorico che la concepisce non più come sapere assoluto, lineare, onnicomprensivo rispetto alle questioni teorico-applicative dell'educazione, della formazione dell'uomo, ma di un sapere, che esamina la problematicità e complessità del suo concetto-chiave: *la formazione*, sempre più polimorfo, aperto a prospettive altre e all'interpretazione dell'educativo e dell'agire educativo in relazione alla costru-

zione della democrazia<sup>7</sup>. In questa direzione, occorre riconsiderare la pedagogia, nel tentativo di proporre una nuova *Bildung* pensata per la piena umanizzazione dell'uomo in contesti sociali, politici, antropologici, attraverso l'apporto dei protagonisti principali della formazione delle nuove generazioni, ossia dei *docenti* e dei *dirigenti scolastici*. Occorre, pertanto, valutare *quanto, come e se* un ritorno della pedagogia, attraverso una nuova *Bildung*, possa costruire concretamente una forte idea di democrazia partendo dalle piccole comunità, riprendendo magari la prospettiva deweyana della scuola concepita come «laboratorio di democrazia»<sup>8</sup>. Si tratta di un ritorno della pedagogia che s'impegna con l'apporto di docenti e dirigenti – formati adeguatamente – nella scuola, nonché delle famiglie e delle comunità locali nella società, a fornire una nuova *direzione di senso e significato* al progetto di vita delle nuove generazioni.

<sup>1</sup> A tal proposito, Bauman afferma che «Le più infauste e dolorose tra le angustie contemporanee sono rese perfettamente dal termine tedesco *Unsicherheit*, che designa il complesso delle esperienze [che definiscono l'incertezza, l'insicurezza esistenziale e l'assenza di garanzie di sicurezza per la propria persona, precarietà]» (Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000 (1999), p. 13).

<sup>2</sup> Su questo aspetto, cfr. P. Bertolini, *Educazione e Politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

<sup>3</sup> Cfr. P. Mulè, *La formazione del docente in Spagna dal 1945 ad oggi. Un'analisi critica della formazione docente tra normative, modelli e applicazioni*, Anicia, Roma 2011.

<sup>4</sup> Ancora Bauman, su quest'aspetto, afferma quanto segue: «Le istituzioni politiche esistenti che dovrebbero sostenere [le persone] nella lotta contro l'insicurezza sono di scarso aiuto. In un mondo caratterizzato da una rapida globalizzazione, nel quale una larga fetta di potere, e la fetta più importante, è preda della politica, queste istituzioni non possono fare granché per offrire sicurezza o certezza» (Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, cit., p. 13).

<sup>5</sup> Dewey J., *Individualism Old and New*, Minton, Balch and Co., New York 1930, (LW, 5, Capitolo 5).

<sup>6</sup> Cfr. P. Mulè, *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Periferia, Cosenza 2010, p. 174.

<sup>7</sup> Sui nodi teorici e prassici della pedagogia critica dell'emancipazione, si segnala il volume a cura di G. Spadafora, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica della democrazia*, Carocci, Roma 2010.

<sup>8</sup> Cfr. J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992 (1916), cap. VII, *La concezione democratica dell'educazione*, E.W. 1, 231.

# Il Pensare Pedagogico

ERMENEGILDO GUIDOLIN

Già ordinario di Pedagogia  
Università di Padova

**L'**esito più profondo della riflessione pedagogica, dopo un lungo cammino storico, è di aver saputo coniugare il valore *dell'umano* con il principio della *formazione*.

Naturalmente si è posta la domanda: "Che cos'è la pedagogia?" ed è cominciato a definirsi lo statuto epistemologico di tale disciplina. Altri si soffermeranno su questo tema; qui desidero richiamare brevemente l'attenzione su chi si è soffermato con rigore metodologico e grande finezza semantica sugli aspetti fondativi del Sapere pedagogico.

Mi riferisco a Mario Gennari dell'Università di Genova, con alcuni contributi che hanno colto con radicalità e ampia prospettiva culturale i termini dell'educazione e della formazione.

"Ebbene, l'essenza e il fondamento dell'uomo sono racchiusi nella risposta al domandarsi dell'uomo in cosa consista la sua formazione.

Quest'ultima considerazione rischiarla la domanda "cos'è la pedagogia?", illuminandone il volto umanistico. Ponendo la pedagogia, in quanto oggetto del domandarsi, al centro del soggetto domandante, l'uomo può interrogarsi solo abitando la sua formazione. Per cui, se chiedersi che cosa sia la pedagogia significa domandarsi "che cos'è l'uomo?", chiedersi cosa sia l'uomo significa domandarsi "che cos'è la formazione dell'uomo?"<sup>1</sup>

La pedagogia, allora, "prima di essere una scienza, ovvero un sistema di saperi, è il Primo Sapere dell'uomo che si interroga nel suo essere – un – uomo – umanamente formantesi"<sup>2</sup>. È luminosa la conclusione a cui perviene Gennari: "L'uomo che vive dispiega se stesso soltanto perché si forma. La formazione è il dispiegarsi dell'uomo, che così e solo così si compie [...] l'uomo è la formazione tanto quanto la formazione è l'uomo [...] L'uomo che prende forma (e si trasforma) ha il suo fondamento costitutivo, originario e radicale nella formazione. L'uomo è l'icona della sua formazione tanto quanto la formazione è l'icona dell'uomo. L'uomo si forma formando la sua formazione.

Se l'uomo forma il suo essere e la sua formazione, allora l'essere dell'uomo è la formazione."<sup>3</sup>

## *Pensare pedagogicamente cultura e scuola*

Dalla premessa maggiore appena accennata scaturisce la consapevolezza che il sapere pedagogico è un sapere che dà fondamento e suggerisce integralità e pienezza possibile.

È lo stesso sapere a rendere evidente l'evolutività dell'intero corso della vita e, quindi, il compito fondamentale di ogni essere umano di formarsi, perché è la formazione a costituirlo coesistente all'intera esistenza.

*La cultura*, allora, non coincide con i vari saperi disciplinari presenti nei curricoli scolastici e universitari, prima di base e poi professionali e professionalizzanti; e neppure coincide con la molteplicità delle esperienze conoscitive, operative, estetiche presenti nell'extrascolastico e post-scolastico. Comprende tutto questo, richiede percorsi di apprendimento, implica acquisizione di abilità e competenze, ma si esprime in coscienza critica e sistematica dell'esperienza umana, in tensione a conoscere la realtà secondo tutti i suoi fattori: è modo specifico di essere e di esistere dell'uomo, movimento che tende alla sua effettiva umanizzazione personale e sociale. *Cultura è tutto ciò che rende umano l'uomo*, esercizio etico di libertà e di autorealizzazione.

In questa prospettiva, risalta il ruolo dell'insegnante-educatore cominciando dalla consapevolezza che la formazione non viene confusa con l'apprendimento e l'erudizione; è l'espressione di una vitalità intessuta di domande, dubbi e incertezze; è la manifestazione della dinamicità interiore di cui "abbiamo bisogno". È Franz Rosenzweig a precisare che "l'insegnante non può essere affatto insegnante secondo un qualche schema; egli deve essere molto di più e molto di meno: un maestro e

contemporaneamente un allievo".<sup>4</sup> E aggiunge: "La brutale educazione utilitaria non raggiunge mai i propri scopi. Nel migliore dei casi essa ammaestra solamente per questo o quel compito", plasmando degli anonimi funzionari privi di una formazione autentica nella profondità di se stessi. La formazione «non è mai un sapere di cose, è ovunque "senso per esse"». <sup>6</sup> Viene naturale, ora, collegare cultura - educazione - *scuola*, ricordando, nello stesso tempo, che la scuola non è l'unico luogo dell'educazione come non è l'unica fonte del sapere. Tanto meno può essere ridotta a semplice luogo di socializzazione, sacrificando lo studio e l'acquisizione di cultura: ne deriverebbe il vuoto di senso che causa il rifugiarsi nello smanettamento informatico e nell'ossessione chattante. Non saranno certo le meraviglie informatiche a cambiare il volto di una "scuola vecchia" per rispondere alle esigenze dei nostri figli, ormai chiamati i "nativi digitali". Rimane essenziale confermare e realizzare una scuola come centro di cultura, di ricerca, e di trasmissione degli strumenti culturali (compresa l'informatica), in cui i ragazzi (la persona di ogni ragazzo) – in continuità con l'esperienza familiare (educazione fondamentale) – apprendano ad essere se stessi, ad entrare in una vita: una vera vita. Saperi e discipline non devono far pensare solamente a contenuti specifici riguardanti storia, geografia, scienze, matematica, lingua ecc., ma in primo luogo – e non solo per la scuola di base – al loro significato, alla loro storia, al loro linguaggio che introducono lo scolaro e lo studente al possesso di chiavi di lettura della realtà, chiavi interpretative che collegano un dato sapere alla vita, al lavoro, alla concretezza della professione, non trascurando quei saperi che riguardano i significati dell'esistenza, i valori della bellezza, del bene, della verità. E in questa direzione, la recente denuncia della filosofa americana Martha C. Nussbaum, del rischio di un'educazione e di un sistema scolastico che si concentri solo su quelle materie che sembrano in più diretto rapporto con la crescita economica. Il titolo del saggio è già un manifesto: "Non per profitto" e il sottotitolo: "Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica". Mentre l'innovazione richiede intelligenze flessibili, aperte e creative, l'istruzione corre il pericolo di ripiegarsi soltanto su abilità tecniche e conoscenze pratico - scientifiche, impoverendosi di ciò che nutre la libertà di pensiero e di parola, la forza dell'immaginazione che costituiscono le condizioni di un'umanità matura e responsabile.<sup>7</sup>

Nel pensare pedagogico, *la scuola educa alla conoscenza e al mistero*, proprio nella misura in cui aiuta a decodificare il mistero dell'esistenza cominciando a percepire la bellezza del mondo fisico e a disvelare la grandezza del miracolo che ci contiene e le potenzialità che ci sono date nella ricerca dell'arte di vivere. Ogni atto conoscitivo e creativo nasce dallo stupore di fronte alla realtà e al mistero che sempre l'accompagna, accendendo nuovi desideri di conoscenza e di scoperta, illuminando la ragione su più alti Ideali e mete da conseguire. In una parola, trasmette il desiderio della conoscenza.

*La scuola educa alla vocazione* nel senso di dare inizio, in modo via via più consapevole, alla propria esistenza, al cammino di un perfezionamento continuo fatto di cura interiore, di pienezza di senso, di gusto spirituale per la vita. Con la sua disciplina intellettuale e morale, la scuola permette l'architettura dell' "Io", dà la forma "all'architettura dell'anima" (S. Weil). In breve, insegna a valutare l'ampiezza del nostro essere.

*La scuola educa alla cultura* e alla ricerca delle sue fonti generatrici: i vari saperi, a loro volta, espressioni dell'umano, nel suo continuo interrogare, nel suo problematizzare realtà ed eventi, nel dare risposte di verità e di bellezza (scienza ed arte). Educa quindi, al pensiero in tutte le sue manifestazioni, consapevole che il pensiero (la capacità di pensare, di analizzare, di comprendere, di inventare, di intuire) rende la vita più vita. "È proprio dello spirito umano creare la cultura, comprenderla e trarne piacere" (Edith Stein).

*La scuola educa alla relazione personale* (ascolto, dialogo, amicizia). Non esiste educazione senza relazione personale, a cominciare da una capacità di ascolto e di comunicazione. Dalla relazione personale si attua un nuovo pensare, sentire e agire, un'etica che rende presente e condivisibile l'esperienza dell'alterità. L'educazione, infatti, coinvolge l'affettività e il rapporto con il prossimo; non si limita al nozionismo ma investe l'intera personalità e si estende lungo l'intero arco dell'esistenza. Nell'esperienza di relazione – di sé con sé e di sé con l'altro – proprio l'altro diviene traccia di sé.

### *Pensare pedagogicamente i new media*

Anche in questo secondo paragrafo esemplificativo del pensare pedagogico, è indispensabile parti-

re dall'umano, più significativamente dalla persona. Osserva Edith Stein: «La pedagogia costruisce nell'aria se non ha una risposta alla domanda: "Chi è l'uomo?"». <sup>8</sup> Neppure una pedagogia del virtuale può definirsi senza interrogarsi sull'essere personale, sul suo apparire come una realtà nuova e irriducibile, «una innovazione radicale di realtà», implicante il potere «di decidere io e di confrontarmi con tutto il resto». <sup>9</sup>

Accenno qui ad alcuni spunti dell'opera "Persona" del filosofo spagnolo Julián Marías e della bella e puntuale introduzione di Armando Savignano, per la fecondità pedagogica della trattazione.

"Si è persona sin dall'inizio [...] Però quella persona ha da farsi nel corso della vita". <sup>10</sup>

"Da farsi", appunto, collocata nel mondo mediante la nascita e chiamata alla pienezza nel luogo della realtà che è lo spazio e nel luogo della volontà che è il tempo. "La vita mortale è il tempo in cui l'uomo sceglie se stesso, non ciò che è, ma chi è". <sup>11</sup> «Se da un lato, quando l'uomo riflette su se stesso, la vita umana è un "essere stato", dall'altro lato la persona svolge la propria vita proiettandosi nel futuro con una dimensione anticipatrice che introduce l'irrealtà nella realtà del presente». <sup>12</sup> L'io personale è strutturalmente aperto al futuro, è un'interiorità aperta, un "io progettuale".

In una società nella rete <sup>13</sup>, in un contesto in cui parole come internet, web, Twitter, social network, Facebook ecc. appartengono al linguaggio e all'esperienza di milioni di persone, è pedagogicamente urgente ricondurre, a pieno titolo, all'uomo, la realtà virtuale, perché anche il virtuale gli appartiene, come tutti gli strumenti informatici sono scaturiti e scaturiscono dalla sua intelligenza inventiva e dalla continua creazione di se stesso. Il processo di umanizzazione comprende sempre l'ampliamento conoscitivo come pure lo sviluppo di tecnologie e applicazioni conseguenti. Le tecnologie e l'insieme degli strumenti esplorativi ed espressivi che esse consentono, fanno parte integrante dell'umano e non discendono certo da qualcosa di estraneo e nemico. Non esiste un dopo-umano ma un continuum espressivo della persona, che caratterizza la sua presenza sulla terra, fatta di scoperte, di innovazioni, di perfezionamento, di finalità conseguite e conseguibili lungo il cammino della storia.

Solo il costante riferimento all'uomo, potrà mantenere al centro la verità, la bellezza, il bene che ne sono l'istanza fondamentale. Le tecnologie

e gli universi che esse permettono di avviare a realtà, sono sempre l'espressione della sua creatività, del suo potenziale infinito, del suo orizzonte aperto alla trascendenza e all'Assoluto. Essi non sono alternativi a nulla: costituiscono nuove possibilità, nuovi strumenti, nuovi linguaggi, nuove memorie, nuove realtà, appunto.

Per questo, richiedono studio, riflessione, criticità, capacità di applicazione e ne deriveranno – per la famiglia, la scuola e i vari ambienti sociali – nuove prospettive metodologiche – didattiche, nuovi atteggiamenti, nuove opportunità, nuovi rischi, legati in particolare a eventuali enfatizzazioni e ingenui avanguardismi. La scuola, in particolare, dovrà essere all'altezza della situazione in continuo mutamento, soprattutto mediante un'adeguata formazione degli insegnanti. Con senso della realtà e criticità serena e rigorosa, sapranno che è sempre il maestro che educa, è sempre il docente che insegna umanamente anche quando utilizza strumenti, siti, esperienze multimediali, navigazioni virtuali, interattività che non sono altro rispetto al processo ontologico dell'umano, ma vi entrano dinamicamente come nuove potenzialità di esistenza e di promozione. Più che parlare di una ontologia del virtuale, potremmo riferirci ad un'ontologia della relazione in quanto riguarda intrinsecamente la mappa del mondo umano, la globalità dell'esperienza dell'umano, l'uomo inteso nella sua totalità.

In un recente passato, ci siamo interrogati sul rapporto tra letteratura fantascientifica e realtà, come pure sul tipo di relazione tra libri di fantascienza e giovani lettori. La risposta a poco a poco, è affiorata: non c'è di meglio per liberare il potenziale immaginativo e creativo di un ragazzo! È una narrativa che ti aiuta a pensare e a decidere secondo schemi diversi e con associazioni non usuali, in un modo alternativo.

Basterebbe poi, ricordare quanto sia fantascientifico il mondo in cui viviamo, dal televisore in 3D alla crittografia quantistica, tutte cose immaginate da scrittori di Scienza fiction. Così la rete fa parte, oggi, della nostra quotidianità e possiamo affermare che condividere informazioni online aiuta a definire la nostra identità, a coltivare nuove e vecchie relazioni personali, contribuendo a sentirci più partecipi di quanto succede intorno a noi. Pensando pedagogicamente, è possibile intravedere una cultura del virtuale, per evitare una riduzione della comprensione dello spazio e del tempo in cui si vive, in fondo una decurtazione della vita. Osservava Dostoevskij che "in

una stanza piccola si hanno idee piccole”; oggi, la stanza del mondo si è ampliata ed è bene contribuire, educando, ad ampliarla secondo le possibilità della persona.<sup>14</sup>

Un giovane studioso potrebbe continuare l’semplificazione alla ricerca di un pensare pedagogicamente la famiglia, l’associazionismo, la pratica sportiva, la realtà parrocchiale, la catechesi, la politica, il sindacato, l’attività economica ecc.

<sup>1</sup> Mario Gennari, *Filosofia della formazione dell’uomo*, studi Bompiani, MI, 2001, p. 739.

<sup>2</sup> Ibid, p.740.

<sup>3</sup> Ibid, p.741.

<sup>4</sup> Franz Rosenzweig, *Ebraismo, Bildung e filosofia della vita*, Giuntina, FI, 2000, p. 141.

<sup>5</sup> Ibid, p. 175.

<sup>6</sup> Ibid, p. 186 cfr. la bella e preziosa introduzione di Giancarla Sola a Rosenzweig, op. cit.

<sup>7</sup> Cfr. Martha C. Nussbaum, *Non per profitto*, Il Mulino, BO, 2011, con l’ampia introduzione di Tullio de Mauro.

<sup>8</sup> E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma.

<sup>9</sup> Julian Marias, *Persona*, Marietti, GE, 2011, p.122.

<sup>10</sup> Ibid. p.38.

<sup>11</sup> Ibid. p.86.

<sup>12</sup> A. Savignano, *Introduzione Marias*, Cit. p. 39.

<sup>13</sup> Cfr. *La società nella rete*, n°3 monogr. Di Pedagogika. It, MI, 2010.

<sup>14</sup> Buona sintesi il testo: Pina Ricceri, “Formazione a portata di click”, Edizione Paoline, 2011.

## Alle frontiere dell’educazione

MARCO MICELLA  
Facoltà Lettere e Filosofia  
Università di Perugia

N ella storia della condizione umana, l’educazione e i suoi effetti risultano essere, nello stesso tempo, sia estremamente fragili, sia assolutamente imprescindibili. La fragilità appare evidente ogni qualvolta l’educazione mostra la sua vaghezza, la sua impotenza e la sua difficoltà a farsi circoscrivere e “quantizzare” precisamente in vista di risultati certi. L’imprescindibilità si profila proprio perché nessun altro ambito di sapere e di riflessione si fa carico non soltanto di raccogliere la memoria storica di una civiltà o presunta tale, ma anche di indicarne e orientarne – spesso purtroppo velleitariamente – gli orientamenti e di sviluppo futuro. Nell’intersecarsi di queste due dinamiche, apparentemente contraddittorie, risiede la peculiarità pedagogica della riflessione formativa. In tale incrocio sussiste anche l’affascinante e difficile compito di accogliere, filtrare e, soprattutto, modificare continuamente i contesti elazionali (culturali e non) che l’umanità attraversa. Per questo e per molti altri motivi, tutti i settori umani sono sia creditori, sia debitori nei confronti degli ambiti educativi e pedagogici.

### *Educazione come discrimine della teatralità*

In un celeberrimo enunciato, in forma di aforisma, Kierkegaard paventa le conseguenze di una nefasta confusione tra una “realtà” teatrale comica e una tragicità concreta. Egli scrive appunto così: “Accadde in un teatro, che le quinte presero fuoco. Il Bufone uscì per avvisare il pubblico. Credettero che fosse uno scherzo e applaudirono; egli ripeté l’avviso: la gente esultò ancora di più. Così mi figuro, che il mondo perirà fra l’esultanza generale degli spiritosi, che crederanno si tratti di uno scherzo.” (S. Kierkegaard, *Aut-aut 1. Diapsalmata*, in *Opere*, tr. it. Sansoni, Firenze 1972, p. 14).



Oltre agli innumerevoli significati di questo brevissimo racconto, si può intravedere in esso anche un risvolto molto attuale, che concerne le questioni formative. Kierkegaard pone, infatti, il lettore di fronte alle conseguenze paradossali che scaturiscono da un'abitudine *deformata* di ascolto. La gente è "educata" e si "educa" a credere allo "scherzo" e non riconosce la valenza di pericolo imminente nel messaggio del Buffone. D'altro canto, anche quest'ultimo non tiene conto del rischio di fraintendimento a cui espone le proprie stesse parole: è comprensibilmente troppo preso dall'urgenza del suo avviso.

Come è possibile che tutto ciò avvenga? Come può essere frainteso da tanta gente l'avvertimento di un pericolo gravissimo? Come si è formata la capacità di relazione e di ascolto del Buffone e di quel pubblico? E quanto simile ad essa è la facoltà di ascolto che ognuno vive nella propria quotidianità? E chi potrebbe rivestire i panni del buffone oggi o celarsi dietro la sua maschera? Continuando su questa scia, molti altri sarebbero gli interrogativi che si potrebbero aggiungere. Solo su alcuni di essi e, in particolare, su quelli che reclamano più urgentemente un'attenzione specificamente legata agli universi della formazione, è possibile, in questa sede, fare qualche cenno.

La questione più urgente riguarda la situazione in cui si trova il pubblico, ossia la sua incapacità di distinguere contesti di significato differenti. Il pubblico può essere identificato con il nostro consesso sociale e il "teatro" si presta ad alludere sia allo stabile (che va a fuoco), sia all'opera che vi è rappresentata (nella quale presumibilmente recita il buffone) e sia uno spaccato di vita quotidiana nella quale si sviluppa la storia. Una storia, la nostra, che rischia costantemente di disumanizzarsi, diventando un mero "spettacolo vivente", in cui le incontenibili sfaccettature della vita sono, invece "costrette" nell'unica dimensione teatrale. In questa prospettiva, anche il mistero del dolore e della sofferenza può essere sminuito per farne un "evento" e un richiamo per il pubblico.

Nella nostra attualità, il personaggio del buffone ha piena cittadinanza soprattutto fuori dai teatri. È colui che ha scelto e/o subito di fare della propria vita una teatralità continua e tanto più di successo, quanto più è perennemente sotto gli occhi del pubblico. Basti pensare al pluridecennale successo dei cosiddetti *reality*. I messaggi spettacolarizzati, anche qualora volessero intenzionalmente orientare per il bene comune, rischiano, costantemente, di essere presi come una comunicazione

di un attore (di un "ipocrita", secondo l'etimologia dal greco antico). Egli non ride, ma fa ridere anche quando non vuole. Non è più la sua abilità a essere comica, ma la sua apparenza: il suo messaggio aderisce, confondendosi totalmente con esso, al contesto del "teatro" (concreto o mediatico che sia), dando un significato univocamente sbagliato alle sue parole. L'avviso di pericolo non è neanche diventato fonte e oggetto di ironia – che, se è autentica, implica sempre almeno una processualità auto-ironica, ossia una messa in discussione di chi parla e di ciò che dice – ma di mera e tragicamente immediata spiritosaggine.

Di fatto, proprio agli eroi dello spettacolo è stato delegato il compito di educare. Sono questi ultimi che, malgrado gli sforzi e le migliori intenzioni della teoria e della pratica pedagogica, costituiscono la maggior parte dei modelli di identificazione e di formazione per giovani ed anche per i meno giovani. Da questi personaggi e, soprattutto dai contesti che li "creano" e li "distruggono" *ad hoc*, giungono messaggi e "istruzioni" per vivere "felici". E naturalmente non sono messaggi che si qualificano direttamente come "educativi" e men che meno come "pedagogici", ma ad essi si sostituiscono di fatto e surrettiziamente. Sono messaggi che s'impongono e si espongono allo sguardo di tutti, indipendentemente dal loro significato formativo e, nell'"offrirsi", senza ritegno e pudore, si propongono, direttamente e indirettamente, come modelli per il soddisfacimento dei bisogni e per la realizzazione dei desideri. Insegnano, senza assumersene alcuna responsabilità, "come" si fa e "cosa" si fa nelle circostanze della vita in una maniera intrinsecamente falsa. Poiché tendono unicamente a proporre modelli di soluzioni istantanee ed eclatanti, che devono celare la loro impossibile applicazione nella continuità e nella perseveranza delle persone nella quotidianità. Producono così un danno in chi, imitandoli, tenta di risolvere i propri problemi quotidiani con una soluzione repentina e "definitiva" che tale, in realtà, non potrà mai essere. Contemporaneamente tolgono energie alla capacità di esercitare, invece, la costanza e l'attitudine a umanizzarsi e a farsi umanizzare, momento per momento e giorno per giorno. In questi fenomeni imitativi, non ci sono soltanto un'espressione e un bisogno di protagonismo senza limiti, ma anche la concezione che la notorietà sia completamente svincolata da qualsiasi esemplarità virtuosa. Il modello diseducativo – neanche tanto implicito – diviene quello dell'assenza di fatica e di

impegno, nel quale l'ostacolo non va mai affrontato personalmente, ma rimosso o delegato ad altri.

È probabile, inoltre, che queste figure vadano a colmare un vuoto lasciato libero soprattutto da quella fascia di popolazione adulta che detiene poteri e responsabilità sociale. A ben vedere si tratta, proprio da un punto di vista formativo, di un *vuoto di credibilità*. Un adulto che non si comporta come tale e che rincorre, imitandoli, modelli adolescenziali, non soltanto non è affidabile, ma rinuncia, implicitamente, a uno dei compiti pedagogici più importanti: essere capaci di infondere nell'altro fiducia. Nessuno può veicolare fiducia se non si propone egli stesso di assumersi la responsabilità del proprio punto di vista e di curare la *differenza* (che è anche una forma di relazione) con le posizioni altrui.

### *Prevenzione dei pericoli di una vita ridotta a spettacolo*

Troppo spesso anche ai nostri giorni, il pubblico dà per scontato il contesto delle parole del Buffone; e un contesto dato per scontato è il frutto di un apprendimento. L'apprendimento, precisamente, di chi non riconosce e/o non vuole riconoscere la propria fragile condizione umana e, di conseguenza, crede e pretende di "sapere" che, per esempio, a teatro le parole hanno, unicamente, il significato di una battuta e che da quel significato non si può uscire. Tale livello è radicato in uno strato primordiale della formazione personale e di gruppo. Quello stesso livello che non è facilmente messo in discussione. Su di esso si basa un altro livello di apprendimento sociale: quello di un comune sentire che può valutare solo se la battuta di un buffone sia efficace o meno, ma non riesce più a distinguere un monito, da un'espressione comica.

È importante cercare di delineare qual è la lacuna formativa e l'eventuale cura di una tale situazione. Il pubblico è carente nel passare da un livello a un altro di contestualizzazione. Non è questa la sede per ipotizzare se non ha mai impara-



rato, se ha dimenticato o se consapevolmente rifiuta di esercitarsi e di operare quotidianamente accettando lo sforzo di cogliere differenti livelli di comunicazioni presenti in un unico messaggio. Siamo sempre più incapaci di "frequentare" la frontiera tra i livelli di realtà: ciò non abolisce tali livelli, rende solo pericolosamente invisibile la differenza tra essi e rende più angusto il passaggio verso quelle forme di relazione e di vita – prettamente formative – che aprono a una processualità verso orizzonti sempre più ampi. Urlare "al fuoco" in un teatro può essere una battuta prevista da un copione, ma può essere anche un impellente grido d'allarme che richiede un'altrettanto tempestiva reazione per cercare di salvarsi.

Nell'acquisizione di una capacità di "movimento" tra i contesti e, quindi, di comprensione autentica degli stessi, risiede il più importante e fondamentale impegno dei processi formativi. Indubbiamente non è semplice rivolgere le energie di apprendimento verso i contesti che si vivono e, spesso, non lo si fa, né si propone, in questo senso, una formazione *ad hoc*. Si può anche arrivare a pensare che tutto ciò sia impossibile o inutile e che sarebbe meglio investire gli sforzi della formazione in campi che diano risultati più tangibili. Eppure vivere i nostri contesti relazionali, senza neanche tentare di fare del nostro attraversarli un percorso formativo, equivale a "dimorare" – anzi "giacere" – in essi, subendoli, senza alcuna consapevolezza. E questa mancanza di consapevolezza non produce immediatamente i suoi effetti, ma ciò avviene quando non siamo più neanche pronti ad avvertire i

pericoli che ci sovrastano.

### *Educazione alla lotta al falso bene*

Si può legittimamente ipotizzare che gli spettatori abbiano “appreso” e continuino ad “apprendere” a non riconoscere un rischio. Essi hanno perso una forma di sensibilità – una sensibilità che allude a un ambito più ampio, quello del contesto della percezione di un male – e l’hanno sostituita con un’altra. Questa sostituzione di sensibilità copre la perdita della capacità di cogliere un discrimine, di discernere le differenze tra un contesto e un altro. Il male, infatti, non è sentito come tale, ma solo come un momento più acuto della “solita” realtà spettacolarizzata.

Il problema più urgente della pedagogia, oggi, è che ciò che s’insegna (non ciò che non è insegnato) rischia di togliere ossigeno a ciò che andrebbe insegnato, per esempio a continuare a studiare e ricercare. Uno degli effetti più devastanti di questi pseudo-apprendimenti è che essi “occupano” nelle nostre vite uno spazio e un tempo spropositati, inversamente proporzionali alla loro importanza. Una dose di tali apprendimenti è inevitabile: l’umanità ha bisogno di abitudini che permettano di vivere una qualche forma di continuità spaziale e temporale nella nostra esistenza. Una tale continuità ci consente di non dover ripetere ogni apprendimento, anche semplice, come se fosse la prima volta. Entro certi limiti l’umanità non si può permettere questo continuo ricominciamento. Questa dose di ripetitività diviene pericolosamente tossica quando un tale ricominciamento non solo viene escluso per sempre, ma si precludono tutte le occasioni e le possibilità che ciò possa accadere. In questi casi, paradossalmente, insegniamo e ci insegniamo, reciprocamente, una nociva e ingannatrice forma di futilità del male: la sua inamovibilità e la conseguente negazione del cambiamento. Essa si propaga attraverso tutta una serie di azioni e comportamenti che non sono apertamente legati o forieri di male o di distruzione. Anzi tali modalità di interazione trovano spesso un’ampia legittimazione, se non altro per la loro diffusione. In molti di questi fenomeni risiede l’aspetto più insidioso e subdolo del male. Il male, infatti, non si presenta quasi mai

come tale e sempre di meno in maniera sfacciata. E se sceglie quest’ultimo aspetto, tende a far credere che anche la sfacciataggine sia un travestimento di qualcosa di accettabile.

Il male è sempre di più “banale” (cfr. H. ARENDT, *La banalità del male*, tr. it. Feltrinelli, Milano 2001), si nasconde nelle ovvietà del senso comune, predilige la pseudo ingenuità e non disdegna perfino l’“umiltà” (cfr. F. CASSANO, *L’umiltà del male*, Laterza, Roma-Bari 2011). Il male non ha un volto orribile e nefasto, al contrario si presenta nascosto nelle pieghe di un bene dichiarato. Il male si presenta sempre più spesso come bene (ovviamente falso). A questo riguardo, la prima operazione formativa da mettere in atto è quella di smascherare il travestimento del male, puntando a far sì che esso si manifesti palesemente. Bisogna, in questi casi, ricordarsi che è sempre meglio avere di fronte il male – soprattutto quello di cui si è complici – piuttosto che credere di avere alle spalle qualcosa che si crede erroneamente essere un bene. La complicità con il falso bene non si realizza soltanto direttamente, ma soprattutto evitando di cercare, di perseguire e di praticare il vero bene.

In questa prospettiva, i processi formativi e le precedenti e susseguenti riflessioni pedagogiche devono attraversare e dissodare quei “terreni” spesso abbandonati, quasi “disertati” e desertificati, della falsa ingenuità. Anche quest’ultima, infatti, (che etimologicamente richiama l’idea di una realtà “generata all’interno di un ambito circoscritto”) si profila come un’ulteriore forma di incapacità di uscire fuori da un unico contesto e si presta fatalmente a colludere con una delle forme più violente di falso bene: quella che dà per scontato soltanto il proprio modo di pensare, sentire e agire.

Disattendere questi impegni di:

- *educazione come discrimine della teatralità;*
- *prevenzione dei pericoli di una vita ridotta a spettacolo;*
- *educazione come lotta al falso bene,*

implica il tradimento di qualsiasi ricerca autentica del gusto e della bellezza della vita, senza la quale si propaga una deformazione che, come insegna Dostoevskij (cfr. F. Dostoevskij, *La leggenda del Grande Inquisitore*, in *I Fratelli Karamazov*, tr. it. Einaudi, 1993, pp. 330-352), è anche schiavizzante.

# Ragioni non banali per riscoprire la pedagogia oggi

MIRCA BENETTON

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale  
Università degli Studi di Padova

## Una vita dedicata

**L'**attuale panorama storico si caratterizza per la complessità e la problematicità dettate da un'evidente crisi socio-economica, che non giustifica però la più marcata e generalizzata perdita di senso dell'umano. Dopo una fase in cui il progresso scientifico e le trasformazioni della produttività lavorativa hanno dato l'impressione all'uomo di poter tutto dominare, oggi si ripropone, in maniera drammatica e urgente, la necessità di valutare, in una nuova e turbolenta temperie culturale, che cosa contraddistingua in modo peculiare la persona e come e perché vada gestito il suo divenire.

La difficoltà di regolare il personale corso di vita ad ogni età si avverte anche sul piano pedagogico nel momento in cui si tratta di rivedere e riaggiornare in maniera profonda l'azione educativa negli spazi e nei tempi in cui prende forma. La sempre più utilizzata espressione *emergenza educativa*<sup>1</sup> evidenzia la mancanza di *ordine* educativo come *direzione* della vita stessa, in un relativismo e nichilismo che hanno perso di vista la dimensione antropologica dell'uomo. La crisi dell'educazione pare nascere da una crisi di fiducia nella vita, da un disorientamento valoriale che si traduce in prassi educative parcellizzate e iperspecialistiche che conducono i soggetti a perdere la consapevolezza e il senso delle proprie azioni.

Di qui la richiesta 'pedagogica' di sostegno alla persona, che sembra tra l'altro provenire anche da voci che non sono direttamente implicate nel discorso-congegno pedagogico<sup>2</sup>, come ad esempio Veneziani, il quale, nel suo recente testo, immaginando i pensieri di Lucilio in risposta alle lettere di Seneca sulla felicità, ci riporta alla necessità non solo di *vivere* la vita, ma anche di *pensarla* e di *dedicarla*:

"Dedicare la vita a qualcosa, a qualcuno [...]"

Tutto secondo la propria indole, capacità e sensibilità. [...] Una vita non può essere dedicata a se stessa, cioè ripiegata sulla sua stessa ombra, ma a qualcosa che la superi, la preceda e la sopravvanti, qualcosa che la riempia. Perché non basta moltiplicare in potenza e piaceri la propria vita, e ambire a vivere più vite in una, se manca una vita dedicata. [...] È superfluo vivere senza proiettare la vita oltre se stessa, senza tendere ad un amore, senza mirare ad uno scopo intelligente ed aderirvi"<sup>3</sup>.

In tale scenario, la scienza pedagogica, che si occupa dell'*educazione alla vita, nella vita e per la vita* in tutta la sua pienezza, può rivendicare la sua presenza decisiva per la possibilità di offrire il proprio contributo alla esplicitazione di una nuova *paideia, Bildung, humanitas*, quale visione teleologica della crescita della persona. Si tratta di una riflessione sul cambiamento dell'uomo per il coordinamento di azioni educative che gli permettano di ritornare a prendere consapevolezza delle motivazioni che lo spingono ad agire, cioè a *pensare*, come asserisce Dewey<sup>4</sup>.

## Pedagogia della responsabilità

Se l'uomo si sviluppasse solo 'per grazia di madre natura' non sarebbe necessario e nemmeno concepibile parlare di educazione. Ma il soggetto, quale essere incompiuto ma proprio per questo creativamente illimitato, ha bisogno di cure per crescere e la loro caratterizzazione va definita pedagogicamente. A partire dunque da 'questo dato di fatto' – l'educare come guidare e condurre – si profila l'importanza di accompagnare il cammino della vita umana verso una direzione, verso la trascendenza che è propria dell'uomo. Il che vuol dire passare attraverso il tempo senza oltrepassarlo, cioè

viverlo per significarlo – la vita *dedicata* – portandolo con sé ed essendone responsabili<sup>5</sup>.

La pedagogia deve dunque tornare ad occuparsi anche della verità propria dell'agire umano che esprime un dover essere, un'intenzionalità. "L'orizzonte pedagogico attinge la propria dimensione concreta quando la persona si realizza come personalità in virtù di un'idea direttiva"<sup>6</sup>. La ricerca di tale verità non richiede la *convalida* o la *confutazione*, ma l'*argomentazione*, condotta in tutta serietà e profondità. In questo anelito all'umanizzazione, la pedagogia riscopre il suo *focus* di scienza pratico-progettuale che individua i criteri di sviluppo del percorso educativo per l'autenticità della vita umana<sup>7</sup>, secondo i principi della ragione – come tensione alla forma e al fine – e della singolarità. La pedagogia specifica così, nel viaggio della vita, la dimensione etica, i *trascendentali* che indirizzano verso il vero, il bene, il giusto.

Si tratta di una cultura sull'uomo di cui la pedagogia si era alimentata per discernere il percorso educativo più appropriato per l'umanizzazione del soggetto e che in seguito è stata offuscata dall'attenzione prioritaria posta sull'uomo quale 'oggetto' misurabile e descrivibile, in riferimento ad un modello di scientificità tipico delle scienze empiriche. A queste sono stati riconosciuti caratteri di oggettività e rigore di analisi tali da imporsi come il vero sapere utile per qualsiasi ambito di indagine. Seguendo tale paradigma, la pedagogia è divenuta così una sorta di enciclopedia dell'educazione, come ha asserito Visalberghi<sup>8</sup>, in quanto il suo riflettere sui valori, sulle finalità generali della vita e quindi sull'evento educativo costituiva una forma pre-scientifica ed 'esperienziata', utile forse, ma non scientificamente valida. Così la pedagogia, mentre si arricchiva nel rapporto con le diverse discipline, ha finito per tradire l'unico *valore non alienabile*, che è quello della persona – sintesi di ontologia ed etica<sup>9</sup> – perseguendo scopi e fini altri rispetto a quelli educativi, primo fra tutti quelli di stampo economico. Ma la crescita economica non facilmente collima con lo sviluppo umano, per cui se si fa dell'economia la scienza madre dell'educazione, con fatica si riesce a riscoprire il valore della persona e quindi l'importanza della sua umanizzazione.

Si tratta dunque di ripensare alla scienza pedagogica, come sapere scientificamente orientato all'umanità. Il nuovo slancio alla "via scientifica" della pedagogia sembra passare, del resto, attraverso la crisi della ragione alla ricerca nell'ambito delle scienze umane – e non solo nel paradigma di quelle

naturali – di un nuovo statuto epistemologico. Esso segue l'orientamento fenomenologico e la descrizione eidetico-concettuale in una visione olistica che dà modo di assumere unitariamente la persona e quindi di pervenire alla teoria della sua formazione<sup>10</sup>.

### *Economia vs pedagogia?*

La riscoperta di tali 'tematiche etico-pedagogiche', che sembravano superate a favore del modello umano tecno-scientifico, viene suffragata anche dalle denunce che diversi Autori esprimono nei confronti di contesti educativi che non si realizzano come tali.

Consideriamo, ad esempio, l'educazione scolastica. Pare riscuotere ancora interesse esclusivo la ricerca falsamente pedagogica che tratta di efficacia, efficienza, valutazione, merito e competizione. Eppure, già nel 1965 la Zambrano scriveva: "Efficacia, oggi è una parola magica. [...] Sarà necessario dedicare un po' di attenzione alla 'virtus' prima di arrivare alla nozione attuale di efficacia, parola magica dell'uomo occidentale di oggi"<sup>11</sup>.

Si tratta di analisi e di letture dei termini sopra citati che partono dall'assunto che l'economia sia l'unica scienza in grado di dettare le leggi dell'educazione. Basti sfogliare l'ultimo testo di Abravanel e D'Agnese<sup>12</sup>, profani in materia pedagogica, in cui si affronta comunque la tematica delle *regole* anche nell'ottica educativa e scolastica. Il loro rispetto è ritenuto fondamentale non solo e non tanto per questioni morali, ma in quanto esse costituiscono il motore dell'economia, conducono al buon affare, permettono alle aziende di crescere. All'interno di tale ottica imprenditoriale si fa riferimento all'alfabetizzazione e alle 'competenze per la vita' – identificata con la società dei servizi – utili per partecipare all'economia, alla vita sociale, alla tecnologia, per porsi al centro del commercio mondiale, per accogliere le nuove logiche di produzione, per garantire vita florida all'impresa.

Non si vuole sottovalutare l'importanza che Abravanel e D'Agnese attribuiscono all'istruzione per lo sviluppo economico, né il tentativo di valorizzare i giovani talenti, ma è veramente possibile ridurre l'evento educativo, e quindi la scienza pedagogica, ad una sottocategoria dell'economia? La stessa educazione civica/economica si risolve nella partecipazione consapevole alla comunità fondata su cittadini consumatori che devono diventare "sempre più esigenti e sofisticati; prota-

gonisti capaci di esercitare pressioni sul mondo delle imprese”<sup>13</sup>. Certo, la scuola può educare consumatori critici, in grado di scegliere il prodotto in maniera oculata, o di creare concorrenza fra le imprese mediante la formazione di giovani che sappiano fare squadra, essere leader e manager. Ma si tratta sempre e comunque di consumatori e di sistema d’impresa. Come scrive Bauman, la logica del ‘*consumo, dunque sono*’, a cui sembra possa ridursi l’umanizzazione della persona, conduce al trasferimento “alla sfera dei legami umani di quella regola del mercato”<sup>14</sup>. In tal modo, si priva la relazione umana di qualsiasi riferimento etico e la si lega solo all’utilità e alla gratificazione, ponendosi agli antipodi rispetto ai valori dell’amicizia, della solidarietà, dell’amore<sup>15</sup>.

Per non parlare, poi, delle metodologie che si adottano per valutare gli studenti ed operare una selezione dei migliori, dei *meritevoli*. Appare pericoloso abbracciare in toto l’idea che gli strumenti di valutazione efficace dell’apprendimento siano esclusivamente i test standardizzati – “una misura efficace del livello di istruzione sono i test PISA” – e che l’educazione possa ritenere come “uniche statistiche incontrovertibili quelle che correlano il livello di educazione con i benefici economici e sociali individuali”<sup>16</sup>.

Di contro, la filosofa Nussbaum, riferendosi alle politiche formative, sembra auspicare l’opportunità di un presidio pedagogico per la formazione dello studente, proponendo un modello istruttivo-educativo che valorizzi la partecipazione attiva dell’alunno alla ricerca e alla problematizzazione secondo un approccio non riduzionistico, e quindi non economicistico. Si affaccia, così, alla migliore tradizione pedagogica che va da Rousseau a Dewey, a Froebel, a Pestalozzi, alla Montessori<sup>17</sup>, a coloro, cioè, che hanno tratteggiato una scienza pedagogica attenta allo sviluppo integrale della persona. Una pedagogia, dunque, che trova le sue radici nella maieutica socratica, che si basa non su un modello di uomo già dato, l’odierno *homo economicus*, ma sull’uomo ‘umanizzato’, unico e irripetibile. Forte di questi riferimenti, l’Autrice ritiene che l’istituzione scolastica non dovrebbe rinnegare la formazione tecnico-scientifica, ma integrarla con gli studi umanistici che, socraticamente, stimolano negli studenti il pensiero e il ragionamento autonomi, sviluppano il rispetto dell’altro e, quindi, una politica basata sulla democrazia.

La stessa Nussbaum avverte, però, che tale concezione pedagogica viene oggi seriamente messa

in crisi da “una pedagogia di acculturamento forzato a base di esami nazionali standardizzati”<sup>18</sup>, tipici del modello economico: quelli proposti da Abravanel, per intenderci. Essi trovano la coerente giustificazione in quanto rispondono all’istanza economica di raggiungere ‘risultati quantificabili in termini commerciali’. “E poi, è difficile valutare la capacità socratica sulla base di test scolastici standardizzati. Soltanto una verifica più incentrata sulla qualità delle interazioni e delle prove in classe potrà dirci in quale misura gli studenti abbiano appreso le tecniche del ragionamento critico [...] La cultura imperniata sulla crescita economica ha una propensione per i test standardizzati e non tollera pedagogia e contenuti che non siano rapidamente valutabili in quel modo”<sup>19</sup>.

Si potrebbe controbattere dicendo che la stessa ‘pedagogia economicistica’ fa riferimento allo studente capace di sviluppare il pensiero critico mediante l’assunzione di regole che contrastino anche il degrado istituzionale, incentivando il *problem solving* e il senso di responsabilità che lo mette in grado di affrontare il rischio. Ma tutti questi obiettivi sono finalizzati alla lettura dei diversi scenari economici e sono rivolti a persone la cui *vita è dedicata* esclusivamente a cogliere il vantaggio competitivo servendosi delle diverse competenze apprese, fra cui quelle empatiche, utili alla gestione dell’impresa. Del resto, il modello economico consumistico<sup>20</sup> prevede una dura lotta di selezione per la ricerca del successo e della convenienza, che costituiscono le finalità stesse dell’educazione. Purtroppo, la *convenienza* a cui si fa riferimento non è la stessa di cui parla la Arendt. La convenienza non richiama esclusivamente al calcolo utilitaristico secondo l’uso che se ne fa oggi, ma a ciò che appartiene in maniera più profonda a un ente. L’atto conveniente per la persona è, di conseguenza, quello in cui il soggetto si realizza pienamente come essere umano. Tale percorso di perfezionamento e di realizzazione è oggetto di analisi della pedagogia, non è certamente immediato, richiede la riflessione costante e critica, l’acquisizione di buone abitudini, il confronto con gli altri.

### *Ritorno alla pedagogia*

Alla luce delle problematiche educative presenti nella nostra società, non solo economiche ma di smarrimento diffuso del senso dell’umano, forse è proprio il caso di ritornare ai padri della pedago-

gia, coloro i quali avevano saputo vedere in essa una scienza pratico-progettuale come integrazione di scienza intenzionale e scienza progettuale a partire dal riconoscimento del valore di ogni persona e della sua unitarietà. Le pagine di Spranger intitolate *Educazione all'umanità*<sup>21</sup>, che risalgono a più mezzo secolo fa, colpiscono per l'attualità con cui indicano delle linee di ricerca della pedagogia come educazione alla coscienza personale, all'autoriflessione come scoperta di sé, di quel qualcosa o di quel qualcuno cui ogni uomo, nella sua originalità e col *sentimento dell'onore*, dovrebbe *dedicare la propria vita* rendendola autentica.

<sup>1</sup> Cfr. Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione, 21 gennaio 2008; Servizio nazionale per il Progetto culturale della CEI, *L'emergenza educativa: persona, intelligenza, libertà, amore*, IX Forum del Progetto Culturale, EDB, Bologna 2010; G. Vico, *Emergenza educativa e oblio del perdono*, Vita e Pensiero, Milano 2009; G. Dalle Fratte, S.S. Macchietti, *L'emergenza educativa*, "Studium Educationis", numero monografico, 2008, 3.

<sup>2</sup> F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, CLUEB, Bologna 1986.

<sup>3</sup> M. Veneziani, *Vivere non basta. Lettere a Seneca sulla felicità*, Mondadori, Milano 2011, pp. 7-8.

<sup>4</sup> J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia,

Firenze 1958.

<sup>5</sup> M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, Marietti 1820, Genova-Milano 2008, pp. 156-159.

<sup>6</sup> G. Vico, *Alla ricerca della pedagogia perduta*, La Scuola, Brescia 2000, p. 17.

<sup>7</sup> R. Mancuso, *La vita autentica*, Cortina, Milano 2009.

<sup>8</sup> A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, A. Mondadori, Milano 1986.

<sup>9</sup> G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia*, La Scuola, Brescia 2000, p. 232.

<sup>10</sup> C. Xodo, *Capitani di se stessi*, La Scuola, Brescia 2003, p. 98 e seg.

<sup>11</sup> M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà*, cit., pp. 58-60.

<sup>12</sup> R. Abravanel, L. D'Agnese, *Regole*, Garzanti, Milano 2010.

<sup>13</sup> Ivi, p. 176.

<sup>14</sup> Z. Bauman, *Consumo, dunque sono*, Laterza, Roma [etc.] 2008, p. 28.

<sup>15</sup> Ivi, p. 29.

<sup>16</sup> R. Abravanel, L. D'Agnese, *Regole*, cit., pp. 177-178.

<sup>17</sup> M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011, p. 35.

<sup>18</sup> Ivi, p. 36.

<sup>19</sup> Ivi, pp. 65-66.

<sup>20</sup> Z. Bauman, *Consumo, dunque sono*, cit., p. 70.

<sup>21</sup> E. Spranger, *Difesa della pedagogia europea* (a cura di B. Rossi), Armando, Roma 2000, pp. 84-85.



**2012**  
**ANNO EUROPEO**  
**DELL'INVECCHIAMENTO ATTIVO**  
**E DELLA SOLIDARIETÀ TRA LE GENERAZIONI**

s o m m a r i o

Pag. III

MARIO FERRACUTI  
Pro Senectute

Pag. VI

LUCIANO MASI  
Invecchiamento fisiologico e invecchiamento culturale

Pag. IX

COMPONENTI GRUPPO DI ASCOLTO CONSULENZA E PREVENZIONE BULLISMO  
Dalle Parole alle pratiche

Pag. XIII

GIUSEPPE PEPE  
Tecnologie e invecchiamento attivo in Europa

Pag. XVI

MARIA AMORIGI  
L'antidoto per i giovani: gli anziani

Pag. XIX

CAROLINA BRUSCELLA  
Gli anziani: una risorsa

Pag. XXII

MARIO COVIELLO

La solidarietà tra le generazioni per costruire una scuola  
capace di futuro

Pag. XXV

ALFONSO FASOLINO

La Pedagogia della "vecchiezza"

Pag. XXVII

MARIA DE CARLO

Non si cresce da soli:  
generazioni e alterità tra dialogo e accoglienza

Pag. XXIX

GLI INSEGNANTI E GLI ALUNNI DELL'IPAA "G. FOR TUNATO" DI POTENZA  
Il filo digitale

Pag. XXXI

MARIO FERRACUTI

Gli Anziani fuori dell'"arco costituzionale"?

# Pro Senectute

MARIO FERRACUTI  
Emerito Istituto Teologico e  
Università Cattolica Milano

## *Lifelong appening*

Da poche settimane, con una bella cerimonia d'addio, come lodevolmente usa fare l'Università Cattolica, avevo usufruito del trattamento di quiescenza e potevo gustare le bellezze del pensionamento. L'addio al lavoro, alle frenetiche attività universitarie, alle corse con la macchina per raggiungere i luoghi di lavoro sempre molto distanti dalla mia città. Finalmente potevo riappropriarmi della vita intesa come libertà dai molti vincoli del lavoro strutturato e organizzato. Mi sembrava di godere di uno stato di ebbrezza con un raddoppio di endorfine e un senso di liberazione quasi che la vera vita fosse iniziata in quel tempo. I saluti, i telegrammi, i fax, le telefonate, gli abbracci di amici, gli inviti a pranzi e cerimonie stavano sviluppando l'idea e la speranza di un mondo rosa con nuovi orizzonti. Era finita l'attività organica, pesante, faticosa, piena di problemi nei rapporti di lavoro e di responsabilità verso gli studenti, si profilava un “tempus felix” di vita gioiosa, pur sempre di lavoro ma privo di fatica e ridondante di nuove emozioni.

D'altra parte, negli anni giovanili, non avevo forse letto *La vita felice* di Seneca dove la sublimazione della vita non ha confini, non soffre limiti e, con la sua forza cosmica ci può trasportare alle “sublimi altezze della sapienza procurando tranquillità d'animo e assoluta libertà”? Non avevo tentato di imparare da Seneca stesso la difesa dalla fuga incessante degli anni annullandoli nella consapevolezza che “non c'è alcuna differenza fra un tempo lungo e uno breve”? Non avevo forse letto e meditato il *De senectute* di Cicerone o l'*Elogio della vecchiaia* di Paolo Mantegazza che fanno brillare la vecchiaia con la stessa luce della giovinezza? E riescono a fare della morte un momento pulsante di vita? Era proprio vero: “vecchio è bello”. Mi sembrava di essere entrato nell'Eden della vita. E a me risuonavano un po' strane le parole che mi diceva il caro amico pedagogo e “grande vecchio”, Luigi Volpicelli, che solea premunirmi: “ricordati Mario che appena scenderai dalla cattedra per il pensionamento, pian piano, tutti intorno a te spariranno, rimarranno i rarissimi amici che sanno voler bene oltre...” e tu sentirai il morso della solitudine”.

Non ne erano passate molte, dall'addio all'Università, di quelle settimane “endorfiniche”, vissute senza alcuna camera di compensazione per quei passaggi decisivi della vita, e il mondo rosa incominciava a ingrigire. Con molti indizi anticipatori.

Il primo a farsi vivo è il medico che mi chiama e mi allerta con prescrizioni varie dopo aver letto le analisi da lui prescritte. E poi il telefono. Il mio caro telefono era stato sempre molto nervoso: non mi dava pace ma mi dava sicurezza. Ora soffriva di troppe pause. E la “folla” dei giorni di lavoro? Ogni giorno si assottigliava e cambiava il modo di esserci: ti passano accanto e sfuggenti ti dicono ciao prof... Ma più ostile ancora stava diventando il tempo. Questa entità così misteriosa e solenne che vuole essere riempita di fatti corposi e di emozioni grandi, giorno dopo giorno, sembrava perdere la sua continuità lineare e gratificante. Un tempo pensavo il riposo con il volto dell’“otium”, proprio dei maestri latini, mentre ora si manifestava con quello dell’ozio e della vacuità ove tutto mi sembrava rarefarsi e liquefarsi nella inconsistenza. Ogni mattina occorre inventare il programma del giorno per ridare senso al tempo. Ma nessuna proposta era in grado di arrivare al cuore della gente che percepivi lontana e immersa nel proprio lavoro, ciò che veramente conta e ti fa contare, ciò che non ti esclude perché rappresenta il “distintivo” di una umanità produttrice che pone limiti all’età di lavoro in quanto esige grandi dispositivi di competenze professionali e di forza fisica. Quando si fa strada, dentro di te, questa consapevolezza allora occorre cercare altri libri con spiegazioni e giustificazioni più appropriate. Ritorna anche Seneca a ricordare nella *Dottrina morale* che: “la scienza più difficile è quella della vita... a vivere si impara per tutta la vita, come per tutta la vita s’impara a morire”, ma un libro a me caro, *Eclisse della ragione* di Horkheimer offre la ragione della “separatezza” dei mondi che contano e vengono riconosciuti in virtù della capacità produttiva dai mondi insignificanti dei fuori-età e fuori-lavoro: “L’efficienza produttiva, unico criterio moderno di valore, è una cosa sola con il sapersi guadagnare la protezione di gruppi potenti, con il saper fare una certa impressione sugli altri, con il sapersi ‘vendere’ bene, con la capacità di coltivare amicizie giuste: tutte abilità in cui tanti oggi sono maestri”. Infatti.

La nostra è una società fondata sul lavoro, così come recita la stessa Costituzione, “l’Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro” e tutte le strutture, particolarmente le educative, sono funzionali alla soluzione dei problemi connessi con il lavoro e la produzione. Se avesse recitato: fondata sulla *persona*, il problema non sussisterebbe, poiché si è persona sempre, dalla nascita alla morte. Suole ripetere l’Ispettrice M. Teresa Mircoli: “ogni persona umana è in sé un grande progetto unico e irripetibile, destinato a lasciar segni indelebili”.

### *Lifelong learning*

La Commissione europea, presieduta dalla Cresson, intitola il celebre Libro bianco del ’95: *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* e, riassumendo le elaborazioni culturali dell’OCSE, auspica che tutte le scuole dovrebbero rinnovarsi per avvicinare la scuola all’impresa: “La scuola e l’impresa sono luoghi di conoscenze complementari che è necessario ravvicinare” per poter interpretare

e governare i cambiamenti in atto nella società. L'apprendimento per tutta la vita permetterà anche lo sviluppo sociale ed economico dei Paesi OCSE nel XXI secolo. Ora, è chiaro che debba esistere questa forte attenzione pragmatico-culturale, da parte della scuola, nei confronti del mondo produttivo per rispondere alle sfide dei processi di globalizzazione e della nuova economia mediante competenze e abilità adeguate “per vivere e lavorare nella nuova società dell'informazione”. Tutto giusto e doveroso. Domandiamoci però dove collocare i vecchi, come risolvere il problema degli anziani, dei fuori-lavoro che sta diventando problema sociale sia per la grande percentuale rispetto al resto della popolazione sia per l'espansione in età della vita stessa. Noi tutti sappiamo quanto sia importante, e per la pace sociale e per la giustizia distributiva di una società giusta, non sottrarre nessuna categoria delle persone viventi dal circuito delle motivazioni e della speranza: le due grandi coordinate funzionali a una vita possibile e volta sul futuro. Oggi, invece, i pensionati sembrano un mondo “a parte”, senza grandi profili di cittadinanza e di importanza sociale se non in alcune occorrenze sindacali e politiche.

### *Lifelong education*

Questa locuzione ci sembra la più appropriata e onnicomprensiva del processo educativo esteso a tutto l'arco della vita e a tutte le componenti della vita sociale, compresi anziani e fuori-produzione in genere. La società non può essere semplicemente una società conoscitiva, ma pervasa da motivazioni culturali, etiche e religiose, con una tensione verso un incessante autotrascendimento, fino alla trascendenza. Una società della semplice conoscenza, che sviluppa competenze e abilità senza coinvolgere le multiformi dimensioni della vita, non può che implodere su se stessa come è facile già constatare in molte vicende della vita quotidiana. Come farà un essere umano a fronteggiare la pressione della vita e della stessa storia senza aperture sull'“oltre”?

Ecco perché, romanticamente, sogno che la società degli esclusi dal lavoro, dalla produzione, dai riconoscimenti, possa diventare la “società degli inclusi” entro i motivi forti della vita sociale. Certo, i vecchi non riusciranno più a diventare esperti di TIC (tecnologie, informazione, comunicazione) ma potranno pur sempre, in virtù delle loro esperienze di vita, partecipare attivamente ad un “Senato collettivo” della saggezza per orientare, come maestri di vita, le generazioni più giovani, e anche coloro che arrivano da altri mondi, nel cammino di vita e di civiltà: questa diventerebbe la medicina più efficace per una vecchiaia degna di un essere che ha faticato per diventare sempre più *uomo*. E il loro contributo produrrà un riflesso benefico sulla intera società. Ma anche questo è un problema di volontà politica, da risolvere, però, con urgenza perché, come ricorda il Marron, questo riconoscimento e impegno di saggezza è: “un anticipo della vita beata delle anime favorite della immortalità”.

E questo noi chiamiamo lifelong education pro senectute.

# Invecchiamento fisiologico e invecchiamento culturale

LUCIANO MASI

Psicologo-psicoterapeuta, Direttore Didattico dell'Istituto di Logoterapia Italiano di Cagliari

L'invecchiamento è un processo naturale che riguarda tutte le strutture viventi. Le piante, gli organismi unicellulari, gli animali inferiori e superiori, e la specie a cui apparteniamo – *homo sapiens sapiens* – lo subiscono come ineluttabile *destino*, come fase preparatoria alla distruzione completa dell'entità vivente, al misterioso apparire della *morte*. Esso consiste, per l'uomo, in una *trasformazione* negativa di tutte le componenti organiche e psichiche dell'unità psicosomatica, sia in senso *strutturale* che *funzionale*: tutti gli organi vanno incontro a una generale *atrofia* e, conseguentemente, a una perdita della loro efficienza operativa; i muscoli riducono il loro volume, la loro elasticità, la loro potenza; lo spessore intervertebrale si accorcia, per cui vi è una diminuzione della statura; i vasi sanguigni diventano meno elastici e le loro pareti si caricano di placca arteriosclerotica; la mucosa gastrica ed enterica diventa meno protetta, con sviluppo di ulcerazioni; le vie respiratorie diventano meno elastiche e le ciglia protettive perdono la loro efficienza, sì da favorire lo sviluppo di infezioni, mentre i polmoni, perdendo la loro elasticità, non garantiscono più il giusto apporto di ossigeno; il rene diminuisce gradualmente la sua funzione di filtraggio delle impurità dell'organismo, con il conseguente sviluppo di malattie; il metabolismo si altera e la membrana delle cellule riduce la sua fluidità; perfino le strutture cerebrali vanno incontro a processi di atrofizzazione, con le conseguenze, ben note, di perdita della memoria di avvenimenti recenti, di riduzione delle capacità di concentrazione e di attenzione, e delle capacità di apprendimento.

Il quadro illustrato sembra veramente desolante e, soprattutto, *senza speranza*. Se così stanno le cose, si dovrebbe arrivare a concludere, all'uomo e alla donna che cominciano ad invecchiare non rimane che *rassegnarsi* di fronte all'inesorabile progredire dei processi distruttivi che si svolgono dentro di loro e *mettersi in seconda linea* sul piano umano e sociale.

Questa tendenza ad "indietreggiare", a considerarsi persone di serie B, è favorita da quel fenomeno che, in termini psicologici, potrebbe essere definito **invecchiamento culturale**. Esso consiste nella credenza, purtroppo presente in tutti (o quasi), che la persona che ha superato un certo limite cronologico (di solito l'età della pensione: 65 anni), non sia più capace di *produrre* e, quindi, debba necessariamente essere *assistito*, sia economicamente che socialmente. I sociologi anglosassoni, che amano le *classificazioni*, distinguono tre fasce di

anzianità: - **youngestold** (vecchi-giovani), da 65 a 75 anni di età; - **old** (anziani veri e propri), da 75 a 85; - **oldest**, da 85 in su.

Con queste classificazioni non riusciamo a sapere *chi* è l'essere umano definito *anziano*. In questa definizione e in tutte le classificazioni, come quelle sopra riportate, non manca solo la comprensione *ontologica* dell'anziano, ma principalmente quella dell'uomo. Occorre, quindi, a mio parere, partire proprio da qui. L'uomo è solo un *animale razionale*, come credono in molti, senza una *vocazione* specifica, senza un *compito esistenziale*; oppure è un essere con una *realtà trascendentale*, data cioè *a priori* (Kant), con un'etica profonda, connessa alla sua antropologia; un essere votato alla *cura* (Heidegger), cioè al passaggio inesorabile – verso la conquista dell'*esistenza autentica* – dal **Da-sein** al **Mit-sein**?

Victor Frankl, il padre della *logoterapia* (terapia fondata sul recupero del senso della vita) individua tre caratteristiche dell'uomo autentico: l'**homo faber** (l'uomo che produce, che crea, che “regala se stesso” al mondo, attraverso le opere); l'**homo amans** (che offre agli altri e al mondo intero la propria affettività *gratuita*: da notare la straordinaria affinità con Kant: “gli altri vanno considerati come fini e non come mezzi”); l'**homo patiens** (che riesce a dare un senso alla sofferenza).

Orbene se si parte da questa visione della *sostanza* dell'essere umano, noi possiamo vedere con facilità che tutte le ideologie sociali, psicologiche e assistenziali dei nostri giorni, nei confronti dei soggetti etichettati come anziani, si rifanno a un essere che è stato – autoritariamente – privato della caratteristica di *homo faber*. Al di sopra di una certa soglia di età, l'essere umano non può più *produrre* e, pertanto, deve essere considerato solo in termini assistenziali.

Come si può facilmente notare, quest'uomo “astratto”, privo cioè di autentiche connotazioni esistenziali, non è un uomo invecchiato fisiologicamente: è *un uomo invecchiato culturalmente*.

Questa posizione culturale, inficiata da pregiudizi che Bacone qualificerebbe come *idoli del pensiero*, non è solo una violenza di tipo ideologico che, come tale, rimarrebbe esclusivamente relegata nel terreno protetto delle dispute teoriche. Purtroppo, essa ha conseguenze devastanti sul piano sociale ed economico di notevole portata.

Accurati studi di statistica demografica dimostrano che fra non molti anni gli over 65 saranno più del trenta per cento della popolazione mondiale. Si tratta di persone ormai “in pensione” e quindi fuori dal circuito produttivo, ma, nella maggior parte dei casi *per nulla privi di capacità e potenzialità produttive*.

Se quanto sopra detto è esatto, ne consegue che la società odierna, *solo per motivi culturali*, si priva masochisticamente dell'apporto creativo di milioni di persone che potrebbero ancora a lungo dare il meglio di loro stessi a vantaggio di tutti. Sono numerosi gli esempi di uomini e donne che hanno raccolto i frutti del loro ingegno proprio in età avanzata. Il cervello, com'è noto da tempo, ha una *plasticità* che si dimostra, mentre le ricerche delle neuroscienze progrediscono, sempre più sorprendente. Se è vero che, con il passar del tempo, diminuisce la *quantità* delle cellule nervose, è altrettanto vero che quelle rimanenti acquistano un'attitudine di ramificazione sinaptica sempre più vasta il che, sul piano

psichico, si traduce in una accresciuta capacità di *elaborazione creativa* delle esperienze.

Il secondo aspetto negativo che scaturisce dal suddetto atteggiamento nell'osservare il mondo degli "anziani" – un atteggiamento che potrebbe essere definito **miopia culturale** –, è dato proprio dalle conseguenze economiche che da esso scaturiscono. Escluso dal mondo della produzione, l'esercito dei pensionati, cioè di persone non vecchie ma *invecchiate culturalmente*, finirà inevitabilmente per confluire nell'area dell'*assistenzialismo*, un'area per loro ontologicamente impropria, ma di fatto eletta come loro definitiva dimora.

In clinica assistiamo al fiorire di patologie di ogni tipo quando i soggetti, esclusi dal circuito produttivo, devono adattarsi ad una condizione di partecipazione sociale *surrettizia* che non sentono in sintonia con le loro potenzialità e con i loro bisogni più autentici. Accurati studi di psicologia clinica hanno dimostrato che il *pensionamento* è una delle prime cause dello *stress* e, di conseguenza, delle malattie (fisiche, psichiche e psicosomatiche) che da tale condizione derivano. È noto, infatti, che uno dei principali effetti della situazione di stress è l'abbassamento dell'efficacia dei fattori immunitari, con tutto ciò che un tale impoverimento delle difese interne comporta.

In altri termini: considerando i cosiddetti anziani una popolazione di possibili *assistiti*, si finisce per favorire un'identificazione patologica di essi con questa condizione psicosociale.

Per invertire questa pericolosa china, occorrerebbe, a mio parere, un cambiamento *teorico* sulla psicologia delle persone di età avanzata. Esse, in fondo al loro cuore, avrebbero ancora il forte desiderio di lavorare, di contribuire alla produzione globale di beni e di servizi. Avrebbero cioè la forte necessità di recuperare il ruolo di protagonisti della vita sociale che era stato ad essi arbitrariamente tolto.

In secondo luogo, occorrerebbe una *politica sociale* che contemplasse tale esigenza, favorendo il reingresso degli anziani nel mondo del lavoro (ad esempio, con incentivi fiscali per i lavori artigianali gestiti da persone al di sopra di certi limiti di età).

Un tentativo di reinserimento degli anziani come parte attiva della società sembrerebbe essere quello dell'impiego di essi in attività *volontaristiche* che sono di grande utilità per l'ordinato svolgersi della complessa vita delle comunità umane della nostra epoca (es: sorveglianza dei bambini davanti alle scuole; accompagnamento delle persone diversamente abili; ecc.).

Tuttavia, anche queste lodevoli iniziative non possono compensare il vuoto che nei soggetti definiti anziani può lasciare la perdita della possibilità di *produrre*, cioè di dare il meglio di sé, in termini di creatività, al mondo esterno. Questo bisogno è insopprimibile e nessuna attività che lo sfiori può spegnere le sue richieste (inconsce) continue.

In altri termini, se si vuole veramente aiutare le persone definite anziane, occorre restituire a loro la *caratteristica di homo faber*.

# Dalle Parole alle pratiche

COMPONENTI GRUPPO DI ASCOLTO CONSULENZA E PREVENZIONE BULLISMO  
USR - Basilicata - CSV Basilicata

Il presente contributo si inserisce nell'ambito delle riflessioni, su come oggi gli europei vivono le opportunità offerte dal progressivo allungamento della vita, proposte dalla Commissione Europea con la proclamazione del 2012 *Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni*.

Per i numerosi nuovi anziani del nostro Paese, alle prese con il malessere sempre più esplicito delle giovani generazioni che rivendicano un rinnovamento generazionale della classe dirigente italiana, la proclamazione dell'Anno Europeo dell'Invecchiamento Attivo rappresenta un'iniziativa quanto mai favorevole e tempestiva.

Può servire, infatti, a contrastare la tentazione di quanti pensano di abbandonare ogni desiderio di partecipazione attiva alla vita sociale, per il timore di essere percepiti egocentrici e ingombranti dalle nuove generazioni escluse dal mercato del lavoro e dalle diverse arene della vita pubblica.

Ci sono tuttavia tante domande e tante perplessità tra chi si accinge ad affrontare questa fase della vita.

*Vecchiaia attiva*, un ossimoro per indicare cosa? L'aggettivo è il contrario del sostantivo che nell'accezione comune significa decadenza, perdita di interessi, mancanza di entusiasmo e di progettualità, dipendenza, perdita di un ruolo attivo nella società, pensione e godimento **nella propria casa** di quanto si è costruito nell'età attiva.

Ma si può vivere la vecchiaia in altro modo? Ci si può sottrarre all'acquiescenza passiva e al lasciarsi trascinare dallo scorrere del tempo?

Dato che la posta in gioco è la vita quotidiana nella sua concretezza, le risposte le abbiamo cercate mettendoci in gioco.

Abbiamo risposto con prontezza nell'autunno 2007 all'appello dell'Ufficio Scolastico Regionale di Basilicata (USR) alle prese con l'*emergenza bullismo* dando vita ad un Gruppo di Ascolto, Consulenza e Prevenzione del fenomeno, nell'ambito di un articolato piano di azioni dell'Osservatorio Regionale Bullismo, implementato dall'USR Basilicata per studiare e combattere il problema.

Eravamo circa 20 neo pensionate, provenienti prevalentemente dal mondo della Scuola, convinte di poter far confluire le competenze maturate durante le nostre esperienze di insegnanti in un'azione utile all'intera comunità regionale.

Al nostro fianco, insieme all'Ufficio Scolastico anche il CSV Basilicata, il Centro di Servizio al Volontariato, i cui responsabili, ravvisando nella nascita e motivazione del Gruppo l'espressione di un forte senso di cittadinanza attiva, hanno attivato presso la propria sede regionale, assumendosene i costi, uno spazio di ascolto e una linea telefonica dedicata, per consentire a studenti, genitori e insegnanti di segnalare allo Sportello di Ascolto, Consulenza e Prevenzione le situazioni di bullismo di cui a qualunque titolo fossero stati testimoni.

L'impegno di svolgere il lunedì, mercoledì e venerdì mattina e il martedì e giovedì pomeriggio, un servizio di ascolto e consulenza, le riunioni mensili di valutazione, la formazione ex ante e in itinere organizzata per il Gruppo dall'Ufficio Scolastico, gli incontri di condivisione e progettazione con le altre componenti dell'Osservatorio Regionale, sono state per noi occasioni preziose per riattribuire al nostro tempo, ai nostri saperi e alle nostre istanze di socialità, una dimensione di cittadinanza e utilità sociale.

In pensione si va! Per raggiunti limiti di servizio, a volte in anticipo per motivi di salute, per età; *il lavoro però entra nel sangue – testimonia una componente del Gruppo – crea interessi permanenti, per cui quando ho saputo che l'Ufficio Scolastico Regionale stava organizzando un gruppo di insegnanti in pensione per la lotta al bullismo nelle scuole ho sentito il desiderio di offrire la mia esperienza a sostegno delle famiglie e degli studenti in difficoltà e ho aderito al progetto.*

*Lì avrei potuto finalmente coniugare il piacere sempre fortemente sentito per il mio lavoro con il bisogno di essere io a stabilire i ritmi del mio tempo, senza dover pensare: è tardi, devo andare, devo chiedere il permesso; senza sensi di colpa verso la famiglia, né senso di privazione personale.*

*Da allora, l'attesa al telefono dello Sportello, la valutazione dei casi segnalati, l'analisi dei progetti di prevenzione presentati dalle Scuole e il monitoraggio degli stessi nella fase di attuazione mi hanno dato la consapevolezza di avere ancora un ruolo nella società attiva.*

No, l'invecchiamento attivo non è un ossimoro; la sua comprensione fa tutt'uno con *il principio di attivazione* uno dei pilastri del moderno sistema di welfare, il welfare mix o della comunità, che per produrre benessere si avvale, in un approccio dal basso, anche dell'iniziativa dei cittadini e delle loro forme organizzate di partecipazione.

Per comprendere la cultura che sottende *il principio di attivazione* è emblematico il motto del movimento internazionale delle persone con disabilità *"niente su di noi, senza di noi"*.

*L'invecchiamento è ineludibile, il suo spettro angustia più o meno tutti e ciascuno lo combatte come crede* – afferma un'altra componente del Gruppo.

L'esperienza in cui ci siamo immerse

e la sede presso cui si è svolta, il Centro di Servizio al Volontariato, deputato dalla Legge quadro sul Volontariato a sostenere e qualificare l'azione dei Volontari e a promuovere la cultura della cittadinanza attiva, ci ha però aiutato a capire che se lo si combatte attivamente e collettivamente, ponendosi come

attori e non come spettatori di interventi, si attua una grande trasformazione: bisogni e diritti diventano poteri e responsabilità di ogni cittadino, come indicato dal Consiglio d'Europa all'atto di proclamare il 2011 che sta per concludersi l'Anno Europeo del Volontariato che promuove la cittadinanza attiva.

Questi tre anni di impegno nel Gruppo hanno favorito presso tutte noi la consapevolezza che ruoli e funzioni appartengono alle nostre scelte sia durante la vita lavorativa che dopo.

*Faccio parte di quei docenti cosiddetti “rottamati” cioè mandati in pensione d'Ufficio avendo raggiunto quarant'anni di servizio – ci confida un'altra insegnante del Gruppo – avrei voluto poter decidere personalmente quando andare in pensione e sarei rimasta ancora nella scuola. Attualmente, però, la collaborazione a titolo di volontariato con l'Ufficio Scolastico Regionale per supportare le scuole nell'educazione alla legalità e nella lotta al bullismo e al disagio mi permette di offrire ancora un servizio per il miglioramento della scuola e della società in cui credo fermamente. Fare parte di questo gruppo di docenti che si ritrova per lavorare insieme mi fa sentire ancora attiva e integrata.*

Attraverso esperienze di questo tipo è possibile quindi evitare la spiacevole percezione, avvertita da un'insegnante appena pensionata, entrata quest'anno a far parte del Gruppo, che *improvvisamente la società non ti guarda con gli stessi occhi, non ti considera come prima; hai perso un “ruolo”*.

Certo è tutto più difficile in un Paese che ha letteralmente dimenticato i giovani e le loro attese di futuro. Si è tentati, per l'imbarazzo che ne consegue, di farsi da parte, nella speranza di fare spazio ad un loro sacrosanto bisogno di protagonismo ma non sarebbe “politicamente corretto”.

La società ci appartiene e ci riguarda. Ognuno di noi ha concorso a determinarla così com'è, nel bene e nel male. Invecchiare attivamente, in un'ottica di *servizio*, è quindi un dovere da porre in essere per le nuove generazioni prima ancora che per noi. Rappresenta una possibilità di riscatto di una generazione nei confronti della successiva.

*È importante che si parli di questo periodo della vita per cambiare la cultura della società, è importante avere sempre un progetto di vita, non farsi prendere da uno sterile trantran quotidiano e non dare valore solo a novità di vita collaterali alla propria, ma sentirsi sempre attivamente in prima linea –* prosegue l'amica che si preoccupa della perdita di ruolo.

Il Gruppo di ascolto, al quale hanno aderito su invito dell'USR Basilicata anche alcune giovani professioniste volontarie (due avvocate, una psicologa e una sociologa) che hanno integrato con le loro specifiche competenze i saperi necessari al Gruppo, ha costituito anche un'inedita pratica di solidarietà e di cittadinanza attiva tra le generazioni, in una società, quella di Basilicata, caratterizzata da un progressivo notevole aumento dell'indice di vecchiaia e di dipendenza.

*Impegnarmi nel progetto per combattere il bullismo mi stimola a pormi in ascolto e in discussione* – afferma l'ex insegnante che ritiene l'invecchiamento un processo che ognuno affronta a modo proprio.

In Basilicata, dove si registra il rapporto di 11,5 associazioni di volontariato ogni 10.000 abitanti contro un rapporto medio nazionale di circa 5 associazioni, sono sicuramente tante le tipologie di impegno verso le quali i *nuovi anziani* possono dirigere la loro volontà di praticare forme di invecchiamento attivo per restare occupati, condividere saperi e competenze e vivere l'allungamento della vita come un'opportunità.

Spesso, tuttavia, occorrono anche iniziative istituzionali, appelli mirati.

L'esperienza riportata in questo contributo ha il merito di essere stata avviata da un'istituzione che nella fase lavorativa della vita delle componenti del Gruppo ha costituito un punto di riferimento.

#### COMPONENTI GRUPPO DI ASCOLTO CONSULENZA E PREVENZIONE BULLISMO

Tania Bafunno, Maria Antonietta Bochicchio, Netti Caggiano, Gina Carbone, Mariella Di Girolamo, Alba Fanelli, Mariella Granata, Lucia Lebotti, Margherita Malvasi, Teresa Mele, Antonietta Mancino, Etta Mancino, Margherita Mancino, Anna Oppido, Silvia Paggi, Dina Potenza, Lina Rivela, Angela Granata\*, Tina Paggi\*\*

\* Referente Nucleo Autonomia Ufficio Scolastico Regionale di Basilicata  
e Responsabile Osservatorio Regionale Lotta al Bullismo

\*\* Direttore CSV Basilicata e Coordinatrice Gruppo di Ascolto Consulenza e Prevenzione Bullismo

# Tecnologie e invecchiamento attivo in Europa

GIUSEPPE PEPE

Dirigente MIUR

Trasformare un'emergenza in opportunità. È la risposta delle Autorità Politiche europee alle sfide che l'invecchiamento della popolazione pone all'economia e all'intera società, in cui “la speranza di vita media è passata dai 55 anni del 1920 agli oltre 80 di oggi”.<sup>1</sup> In ambito comunitario un ruolo importante nel rispondere a tali sfide viene riconosciuto alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

Nel 2007 la Commissione delle Comunità europee approva il piano d'azione “Invecchiare bene nella società dell'informazione” accompagnato da un programma di sostegno di un miliardo di euro di investimenti nella ricerca sulle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni (TIC) “destinate a migliorare la vita degli anziani in casa, sul lavoro e nella società in generale”.

Viviane Reding, Commissaria europea per la società dell'informazione e dei media, evidenzia il valore aggiunto delle TIC nello sviluppo di una nuova cultura dell'invecchiamento positivo:

“In Europa l'invecchiamento demografico costituisce una sfida per il mercato del lavoro e il sistema sanitario e assistenziale, ma offre nello stesso tempo un'opportunità economica e sociale. Le TIC forniranno prodotti nuovi e più accessibili e servizi rispondenti alle esigenze degli anziani”.

La decisione N. 940/2011, con la quale il Parlamento di Strasburgo e il Consiglio proclamano il 2012 *Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni*, recependo le proposte dell'Agenda digitale per l'Europa, assegna alle nuove tecnologie una funzione strategica per la formazione lungo tutto l'arco della vita e l'eliminazione degli ostacoli legati alla distanza e alle disabilità. In particolare le TIC accrescono le possibilità per mobilitare “il potenziale degli anziani, a prescindere dalla loro origine”. Come dimostrano anche gli studi specialistici, dalle TIC e soprattutto dall'uso di Internet derivano notevoli vantaggi per l'anziano. Il web “stimola funzioni cognitive, quali percezione, attenzione, tempi di reazione, memoria e ragionamento”, mantiene attiva la curiosità intellettuale, crea relazioni, rende possibile “relazioni di aiuto e sostegno per gli individui che hanno una rete di relazioni sociali limitate a causa di perdita di mobilità o per altri fattori”. Per cogliere queste opportunità occorre tener presente i principali ostacoli all'utilizzo di Internet negli anziani: mancanza di motivazione, di cono-

scienza e di esperienza. A tal fine interessante è la ricerca di due docenti dell'Università di Zurigo, Hans Rudolf Schelling e Alexander Seifert, i quali dopo aver analizzato le cause del mancato utilizzo delle TIC da parte delle persone sopra i 65 anni, pur rispettando anche "un rifiuto di Internet", indicano una serie di soluzioni mirate a sfruttare il potenziale positivo della Rete:

- sensibilizzare gli anziani e i fornitori di servizi TIC all'argomento "TIC e anziani"; spiegazioni sui potenziali di Internet nella vita quotidiana degli anziani;
- incoraggiamento diretto e indiretto (tramite i social network) a comparare le proprie esigenze con le offerte proposte da Internet in modo da riconoscere una possibile utilità;
- offerte individuali di formazione e assistenza per i livelli principianti in loco e/o in una cerchia ristretta (offerte professionali, volontarie e informali, anche gruppi di auto sostegno);
- agevolazioni finanziarie per quanto riguarda gli abbonamenti alla banda larga per coloro che si trovano in situazione di ristrettezza finanziaria.

A nostro sommo avviso, tra le iniziative dell'Anno europeo 2012, volte a utilizzare le opportunità "di Internet e delle TIC in generale, dovrebbero essere messe in primo piano la lettura e l'apprendimento delle lingue straniere quali strumenti efficaci per la lotta contro l'invecchiamento.

Dell'insostituibile funzione dei testi (libri, giornali, norme...) disponibili in rete sono convinti i normali fruitori. Riesce difficile comprenderne il valore a chi non li ha mai consultati. Solo nel 2005 l'Unione Europea, sul cui portale troviamo il più alto numero di contenuti digitali, ha lanciato l'iniziativa "biblioteche digitali" al fine di rendere più agevole e più interessante l'uso delle risorse di informazione in linea. Una biblioteca virtuale che grazie alle tecnologie dell'informazione renda visibile e disponibile il patrimonio culturale e scientifico dell'Europa per un uso presente e futuro. L'iniziativa, in corso di attuazione, assume un valore simbolico perché rilancia la funzione della Rete nel processo di democratizzazione del sapere. Oggi noi abbiamo la possibilità di fruire, sia a titolo gratuito che a costi contenuti, di un patrimonio culturale (libri, manoscritti, giornali, riviste, fondi archivistici...) inaccessibile fino a qualche anno fa. Nella migliore delle ipotesi bisognava fare i conti con le distanze dalle sedi di residenza, i tempi e le possibilità di riproduzione. In occasione del 2012 sarebbe opportuno pubblicare delle pagine gialle di queste risorse per facilitare l'accesso agli anziani (e non solo). Un elemento importante per diffondere l'abitudine alla lettura nella terza età (ma il discorso vale per tutti) è la scelta di opere che si leggono con piacere. Per il grande scrittore argentino Borges non bisogna leggere i libri che non danno piacere. L'obiettivo di avvicinare le persone anziane al piacere della lettura trova pieno consenso, mentre molte riserve vengono espresse sull'apprendimento delle lingue straniere. Considerato poco adatto all'età matura, non rientra nei tradizionali programmi di potenziamento cognitivo. In realtà i punti di debolezza non sono da ricondurre all'età (concentrazione, attenzione, memoria, sistema percettivo...),

ma alla mancanza di metodi espressamente sviluppati per questa fascia d'età. Occorre in primo luogo ridefinire in maniera autonoma gli obiettivi. Quello che caratterizza l'apprendimento dell'anziano è la forte motivazione intrinseca, cioè correlata soprattutto al piacere provato nello studio della lingua e non direttamente subordinata al conseguimento di un obiettivo come il miglioramento della posizione lavorativa o il superamento di un esame (La Grassa-Villarini 2008). Egli “non necessariamente ha l'obiettivo di imparare a usare in maniera fluida una lingua (anche se potrebbe riuscirci) ma i suoi obiettivi sono più di tipo sociale e di mantenimento cognitivo (ISFOL 2007).

I benefici sono notevoli soprattutto per i processi mentali legati alla memoria, all'attenzione, alla creatività, alla soluzione di problemi. I programmi di potenziamento cognitivo dimostrano che gli anziani, se messi nelle condizioni di utilizzare adeguatamente le nuove tecnologie, migliorano la loro conoscenza di una lingua straniera. Dalla problematicità dell'insegnamento in condizioni complesse quale sono quelle di chi apprende in età avanzata, si stanno aprendo interessanti prospettive di ricerca per l'apprendimento linguistico in altre fasce di età. La lettura, le lingue straniere, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, costituiscono delle risorse straordinarie per perseguire gli obiettivi dell'Anno europeo dell'invecchiamento attivo, ma soprattutto per l'affermazione di una visione positiva della terza età, una visione luminosa ed operosa, della quale il filosofo Benedetto Croce ci offre un'immagine singolare in continuità con una vita pienamente vissuta:

“Malinconica e triste che possa sembrare la morte, sono troppo filosofo per non vedere chiaramente che il terribile sarebbe se l'uomo non potesse morire mai, chiuso nel carcere che è la vita, a ripetere sempre lo stesso ritmo vitale che egli possiede solo nei confini della sua individualità, a cui è assegnato un compito che si esaurisce.

Ma altri crede che in un tempo della vita questo pensiero della morte debba regolare quel che rimane della vita, che diventa così una preparazione alla morte. Ora la vita intera è preparazione alla morte, e non c'è da fare altro sino alla fine che continuarla, attendendo con zelo a tutti i doveri che ci spettano. La morte sopravverrà a metterci in riposo, a toglierci dalle mani il compito a cui attendevamo; ma essa non può far altro che così interromperci, come noi non possiamo fare altro che lasciarci interrompere, perché in ozio stupido non ci può trovare.”

<sup>1</sup> Tra il 2010 e il 2030 il numero di persone di età compresa tra i 65 e gli 80 anni aumenterà di una percentuale quasi pari al 40%.

# *L'antidoto per i giovani: gli anziani*

MARIA AMORIGI

Dirigente Scolastico - ISIS "Pitagora" di Montalbano Jonico (Mt)

In un mondo globalizzato, qual è quello attuale, l'attenzione alla persona per la sua educazione e formazione diventa un aspetto fondamentale da parte di pedagogisti e uomini di cultura.

Il ritorno alla Pedagogia è necessario, per perseguire alcuni aspetti dell'educazione globale, mirante all'educazione allo sviluppo sostenibile, ai diritti umani, alla pace e alla cittadinanza.

Luogo privilegiato per affrontare il problema educativo è la scuola, che contribuisce alla formazione della Cittadinanza Attiva, della Costituzione, del rispetto dell'Altro, della coesione sociale, della solidarietà.

Occorre precisare che non solo la scuola, ma ogni uomo si deve sentire coinvolto nel processo di cambiamento del mondo, stabilendo rapporti e relazioni di reciprocità.

Ricordare il 2012 come l'Anno Europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni, è un'occasione per riflettere e far sentire le persone anziane sempre più integrate, per lottare contro l'esclusione sociale, la discriminazione e l'ingiustizia sociale.

La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea riconosce e rispetta il diritto degli anziani di condurre una vita dignitosa e indipendente, di partecipare alla vita sociale e culturale.

L'invecchiamento è una fase della vita naturale di ogni essere vivente, ma il segmento di vita dell'uomo si è allungato, rispetto al passato, in conseguenza soprattutto del miglioramento dell'assistenza sanitaria e della qualità della vita. Di fronte a tale cambiamento, occorre promuovere una cultura dell'invecchiamento attivo lungo tutto l'arco della vita (lifelong learning), dando ai gruppi di età avanzata la possibilità di partecipare attivamente alla vita familiare e sociale, anche attraverso forme di volontariato, di apprendimento permanente, di partecipazione ad associazioni ed enti culturali.

L'invecchiamento attivo, quindi, consente alle persone che invecchiano di migliorare il loro stato fisico, sociale e psichico durante tutte le fasi della vita, offrendo loro protezione, sicurezza e cure adeguate al bisogno. Promuovere

l'invecchiamento attivo significa coinvolgere tutte le generazioni; sostenere gli anziani significa consentire loro di essere ancora attivi nella società, migliorando la qualità della vita e i rapporti non solo fra pari, ma anche con i giovani, ai quali vengono trasmessi, in una società massificata, sani valori, al fine di far crescere generazioni più equilibrate e responsabili.

È sostanzialmente valido, infatti, il contributo, in termini di saggezza e di esperienza, che le persone anziane possono apportare con suggerimenti, miranti a promuovere la solidarietà e l'intesa tra generazioni di diversa età. Incrementare la partecipazione attiva degli anziani alla vita sociale significa rafforzare l'apprendimento permanente e le politiche di inclusione attiva nelle diverse fasi della loro vita, al fine di proteggerli dal rischio di povertà e di esclusione sociale, elevando l'occupazione dei lavoratori anziani e promuovendo la formazione anche in materia di nuove tecnologie.

È questo uno degli obiettivi della strategia di Europa 2020, che prevede numerosi fondi, programmi e piani di azione mirati.

L'Anno Europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni è stato proclamato, quindi, con l'intento di conferire dignità alle persone anziane e di riconoscere il proficuo contributo delle stesse alla società e all'economia.

Combattere la discriminazione e la solidarietà degli anziani significa dare voce e forza alla loro esistenza, abbattendo tutte le barriere culturali che impediscono loro, anche durante il pensionamento, di dare il meglio nel sociale.

Il coinvolgimento degli anziani, in sinergia con i giovani, in associazioni culturali, di volontariato e onlus, in club sportivi ha lo scopo di mettere insieme le generazioni, creando maggiori occasioni e momenti di solidarietà condivisa.

Bisogna essere convinti che l'esperienza degli anziani aiuta i giovani a pensare e costruire, non da soli, una società dove la dignità della persona e la passione per la giustizia, la pace e l'equità sono valori fondamentali e irrinunciabili per un corretto vivere civile, soprattutto a dimensione europea e internazionale.

Sulla base della strategia di Lisbona 2010 per la crescita e l'occupazione, si sottolinea l'importanza delle politiche per la famiglia, dell'occupazione e dell'uguaglianza tra generi, proponendo il miglioramento tra la vita professionale e quella familiare. Le politiche per la famiglia comprendono una serie di azioni per migliorare l'istruzione, l'inserimento sociale e professionale, l'occupazione, i trasporti, la sanità; tali politiche, inoltre, mirano a garantire l'uscita da situazioni di povertà e disagio, ad assicurare una maggiore partecipazione degli uomini alle responsabilità familiari e sociali.

In un sistema di cambiamento demografico, in cui la longevità è in aumento e i tassi di natalità sono bassi, l'accesso al lavoro dei giovani e dei meno giovani dovrebbe essere al centro dell'attenzione delle strategie politiche, per lottare contro ogni forma di discriminazione, tra cui quella basata sull'età, per sviluppare

incentivi a favore dei lavoratori anziani, al fine della loro permanenza nel mercato del lavoro, per adottare misure e strategie idonee a modernizzare le infrastrutture e i servizi rivolti alla persona, per risolvere i problemi connessi all'invecchiamento, che deve essere considerato una risorsa individuale e dell'intera comunità. Mantenere attivo un anziano diventa, quindi, una delle prerogative della strategia di Lisbona per lo sviluppo dell'Europa unita, al fine di favorire, soprattutto nei giovani, con spirito libero e partecipativo, l'esigenza di un'alleanza solidale tra le generazioni attraverso il volontariato, la reciprocità e la solidarietà.

I giovani, dalle esperienze e dalla saggezza del pensiero e delle azioni degli anziani, possono trarre frutti per costruire un mondo più solidale, libero e giusto.

Le premesse, in sostanza, dei valori di solidarietà, di impegno e coesione sociale, di senso civico, di appartenenza, di cittadinanza attiva, di rispetto dell'altro, senza differenze sociali, di cultura, di genere e di età, devono essere poste nella scuola che, come ambiente educativo di apprendimento, mira a formare la persona di oggi e a preparare il cittadino integrato, aperto e disponibile, dell'Europa e del mondo di domani.



PIERO CIANCIOTTA, PIETRO SABATO,  
CLASSE I, SCUOLA PRIMARIA, I. C. - BELLA (POTENZA)

# Gli anziani: una risorsa

CAROLINA BRUSCELLA

Dirigente scolastico dell'I. C. “O. Albanese” - Tolve (Potenza)

Il XXI secolo passerà alla storia come un periodo ricco di importanti sfide, che, se affrontate con coraggio, perizia e buon senso, saranno utili per la risoluzione di problemi cruciali per l'umanità intera.

Una di queste sfide riguarda l'invecchiamento della popolazione mondiale, a proposito del quale gli ultimi dati parlano un linguaggio fin troppo chiaro: il 20% della popolazione attuale è costituito da ultrasessantacinquenni, di cui il 10% è rappresentato da ultraottantenni, prevalentemente donne.

L'età media, grazie anche ai progressi scientifici e al variare dell'alimentazione, si è notevolmente allungata: 83,2 anni per le donne, 77,6 anni per gli uomini.

Fino a poco tempo fa la condizione anziana è stata letta in termini di “debolezza”, “disagio”, “bisogno”, sottraendo in tal modo dignità ad un'epoca della vita altrettanto importante, in quanto portatrice di valori, stili di vita, opinioni personali, frutto di riflessività mista ad esperienza, che costituiscono la base di una società civile e democratica.

Se è vero che sul piano fisico hanno in genere bisogno di aiuto, è altrettanto vero che, nella loro età avanzata, possono offrire sostegno ai passi dei giovani, che si affacciano all'orizzonte dell'esistenza per saggiarne i percorsi.

Il libro del Siracide in proposito ammonisce: “Non trascurare i discorsi dei vecchi, perché anch'essi hanno imparato dai loro padri” (8,9); “Frequenta le riunioni degli anziani: qualcuno è saggio? Unisciti a lui” (6,34), perché agli anziani “si addice la sapienza” (25,5).

Alla luce di quanto sopra bisogna, quindi, offrire un senso alla vita delle persone anziane, a cui offrire nuove opportunità, dal momento che, esse avendo a disposizione molto tempo libero, devono essere messe in condizione di dare un obiettivo alla propria vita, di mettersi in discussione utilizzando l'enorme patrimonio di conoscenze accumulate nel corso del periodo lavorativo.

In alcune nazioni del mondo e particolarmente in Africa, sono stimati

giustamente come “biblioteche viventi” di saggezza, custodi di un patrimonio inestimabile di testimonianze umane e spirituali.

È quasi doveroso considerare la persona anziana come una “ricchezza e una risorsa” da valorizzare in maniera positiva sia nell’ambito del contesto familiare sia in ambito più vasto, allo scopo di prevenire la solitudine, che di solito assale chi, per motivi legati essenzialmente all’età, non è più in condizione di esercitare un’attività lavorativa.

La solitudine, malattia endemica della società contemporanea, era sconosciuta ai nostri nonni, i quali continuavano a ricoprire nel contesto familiare un ruolo decisamente attivo, come quello di tramandare conoscenze, stili di vita e accorgimenti, anche sotto forma di proverbi, aneddoti alle nuove generazioni, affinché potessero migliorare la loro vita.

Sono indimenticabili le lunghe sere d’inverno passate davanti al focolare in compagnia del nonno, che raccontava a noi nipoti non solo storielle paesane ma anche il proprio vissuto: tormenti di neve, assalti al fronte durante la Grande Guerra, anni di carestie, patimenti, privazioni.

O le calde notti d’estate, quando con il viso rivolto al cielo cosparso di mille lucciole insegnavano a leggere gli astri: le due stelle in fila erano per i pastori l’orologio, perché indicavano le tre del nuovo giorno e bisognava, quindi, abbandonare il misero giaciglio ed avviarsi al pascolo con le mandrie o con le greggi.

Se i nonni erano narratori e favolisti, le nonne erano maestre di cucito, ricamo e provette magliaie; dalle loro mani uscivano corredi punteggiati di fiori ed orlati di trine all’uncinetto, lunghe sciarpe di lana, calzini e mantelline, maglie un po’ abbondanti in previsione della crescita.

Non c’era proprio posto per la solitudine e neppure per l’insonnia, erano così stanche che, appena a letto, cominciavano a russare come locomotive alimentate a carbone.

Con la rarefazione dei rapporti familiari ed amicali, la vita delle persone anziane ha un triste epilogo: la collocazione in case di riposo che, seppure efficienti, costituiscono per molti l’anticamera della morte, oppure l’affidamento a badanti straniere. La società postmoderna ha, quindi, un’importante sfida da affrontare nel progettare positivamente la vita degli over sessantacinquenni, impegnandoli in attività socialmente utili, come il volontariato, l’iscrizione a programmi di apprendimento permanente, tipo UNITRE, che attualmente costituiscono una realtà non solo nei grossi centri urbani ma anche nelle nostre piccole comunità, dove esercitano un ruolo di aggregazione sociale.

Si rende necessario promuovere e nel contempo agevolare la creazione di una cultura dell'invecchiamento attivo, che richieda il coinvolgimento di tutti gli Stati membri della UE ma anche delle autorità regionali e locali, di enti ed associazioni nella prospettiva di uno Statuto speciale, che tenga in debita considerazione la centralità della persona anziana, della sua dignità, dei suoi bisogni e delle sue aspettative.

Tutti, compreso il mondo imprenditoriale, sono chiamati a fare la propria parte, ad adoperarsi concretamente per creare migliori opportunità, affinché uomini e donne di questa fascia d'età possano continuare ad esercitare un ruolo attivo sia nel contesto familiare sia in ambito sociale, vivendo con dignità e benessere l'invecchiamento.

Giovanni Paolo II in un incontro con gli anziani pronunciò queste parole: “Cari amici anziani! In un mondo come quello attuale, nel quale sono spesso mitizzate la forza e la potenza, voi avete la missione di testimoniare i valori che contano davvero al di là delle apparenze, e che rimangono per sempre perché iscritti nel cuore di ogni essere umano e garantiti dalla parola di Dio.

Proprio in quanto persone della terza età voi avete un contributo specifico da offrire per lo sviluppo di una autentica ‘cultura della vita’ – voi avete, noi abbiamo, perché anche io appartengo alla vostra età –, testimoniando che ogni momento dell'esistenza umana è un dono di Dio ed ogni stagione della vita ha le sue specifiche ricchezze da mettere a disposizione di tutti.

La vostra maturità vi spinge a condividere con i più giovani la saggezza accumulata con l'esperienza, sostenendoli nella fatica di crescere e dedicando loro tempo ed attenzione nel momento in cui si aprono all'avvenire e cercano la propria strada nella vita.

Voi potete svolgere un compito davvero prezioso”.

# La solidarietà tra le generazioni per costruire una scuola capace di futuro

MARIO COVIELLO

Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di Bella

Nel mese di ottobre 2011 i 456 alunni dell'Istituto Comprensivo di Bella, con quattro festosi incontri animati e molto partecipati, hanno voluto dire grazie ai loro nonni, angeli custodi delle famiglie.

La festa dei nonni si celebra nell'Istituto Comprensivo di Bella per il quarto anno consecutivo.

In ognuna delle scuole è stato individuato un modo originale per documentare che il nostro è un mondo di storie e che i piccoli hanno bisogno di legami forti per educarsi in una società che va sempre più veloce e non ha tempo per ricordare, ringraziare.

In queste settimane gli alunni hanno raccontato alle docenti la loro vita con i nonni. Hanno portato in classe le foto in bianco e nero dei matrimoni, dei compleanni, delle nozze d'argento dei loro nonni e la musica e le parole de "il vecchio e il bambino" di Vecchioni ha accompagnato i ricordi.

All'inizio i bambini dai tre ai sei anni della scuola dell'infanzia hanno cantato: Nonno, nonnino / giochiamo a nascondino / Ritorna ancor bambino / sorridi anche tu. / Nonna nonnina, / che stai in cucina ... / su dammi la manina, nasconditi anche tu.

Laura ha fatto conoscere con questi versi ai compagni nonna Maria "I suoi occhi sono stanchi / Hanno visto la gioia / E le difficoltà, / La campagna e la città. Ora sente l'armonia della famiglia / E della mia compagnia. La mia nonna è un tesoro / e a me è cara più dell'oro".

Erica ha scritto che "gli anziani sono come bambini perché sono umani, hanno bisogno di coccole, attenzione e di un riposino".

Arianna nota che "gli anziani sono un libro aperto rivolto al passato, tutto da ascoltare".

Vito scrive che "il nonno è il tuo migliore amico. Gli puoi raccontare tutto, /



non dirà nulla, /  
perché dopo un'ora  
si è già dimenticato  
tutto”.

Francesca scrive che  
“l'anziano è come un  
libro / se gli chiedi di  
raccontare, / è  
sempre pronto a farti  
sognare...”.

Luigi racconta di  
“Anziani che  
passeggiano per  
strada, / Anziani che

danno gioia a tutti: / Ogni ruga una conchiglia, / Ogni sguardo un bagliore, /  
Ogni sorriso un'emozione.”.

Nella scuola di S. Antonio Casalini è in allestimento un museo della civiltà  
contadina che raccoglie importanti attrezzi, utensili, stoviglie che risalgono agli  
anni cinquanta del secolo scorso. I nonni hanno mostrato nelle classi come si  
usavano un tempo per arare, seminare, mietere il grano; come si spremeva l'uva  
con i torchi per fare il vino.

A San Cataldo i nonni hanno costruito in classe per i nipotini gli strumenti  
musicali di un tempo, intagliando il legno, le canne per gli zufoli. E nel corso  
della festa i bambini hanno cantato le canzoni che accompagnavano il lavoro nei  
campi.

Le attuali quinte della scuola primaria di Bella sono state premiate a Matera, a



giugno di quest'anno, in  
occasione del concorso della  
Regione Basilicata “La  
scuola in scena”, per un  
laboratorio artigianale che  
da tre anni viene portato  
avanti con nonno  
“Ninuccio” che ha insegnato  
loro ad intagliare il legno e a  
costruire i giocattoli di una  
volta.

Ai nonni i piccoli con le  
loro insegnanti hanno

conferito diplomi di merito per la loro calda presenza.

Le docenti affermano che con quest'iniziativa, che viene portata avanti da alcuni anni, si è vista la possibilità di instaurare tra bambini e anziani un rapporto intergenerazionale basato sulla "reciprocità", sulla conoscenza e lo scambio alla pari di esperienze, vissuti, ricordi, impressioni, sentimenti.

L'occasione è interessante per la possibilità di elaborare una serie di attività in grado di stimolare gli alunni e gli anziani sotto diversi punti di vista, anche molto pratici, quali la rievocazione dei vissuti, ricordi, socializzazione, stimolazione motoria e manuale, sia per la possibilità di vivere con gli anziani e i ragazzi una situazione di gioia e di riconoscenza. Proprio i bambini e i nonni, sono riusciti a dare una "lezione" di vita a "tutti". Questa iniziativa ha portato una ventata di freschezza, movimento e vitalità per tutti coloro che pensano che la vecchiaia sia un tempo per rivisitare e dare un senso all'esistenza.

"Non possono essere ringraziati abbastanza tutti coloro che hanno avuto l'idea e hanno reso possibile la realizzazione di questa iniziativa", hanno concluso i nonni.

Maria Rita Parsi ha scritto: "I nonni sono coloro che vengono da lontano e vanno per primi, ad indagare oltre la vita; sono i vecchi da rispettare per essere rispettati da vecchi; sono il passato che vive nel presente ed i bambini sono il presente che vedrà il futuro".

# La Pedagogia della “vecchiezza”

ALFONSO FASOLINO

Docente

Il fermento della pedagogia, lo stato di fibrillazione di fronte ad una organizzazione sociale ed antropologica in evoluzione, sono divenuti elementi palpabili ed indicativi della tensione che interessa, e non solo sotto l'aspetto economico, la società italiana.

Stanno mutando gli orizzonti del nostro tempo. Questa, per noi, non è più stagione di giovinezze. E dovremmo essere più cantori di odissee, che di Iliadi, poema della giovinezza vigorosa e combattiva. Forse c'è un male oscuro nel nostro mondo ed in particolare nella vecchia Europa, inizio di una lenta inesorabile disgregazione.

Questo è un paese sempre più formato da vecchi e da malati. L'altro dato, assai preoccupante, è l'aumento dei diversamente abili.

La pedagogia, allora, deve farsi un esame di coscienza. Essa, per definizione e genesi, è “scienza della educazione dei fanciulli”. In un mondo, però, dove il rapporto tra anziani e giovani tende sempre più a sbilanciarsi a favore degli anziani (il caso Italia diviene cifra di questa nuova geografia umana), la pedagogia deve diversificare ed ampliare insieme i suoi territori d'indagine. Deve abituarsi a regionalizzare i contenuti, tenendo conto delle diverse specificità.

Si sancisce, di conseguenza, la territorialità della pedagogia, che non rappresenta una “diminutio” del suo significato ma, forse, soltanto una verifica della sua aspirazione ad essere scienza e, come tale, stabilizzata.

Procediamo dalla riflessione sull'età media, nel nostro paese in particolare, e sull'aspettativa di vita per ognuno di noi. Analizziamo i dati sull'handicap (essi sono verificabili sullo studio pubblicato a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata). Anche in questo caso registriamo un incremento significativo e preoccupante.

Si tratta di dati sensibili importanti, che vanno strutturati, per offrire campi operativi per gli studiosi e gli addetti ai lavori.

Vecchiezza e patologie sono i nuovi indicatori della nostra società. Su questi la

pedagogia deve organizzare, a medio e lungo termine, i suoi protocolli ideali e pragmatici. Ma una pedagogia della vecchiezza ed una della disabilità, separate ed indifferenti tra loro, non hanno senso. Dico vecchiezza, in quanto ormai siamo dinanzi ad una categoria del vivere e non solo ad una condizione.

Occorre, di conseguenza, pensare ad una linea operativa comune, che aspiri a coniugare queste due condizioni, divenute ormai categorie stabilizzate della nostra società

Finalità della pedagogia è quella di aspirare a costruire modelli, esempi ed atti deputati alla realizzazione della felicità e libertà della persona.

Vecchiaia e disabilità sono condizioni di non libertà e di non felicità e scandiscono, ormai, complessivamente l'esistenza.

In tale ottica e senza fumosità retoriche, la cultura pedagogica della disabilità può scrivere pagine assai significative e produttive. La vecchiaia è una disabilità sociale, l'handicap non può essere circoscritto, come elemento di attenzione e livello di guardia, alla fase della scolarizzazione obbligatoria, per essere poi restituito, in prevalenza, alla responsabilità delle famiglie ed alla pura politica assistenziale.

In definitiva su questi fondamenti occorre ristrutturare e ridisegnare la figura del docente di sostegno, per offrirgli spazi programmatici di azione continuativa ed aprire, anche per la disabilità, l'interesse e la speranza sociale per una educazione continua, lungo tutto l'arco della vita.

Allora il pensiero pedagogico dovrà costruire questi nuovi percorsi e rivitalizzare ruoli e prospettive del docente di sostegno, e sostanziare figura ed integrazione formativa.

# Non si cresce da soli: generazioni e alterità tra dialogo e accoglienza

MARIA DE CARLO\*

Docente Istituto tecnico per geometri “De Lorenzo” - Potenza

L'uomo è persona. È relazione. Nessuno si può pensare monade. Può anche ergersi a fautore della propria salvezza ma così facendo egli non fa altro che “allontanarsi” dalla verità più profonda su se stesso e soffocare così quel grido esistenziale: l'uomo ha bisogno di sentirsi amato e a sua volta donare amore. Non è linguaggio edulcorato. È struttura ontologica dell'uomo. L'intreccio con l'altro è a fondamento del suo vivere. Giovanni Paolo II nell'enciclica *Redemptoris hominis* (al n. 14) così scrive: *“L'uomo nella sua singolare realtà (perché è persona), ha una propria storia della sua anima. L'uomo che, conformemente all'interiore apertura del suo spirito ed insieme a tanti e così diversi bisogni del suo corpo, della sua esistenza temporale, scrive questa sua storia personale mediante numerosi legami, contatti, situazioni, strutture sociali, che lo uniscono ad altri uomini, e ciò egli fa sin dal primo momento della sua esistenza sulla terra, dal momento del suo concepimento e della sua nascita”*.

Nella relazione con l'altro si trasmette il patrimonio di una umanità che ha radici molto lontane. L'oggi è storia che si avvolge sul passato e si allunga verso il futuro. Apprendere dunque è vivere, soprattutto oggi che l'educazione è diventata una sfida per la stessa pedagogia: *“...le nostre idee sull'educazione sono destinate ad essere rivoluzionate solo quando si sia compreso che il processo è continuo dalla nascita alla morte, non è limitato all'infanzia e alla prima giovinezza e neppure è ristretto ai corsi scolastici come si è pensato a lungo”*.<sup>1</sup>

Il *lifelong learning* (istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita) è una necessità strettamente legata ai bisogni più profondi inscritti nell'animo umano. Ed è proprio qui – nell'animo umano – che avviene l'incontro tra generazioni. Nasce così quel dialogo che prende forma nel mutamento personale della crescita “esperienziale” che diventa automaticamente dialogo-testimonia in un processo di formazione interpersonale. John Dewey diceva: *“Noi non dobbiamo limitarci a ripetere il passato o ad attendere dei fatti accidentali, per attivare il mutamento su di noi. Noi usiamo le nostre esperienze passate per costruirne altre nuove e migliori nel futuro. Il fatto stesso dell'esperienza implica*

così il processo con cui essa si dirige al proprio miglioramento”. E se da una parte l’esperienza è fautrice di quel processo di miglioramento personale può tale processo, allo stesso tempo, essere causa e occasione di solidarietà tra generazioni. L’altro diventa per me occasione di crescita, arricchimento, ma soprattutto l’altro è specchio di quel processo di mutamento sempre accompagnato dalla necessità dell’educare: *“La lunga vita vissuta dall’anziano ha determinato numerose evoluzioni educative, diversi modi di relazionarsi al mondo esterno, oltre che a se stesso, quindi molteplici successioni formative, trasformative da analizzare e da assumersi. Il vecchio cerca così di riordinare le trame della sua esistenza, dipanando i bandoli del suo passato. L’anziano esplica anzitutto l’educare, il trarre fuori di sé il proprium interiorizzato, attraverso l’esplorazione nei meandri più reconditi della sua coscienza, nelle ‘ombre’ dei ricordi e dei silenzi dell’oblio; questa opera maieutica serve a formare, a trasformare ancora una volta il vecchio: attraverso queste risignificazioni ermeneutiche emergono nuove Gestalt, nuove peculiarità interiori, nuovo carattere”*.<sup>2</sup>

Una conoscenza del proprio io che non cessa mai. È una continua ricerca. Non ci sono età, non c’è né giovane e né adulto o anziano. Anche se in quest’ultimo la ricerca trova un maggiore compimento poiché maggiormente pensata nel profondo e perciò carica di saggezza proprio in virtù degli anni, così come afferma Seneca. E se l’uomo, come abbiamo detto non è monade, nel dialogo intergenerazionale si attivano dinamiche di ascolto, di comprensioni e di reciproca accoglienza dell’alterità. Se si evitano pregiudizi o “forzature” nel dare consigli, il giovane trova nell’adulto un riferimento e un “compagno” di viaggio nella vita, un saggio, un albero con radici profonde. Una presenza significativa e necessaria. L’adulto “si pone di per sé come ‘portatore di cultura’, e come tale si colloca comunque, sempre ed in vario modo, nella condizione di promuovere direttamente o indirettamente coscientizzazioni, sensibilità, impegni di reciprocità...”<sup>3</sup>

Creare distanze o “ghettizzazioni” tra generazioni procura isolamento, incomprensioni o chiusure con relative emarginazioni, come pure strumentalizzazioni di energie e affossamento di ideali o ribellioni con risvolti anche penosi. La consapevolezza di un’alterità quale fonte di ricchezza reciproca e mutuo soccorso trovano invece spazio in un processo di umanizzazione della società oggi quanto mai atteso e urgente.

\*Autrice del volume: *Traguardi in itinere. Le Univerità della Terza Età in Basilicata*, Sire, Roma 2005.

<sup>1</sup> R. Rossi, *Persona e personalità. Società scuola cultura educazione*, Adierre, Modica 2003, pag. 200.

<sup>2</sup> F. Bossio, *Formazione e quarta età*, ed. Anicia, Roma 2002, pag. 134.

<sup>3</sup> G. Giorgio, “Apporti culturali dell’anziano attivo nella comunità locale”, in (AA.VV.) *Il dialogo tra le generazioni. Formazione e comunicazione oltre le frontiere*, (a cura di A. Cugno), Franco Angeli, Milano 2004.

## Il filo digitale

Gli insegnanti e gli alunni dell'IPAA “G. Fortunato” di Potenza



Il connubio tra la saggezza e l'esperienza di una vita vissuta in un mondo industrializzato ma reale e l'esuberanza dei nativi di uno spumeggiante mondo virtuale viene realizzato presso l'Istituto Professionale per l'Agricoltura e l'Ambiente “Giustino Fortunato” di Potenza, grazie al progetto

“Nonni Sud – Internet”. Proposto dalla Fondazione “Mondo Digitale” in collaborazione con “Auser” – associazione attiva nella promozione del ruolo degli anziani nella società – l'iniziativa è in fase di attuazione presso le sedi di Potenza e Lagopesole dell'istituto e si avvale della collaborazione dei docenti Carmelina Frammartino e Mino Saccinto.

Quindici i “nonni” che hanno aderito con entusiasmo al progetto, tornando sui banchi di scuola grazie al “*filo digitale*” intessuto da “tutor”, di età variabile tra i 15 e i 17 anni. Compito degli alunni è proprio quello di accompagnare con amore e pazienza gli immigranti digitali (“nonni”) nell'acquisizione di abilità da spendere nel Web 2.0: dall'utilizzo del mouse alla comunicazione con SKYPE, passando dalla gestione della posta elettronica e da quant'altro sia utile per consentire a questi “alunni” di sentirsi protagonisti in un mondo che corre sul WEB.

Il Preside dell'IPAA, prof. Girolamo Vignola, da sempre in prima fila quanto all'impegno profuso per le tematiche sociali ed ambientali, in ottemperanza alle indicazioni della UE di alfabetizzare digitalmente entro il 2020 di tutti i cittadini degli stati membri, senza limiti di età, ha messo a disposizione le competenze dei docenti della scuola e il laboratorio di informatica, dotato di venti postazioni collegate alla rete e dotate di softwares aggiornati.

La sede di Potenza è stata la prima in Italia a partire e la partecipazione sia dei nonni che dei ragazzi va crescendo nel tempo ed è molto sentita. La docente Carmelina Frammartino ha creato una community all'interno della quale i nonni comunicano tra loro ed esprimono le proprie sensazioni.

*“Prendendo le veci di tutti i nonni “PROGETTO SUD INTERNET” ringrazio sentitamente gli insegnanti e gli alunni per l'accoglienza e la prestazione avuta e spero*

*che il progetto offra strumenti di consapevolezza per entrare in relazione con la realtà, con se stessi e con gli altri in modo costruttivo e creativo”.*

La voce è di uno degli alunni speciali del corso che, entusiasta, continua “Questo progetto è un’occasione per apprendere e approfondire le tecniche del “COMPUTER”, è

*un percorso di crescita personale e professionale sia per l’“EQUIPE” che per noi allievi nonni. L’anziano oggi si sente sempre più solo in una società che tende a metterlo ai margini. Spesso prova sentimenti di abbandono e inutilità che lo portano a pensare che nessuno sia più disposto a instaurare un rapporto interpersonale autentico. Coraggio e siamo uniti, perché anche noi nonni nella nostra società, possiamo esprimere saggezza, forza, dignità, voglia di testimonianza e di insegnamento:*



“QUANDO IL SOLE È ALL’ORIZZONTE,  
NON ASPETTATE CHE SCOMPAIA...  
COGLIETE, SE POTETE, I SUOI ULTIMI  
RAGGI”.

Parole che ben esprimono quanto la relazione bivalente venutasi a creare tra il “vecchio ed il nuovo” consenta a tutti di navigare lungo le varie fasi dell’esistenza tramite un virtuale “filo digitale”.

Dall’alba al tramonto, dunque, assaporando fino all’ultimo il tepore di un ultimo raggio di sole.



# Gli Anziani fuori dell'“arco costituzionale”?

MARIO FERRACUTI

Potrà sembrare paradossale questo titolo, ma in realtà spesso registra la situazione esistenziale e giuridica di coloro che hanno smesso il loro rapporto lavorativo e sono avanti con gli anni. È il tempo in cui si oscurano o finiscono le speranze e per ciò stesso dovrebbe essere il tempo di una maggiore cura da parte della società.

Purtroppo, nella pratica della vita sociale si verifica il contrario.

I media sono in prima fila, con il proprio staff di giovanissimi/me, ad escludere i pensionati dal lavoro e mettere in guardia contro di essi, quasi fossero incapaci anche di quelle professionalità nelle quali, qualche tempo prima, erano maestri. Non sono accettati di buon grado in politica che è diventata esercizio per giovani, in medicina ove la ricerca impone l'intelligenza delle generazioni giovani, nelle Università che vanno svecchiate e messe in mano ai giovani. Anche dentro la propria famiglia l'anziano trova spesso scarsa considerazione perché rallenta i ritmi produttivi della famiglia stessa: ha ragione Daniel Halévy il filosofo della accelerazione della Storia, quando dice che questo mondo “corre oltre la propria storia”. L'anziano è destinato a rimanere indietro. Così gli anziani si rèlegano nei giardinetti dei paesi o nelle osterie o nei viali accompagnati dal proprio cane, il solo essere che non fa i conti né con la produzione né con la fretta della storia; gli anziani, i fuori lavoro che, magari, solo qualche mese prima, pienamente integrati nella propria personalità e ruolo lavorativo, contavano professionalmente e venivano rispettati e riveriti dalla “società”. Aveva ragione Albert Camus: “non essere più ascoltati: questa è la cosa terribile quando si diventa vecchi”.

Per la verità c'è un breve periodo in cui il pensionato vive uno stato endorfinico, sono i primi giorni quando si ha l'illusione di riprendersi la vita intesa come libertà dai molti vincoli del lavoro strutturato e organizzato. D'altra parte chi non conosce il *De senectute* di Cicerone o l'*Elogio della vecchiaia* di Paolo Mantegazza che fanno brillare la vecchiaia, quasi, della stessa luce della giovinezza?

Ben presto finisce l'incanto e ci si ritrova a fare i conti con giornate ripetitive e piene di niente. Il tempo, questa entità misteriosa e solenne che vuole essere riempita di fatti corposi e di emozioni grandi, perde tutto il suo fascino e ti fa scoprire persona fuori dal circuito produttivo e quindi inutile. “L'efficienza produttiva, unico criterio moderno di valore, è una cosa sola con il sapersi guadagnare la protezione di gruppi potenti... con il sapersi vendere bene”, ci ricorda Horkheimer in *Eclisse della ragione*. Infatti.

*La nostra è una società fondata sul lavoro*, così come recita la stessa Costituzione, “l’Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro” e tutte le strutture sono funzionali alla soluzione dei problemi connessi con il lavoro e la produzione. Se avesse recitato: una Repubblica fondata sulla *persona umana*, il problema non sussisterebbe, poiché si è persona sempre, dalla nascita alla morte. E ogni persona umana è in sé un grande progetto unico e irripetibile, degno di stima e di amore perché destinato a lasciare segni indelebili.

A questo punto è doveroso chiedersi: come risolvere il problema degli anziani, dei fuori-lavoro che sta diventando problema sociale, sia per la grande percentuale rispetto al resto della popolazione sia per l’espansione in età della vita stessa. Noi tutti sappiamo quanto sia importante, e per la pace sociale e per la giustizia distributiva di una società giusta, non sottrarre nessuna categoria delle persone viventi dal circuito delle *motivazioni e della speranza*: le due grandi coordinate che garantiscono una vita possibile, ancora capace di guardare in direzione del futuro. Oggi, invece, i pensionati sembrano un mondo “a parte”, senza grandi profili di cittadinanza e di apprezzamento sociale se non in alcune occorrenze sindacali e di voto politico. Una società che sviluppa e accredita socialmente competenze e abilità senza coinvolgere le multiformi dimensioni della vita, non può che implodere su se stessa, come è facile già constatare in molte vicende della vita quotidiana. Come farà un essere umano a fronteggiare la pressione della vita e della stessa storia senza continue aperture sulla speranza e sul futuro dell’uomo? Ecco perché è necessario concentrare molte attenzioni verso il mondo degli anziani, affinché la società degli esclusi dal lavoro, dalla produzione, dai riconoscimenti, possa diventare la “società degli inclusi” entro i motivi forti della vita sociale. Certo, i vecchi non riusciranno più a diventare esperti di TIC – tecnologie, informazione, comunicazione – ma potranno pur sempre, in virtù delle loro esperienze di vita, partecipare attivamente a un *Senato collettivo della saggezza*, a livello regionale, provinciale e comunale, per aiutare e orientare, come maestri di vita, le generazioni più giovani, e avviare coloro che arrivano da mondi extracomunitari nel cammino di vita e di civiltà: questa diventerebbe la medicina più efficace per una vecchiaia degna di un uomo che ha faticato tutta una vita per diventare sempre più uomo. E il loro contributo produrrà un riflesso benefico sulla intera società. Ma anche questo è un problema di volontà politica, da risolvere, però, con urgenza perché, come ricorda il Marrou, questo riconoscimento e impegno di saggezza è: “un anticipo della vita beata delle anime favorite, della immortalità”.

Questo a mo’ di riflessione anche per i più giovani, anche per i bambini dell’UNICEF che si preparano ad essere adulti, maturi anziani. Una buona vecchiaia si impara e si prepara fin dalla tenera età.



[illegible]

Sul sito [www.istruzionebasilicata.it](http://www.istruzionebasilicata.it) è disponibile questo periodico

# Crisi della Pedagogia

FRANCESCO FASOLINO  
Dirigente MIUR

**Q**uando inizia la crisi della pedagogia? Forse con la sua stessa nascita, perché è crisi, in sostanza, del “modello” come paradigma di vita e codice etico ed estetico insieme.

Società ed uomini non tendono mai ad identificarsi in se stessi come dati definitivi ed immutabili. Perciò, nel momento in cui nasce un modello, esso immediatamente viene posto in discussione, nel tentativo di superarlo e, paradossalmente, annullarlo.

Strano e singolare destino quello della pedagogia: assomigliare all'Araba Fenice, che muore e rinasce dalle sue ceneri, in un perenne rapporto di consunzione e rigenerazione.

Ed oggi, in stagione di post, di cui non si conosce stranamente l'ante, vi è una nuova rinascita (forse il termine è un po' esagerato) della pedagogia. Sarà che se ne avvertiva l'assenza, sarà che se ne sentiva l'evanescenza, in base a canoni di riferimento ormai lisi o privi di senso, ma di certo il dibattito sull'esigenza di una pedagogia, capace di

rispondere ai bisogni (e non solo dei giovani) diffusi ed alle inquietanti domande del nostro tempo, acquista una particolar vitalità. Ed essa rappresenta una iniezione di entusiasmo in un mondo accademico, talvolta malato di conservatorismo o abituato a compiacersi di teoremi, che non trovano puntuale dimostrazione nella società.

La malattia della pedagogia, in pratica lo stato confusionale in cui essa era caduta nel secolo scorso, aveva una sua precisa origine.

Le pedagogie individualistiche, pronte a soluzioni misurate e tagliate sulla centralità della persona, hanno mostrato, per ragioni diverse, la loro stanchezza.

Troppe mutazioni e rivoluzioni sono intervenute, in questi decenni, perché il tema dell'educazione potesse mantenere il suo tradizionale terreno d'indagine e lo stesso patrimonio linguistico, adoperato per lungo tempo dagli studiosi. Per secoli la figura del precettore ha dominato la scena e l'insegnante "ortodosso" ne è stato l'erede e l'in-

terprete. Poi la democratizzazione della società, figlia della tradizione illuministica e dello spirito della Rivoluzione Francese, ha svolto la sua azione di trasformazione dei modelli, sui quali occorreva dar vita alla nuova forma di educazione.

E tali modelli, a loro volta, hanno subito accelerati processi di evoluzione, a causa delle radicali innovazioni della scienza e della tecnica. Verrebbe da azzardare che questo nostro tempo assomigli straordinariamente al secolo della rivoluzione industriale. In quella stagione, il cui spirito, comunque, non è mai tramontato o del tutto concluso, la società si trovò a subire una serie di eventi, una reazione a catena di fatti, che ne sconvolse la sua struttura e la sua stessa fede.

Dall'invenzione del motore a scoppio derivarono altre invenzioni ed applicazioni, le quali influenzarono l'organizzazione sociale e la conseguente struttura educativa, anche attraverso il confronto ed il rapporto traumatico tra le classi sociali.

Il nostro tempo, grazie all'invenzione del computer e dei derivati (la struttura semantica di questa nuova forma di comunicazione: il Web) sta trasformando di nuovo la propria organizzazione sociale e la architettura formale dell'educazione e dei processi ad essa collegati.

Le conseguenze sono rilevanti e, in verità, non ancora dispiegate in tutta la loro possanza.

Allora non si dovrebbe parlare di ritorno alla pedagogia, ma di rinnovamento della pedagogia, che rinasce dalle ceneri della morte della società capitalistica, fondata sull'individualismo mercantilistico, e si incarna nel "social network", cioè sulla pedagogia della piazza.

Nessuno ignora che il Web sta mutando l'antropologia culturale del nostro mondo e sta trasferendo dalla lavagna e dal banco dell'aula allo strumento tecnologico il centro ed il motore della educazione. Questa rivoluzione chiama in causa la morale, lo sviluppo pedagogico, in definitiva un nuovo modello umano. Su tale dimensione i pedagogisti devono studiare molto. E lo dovranno fare, svincolando questa disciplina dalla sua auto-referenzialità ed integrandola nella psicologia, nella sociologia e nelle scienze del diritto, del-

l'economia, infine della morale.

Di conseguenza i saperi stessi si trasformano, nel senso che entrano nella dimensione dell'uomo in modo diverso rispetto alle età precedenti. In primo luogo non sono filtrati e non vanno considerati definitivi.

Vi è una censura sottile, talvolta neutra (mai neutrale), sempre esercitata con forte pressione da parte della cultura dominante.

Il Web distrugge i tabù, le barriere, i codici rigorosi di comportamento. In tempo reale, senza alcuno schermo, si possono vedere esecuzioni capitali, omicidi, stupri, vicende che la morale borghese, con i suoi mass-media, ha sempre evitato di presentare, talvolta con falso puritanesimo. E volete che questa eliminazione di ogni riserva non influenzi i modi, attraverso i quali le generazioni si trasmettono i saperi ed i codici esistenziali?

Pensare il contrario sarebbe un puro peccato di ingenuità, a voler essere buoni. Negare che un nuovo uomo sta nascendo sarebbe una mistificazione del reale.

Se sta nascendo un nuovo uomo, allora deve nascere una nuova pedagogia.

Quali sono, in sintesi, le caratteristiche del nuovo uomo?

Innanzitutto una diversa prospettiva di rapporto con la realtà. Non è più l'uomo che si spinge alla ricerca del mondo (in fondo la logica del viaggio di tipo tradizionale), ma è il mondo che entra nella persona. E questo pone il problema della ricerca come metodo. Non siamo noi che vediamo la realtà, ma è essa che si fa vedere da noi.

In secondo luogo la valutazione della realtà si libera da ogni forma di preconconcetto. Non sono gli altri a dirmi se un fatto ha dimensione etica positiva o negativa. È il fatto, che mi si offre liberamente, senza alcun obiettivo morale. In questo senso autonomia e libertà della persona sono i due pilastri, su cui si regge il giudizio morale.

La pedagogia dell'autonomia e della libertà non costituisce, tuttavia, una prospettiva nuova, rispetto alla tradizione.

Essa raccoglie e progetta, in uno scenario ricco di suggestioni romantiche, i percorsi dell'uomo, nella sua inesaurita ricerca di equilibrio e serenità.



# La Pedagogia nell'era digitale

GIUSEPPE PEPE  
Dirigente MIUR

**A**nche se è innegabile il ruolo strategico delle tecnologie digitali come mezzi innovativi per l'apprendimento, permangono molti dubbi sulla loro funzione educativa.

I docenti le maneggiano con cautela relegandole in una posizione marginale rispetto ai tradizionali sussidi didattici. Significativa la presa di posizione di due autorevoli studiosi, i quali puntano il dito contro i pregiudizi in ambito scolastico:

“In genere il bambino comincia a scrivere con il computer dopo essersi impraticato con la scrittura con carta e matita. Solo quando lo studente manifesta qualche tipo di disabilità, motoria, sensoriale o linguistica, il maestro e la famiglia sono disposti a prendere la scorciatoia del computer e invertire il tradizionale ordine del processo. In questo caso, la situazione si rovescia ed è il bambino disabile che si converte nell'unico, a volte privilegiato, che può portare in classe uno strumento digitale per scrivere. Può accadere quindi che questo bambino, opportunamente equipaggiato, possa arrivare a superare in abilità di scrittura i compagni non disabili costretti a passare per tutte le tappe dal disegno di una lettera fino alla laboriosa confezione calligrafica di una frase. Il primo risparmia molto tempo per l'acquisizione di un'attività fondamentale come la scrittura, mentre gli altri, nonostante vivano nella stessa era digitale, sono obbligati a percorrere le tappe delle generazioni pre-digitali. La situazione ci sembra paradossale, poiché, se è tanto utile il word-processor per il bambino disabile, perché non dovrebbe esserlo per tutti gli altri? Di fatto sembrerebbe che insegnare a un bambino a scrivere con il computer, prima che con carta e matita, sia qualcosa come un esperimento proibito. Vogliamo chiarire che siamo favorevoli a una “stimolazione digitale precoce”, allo stesso modo in cui siamo favorevoli a un insegnamento precoce di una seconda lingua”.<sup>1</sup>

Una visione moderna e funzionale della didat-

tica che si collega alla migliore tradizione pedagogica. Evidenti sono i punti di contatto con la concezione educativa di Maria Montessori, la quale ritiene naturale estendere ai bambini “cosiddetti normali” il metodo sperimentato con successo con i cosiddetti “anormali”; a differenza dei suoi colleghi medici ella sostiene con decisione che la questione dei cosiddetti “deficienti” sia prevalentemente pedagogica, anziché prevalentemente medica. Il metodo montessoriano si fonda sul principio dell'organizzazione dell'ambiente educativo in funzione delle reali esigenze di crescita dell'alunno: “Il nostro metodo, nella pratica, ha rotto con le vecchie tradizioni: ha abolito il banco, perché il bambino non deve più stare fermo ad ascoltare la maestra; ed ha abolito la cattedra perché la maestra non deve fare più le lezioni collettive necessarie nei metodi comuni. Queste cose sono il primo atto esterno di una trasformazione profonda che consiste nel lasciare libero il bambino di agire secondo le sue tendenze naturali, senza alcun legame di obbligo fissato o di programma, e senza i preconconcetti pedagogici che partono da quei principi ‘che si sono fissati per eredità’ nelle vecchie concezioni scolastiche”.<sup>2</sup>

In questo nuovo contesto la funzione docente, lungi dall'essere sminuita, viene valorizzata in funzione dell'auto-educazione dell'alunno in un clima di libertà e responsabilità.

L'orgoglio della nuova maestra diventa perciò quello di aver aiutato il bambino a fare senza di lei; il suo massimo successo è legato al minimo intervento. La concezione montessoriana dell'apprendimento anticipa per molti versi lo stile di apprendimento “partecipativo /digitale”.

Dopo la grande educatrice di Chiaravalle, un altro protagonista del Novecento John Dewey ci aiuta a scoprire i principi pedagogici che sono alla base del successo delle tecnologie digitali.

Di questi principi ci offre una compiuta sintesi il filosofo Armando Massarenti, in un articolo

dal titolo “Così si realizza il sogno educativo di John Dewey”:<sup>3</sup> Le idee (“deweyane”) di una scuola che educi alla creatività, all’arte come esperienza, alla partecipazione attiva, alla cooperazione tra individui non atomizzati e dunque alla democrazia “come medium cognitivo” per la soluzione di problemi che si hanno in comune, potevano sembrare difficili, se non impossibili da realizzare ai suoi tempi. Pura utopia, avrebbero detto i conservatori. Ma non è che invece, proprio grazie alle nuove tecnologie, si stanno rivelando per tutti a portata di mano? E che proprio osservando queste specie di alieni che sono i nativi digitali – alieni per noi figli di Gutenberg – la scuola immaginata da Dewey diventa non un sogno ma la conseguenza di un sano realismo, basato sulla semplice descri-

aule, ma di capacità di adattare ai nuovi stili cognitivi dei nativi il *setting* della scuola. È un’operazione metodologica prima che tecnologica”. In questa prospettiva è decisivo il passaggio dalla *scuola-uditorio* alla *scuola-laboratorio*.

Ma non era anche il sogno di Francesco De Sanctis? Il quale nella seconda metà del 1800 scriveva: “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”.

Scuola di sincerità e originalità, laboratorio creativo, in cui l’insegnante “non comunica il sapere, ma eccita la fantasia costruttrice dell’alunno”.

In un passato più o meno recente lungo questa linea di profondo rinnovamento dei metodi educativi si sono mossi tutti i grandi maestri della pedagogia moderna. Il loro pensiero e la loro opera, proprio nell’era digitale, ritornano attuali perché non solo ci illuminano sulle “opportunità educative” delle nuove tecnologie,

ma soprattutto ci mettono in guardia da un loro impiego sterile in ambito scolastico. Rispetto a questi rischi è importante la lezione del grande Jean Piaget, il quale, confutando un’errata interpretazione del suo pensiero, chiarisce i termini del rapporto apprendimento/socializzazione in età scolare: “Io so che certi pedagoghi, avendo letto nei miei libri che tutto viene dall’azione e che tutte le operazioni mentali, tutta l’intelligenza nascono da un interiorizzazione dell’azione, hanno l’idea luminosa di non offrire all’alunno gli oggetti ma, per facilitare il compito, di offrirgli dei film delle azioni che si svolgono sugli oggetti, senza che l’alunno non abbia niente da fare che guardare questi film.

Una distorsione formidabile. Tutte le volte che si insegna qualche cosa a un bambino, gli si impedisce di scoprirla. Quando egli scopre qualcosa,



zione e constatazione delle capacità cognitive che già albergano nei nostri pargoli... Il *learning by doing*, la capacità di risolvere problemi, l’interattività, la socialità, la gratuità, oltre che ad essere concetti profondamenti deweyani, sono abilità che i nativi digitali cominciano ad apprendere a partire persino dai loro primi videogiochi”.

Le nuove tecnologie rappresentano una straordinaria opportunità per realizzare il “sogno” dell’alunno costruttore del “proprio sapere”, “protagonista della propria formazione”. Infatti, come acutamente rileva il Massarenti, “i nativi digitali paiono richiedere un più intenso dialogo e una maggiore interazione con i docenti da realizzarsi anche attraverso i media digitali, magari all’interno di ambienti digitali di apprendimento. Per questo non c’è bisogno di dotazioni particolarmente sofisticate. Non è questione di elettrificazione delle

questa resta molto più solida come conoscenza. Dal mio punto di vista, io non considero la scuola come il luogo dove gli alunni possono fare tutto ciò che vogliono senza che vi sia la minima direttiva o la minima organizzazione. Uno dei ruoli dell'educatore in una scuola realmente attiva, sarà quello di fornire dei contro-esempi di esperienze in cui si possono trovare delle soluzioni che contraddicono l'ipotesi precedente del soggetto e che conducono ad altre soluzioni. Vi è poi il lavoro di gruppo che mi sembra fondamentale attraverso gruppi che si formeranno tra alunni della stessa età, della stessa classe, gruppi tali che si possano ricercare insieme soluzioni comuni a un problema. Ma anche gruppi, in cui possa esserci critica reciproca, contraddizione da parte di uno dei membri del gruppo dell'ipotesi di un altro membro del gruppo. Io penso che il lavoro di gruppo è utile a quelli che incontrano difficoltà nell'apprendimento, perché il compagno che ha meglio compreso si fa spesso meglio comprendere di un adulto.

Ma è utile soprattutto a colui che spiega, perché – tutti i professori lo sanno – è solo spiegando qualcosa, che si finisce per comprenderla veramente. Il problema è evidentemente il fine dell'educazione. Si tratta di formare degli individui conformisti che apprendono tutto ciò che le generazioni precedenti sapevano, che ripetono ciò che già è acquisito, o meglio il fine dell'educazione è di formare delle personalità che sappiano prendere iniziative, che siano innovatrici? Perché ci sia comprensione di ciò che viene appreso, e non semplicemente ripetizione verbale in occasione degli esami, apprendere è sempre riscoprire".<sup>4</sup>

L'importanza di questo scritto risiede nell'esplicita condanna del "verbalismo dell'immagine" che ha provocato più danni del tradizionale "verbalismo della parola", uno dei bersagli centrali dei grandi educatori. Da San J. B. de La Salle, il quale afferma che bisogna in primo luogo togliere ai nostri maestri la "chiacchiera", a George Kerchensteiner paladino "della scuola di lavoro" opposta a quella "libresca". Allievo ideale di Pestalozzi, egli sostiene che il più importante compito della scuola pubblica consiste nell'educazione alla professione, poiché "le inclinazioni e le attitudini degli uomini non si svolgono dapprima affatto verso i domini della pura attività intellettuale, ma verso quelli del lavoro manuale. Dal quale nel corso della civilizzazione, si è poi principalmente sviluppato il lavoro spirituale.

Il lavoro manuale non è soltanto la base di ogni

vera arte, ma anche la base di ogni vera scienza. Una scuola pubblica, che deve insieme preparare a professioni intellettuale e manuale, è perciò male organizzata se non ha nessun mezzo di sviluppare le inclinazioni e le capacità pratiche dell'allievo".<sup>5</sup>

Tali idee, universalmente riconosciute e condivise, le ritroviamo in molti documenti ufficiali di Autorità Scolastiche europee già all'inizio del secolo scorso, come possiamo leggere in questo scritto attribuito al viceministro dell'Educazione nazionale della R.S.F.S.R. Alexandrov: "Non basta comunicare agli alunni un dato quantitativo di conoscenze scientifiche e ottenere la solida acquisizione. È necessario abituare la gioventù ai metodi dello studio delle scienze, perché fuori della scuola, nell'attività pratica, ognuno troverà nuovi compiti, rami del sapere, ai quali la scuola non l'ha preparato, problemi non ancora risolti. Nessuno potrà orientarsi liberamente in un ambito di lavoro e di ricerca creativa se non possiede i metodi di questa ricerca. Dobbiamo insegnare in modo che gli ulteriori compiti si presentino a ciascuno di quelli che hanno una formazione secondaria professionale o superiore come casi particolari di leggi generali. Dopo aver ricevuto una preparazione sistematica, nella loro partecipazione all'attività creatrice della società, gli alunni delle nostre scuole si troveranno di fronte a nuove concezioni scientifiche; dovranno contribuire al rinnovamento di molte idee, al progresso della scienza, della tecnica e della produzione. Tutto il sistema educativo deve prepararli a questo:" (*Cahiers Connaissance de l'U.R.S.S.*).<sup>6</sup>

Tali riflessioni di carattere pedagogico lanciano una sfida importante alla scuola che può rispondere solo facendo leva su una nuova alleanza tra le tecnologie e le scienze dell'educazione. Per evitare i rischi di "un nuovo verbalismo" bisogna pensare a un rapporto virtuoso digitale-pedagogia. Pedagogia, intesa, non come ricetta, ma come ricerca (metodica e oggettiva) delle risposte adeguate alle esigenze formative dell'allievo.

Per questo occorre in primo luogo ristabilire un altro rapporto virtuoso, quello tra teoria e pratica educativa. Kurt Lewin è convinto "che non c'è cosa più pratica di una buona teoria".

In base a questo principio Gaston Mialaret, riferendosi ai metodi celebri che prendono il nome dal loro iniziatore e divulgatore (metodo Decroly, metodo Montessori, metodo Freinet), sente l'esigenza di precisare: "Quando si esaminano nei particolari queste realizzazioni pedagogiche, ci si accorge di poter identificare in essi una filosofia sot-

tintesa, un insieme di principi pedagogici e un certo numero di procedimenti più o meno originali; talvolta si crea una tale confusione che il nome rimane legato ad una sola tecnica, la quale viene considerata come la parte essenziale del metodo (è il caso della tipografia di Freinet o del metodo globale di Decroly)... L'opera educativa è un tutto organico: i principi pedagogici devono armonizzarsi con i principi filosofici che essi sostengono; i metodi, le tecniche ed i procedimenti didattici non possono essere in contraddizione con le grandi linee della pedagogia consapevolmente discusse ed accettate".<sup>7</sup>

Una tesi che trova un riscontro autorevole negli scritti di Sergio Hessen, il quale sottolinea l'insostituibile ruolo della tradizione pedagogica per l'avvenire della scuola: "Gli studi pedagogici danno conoscenza dell'esperienza e della tecnica atte a difendere gli insegnanti da esperimenti inutili e dalle delusioni. Ma la loro importante utilità è fondata anche su questo, che essi costituiscono il miglior mezzo per difendere "dall'avvelenamento della tecnica". Un tale avvelenamento si manifesta nella sottomissione alla pratica, cioè ad una forma di abitudine, che diventa il peggior nemico del maestro, perché meccanizza tutto il suo lavoro, e deforma il rapporto spirituale dell'educatore verso gli allievi in un rapporto di capo verso i sudditi, così che, di un portatore vivo di valori spirituali, l'insegnante diventa il mero custode dell'ordine e del programma".<sup>8</sup>

L'ideale pedagogico di questi autori è funzionale a quel rapporto "virtuoso" con le tecnologie digitali, non solo perché attenua le resistenze, del tutto naturali, di coloro che vengono definiti "immigranti digitali", ma soprattutto per lo sviluppo di una mentalità professionale aperta all'innovazione. Il filosofo francese Michel Serres ha affer-

mato che "la scienza è quello che il padre insegna al figlio", mentre la tecnologia è "quello che il figlio insegna al padre". Su questa linea di nuova alleanza pedagogico/digitale, Paolo Ferri, in un suo recente libro, lancia una proposta interessante per la scuola:

"Nonostante i differenti accenti con cui genitori ed insegnanti interpretano la rivoluzione digitale, è necessario che si alleino per gettare un ponte verso la cultura dei nativi ... è necessario che i dirigenti, ma anche gli insegnanti, sappiano utilizzare le competenze dei genitori, forse più esperti nella tecnologia, ma ovviamente digiuni di metodologia e didattica, instaurando con loro sul tema delle tecnologie della formazione un rapporto più stretto e collaborativo".<sup>9</sup>

La "democrazia cognitiva", "la cultura partecipativa", il dialogo intergenerazionale ed interistituzionale rappresentano le sfide più alte per la scuola del terzo millennio.

<sup>1</sup> A. Battro, P. J. Denhan, *Verso un'intelligenza digitale*, Milano 2010, pag. 29.

<sup>2</sup> M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, Napoli 1935, pag. 19-20.

<sup>3</sup> *Il sole 24 ore*, 27 marzo 2011.

<sup>4</sup> Jean Piaget, *L'art de l'éducation est comme l'art médical*, in "Les cahiers de l'environnement", Geneve 1979.

<sup>5</sup> G. Kerchensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, Firenze 1962.

<sup>6</sup> AA. VV. *Trattato delle scienze pedagogiche*, Roma 1971, pag. 26.

<sup>7</sup> G. Mialaret, *Introduzione alla Pedagogia*, Roma 1970 pag. 59.

<sup>8</sup> S. Hessen, *Difesa della pedagogia*, Roma 1952, pag. 37.

<sup>9</sup> P. Ferri, *Nativi Digitali*, Milano 2011, pag. 183.



*Dalle Istituzioni scolastiche*



all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.

## *Progetto Comenius, in visita le delegazioni*

PASQUALE COVELLA  
Dirigente Scolastico I.C.Venosa II

**P**resso la sede dell'Istituto comprensivo "VENOSA II" di Venosa (Pz) Basilicata – Italy, si è tenuto il primo incontro tra le delegazioni delle scuole degli otto paesi europei che hanno aderito al progetto Partenariato multilaterale Comenius 2011/2013 sul tema "La Bandiera Nazionale e le sue radici storiche". Gli ospiti sono stati accolti dal dirigente scolastico, Pasquale Covella, dalle insegnanti di lingua inglese: Maria Muscio, Loredana Licasale, Elena Telesca e Carlo Nicolò, oltre che da rappresentanti dell'Amministrazione Comunale di Venosa. Durante il meeting è stato rilevato il grande valore dell'iniziativa che consente di far conoscere i modelli organizzativi e didattici delle otto Nazioni coinvolte nel progetto Comenius. Lo sviluppo di attività didattiche e delle unità d'apprendimento, comunemente concordate e definite farà, attraverso la comparazione, migliorare l'approccio didattico-educativo mettendo in evidenza punti di forza e di debolezza di ogni sistema educativo. Attraverso la comparazione dei modelli educativi è possibile compiere una riflessione che potrà consentire a ogni istituzione scolastica di rivedere le proprie scelte metodologiche e i programmi d'insegnamento utili alla definizione del curriculum scolastico orientandolo verso una dimensione europeistica. Uno scambio di "saperi" che permette di

arricchire il bagaglio di conoscenze di amministratori e docenti al fine di migliorare la qualità dell'offerta educativa delle scuole coinvolte nel progetto. Le scuole straniere aderenti al progetto, di cui l'istituto di Venosa è coordinatore, provengono dalle seguenti Nazioni: Bulgaria, Romania, Polonia, Lituania, Spagna, Olanda, Turchia e Italia. Il partenariato Comenius offre alle autorità regionali, competenti in ambito educativo, agli istituti scolastici, ai docenti e agli alunni, la possibilità di lavorare insieme ai colleghi e ai coetanei degli altri Paesi d'Europa e il confronto dei diversi sistemi educativi alimenta la riflessione e migliora le relazioni interne ed esterne a ogni singola istituzione scolastica. Le scuole aderenti al programma si confronteranno su uno o più temi di comune interesse, nell'ambito della normale attività scolastica, facendo crescere gli allievi mettendo a confronto le diverse metodologie e stili d'insegnamento. Anche gli insegnanti sono chiamati a una riflessione sul proprio comportamento nell'impostazione dell'insegnamento linguistico ma, anche sulle modalità didattico pedagogico in generale. L'obiettivo è di incrementare la dimensione europea dell'istruzione per promuovere la cooperazione transnazionale tra istituti scolastici in Europa ponendo a confronto le metodologie pedagogiche e d'insegnamento. Partecipare a un

partenariato con scuole di diversi paesi offre l'opportunità ad alunni e insegnanti non solo di acquisire e migliorare le proprie conoscenze dell'argomento o della disciplina ma, anche, di accrescere la propria capacità di lavorare in gruppo, di programmare, di intraprendere attività in collaborazione, di utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, di migliorare la capacità di comunicare in altre lingue accrescendo la motivazione all'apprendimento delle lingue straniere. Il progetto approvato, nel soggiorno italiano ha anche affrontato il tema centrale dell'eredità culturale che coinvolge allievi di nazionalità e di orizzonti diversi attraverso un tour d'Europa che si svilupperà in due anni, dal primo settembre 2011 al 31 agosto 2013. Un fitto calendario d'incontri e visite ha visto impegnate le delegazioni straniere nei quattro giorni di soggiorno. Sono state fatte visite a tutti i plessi scolastici, si è assistito alle lezioni con lavagna interattiva, sono state visitate le scuole del territorio creando occasioni di valutazioni e apprezzamento sul sistema educativo italiano. La buona riuscita di questo primo meeting è stato possibile grazie alla collaborazione di tutti gli insegnanti dell'istituto comprensivo "Venosa II" che attraverso il coinvolgimento degli alunni delle scuole dell'infanzia, primaria e medie hanno accolto le sette delegazioni straniere attestando il grado di preparazione raggiunto nelle diverse discipline d'insegnamento compreso le competenze linguistiche e delle educazioni. Grande professionalità è stata dimostrata non solo dagli insegnanti di lingua inglese coinvolti nel progetto ma anche da parte di tutto il corpo docente che ha curato l'aspetto logistico amministrativo e di assistenza per la buona riuscita dell'incontro.

Il progetto nell'incontro di avvio tenutosi presso l'Istituto Comprensivo "Venosa II" inorgoglisce e ripaga tutto il personale scolastico degli innumerevoli sforzi che gli insegnanti del gruppo Comenius, coinvolti nella fase preparatoria, hanno portato a compimento. La perfetta macchina organizzativa ha consentito a tutti i partners di sentirsi a proprio agio e di lavorare con serenità, dimostrando che la scuola continua ad attestarsi su percorsi di qualità.

L'Istituto Comprensivo ha saputo fronteggiare in maniera esemplare, con interventi ed approcci efficaci, mirati tanto a rendere accogliente la scuola quando a rendere efficace lo sviluppo dei lavori effettuati.

La prima azione realizzata dalla scuola è stata

quella di porre in evidenza l'organizzazione scolastica dell'Istituto Comprensivo articolato su due comuni (Ginestra e Venosa) e su sei plessi che comprendono i tre ordini scolastici: Scuola dell'Infanzia, scuola Primaria e scuola Secondaria di I grado. Il confronto culturale si è articolato su di una triarchia culturale: i sistemi scolastici Nazionali; l'impostazione del processo educativo; l'individuazione di obiettivi educativi e didattici.

Il gruppo di lavoro dei docenti accoglienti ha lavorato per stabilire una relazione di fiducia con le delegazioni straniere rompendo l'imbarazzo iniziale attraverso una serie di manifestazioni che hanno visto come protagonisti gli alunni dei tre ordini scolastici nello svolgimento di lezioni e attività anche attraverso l'utilizzo di sistemi didattici multimediali quali lavagne LIM, video proiettori e testi multimediali.

Il Percorso psico pedagogico evidenziato all'interno della scuola è stato centrato sul coinvolgimento delle delegazioni che hanno, così, avuto modo di verificare le diverse attività che la scuola svolge per la qualificazione dei momenti educativi.

La scuola ha puntato già da qualche tempo sulla "qualificazione" dell'azione educativa e sulla qualità dell'apprendimento proiettata in una situazione globale europea che rappresenta il vero segreto per garantire il successo di un sistema educativo alunno-centrico. Se non ci poniamo in una dimensione internazionale non avrebbe senso fare battaglie globali per mandare tutti gli alunni in una scuola dove si insegnano semplicemente nozioni inutili, con metodologie sorpassate o repressive.

Il progetto Comenius da noi iniziato consente una comparazione fra le otto Nazioni coinvolte che rende pregnante l'esigenza di fare scuola di qualità. Ovviamente, c'è da chiedersi cos'è una "istruzione di qualità". Come Dirigente dell'Istituto Comprensivo "Venosa II" ritengo che sussistano almeno tre elementi immateriali che caratterizzano la qualità educativa in un sistema scolastico: l'esperienza personale degli alunni e la loro cultura di provenienza; i processi cognitivi e formativi; i risultati dell'apprendimento. La prima considerazione è che ogni alunno porta con sé il proprio vissuto personale e la propria identità culturale, maturata in seno alla famiglia o durante l'istruzione prescolare e se questa zione riusciamo attraverso il progetto Comenius a compararla con il vissuto di alunni di "cultura" diversa diventa ancora più significativa.

Una scuola di qualità non trascura di prestare attenzione alla sua situazione familiare, ai suoi ta-

lenti o ai suoi ritardi, ai segni di precedenti esperienze che possono incidere positivamente o negativamente sulla socializzazione e sull'apprendimento. La scuola deve essere inclusiva e per essere tale deve tener presente i dati diagnostici di partenza di ciascuno.

L'insegnante debitamente formato deve saper riconoscere i sintomi del disagio, dell'abuso o dello stress emotivo, e spesso è l'unico soggetto che può salvare una bambina o un bambino dall'esclusione sociale o da situazioni ancora più dolorose. Altro elemento importante da confrontare con quello di altre Nazioni europee è l'organizzazione dei curricula scolastici che diventano di qualità allorché includono, oltre alle indispensabili nozioni per l'alfabetizzazione, contenuti che permettono agli allievi di acquisire competenze fondamentali per la vita (life skill), per l'educazione alla convivenza civile, per la risoluzione pacifica delle controversie e per altre priorità definite a livello europeo e locale, che consentono di farci vivere in un mondo "globale" senza rinunciare al "locale".

Gli allievi devono essere al centro del processo educativo anziché subirlo. Gli insegnanti devono, a loro volta, saper accettare e favorire le condizioni per l'integrazione di tutti gli alunni, individuando eventuali ostacoli nell'ambiente familiare o comunitario.

Infine, nella definizione di una istruzione di qualità vanno presi in considerazione i risultati del processo educativo. Essi non possono limitarsi alle nozioni di alfabetizzazione, ma devono includere l'acquisizione di competenze, valori e comportamenti che siano la base di una consapevole partecipazione alla vita sociale. Una buona scuola, in sintesi, è quella che aiuta gli allievi ad esprimere tutta la pienezza delle loro potenzialità e a crescere come cittadini europei responsabili.

La scuola deve costruirsi un proprio codice etico consapevole del ruolo che è chiamata a svolgere nella società italiana proiettata in un contesto più ampio qual è quello europeo. La scuola attraverso una sua missione dà vita ad iniziative di solidarietà sociale a sostegno di coloro che vivono condizioni svantaggiate e tutto ciò si rende possibile grazie alla preziosa azione che nella quotidianità gli insegnanti svolgono con spirito di abnegazione nonostante le penalizzazioni che la classe politica perpetua sulla scuola.



## Ritorno alla pedagogia

SUOR M. PAOLA GIOBBÌ  
Preside Istituto Concezioniste  
Ascoli Piceno

**I**l ritorno alla pedagogia mi fa pensare all'educabilità umana fino al raggiungimento della sua maturità e alla responsabilità richiesta per educarsi e per educare alla libertà e nella libertà. Un compito che interessa ogni attimo dell'esistenza fino all'ultimo respiro della vita.

"Il termine pedagogia viene dall'unione di due vocaboli greci: *pais*- figlio, fanciullo, piccino, servo, schiavo, etc., e *ago*- conduco, spingo, guido, mando avanti, accompagno, attraggo etc."<sup>1</sup>.

Il significato del vocabolo *pais* mi fa pensare all'atteggiamento interiore di apertura e di umiltà che deve caratterizzare chi vuole educarsi e che assomiglia alle disposizioni positive dei fanciulli. Forse Gesù li prediligeva per questo e disse che il regno dei cieli è per chi si fa piccolo come loro.

Il significato di *ago* mi fa pensare, invece, alla cura costante e varia verso chi assumiamo il compito di educare, perché cresca.

La pedagogia richiede un sapere qualificato cui le scienze umane stanno cercando di offrire risposte e aiuto, tuttavia ciò è insufficiente, se manca il coinvolgimento dell'educatore e dell'educando e la scelta libera di ognuno di incamminarsi verso la propria perfezione.

### *Un esempio di cura educativa personalizzata*

Vorrei riflettere su un esempio di cura educativa personalizzata che il venerabile Francesco Antonio Marcucci (1717-1798)<sup>2</sup> ha riservato a un'educanda dell'Istituto delle Suore Pie Operaie dell'Immacolata Concezione, da lui fondato ad Ascoli l'8 dicembre 1744 per formare ed istruire la donna di ogni ceto ed età ad onore di Maria Immacolata. Attingerò alle lettere che mons. Marcucci ha indirizzato a Teresina Picca, tra il 16 gennaio 1790 e il 16 ottobre 1793, quando ella era tra i quattordici e i diciassette anni. La ragazza fu ammessa in educandato il 21 settembre 1786, all'età di dieci anni; era conosciuta e amata dalle suore perché già fre-

quentava la scuola dell'Istituto ed era figlia del nobile Signor Lorenzo Picca, una delle autorità della stessa Congregazione<sup>3</sup>. Teresa, oltre agli insegnamenti della maestra delle educande Suor M. Emanuele Capozzi, godette della guida personale del Fondatore. Egli nel 1790, ormai stanco e malato, si ritirò nella foresteria dell'Istituto che denominava "Casa", mantenendo sempre viva verso le suore e le educande la sua indefessa cura educativa e continuando da lì a guidare la diocesi.

Nella prima lettera a Teresina mons. Marcucci la rassicura sul timore di non rispondere alle divine ispirazioni spiegandole che questo è come una catena che Dio offre per attirarci a sé e crescere nella sua confidenza con l'aiuto di Maria SS.ma.

"Mia buona Figliuola il timore di non corrispondere alle Divine Ispirazioni, che ci chiamano a vieppiù amare e servire il caro Dio nel nostro stato, è un timore Santo; poiché ci rende più diligenti e più vigilantissimi. Degnasi lo stesso Dio d'installarci e risvegliarci questo Santo Timore, affinché ci serva come di catena per tirarci e più stringerci con Lui [...]. Egli è ottimo pertanto il far filiale ricorso a Nostra Immacolata Signora, affinché si degni aiutarci a farci profittare del Timor Santo, che ci dona il suo Divin Figlio per più stringerci nel suo Divino Amore. Santo Divino Amor di Gesù, rapisci il nostro Cuore, e fa' che di altra vita non viva che di quella dell'Amore"<sup>4</sup>.

Sembra che il Fondatore voglia stimolare nella giovane una decisione importante che lei tarda a prendere: "Figliuola, donate a Gesù tutto il vostro Cuore, siate ferma e stabile nell'esercizio dell'orazione e delle virtù. Non fate passare il tempo della vostra gioventù; poiché poi chi sa, se Dio vi darà più quel prezioso tempo, che vi dà ora per darvi di cuore al Divino Servizio"<sup>5</sup>.

Le ricorda l'esempio della giovane Melania, principessa romana che con una sola massima, bene impressa nel cuore, divenne santa. E per sollecitare la sua responsabilità, aggiunge:

"Se una volta Dio ci chiama per mezzo di quella buona Massima; chi lo sa, se ci chiamerà un'altra volta, qualora ce ne dimentichiamo"<sup>6</sup>.

Si impegna a pregare per lei, la affida all'intercessione materna di Maria e le rinnova la sua disponibilità ad aiutarla in ogni occorrenza:

"Supplico il nostro caro buon Dio a riempirvi di Grazie, e a farvi stabile e ferma nel suo Divino Servizio"<sup>7</sup>. Maria SS.ma "sia la vostra Madre, la vostra Condottiera, e la vostra Salute, e vi mantenga fedele, forte ed immutabile nell'amare e ser-

vire Gesù. Intanto state allegra e contenta. In qualunque vostra occorrenza, anche temporale, venite pure, Figliuola, con ogni schiettezza; poiché sarete soccorsa da me in ogni bisogno"<sup>8</sup>.

La ringrazia di essere stata la prima a scrivergli dopo la villeggiatura in campagna e di essersi preoccupata per le sue indisposizioni di salute. Le augura con dolcezza di saper rispondere alla vocazione religiosa.

"Mia buona Figliuola, le primizie sono sempre maggiormente gradite delle altre dimostrazioni di gratitudine. La vostra filiale amorevolezza vi ha stimolata ad essere subito ritornata la prima a scrivermi, e a darmi ragguaglio e della innocente villeggiaturina, e del dispiacere avuto della mia presente indisposizione. Certamente l'ho gradito molto: e prego il caro Gesù, e l'Immacolata sua Madre a rendervi larga remunerazione, ed a farvi la prima sua prediletta Serva e Figlia tra tutte le Alunne della Congregazione"<sup>9</sup>.

Quando vede che le sue spiegazioni e raccomandazioni non bastano, prega Gesù, lo Spirito Santo e Maria SS.ma di toccarle il cuore:

"Il caro Gesù vi rubi il Cuore, e vi riempia di Celesti Benedizioni"<sup>10</sup>. "Lo Spirito Santo prenda eterno possesso del vostro cuore, che si è fatto per Lui"<sup>11</sup>. Evviva Teresina mia, la Vergine Immacolata vi tenga sempre sotto il suo manto, e vi faccia una santa e sua stabile Figlia"<sup>12</sup>.

"Teresina mia, Dio faccia voi Santa, e converta me: affinché possiamo essere insieme in Cielo per tutta la beata eternità. Amen, Amen"<sup>13</sup>.

Nell'ultima lettera alla sua amata discepola, mons. Marcucci la ringrazia del suo buon cuore, le ricorda i mezzi che le occorrono per essere gradita a Dio e la affida alla protezione di Maria SS.ma<sup>14</sup>.

Al compimento del diciottesimo anno di età, il 5 settembre 1794, dopo otto anni di educando, Teresina tornò in famiglia<sup>15</sup> e qualche tempo dopo entrò tra le Agostiniane di Sant'Andrea, in città, per diventare religiosa<sup>16</sup>. Anche la sorella Maria, che era stata educata fin dall'età di cinque anni nell'Istituto e a diciotto anni compiuti era stata ammessa al noviziato il 19 febbraio 1791, alcuni mesi dopo lasciò l'Istituto per entrare tra le Conventrici del Bambin Gesù<sup>17</sup>.

Neppure al maestro Marcucci fu risparmiato il dispiacere di veder disattese tante cure; ma la sua solidità interiore non lo dissuase dal credere alla bontà dell'opera educativa che riteneva la più gra-

dita a Dio, per questo continuò sempre a sostenere le suore, ricordando loro che l'esito di ogni azione educativa si gioca nel mistero della libertà altrui.

<sup>1</sup> EDDA DUCCI, *Preoccuparsi dell'educativo*, Anicia 2002, pp. 12-13.

<sup>2</sup> M. PAOLA GIOBBI, *Venerabile Francesco Antonio Marcucci, educatore alla scuola di Maria*, Velar, Gorle 2011.

<sup>3</sup> Cf. Archivio Suore Concezioniste (ASC) 127/a, *Delle Adunanze Capitolari della Congregazione delle Suore Pie Operaie di Ascoli*, Vol. II (1785- 1907), pp.25-26.

<sup>4</sup> ASC, *Epistolario*, Vol. I, n. 28, Casa, 16 gennaio 1790.

<sup>5</sup> ASC, *Epistolario*, Vol. I, n. 44, Casa, 11 aprile 1791.

<sup>6</sup> ASC, *Epistolario*, Vol. I, n. 50, Casa, 12 giugno 1791.

<sup>7</sup> ASC, *Epistolario*, Vol. I, n. 52, Casa, 3 agosto 1791.

<sup>8</sup> ASC, *Epistolario*, Vol. I, n. 55, Casa, 15 settembre 1791.

<sup>9</sup> ASC, *Epistolario*, Vol. I, n. 65, Casa, 5 maggio 1792.

<sup>10</sup> ASC, *Epistolario*, Vol. I, n. 71, Casa, 6 luglio 1792.

<sup>11</sup> ASC, *Epistolario*, Vol. I, n. 66, Montalto, 28 maggio 1792.

<sup>12</sup> ASC, *Epistolario*, Vol. I, n. 77, Ascoli, 30 settembre 1792

<sup>13</sup> ASC, *Epistolario*, Vol. I, n. 73, Casa, 5 agosto 1792.

<sup>14</sup> Cf. ASC, *Epistolario*, Vol. I, n. 93, Casa, 16 ottobre 1793.

<sup>15</sup> Cf. ASC 130, *Memorie della Congregazione delle Suore Pie Operaie di Ascoli*, Vol. II (1786- 1907), p. 82.

<sup>16</sup> Cf. ASC 127/a, *Delle Adunanze Capitolari*, p. 107.

<sup>17</sup> Cf. ASC 127/a, *Delle Adunanze Capitolari*, pp. 57-58.



## Dalla Basilicata alle aziende agro-alimentari e zootecniche della spagnola Murcia

MICHELE MASTRANGELO - ANTONIO MATTIA

ALESSANDRO MARCHESIELLO - GERARDO TRIUNFO - GABRIELE TELESCA

IPAA "G. FORTUNATO" - dalla sede di Potenza

**U**n gruppo di 17 studenti delle sedi di Potenza, Sant'Arcangelo e Genzano dell'Istituto Professionale per l'Agricoltura e l'Ambiente "Giustino Fortunato" è partito alla volta di Murcia (il capoluogo dell'omonima regione Spagnola) il 23 ottobre 2011 per svolgere uno stage della durata di 22 giorni, presso aziende spagnole del settore agro-alimentare e zootecnico, nell'ambito del PROGRAMMA LEONARDO DA VINCI - Azione di Mobilità Transnazionale IVT (Initial Vocational Training) Progetto AGRITOUR.BAS promosso e coordinato dall'USR per la Basilicata.

Gli studenti, accompagnati da due docenti (Saverio De Luca e Giuseppe Uccelli), durante le tre settimane di stage hanno alloggiato presso il Centro di formazione CIFECA (Centros Integrados de Formación y Experiencias Agrarias) di Molina de Segura.

A Molina de Segura hanno svolto un corso base di lingua e cultura spagnola durante la prima set-

timana.

Sempre nel centro di formazione di Molina de Segura, nella seconda e terza settimana di stage, gli studenti, al mattino, sono stati occupati in laboratorio nello studio delle varie fasi di produzione di prodotti agroalimentari: confetture e marmellate (cipolla, pomodoro ecc.), sottoli e sottaceti, lavorazione della carne (hamburger), sgombrino inscatolato ecc.

Gli studenti hanno avuto modo di approfondire anche l'analisi dell'acqua, soprattutto degli invasi. Nel pomeriggio, gli studenti sono stati accompagnati in varie aziende agro-alimentari e zootecniche della Cooperativa FECOAM, dove hanno avuto modo di assistere ai processi produttivi.

Nello specifico, hanno seguito le varie fasi dell'imballaggio di frutta e verdura, produzione e confezionamento di insaccati e salumi, pulitura e raffinazione del riso, raffreddamento rapido grazie alla decompressione di insalate, selezione e im-





ballaggio dell'uva da tavola, confezionamento agrumi.

Molte anche le visite guidate a cui gli studenti dell'IPAA hanno preso parte, ad esempio presso una cantina, un frantoio, un frutteto misto ed un vigneto. Hanno inoltre visitato il Centro Tecnologico delle Conserve e il Centro Sperimentale delle Sementi.

Per quanto riguarda la zootecnia, tra le attività svolte dagli stagisti, molto interessante è stata la visita di un'altra sede del Centro CIFEA, a Lorca, dove hanno approfondito l'allevamento equino,

hanno avuto l'opportunità di partecipare. Un'esperienza che ha sapientemente unito la formazione teorica specifica del settore agro-alimentare e zootecnico alla pratica produttiva presso le aziende, seguendone i processi e le filiere.

L'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata ha dato questa bella opportunità agli studenti meritevoli e motivati, i quali hanno ricambiato impegnandosi tantissimo durante la loro permanenza nella regione di Murcia.

Sicuramente questa esperienza rimarrà scolpita nella mente degli studenti lucani partecipanti, sia per la possibilità di migliorare le competenze linguistiche dell'inglese e dello spagnolo, sia per le competenze professionali acquisite nel settore specifico. Hanno inoltre avuto modo di "respirare" aria europea che sarà utilissima per il loro futuro.



## Calendario 2012

MARIA GONNELLA SCHETTINI  
Presidente Comitato Regionale UNICEF Basilicata

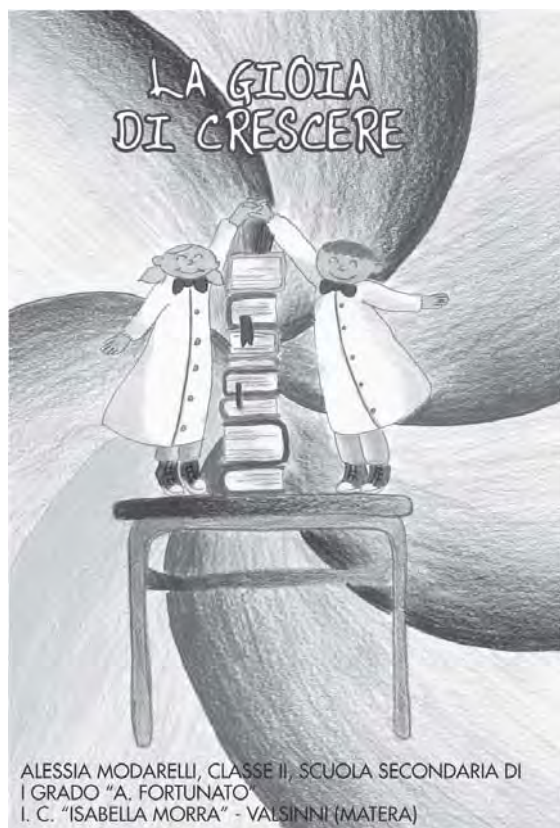
**A**nche quest'anno, per il 2012, proponiamo il calendario che, fin dal 2001 offriamo ai lettori del "Nodo" attraverso i lavori degli alunni delle scuole di ogni ordine e grado, invitati a concorrere dalla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata e dall'UNICEF Basilicata.

La tematica è bella, direi affascinante: "I luoghi della GIOIA: casa – scuola – ambiente".

Gli alunni hanno avuto modo di esprimere i loro pensieri in merito al loro sentire la "Gioia" a secondo che si collochi all'interno della casa, della scuola, dell'ambiente.

È un modo di colloquiare con se stessi e di esprimersi attraverso segni e colori. Rivisitano il tema, 'la casa', luogo di accoglienza e calore, e quindi 'la famiglia', istituzione

della prima educazione fondamentale, di protezione e degli affetti più profondi. Mostrano di sentirsi felici all'interno di essa e noi auguriamo loro che non la turbino mai i venti della separazione e delle gravi difficoltà economiche. E come fonte di gioia i disegni rappresentano la scuola, per i rapporti interpersonali che consente al suo interno tra tutte le sue componenti, per il compiacimento di sentirsi crescere, di sperimentare nuovi percorsi di apprendimento, di mettersi in gioco. Attenzione particolare ha ricevuto nei disegni degli alunni l'ambiente e le bellezze del mondo fisico: felici si mostrano nel guardarlo con animo sereno e fiducioso e insieme a loro speriamo che lo si sappia difendere nei suoi aspetti essenziali. Tre aspetti della "gioia" che avvolgono in luci e colori chi guarda il calendario 2012.



### Scuole partecipanti al concorso: *I luoghi della gioia*

indetto dall'Ufficio Scolastico per la Basilicata,  
Direzione Gen. e dall'UNICEF di Basilicata

Scuola dell'infanzia "Collodi" - Marconia (Matera)  
Scuola Primaria "G. Marconi" - Lauria (Potenza)  
Scuola Primaria "F. D'Onofrio" - Ferrandina (Matera)  
Scuola Primaria - Scanzano Jonico (Matera)  
I.C. Scuola Primaria - Bella (Potenza)  
I.C. Scuola Primaria "V. Alfieri" - Laurenzana (Potenza)  
Scuola Secondaria di I grado "F. Torraca" - Matera  
I.C. Scuola Secondaria di I grado "Isabella Morra" - Valsinni (Mt)  
I.C. Settimo, Scuola Secondaria di I grado - Potenza  
I.C. Scuola Secondaria di I grado - Bella (Potenza)  
I.C. Scuola Secondaria di I grado "Nicola Sole" - Senise (Potenza)  
I.C. Scuola Sec. di I grado "N. Fiorentino" - Montalbano J. (Matera)  
ISIS, indir. Geom. "Einstein - De Lorenzo" - Potenza  
ISIS Liceo Artistico - Nova Siri (Matera)  
ISIS "Pitagora" - Montalbano Jonico (Matera)  
ISIS "Pitagora" - Policoro (Matera)  
ISIS "Giovanni Paolo II", Liceo Artistico - Maratea (Potenza)

# L'amore: regola aurea della Pedagogia.

## Fai tutto con amore e la vita ti sorriderà

TOMANGELO CAPPELLI

Coordinatore Programma Umanitario di Rinascenza  
Culturale AMORE/Philos - Regione Basilicata

**L**a più grande lezione di vita: imparare ad amare. Guardando l'espressione di beatitudine di una qualsiasi creatura, in braccio alla mamma, nell'atto dell'allattamento, si comprende subito la meraviglia di un incantesimo che invero la più alta lezione pedagogica alla quale è possibile assistere: l'educazione alla vita.

È in quest'atto sublime che è possibile cogliere l'importanza dell'Amore, come fonte di nutrimento del corpo e dell'anima, perché la mamma regala alla propria creatura non solo il dono più grande in assoluto che è la vita, ma gli insegna, con semplici gesti d'amore, capaci di grandiosi effetti benefici, anche come affrontare al meglio la vita e vivere felice nella pienezza dei principi universali.

Quanto più saremo in grado di ricordare, rivivendo quel magico, materno insegnamento d'amore, tanto più potremo raggiungere la serenità d'animo attraverso quello stato di beatitudine, felicità e gioia di vivere, illuminato dalla radiosità del piacere estatico e ispirato dall'entusiasmo, l'*en theos*, il Dio che è in ognuno.

La forza dell'*Amore Assoluto*, dell'*Amore Puro* trionfa in ogni manifestazione d'affetto e diventa concreta metodologia di edu-

cazione, modello esemplare di trasmissione della conoscenza, perché edifica le sue fondamenta sul concetto primario della con/divisione di intenti nel processo del con/durre alla *Sapienza*. Del resto non è proprio questo il significato recondito del termine Pedagogia? – *Pedagogia* dal greco *paidagogos* 'pedagogo', propriamente 'colui che conduce i fanciulli', comp. di *pais* 'fanciullo' e *agein* 'condurre'.

Si insegna, prima ancora che con le parole, con il cuore, attraverso un processo di interscambio, anche solo gestuale, basato su comportamenti e atteggiamenti emozionali e sensoriali, che alimentano la capacità di ascolto e di dialogo, diretti alla reciprocità delle parti (genitori/fanciulli) in cui viene già riconosciuto ed evidenziato il RISPETTO DELLA VITA e delle PERSONE.

*Come far tesoro della prima lezione pedagogica dimenticata?*

Non c'è dubbio che ogni creatura, cresciuta tra gli affetti in famiglia, porta dentro di sé un preziosissimo patrimonio che, a tutti gli effetti, potremmo definire un modello di iniziazione sapienziale che i genitori attuano nei riguardi della propria creatura. Un modello, ahimè, spesso dimenticato, che va riscoperto e codificato, in quanto manife-

sta virtù e prodigi esaltanti nei risultati, offrendosi come panacea ideale per riequilibrare gli stili di vita contemporanei.

Il neonato apprende quell'insieme di nozioni per affacciarsi alla vita e affrontarla nel modo migliore, gli viene svelato, con il linguaggio dell'AMORE, il Segreto della Felicità, che i sapienti di tutti i tempi indicano essere l'aspirazione suprema dell'Umanità: impara a parlare, a mangiare, a camminare, a riconoscere il pericolo, a distinguere il bene dal male, a comportarsi nel modo appropriato e, tutto questo apprendimento avviene attraverso il fluido scorrere di momenti esperienziali che permettono di acquisire dati, abitudini e comportamenti, filtrarli, farli propri e farne il bagaglio più importante per vivere la propria esistenza. Se tale processo di educazione ha le sue risultanze positive e può far ben sperare nel miracolo di un'autentica educazione al saper vivere capace di trasformare il *modus vivendi* in *ARS VIVENDI*, ovviamente, non è certo dovuto al caso ma al verificarsi di alcune circostanze favorevoli, dovute innanzitutto alla scelta di impostare il rapporto sulla fiducia reciproca e al soddisfacimento di tre categorie fondamentali e imprescindibili: *UTILITAS* – *FIRMITAS* – *VENUSTAS*.

Le categorie per l'*ARS VIVENDI: UTILITAS-FIRMITAS-VENUSTAS*

In un mondo pervaso da dubbi e paure, chiuso nel grigiore allarmante di una crisi globale che, giorno dopo giorno, non fa che manifestare la devastante mancanza di Valori Etici, dunque, non resta altro che volgere lo sguardo a quelle certezze che solo i principi universali dell'Umanità possono offrire per poter costruire basi solide e durature per una Teoria dell'Educazione, capace di prospettare una società migliore. Pertanto nel processo pedagogico, se veramente si vorranno raggiungere risultati esaltanti, bisognerà:

1. porre al centro del programma formativo il rispetto dell'Essere e della Vita, il dono più prezioso che abbiamo ricevuto e che va vissuta come la più grande opera d'arte che ognuno può compiere, instaurando un rapporto di totale fiducia tra discenti e docenti;
2. ridare smalto al vero significato di *Scuola* – dal greco *Scholè* che indica “riposo, agio, *otium*, aver tempo per occuparsi di una cosa per divertimento, imparare giocando e divertendosi”;
3. sottolineare che il *Sapere* – dal latino *sapere* ‘aver sapore’ – deve generare *Sapore*, ovvero il *Piacere della Conoscenza*, senza il quale tutto rimane sterile esercizio;
4. soddisfare le tre categorie fondamentali e imprescindibili: *FIRMITAS - UTILITAS - VENUSTAS - FIRMITAS*:

indica la fermezza e la solidità della forza di volontà, necessaria per aspirare all'idealità assoluta nel rispetto dei principi universali ed ha la funzione di creare la giusta determinazione per affrontare ogni ostacolo ed incertezza. *UTILITAS*: in ogni momento il discente do-

vrà essere messo in condizione di percepire il piacere di apprendere, riscontrando l'utilità tangibile di ciò che gli viene insegnato per trovare una forte motivazione e proseguire, con costanza e impegno, nel processo di apprendimento pedagogico. *VENUSTAS*: la Bellezza è fonte di Verità, espressione di beatitudine e consapevolezza dei valori etici, per questo è necessario far scoprire le Meraviglie del Creato, partendo dalla straordinaria preziosità del corpo umano: *CORPO* deriva dal termine indoiranico, comune a tutte le culture, KRP che, appunto, significa *BELLEZZA*.

Stili di vita *eticosostenibili*, più sani ed equilibrati, ispirati all'Armonia. Ed è proprio in quest'ottica che si inserisce il Programma Umanitario di Rinascenza Culturale *AMORE/Philos* dell'Ufficio Turismo della Regione Basilicata che ha avviato, attraverso la conoscenza del Patrimonio Culturale Spirituale ed Umano, la diffusione di Regole Auree finalizzate per promuovere modelli di vita *eticosostenibili*, più sani ed equilibrati, ispirati all'Armonia e al Ben/Essere e al raggiungimento di una sempre maggiore qualità della Vita.

Il programma umanitario prevede varie azioni:

- Laboratori e Itinerari Emozionali “Vivi una Vita che Vale” con la collaborazione della Direzione Scolastica Regionale, U.N.I.T.A.L.S.I., Parco Nazionale dell'Appennino Lucano, Commissione dei Lucani del Mondo;
- Istituzione di una rete regionale, nazionale ed internazionale della Cultura *Eticosostenibile* diretta ad offrire un'occasione di condivisione e scambio di esperienze a tutte le associazioni, enti ed istituzioni e sin-

gole persone che pongono al centro dei loro obiettivi i principi universali dell'Umanità, per una più diffusa qualità della vita;

- Lancio della campagna internazionale dell'Inno d'AMORE alla Vita per l'Umanità;
- Grandi eventi di presentazione e promozione dell'iniziativa per una diffusione regionale, nazionale ed internazionale;
- Organizzazione di un Piano di comunicazione con utilizzazione dei media istituzionali (*siti-web, news letter*, comunicati stampa, etc.).

Siamo convinti che se si utilizzasse una Teoria dell'Educazione *Eticosostenibile* improntata su delle semplici Regole Auree definite con il supporto scientifico-sanitario e applicabili nelle attività quotidiane e nei comportamenti psico-fisiologici si potrebbero avere immediatamente dei vantaggi sociali di portata inestimabile.

Una vita più sana, corretta ed equilibrata produce eccezionali qualità positive ed effetti terapeutici benefici innumerevoli: induce ad un controllo razionale della realtà, aiuta la concentrazione e il buonumore, aumenta l'autostima e la fiducia in sé, spinge a fare con piacere e trovare gioia in ogni attività, facilita la concentrazione, lo spirito critico e di iniziativa, libera endorfine producendo sensazioni di ben/Essere e riducendo i livelli di stress psicologico, etc.

Non abbiate paura! È l'ora di agire in nome del Bene Comune. E allora non è più tempo di attendere. Non è possibile rimanere inermi davanti alle ingiustizie sociali. Mentre si perpetrano sprechi di ogni tipo: ogni quattro secondi un bambino muore di fame o per mancanza di cure.

La Basilicata è una regione piccola ma dai grandi ideali. La sua Gente, sempre unita, ha mostrato una fede inossidabile nei più elevati principi etici e spirituali, che le ha permesso di rialzarsi sempre a testa alta, anche in momenti più difficili di quelli attuali. Terremoti, carestie, invasioni, malgoverni, ingiustizie, soprusi non hanno mai piegato il carattere dei Lucani che, con la loro tempra granitica, si spezzano ma non si piegano. Ecco perché è

proprio dal Cuore della Basilicata al Cuore del Mondo è stato lanciato l'Inno d'amore alla Vita per l'Umanità con cui si vuole partire alla ricerca e alla realizzazione di un mondo migliore, nella consapevolezza che già il semplice equilibrio dei comportamenti *eticostenibili*, unito ad un corretto stile di vita e al rispetto delle Regole Auree, può assicurare una società più evoluta, con un'alta e diffusa qualità della vita. Ma affinché

questo Sogno si trasformi in realtà occorre che ognuno faccia la propria parte, e non dimentichi mai che la Regola Aurea della Pedagogia e della Vita è l'amore.

Per ulteriori informazioni:  
[www.federicoitineraridellostupore.it](http://www.federicoitineraridellostupore.it)

Per aderire al Programma Umanitario AMORE/*Philos* è sufficiente inviare una mail al seguente indirizzo: [tommaso.cappelli@regione.basilicata.it](mailto:tommaso.cappelli@regione.basilicata.it)

### *Spazio aperto - Recensioni*

## *Il mondo valoriale degli adolescenti lucani. Una ricerca azione nella scuola secondaria*

di SANDRA CHISTOLINI  
Osanna Edizioni, Venosa 2012

**L'**Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata, nella persona del Direttore generale Franco Inglese, ha promosso e sostenuto la Ricerca-Azione, accurata indagine sul vissuto degli adolescenti lucani e sulla proposta di innovative azioni educative. In particolare, una rilevazione campionaria, mediante la somministrazione di un questionario *on line* ad un esteso campione di studenti, dai quattordici ai diciotto anni, degli Istituti di istruzione secondaria di Matera e Potenza, che ha messo in luce i bisogni, le attese e gli orientamenti valoriali dei giovani.

Dai risultati della ricerca, l'offerta formativa della scuola che a quei bisogni e a quelle attese risponda con azioni di contrasto all'emergenza educativa ed economica e con la valorizzazione ed elevazione del capitale in materie prime, umano e professionale della nostra Regione.