

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA
Direzione Generale

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 43 - Anno XVII

Questo numero de “Il Nodo”, che coincide con l’undicesimo anno della mia direzione dell’USR Basilicata, ripropone alcuni temi significativi sui quali per oltre un quindicennio la Scuola militante si è confrontata con le Istituzioni, le Associazioni e le Università, dando vita a forme di collaborazione finalizzate ad un Piano territoriale educativo Unitario ed integrato.

In tale contesto la Direzione Scolastica Regionale ha ritenuto di dover svolgere il ruolo di “nodo di raccordo” con azioni di sostegno alle iniziative di partenariato previste dall’art. 7 del DPR 275/99 (Regolamento dell’autonomia) ottenendo come risultato quello di far considerare la Basilicata “un modello di regione a rete”. Convinzione forte di tutti è che le emergenze educative vanno affrontate attraverso il superamento dell’isolamento dei singoli istituti educativi e la valorizzazione del patrimonio di risorse presenti nel territorio: in primo luogo l’autonomia degli studenti, dei docenti, dei dirigenti e del personale educativo e amministrativo. La rete è la condizione prima per rilanciare la scuola come “organizzazione che apprende” in uno scenario più ampio di rapporti sociali e istituzionali. Un’idea plurale e diversificata di strumenti per l’istruzione in base alla quale la Scuola è chiamata a reperire risorse per l’apprendimento al di fuori dei tradizionali spazi educativi. Reti di scuole, reti di apprendimento e società di reti sono oggi rese possibili dalle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione. Scorrendo i fascicoli della Rivista dal 1997 ad oggi noi troviamo degli’interessanti spunti di riflessioni sia negli scritti degli studiosi che nella documentazione delle buone pratiche. Nel corso di un quindicennio essi hanno contribuito alla promozione di una mentalità professionale aperta all’innovazione e al cambiamento mettendo in contatto la Scuola Lucana con altre realtà italiane ed europee.

Alla dimensione europea dell’istruzione è stato dato particolare risalto in considerazione della forte vocazione internazionale della nostra Regione. Il sociologo polacco Zygmunt Bauman ha scritto che “l’Europa non è qualcosa che si scopre, bensì una missione, qualcosa da fare, creare, costruire”. Una visione dell’Europa che ha molti punti di contatto con la maggior parte degli studi, delle proposte ed e delle esperienze apparse sulla Rivista. Un patrimonio da non disperdere soprattutto in vista dei nuovi obiettivi europei per il 2020. In questo momento di grandi tensioni sociali ed economiche che rischiano di sovvertire i valori fondanti della convivenza civile e democratica, la cittadinanza europea è la sfida più alta che la scuola, quale contesto di maturazione e sviluppo di processi , si trova ad affrontare. Per questo desidero esprimere il mio sincero ringraziamento a tutti i collaboratori, all’Editore ed in particolare al Prof . Mario Ferracuti e alla Prof.ssa Angela Granata per l’impegno e la passione con i quali sono riusciti a portare a compimento un’impresa che per oltre un quindicennio ha rappresentato un riferimento fondamentale per le iniziative di formazione, studio e ricerca della Scuola Lucana.

IL DIRETTORE GENERALE
FRANCO INGLESE

⁴³
il nodo dei nodi
SCHOLE IN RETE

anno 17

Circolare Prot. n. 2542/A39 - 18 Maggio 2013

sommario

5

AI CARI AMICI DEL NODO
MARIO FERRACUTI – ANGELA GRANATA

14

MIS QUERIDOS AMIGOS
GAETANO MARTUCCI: *Presentazione* –
ANGELA GRANATA: *Il significato di un ti-
tolo* – MARIO FERRACUTI: *Le ragioni di una
cultura pedagogica* – *Nascita del Nodo* –
ANGELA GRANATA - MARIO FERRACUTI: *Ha
solo un anno ma ... desidera diventare gran-
de* – *We have a dream* – *Apprendere ad es-
sere persona*

23

IL PASSATO CI INTERPELLA:
ALCUNI EDITORIALI 1999-2013
MARIO FERRACUTI: *La valigia del millen-
nio* (23) – *Una libertà chiamata autono-
mia* (26) – *La seconda rivoluzione co-
pernicana: "strade e autostrade pedagogiche"*
(29) – *Orientamento alla Vita, alla Pace,
alla Scuola* (33) – *La "Città interiore" per
una nuova cittadinanza* (35) – *Qualità
della scuola, qualità della vita. Nicchie di*

resistenza (37) – *Nuovo ethos della valuta-
zione* (40) – *Sollevare il mondo con le ali
dell'infanzia* (42) ANGELA GRANATA, MA-
RIO FERRACUTI: *Pedagogia: il futuro alle
spalle?* (44) – MARIO FERRACUTI: *Una
"scintilla divina" dentro la postmodernità*
(47) – *Famiglia: la grande corteggiata e
abbandonata* (51) – *Non soffocare la "scin-
tilla divina"* (54) – *Pedagogia: onde burra-
scose sulla grande Maestra* (58)

62

TESTIMONI ISTITUZIONALI
PASQUALE PALMIERO: (62) – R. ALBERTO
BOTTINO (63) – FRANCO INGLESE (63)

64

TESTIMONI
FINO ALL'ULTIMA ORA
CARLA XODO: *Passo d'addio* (64) – SAN-
DRA CHISTOLINI: *Il cenacolo pedagogico:
dalla infanzia alla adolescenza verso l'età
della formazione del pensiero critico* (66) –
GIUSEPPE ACONE: *La crisi dell'Occidente e
l'educazione* (70) – OLGA ROSSI CASSOT-
TANA: *"Il Nodo. Scuole in Rete" allo snodo
tra attività scientifica e operatività ad "alta
densità pedagogica"* (72) – GIUSEPPE
SPADAFORA: *Suggerimenti per la pedagogia del*

futuro (74) – PAOLINA MULÈ: *“Il Nodo. Scuole in Rete”: luogo di incontro tra Università e Scuola militante (77)* – LUCIANO CORRADINI: *Bisogni e ragioni della cura educativa, all'alba e al tramonto della vita (79)* – SIRA SERENELLA MACCHIETTI: *Per “riscoprire un tesoro nascosto” (81)* – GIUSEPPE MARI: *Il saluto (83)*

84

TESTIMONI

FIN DALLA PRIMA ORA

SERGIO ANGORI: *“Apprendimento” o “educazione” permanente? (84)* – ANTONIO BELLINGRERI: *Estetica ed etica nell'educazione dei giovani al matrimonio (87)* – GIUSEPPE BERTAGNA: *L'autonomia tra libertà e responsabilità (90)* – WINFRIED BÖHM: *Pedagogia al maschile Educazione al femminile? (93)* – OLGA BOMBARDELLI: *L'unità d'Italia è un processo (98)* – VIVIANA BURZA: *Comunicazione e prospettive pedagogiche (100)* – LUCIANO CAIMI: *La paideia personalistica di Luigi Stefanini (102)* – PAOLO CALIDONI: *La “grande riforma” tra standardizzazione ed autonomia: avvertenze critiche (106)* – FRANCO FRABBONI: *Con l'autonomia verso l'integrazione dei luoghi dell'educazione (108)* – CESARINA CHECCACCI: *Il Nodo: una voce alle idee (108)* – GIORGIO CHIOSSO: *Il senso dell'educare: l'incontro della persona con la persona (111)* – MICHELE CORSI: *Ritorno alla pedagogia: la scuola che vorremmo (119)* – M. LUISA DE NATALE: *L'orientamento: dimensione educativa permanente (120)* – ANNA GLORIA DEVOTI: *La famiglia ‘culla’ della vita (123)* – EDDA DUCCI: *Dalla Grecia un messaggio per l'infanzia (127)* – GIANCARLO GALEAZZI: *Europa della conoscenza e complessità (129)* – CRISTINA COGGI, P. RICCHIARDI: *Dai compiti al laboratorio di potenziamento (132)* – ERMENEGILDO GUIDOLIN: *Il Pensare Pedagogico (137)* – VANNA IORI: *Analfabetismo sentimentale ed educazione del cuore (141)* – MAURO LAENG: *La riforma: vetera novis*

... (143) – MICHELE LENOCI: *Nel nuovo secolo: quale spazio per la riflessione filosofica? (145)* – DALL'EDITORIALE DI GAETANO MOLLO: *Il recupero della motivazione (148)* – GIUSEPPE MARIO PIZZUTI: *Nel centocinquantesimo anniversario della nascita dello Stato Italiano (1861 – 17 marzo – 2011) Fu vero Ri-sorgimento? (151)* – SIMONETTA POLENGHI: *Donne, scuola, cittadinanza: un lungo percorso (155)* – AGOSTINO PORTERA: *Bullismo: emergenza educativa (interculturale) a scuola (158)* – LUISA SANTELLI BECCEGATO: *Scuola e famiglia in tempi di pluralismo culturale (162)* – MILENA SANTERINI: *Educare sulla strada (164)* – CESARE SCURATI: *Il nuovo esame di stato: gradimenti e problemi (169)* – GIUSEPPE SERAFINI: *Il sapere pedagogico come sapere complesso (170)* – RENATA VIGANÒ: *Per una pedagogia del cambiamento (173)* – dall'Editoriale di GIUSEPPE ZANNIELLO: *Etica della responsabilità (175)*

INSERTO
A
COLORI

15 ANNI: L'ETÀ DEL NOSTRO CALENDARIO

177

PER NON CONCLUDERE

GIUSEPPE PEPE: *La lezione di Giuseppe Ferruccio Montesano (Potenza 4.10.1868 – Roma 9.8.1961) (177)* – GIOVANNA LA GROTTA: *“Il Nodo” letto dai ragazzi (181)*

182

DALL'ESTERO

PATRIK BOUVEAU: *La notion de “discrimination positive” en Europe (... et ailleurs): une réponse à l'échec scolaire? (182)* – RENÉ LA BORDERIE: *Vers une éducation européenne intégrée (184)* – KOICHIRO MAENOSONO: *Educazione alla cittadinanza (186)*

189

DAGLI UFFICI SCOLASTICI REGIONALI

ROCCO LISTA: *La cultura della conoscenza per un migliore orientamento (189)* – MARIA TERESA MIRCOLI: *Bisogno di Umanesimo nella scuola. Lettera aperta di una pro-*

fessoressa al Ministro dell'Istruzione (192)
– GIOVANNI ROBERTELLA: *La storia dell'Unità d'Italia attraverso i Ministri dell'Istruzione* (194)

207

DAL MINISTERO

LUIGI BERLINGUER: *Intervento del Ministro della Pubblica Istruzione* (207) – TULLIO DE MAURO: *Riforma della scuola e cultura dell'accoglienza* (210) – LETIZIA MORATTI: *Scuola e volontariato* (213) – VALENTINA APREA: *La cultura delle responsabilità e non delle procedure* (216) – PIERO GRASSO: *La Costituzione: crederci e difenderla* (219)

225

DALLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

MARIA AMORIGI: *La famiglia e la scuola: alleanza e corresponsabilità per "l'educazione"* (225) – MARIO COVIELLO: *La formazione, leva strategica per lo sviluppo professionale dei docenti* (226) – GIUSEPPE COVIELLO: *L'autonomia scolastica come concreta opportunità per educare e vivere nella "polis" globale* (228) – GIULIA CORSI: *La "motivazione": un invito alla "musica"* (230) – ALFONSO FASOLINO: *Le motivazio-*

ni concorrenti (232) – MARIO PETROSINO: *Educazione scuola-famiglia, una situazione difficile* (233) – RICCARDO RIGANTE: *Storia e valore educativo delle competizioni informatiche per i giovani* (236) – ALBERTO CONTE: *La digitalizzazione nella didattica, siamo davvero pronti* (237)

239

I RICONOSCIMENTI

242

I COMMIATI

ANGELA GRANATA-MARIO FERRACUTI: *Un ricordo e un impegno* (243) – GIULIA CORSI: *Roberto amatissimo* (244) – SANDRA CHISTOLINI: *Mauro Laeng: vivere oltre l'esistenza* (247)

249

LETTERE AGLI AMICI

MARIO FERRACUTI: *Letterina natalizia* (251) – *Il profumo di ciambella* (252)

253

RIFLESSIONE CONCLUSIVA "IL NODO DEI NODI"

FRANCESCO FASOLINO

256

ELENCO DEI NODI 1997-2013



Ai cari amici del Nodo

MARIO FERRACUTI

Ordinario alla Cattedra di Pedagogia - Facoltà di Scienze della Formazione
Università Cattolica di Milano - Sezione di Piacenza

1. È questo l'ultimo numero della nostra Rivista pedagogica. L'avventura culturale faticosa e affascinosa è sul viale del tramonto, al suo punto d'arrivo. Mai si sente tanta amarezza, espressa anche in forme psicosomatiche, come per la perdita di una realtà entrata a far parte della tua esistenza. Non si tratta di una avventura solitaria ma di una catena o meglio di "nodi" legati da una rete di intelligenze, di volontà e cuori che "mani nelle mani" per 16 anni, hanno offerto a più di mille persone un prodotto culturale originale, professionale e pieno di saggezza con il pensiero rivolto particolarmente ai giovani più esposti alla cultura nichilista e deformante del nostro tempo.

2. Oggi, infatti, più che mai, soffia un vento nuovo in grado di trascinare, non sappiamo verso dove, i valori più forti ai quali l'uomo da sempre ha ancorato la propria vita e tutte le migliori tradizioni di cui parlava già Simon Weil: "il passato è indispensabile, perché è il deposito di tutti i tesori spirituali e culturali" e tale perdita ha la forza di svuotare l'anima più della povertà poiché l'uomo, come sosteneva Fromm, "oggi è diventato un piccolo ingranaggio di una immensa macchina, un automa dove la vita perde il suo significato"

Un nuovo vento che possiamo chiamare *postmodernità* ossia il periodo che viene dopo la modernità la cui caratteristica era rappresentata da un *pensiero forte* poiché la sua mente "riusciva a conferire unità ai grandi processi dello spirito": ideologie, filosofie, religioni, sistemi geopolitici. La *postmodernità* è il tempo del *pensiero debole*, della destrutturazione dei grandi sistemi spirituali e materiali, il tempo della società complessa con la moltiplicazione dei vari punti di vista, il tempo dell'ansia perché "manca una via di salvezza" (Gadamer), del disagio, del globalismo (globalismo e localismo).

Ma Lyotard afferma cose ancora più pesanti: la postmodernità è anche il tempo della fine delle *narrazioni e della verità* fondata su criteri oggettivi. Tutte le teorie (ideologiche o religiose) sono fondate su narrazioni secolari che hanno dettato e retto le modalità di vita dell'uomo e dei popoli. La fine delle narrazioni destruttura la vita dell'uomo che viene privato di relazioni possibili e rassicuranti. La verità non ha più fondamento oggettivo ma diventa il risultato di una convenzione, di accordo tra più persone. Come può più intendersi l'uomo con l'altro uomo senza criteri comuni di verità? senza una piattaforma epistemologica per inquadrare il giusto rapporto con il reale? Fino a qualche decennio fa lo sviluppo della filosofia si sviluppava in forma lineare secondo la concezione ebraico-cristiana del tempo e in base ai tre principi fondamentali di *identità, sostanza, non contraddizione*. Il nostro tempo ha rimesso tutto in discussione, particolarmente, con i tre grandi "profeti del sospetto": K. Marx e il suo *inconscio collettivo* delle alienazioni; S. Freud e il suo

inconscio personale dell'ES; F. Nietzsche con *la morte di Dio*. Una nuova cultura con grandi ricadute sull'intera problematica sociale e, particolarmente sui problemi dell'educazione. Un tempo essa consisteva in una "adaequatio rei et intellectus", un rispecchiamento di carattere oggettivo. Per i Greci essa consisteva nella *KaloKathia* (l'uomo bello e buono); per i Cristiani nell'*ordine morale*; per gli Umanisti in leggi *iuxta propria principia*. La cultura della postmodernità crea grandi problemi a livello di rapporti interpersonali ma soprattutto a livello scolastico dove l'educazione è sempre più evanescente a vantaggio della istruzione con la sua predominanza di procedure didattiche.

3. Ebbene entro questo quadro di riferimento si svolge e si consuma la storia del *Nodo. Scuole in rete*: la Rivista che nasce in Basilicata nel 1997 voluta non solo dal sottoscritto ma dalla Dottoressa Angela Granata e dal Provveditore agli Studi Gaetano Martucci e, dal 2002, dall'attuale Direttore Generale Dr Franco Inglese, sempre sensibile ed attento, non solo materialmente, ma, soprattutto, culturalmente al *Nodo*. Rivista che "spes contra spem" vuole proporsi positivamente in questo contesto culturale difficile senza lasciarsi condizionare dalle (non) ideologie o dalle (non) dottrine ma avendo lo sguardo rivolto verso i giovani e il loro futuro di cui ciascuno di noi si sente responsabile.

In nome di questo spirito positivo, con "licenza pedagogica", mi servo di un motivo poetico, struggente ma non senza aperture sul futuro, rubato ai grandi momenti di vita scout. Perché qualcosa di altro occorrerà pensare:

*è l'ora dell'addio, fratelli, è l'ora di partir,
il canto si fa triste, è ver, partire è un po' morir.
Ma noi ci rivedremo ancor, ci rivedremo un dì.
Arrivederci allor, fratelli, arrivederci, sì.
Iddio che tutto vede e sa ci voglia benedir,
Iddio che tutto vede e sa ci voglia un dì riunir.
Ma noi ci rivedremo ancor,
Formiamo una catena con le mani nelle man,
uniamoci l'un l'altro prima di tornar lontan.
Ma noi ci rivedremo ancor.*

Come descrivere meglio di così lo scioglimento di fila di oltre ottanta universitari e altrettanti docenti della Basilicata e altre Regioni che, per 16 anni uniti in una catena di "emozioni" culturali in "nodi" di solidarietà e amicizia tra persone, accademie e scuole che, in poco tempo, si estendevano sempre più sul territorio italiano ed oltre, hanno rappresentato una trama di proposte educative su temi dettati dalle emergenze del tempo? E come, non sperare di "rivederci" ancora per non disperdere le preziose energie di persone e di intelligenze che si sono dispiegate fino ad oggi?

4. Mi servo di un piccolo brano biografico che vuol giustificare la mia presenza nelle quattro prestigiose Università presso cui ho avuto la fortuna di lavorare in più direzioni compresa quella del *Nodo*: L'Aquila, Macerata, Potenza, Cattolica di Milano con Sede di Piacenza. Dopo essere stato chiamato a presiedere ai livelli

diocesani e regionali, nei primi anni di sacerdozio, in successione: l'Azione cattolica, le ACLI, il Centro turistico giovanile, il Centro Studi Sociali con il supporto dei Gesuiti di Roma, dopo aver fatto anche il Cappellano di nave per gli emigranti, sentivo di aver disseminato lungo il mio cammino tante "cose", ma solo cose che percepivo insufficienti a tradursi in messaggio: le grandi idee erano appiattite e schiacciate da un liturgismo, formalismo e didatticismo di formule sterili e vuote. Si era al tempo del Concilio. Avevo voglia di uscire dalle strutture ma solo per tornarne più forte.

Mi sono iscritto alla Università de L'Aquila con il desiderio di recuperare due grandi dimensioni della cultura: la greca e la cristiana. Il *kalòs kai agathòs* dei greci legato alla parabola dei talenti e quell'appello sublime e disincarnato alla Samaritana sul pozzo di Sicar: "Donna, sta per venire il tempo, anzi è già venuto, in cui adorerete Dio in spirito e verità"

Quale cultura più alta per un altissimo profilo dell'uomo: un essere bello e buono alla ricerca della verità redenta e liberata dalle cose. Queste mi sembravano le basi culturali per un approccio al problema culturale e religioso, forte e penetrante, in linea con le istanze più profonde di questa complessa postmodernità. Di qui la mia fuga nelle quattro Università che sembrava volesse compattare il tempo in un istante dilatato. Mi laureavo in Pedagogia, Presidente lo stimatissimo Ravaglioli, con in mente la conclusione di *Delitto e Castigo* di Dostoevskij: "ora comincia una storia nuova.. di un graduale passaggio da un mondo in un altro, dei suoi progressi nella conoscenza... fino allora completamente ignorata.

5. L'avventura del Nodo, naturalmente, non porta soltanto il mio nome. Chiamato a Potenza della Basilicata come Ordinario di Pedagogia, non mi sono rinchiuso nel perimetro dell'Università della Basilicata ma ho cercato collaborazioni di rilevante profilo culturale per estendere il messaggio pedagogico nell'intera Regione lucana. La risposta non si è fatta attendere sia da parte del Provveditorato che da parte degli Ispettori, dei Presidi, delle Direzioni Didattiche e di altre realtà cittadine interessate ai problemi pedagogici tanto da creare una Rete di interventi culturali che "avvolgeva" quasi tutta la Basilicata. Potrei fare tanti nomi di personaggi che si sono uniti a noi come collaboratori e protagonisti del dialogo culturale, ma l'elenco potrebbe essere troppo esteso e non completo. Ho però il dovere di fare un nome. La protagonista per eccellenza che dal Provveditorato prima e dall'Ufficio Scolastico Regionale poi, indicava, stimolava, consigliava uomini e situazioni da prendere in considerazione e da sostenere: è la Dottoressa Angela Granata, collaboratrice ai miei corsi universitari, co-fondatrice della Rivista il Nodo, fondatrice del Centro Studi Erasmo da Rotterdam per la Basilicata, attenta curatrice di ciascun numero del Nodo. Senza di lei tutto sarebbe stato diverso e, forse, la stessa storia del Nodo non sarebbe esistita. È questo "purtroppo" il tempo del ringraziamento anche per lei perché il Nodo nella sua vita e nella sua fine, non può fare sconti a nessuno. Tuttavia il nome della Granata è presente in ogni angolo del territorio lucano. Lei stessa dirà meglio di me nella lettera ai lettori del Nodo che segue la presente.

ANGELA GRANATA

Docente Nucleo Autonomia Ufficio Scolastico Regionale Basilicata

Psicologo-Psicoterapeuta

6. È, dunque, il tempo delle *conclusioni*! La fine di una tra le molteplici attività ed esperienze che hanno segnato la mia vita per 16 anni, arricchendola in cultura e conoscenze di persone speciali. Si tratta de “Il Nodo. Scuole in rete” che per mille motivi è costretto ad arrendersi alla durezza del tempo che viviamo.

La rivista è stata fondata nel 1997 dal Provveditore agli Studi di Potenza, Gaetano Martucci, dall’Ordinario di Pedagogia e Psicologia dell’Università di Basilicata Prof. Mario Ferracuti, e da me con l’intento di creare uno stretto rapporto tra l’Università della Basilicata e le Scuole militanti lucane. Alla chiusura dell’attività posso affermare che l’esperienza è felicemente riuscita se prendiamo in considerazione i vari riscontri offertici dalle scuole, dai Professori di Università che hanno animato la Rivista e da molti lettori che ci hanno fedelmente seguito.

Il Nodo coincide, in gran parte, con la mia esperienza professionale al Provveditorato agli Studi di Potenza, prima, e poi, presso la Direzione dell’Ufficio Scolastico di Basilicata. Venti anni di lavoro intenso, ricco di opportunità e di febbrile progettazione. Un lavoro che mi ha consentito di conoscere persone fortemente impegnate nelle Istituzioni Scolastiche e nel lavoro educativo.

Ricordo i Provveditori e Direttori generali con l’attuale in carica, Dr Franco Inglese, che sento di ringraziare per la disponibilità a sostenere la Rivista, per la fiducia riposta in me rispetto alle proposte progettuali riguardanti sia la nostra Regione che il più vasto orizzonte nazionale, sempre finalizzate alla crescita della scuola di Basilicata.

Ricordo, il Prof Ferracuti, con cui ho vissuto l’esperienza della formulazione della Rivista e la partecipazione alla Cattedra di Psicologia durante i quattro anni della Sua docenza universitaria

Il Prof Ferracuti, per il Suo grande spessore culturale ed il Suo coinvolgente entusiasmo, per me è stato sempre “Maestro” e “Faro”. A Lui un grazie di cuore.

Ricordo tutte le persone che ho incontrato in questo cammino professionale e, in particolare, i colleghi, con cui, quotidianamente, giorno dopo giorno, ho condiviso tempo, impegno e passione.

Un grazie sentito va alla Casa Editrice Osanna, nella persona della Dr.ssa Rosa Maglione con la quale, in tutti questi anni, per ciascuno dei 43 numeri del Nodo, ho condiviso complicità, ansie e tante soddisfazioni e alla Presidente Schettini dell’Unicef per la realizzazione dei Calendari che hanno segnato il tempo del Nodo.

Ai Venti anni del lavoro d’Ufficio, vanno aggiunti gli anni dedicati alla Scuola, al mio lavoro di Docente, ai miei Studenti: tutti anni che non potrò mai dimenticare perché tra i più belli e significativi della mia stessa vita.

Per l’amore che ho sempre portato alla scuola, voglio esprimere, attraverso questo ultimo numero del Nodo, il mio grato e affettuoso saluto e ringraziamento a tutto il personale della scuola di Basilicata da me, sempre, considerato, ciascuno e singolarmente, persona con la “P” maiuscola in una *Scuola delle persone e per le persone*

7. Quale taglio culturale abbiamo dato alla Rivista e quali le motivazioni che hanno prodotto le nostre scelte nei singoli numeri del Nodo?

Mi servirò dell'analisi puntuale della Professoressa **Sandra Chistolini** dell'Università degli Studi - Roma tre, il cui testo integrale è tra i dieci "testimoni", che offre spunti e suggestioni puntuali e interessanti.

"Fondata nel marzo del 1997 da G. Martucci, M. Ferracuti, A. Granata, nasceva la Rivista... A tre anni dall'ingresso nel Terzo Millennio, *Il Nodo. Scuole in rete*, già diffuso oltre i confini della Basilicata, si preparava ad accogliere la nuova era con l'archivio degli articoli nel quale si congiungevano il Novecento e il Duemila. Tale consapevolezza conduceva a scegliere gli argomenti forti di un'epoca: *le pari opportunità; l'autonomia delle istituzioni scolastiche; l'intercultura; la riforma del sistema educativo e formativo; la cittadinanza e la costituzione; il bullismo; la famiglia; la politica; l'Unità d'Italia; l'etica della responsabilità; l'educazione permanente; la dimensione europea dell'insegnamento; il divino nell'educazione*, solo per citarne alcuni. Basta scorrere l'indice completo per rendersi conto della prospettiva privilegiata. Ci troviamo davanti ad un elenco di tematiche certamente molto ricco e l'idea della vastità dell'opera condotta si verifica concretamente con la lettura delle annate dalle quali scaturisce l'idea della pedagogia pensata, vissuta, realizzata dagli scrittori e da coloro che direttamente e indirettamente hanno preso parte attiva alla conversazione ideale disegnata dalla Rivista. Uniti nel coro dei sostenitori del valore dell'educare in un momento, largamente diagnosticato, di "emergenza educativa"...

"Gli Autori di questo *cenacolo pedagogico* si sono impegnati mostrando quel lato sommerso ma sostanziale dell'educazione che nessuna crisi economica può scalfire. In altri termini hanno creduto nella forza della parola scritta e per questo hanno incarnato il loro atto di volontà in righe composte di senso nella digitalizzazione telematica. Parola pensata, scritta, comunicata diffusa, anche *on line* sin dal numero 20 del 30 Settembre 2002, così da permettere a tutti la lettura resa sempre più accessibile, e soprattutto, utile per la ricerca degli studenti universitari, alcuni dei quali sono già stati indirizzati alle tesi di laurea sulle tematiche affrontate dalla Rivista..."

Ricordiamo anche come il Direttore Inglese avesse mostrato, sin dall'inizio, una sensibilità, unica e rara, di apertura verso le possibilità insite nel nuovo progetto culturale, coinvolgendo nella partecipazione economica istituzioni formative diverse. Si trattava di dare una culla all'accoglienza del nascituro, affinché la crescita fosse favorita al massimo. In questo senso F. Inglese ha dato prova di aver saputo raccogliere ed accogliere quanto si profilava all'orizzonte in un momento storico preciso nel quale si chiedeva di riflettere insieme, andando oltre la crisi della postmodernità. Non è stato quindi un caso che spiriti diversi potessero incontrarsi ed esprimere medesime aspirazioni di oggettivazione della ricerca umana, pedagogica, scientifica

"Altra protagonista valente è stata Angela Granata Siciliano, Coordinatrice Redazionale divenuta, gradualmente e pervicacemente, musa ispiratrice e dea protettrice della bella produzione. La Osanna Edizioni di Venosa, Potenza, hanno infine realizzato la stampa e la pubblicazione. Il Periodico ha stabilito la rete della comunicazione tra le varie realtà educative, includendo anche il *Centro Studi Erasmo da Rotterdam* di cui Mario Ferracuti è Presidente e che conta diverse associazioni attive su tutto il territorio nazionale. La Rivista è stata così il naturale destinatario delle tavole di discussione, delle conferenze, degli incontri che periodicamente hanno animato la vita pedagogica della cittadinanza vicina e lontana da Fermo e da Potenza. Fermo sede del *Centro Studi Erasmo da Rotterdam* e Potenza sede dell'Ufficio Scolastico Regionale che in tutti questi anni ha curato la pubblicazione de *Il Nodo. Scuole in rete*, nella forma di una circolare

manifesto sull'attimo presente dell'educazione, fatta pedagogia dell'incontro tra persone che imparano a conoscersi leggendosi."

Come può riscontrarsi, da ogni iniziativa promossa, ci siamo sempre mossi sulla linea della speranza e della fiducia in qualcosa di nuovo che potesse avvenire anche tramite il nostro contributo. Eravamo attenti all'evolversi della cultura e della storia con un occhio sempre rivolto ai processi di sviluppo della postmodernità che si mostrava assai turbolenta e rivoluzionaria rispetto la tradizione, demolendo i classici ancoraggi dello sviluppo lineare della cultura e dell'educazione.

Ma concentriamoci sullo "Zeitgeist", ritorniamo allo spirito del nostro tempo che pervade di sé istituzioni e persone superando la concezione di postmodernità, di società liquida, di società atomizzata dissipatrice di legami millenari di solidarietà, fino ad affermare la sconfitta della storia e dell'umanità in un mondo di apparenze che sostituisce la realtà (Jean Baudrillard, *Il delitto perfetto*).

Pubblichiamo l'intero articolo del Professore **Giuseppe Vico**, Ordinario di Pedagogia - Università Cattolica di Milano per molti anni Preside di Facoltà di Scienze dell'Educazione che è stato per me un punto culturale di riferimento. Ci offre una analisi dettagliata e spietata della crisi che devasta l'intera società senza concedere molto neanche alla speranza. È una lettera densa e corposa che è bene leggere e meditare.

8. Caro Ferracuti,
mi chiedi alcune riflessioni sullo stato dell'educazione in questo periodo assai sfuggente alla elaborazione pedagogica e dimesso sul piano economico, del lavoro, dello sviluppo e anche di quello dell'istruzione e dell'educazione. Da un lato, la crisi ci sta svuotando proprio sul piano della progettualità e del desiderio di speranza. Dall'altro la vita di giovani e adulti si trova a fare i conti con una disoccupazione crescente e con la percezione che lo studio, anche e soprattutto quello universitario, non apra carriere e neppure opportunità di un lavoro part-time e a tempo determinato! Momento grave e potenzialmente portato a sfilacciare e a impoverire di senso e di prospettiva la vita civile e politica così come quella familiare e scolastica. Sembra di vivere in una fase inerziale, ipotonica sul piano della spiritualità giovanile e adulta e indifferente alla politica e a tutto ciò che tradizionalmente costituiva tensione intenzionale ad un orizzonte di senso nel quale vedere, conoscere, elaborare e integrarsi pur tra difficoltà e conflitti. Potremmo, a questo punto, elencare tutta una serie di condizioni che hanno provocato lo stallo delle motivazioni, l'inefficienza delle istituzioni e tutto quel sistema di immoralità e di amoralità della vita pubblica che ogni giorno sembra incapsulare proprio, non le forze del male ma quelle del bene, non le grandezze dell'uomo bensì le miserie. Diventa anche difficile, sempre più difficile, dire quale sia l'uomo del nostro tempo e a quali paradigmi dobbiamo riferirci per giudicare, valutare e orientare. Quando l'indifferenza dilaga e i vizi alla moda diventano virtù sorgono seri dubbi sulla stessa famiglia, sulla stessa scuola e sulle persone che dovrebbero esserne lo spirito vivificante e trainante. Corruzione, concussione, appropriazione indebita e, chi più ne ha più ne metta, sembrano ormai costituire un muro di gomma contro il quale vanno a cozzare indagini, sentenze, inviti alla correttezza, valori morali e civili. Non si tratta di menefreghismo bensì di comportamenti ormai assuefatti a pensare e ad agire come se il disincanto sul vero e sul giusto fossero ormai il DNA della presenza umana nelle

istituzioni. E nelle Istituzioni fondamentali dello Stato. Al di là di ogni pessimismo, ora vero, ora di convenienza, ora di mascheramento per avere la strada del malaffare ancora più libera, urge ripensare alla necessità di regole per la quotidianità, di confini oltre i quali la vita collettiva e l'attitudine dell'uomo al bene comune, sembrano parole al vento, insulti al buon senso, sciupio dell'azione di chi ancora crede almeno nell'educazione dei giovani, visto e considerato che gli adulti appartengono ormai ad un mondo refrattario ad ogni evenienza e, soprattutto, portati a non distinguere tra educazione e diseducazione, tra presa di posizione per il bene comune, silenzio colpevole di fronte a ciò che non funziona, omertà per i tradimenti soprattutto sull'idea di fine per cui educare in un mondo che si apre sempre più alla condivisione e alla comprensione reciproca di popoli, etnie, religioni, progettualità planetarie per una Terra più bella, più produttiva, più difesa e rilanciata nella sua bellezza e nella sua produttività. Tutto sembra sfuggirci e l'immoralità dilagante atrofizza tanti talenti e pone in quarantena energie spirituali giovanili che non trovano sbocchi esistenziali. Il discorso tradizionale sul progetto di vita che noi tutti avevamo vissuto e che, a nostra volta, avevamo cercato di vivere con i giovani con i quali entravamo in relazione, appare ormai spento, sostituito da tanti surrogati, posto in moratoria esistenziale dalla demotivazione dilagante e dal privilegio immorale e anch'esso sintomo di una crisi che involve su se stessa e che esclude l'intenzionalità dai processi, dalle relazioni, dalla partecipazione alla vita comunitaria. Dobbiamo forse ancora assuefarci alle "cose" che allettano ma che ormai ci stanno sfuggendo e che non ci attirano più verso quella dimensione dell'«époque» husserliana alla quale proprio noi pedagogisti, forse un po' ingenuamente, facevamo spesso riferimento nella riflessione pedagogica come se il «ritorno alle cose» fosse un viaggio, un'erranza con senso per superare proprio ciò che di problematico incontravamo sul nostro cammino.

Ma, forse, il secolo XX ci ha portato ad un trapasso culturale, ideologico ed educativo molto pesante e lungo. Eccidi, stermini, ideologie impazzite, dice qualcuno, ci avrebbero assuefatti ad ogni forma di prova di vita in noi, tra noi e gli altri, tra il nostro pensare e quello altrui. C'è qualcosa di vero. Ma quegli uomini così colpiti e anche così attenti e desti a rifare il mondo, ci hanno lasciato un patrimonio di testimonianze assai alto e hanno aperto per noi tempi nuovi e quella che è stata definita l'«età dei diritti». E tra questi i diritti dei popoli poveri, degli ultimi della Terra: uomini, donne, bambini ancora oggi così sfruttati, violentati e non sufficientemente padroni del loro destino. Ed è su questa dinamica, in parte obsoleta e in parte foriera di novità, che noi dobbiamo pensare e condurre riflessioni attente e generose su quel saliscendi verso livelli sempre più instabili dei vasi comunicanti dello «stato» della ricchezza e della povertà dei popoli. Se il povero sale un po', il ricco scende un po' con quel che segue: da un po' di anni l'Occidente dà segni di stallo, di povertà incombente e già immanente. Strano che non ci si accorga di quanto sta avvenendo: non solo nei fiumi carsici della vita ma soprattutto nelle dinamiche economiche della quotidianità. Eppure fingiamo che il nuovo non faccia capolino. C'è un rifiuto inconscio a capire e a interpretare ciò che sta avvenendo e ciò che avverrà in misura sempre maggiore. La debolezza dell'Occidente è allora sintomo di un male non certo oscuro o di una rimozione non certo giustificata. E la realtà educazione sta a guardare in attesa che arrivi qualche salvatore a lenire ferite e a prospettare non si sa bene cosa per un contesto sociale assai problematico e quasi in crisi acuta sul piano della responsabilità educativa nei confronti soprattutto delle giovani generazioni.

Sembriamo ormai anche anestetizzati nella richiesta di investimenti per un futuro migliore della scuola, dell'università e della ricerca. Dopo cure dimagranti fino

all'anoressia, dopo interventi governativi togli-fiato attuati con lo spauracchio della fine della scuola per esaurimento dall'interno delle proprie risorse (solo per gli stipendi del personale si spende quasi tutta la voce a bilancio). Ma siamo anche in prossimità dello scontro tra l'autocoscienza della scuola circa la rivendicazione delle condizioni minimali per fare scuola e il recupero dell'immaginario collettivo della realtà-scuola. Ancora: occorre mettere in primo piano i diritti sacrosanti dell'umano e delle persone che nella scuola, non solo lo rappresentano ma lo evocano e lo sollecitano per il bene di tutti.

Contro una politica ministeriale sempre più avulsa dalla conoscenza concreta del problema della formazione delle giovani generazioni, della promozione della ricerca e del rilancio di politiche che seriamente promuovano quella solidarietà sociale prevista e sancita dalla Costituzione per aiutare concretamente i capaci e i meritevoli. Stendiamo un velo pietoso su questi argomenti. Ormai, spiace dirlo, abbiamo bisogno di miracoli! Dio ascoltaci! La malapolitica e la cattiva gestione dell'amministrazione pubblica tendono sempre più a ridurre il sistema formativo ad un enorme pachiderma dove equità, giustizia, formazione di tutti e di ciascuno segnano ormai endemicamente il passo. La crisi economica fa esplodere bubboni. Il male, più o meno oscuro, ha origini lontane e ha sempre trovato finti dottori, terapeuti occasionali e le metastasi del cancro di istruzione, università e ricerca galoppino. Dobbiamo però parlare della scuola, di quella benedetta scuola che interessa e coinvolge bambini, fanciulli, preadolescenti e adolescenti, dalla scuola materna alle secondarie superiori, per evidenziare lo stato di una realtà che non demorde, che in moltissimi casi eccelle, elabora metodologie e didattiche, ha un alto senso dell'educazione e sa ancora attuare e rendere attuale lo spirito dell'educazione. I risultati sono sotto gli occhi di tutti. Tali eventi positivi dovrebbero arrivare al cuore e al cervello, oltrepassando la vista, ma la scuola che lavora e che non demorde dall'intendere il fare scuola come evento intenzionale di alto valore culturale, civile e politico, meriterebbe molto di più. Invece siamo fermi alla contabilità quotidiana, alle entrate e alle uscite mensili, alla dichiarazione di redditi e di vittorie fasulle che non possono mai, e meno male, essere quantificate. Come quantificare lo spirito dell'educazione, di dedizione, dell'attenzione alle diversità, della valutazione personalizzata? Risposta: non ci sono soldi! E chi lo dice? Facciamo i conti di sprechi e del resto. Fermiamoci! Stiamo in attesa. Apriamo una ennesima moratoria esistenziale. Non sarà facile, in una fase così convulsa e scarsa di prospettive, rilanciare la «scuola di tutti e di ciascuno». O, meglio, mantenerla ai livelli qualitativi attuali. Le proposte alternative cominciano a presentare le loro credenziali. Staremo a vedere. Per ora dovremmo giocare al ribasso del non poco narcisismo che vede nella scuola solo «cose al ribasso» e dovremmo frenare i non pochi «Io-ipertrofici» che, dall'alto della loro saccenteria a breve scadenza considerano la scuola ed ogni riflessione pedagogica sulla stessa come lavoro inutile, tempo perso. Ma l'inconscio adulto spesso inganna e i giovani, meno scaltri e più attenti, credono ancora, pur con uno spirito un po' ipotonico, alla scuola, all'università e alla ricerca. Realtà da non intendersi come scheletri o fantasmi ma come ambienti educativi dove si apprende senza sicumere e progetti strampalati ma come luogo e tempo di interazioni finalizzate a conoscenze, competenze e abilità nel rispetto delle regole quotidiane e nella conoscenza della Costituzione.

9. LE NOSTRE CONCLUSIONI

Nel decennale del Nodo, 2007 così scrivevo: Noi tutti abbiamo lavorato, nel labirinto del futuro, investendo in significati e speranze. E non siamo tenuti a improbabili verifiche.

Non abbiamo costruito ponti di cemento, ma abbiamo scandagliato e sfidato, con umiltà, le profondità degli animi. Contro lo “spirito del tempo” che sembra registrare una devastazione di persone e cose come l’*Angelus Novus* di Benjamin, noi abbiamo mirato allo sfondo del nostro pensiero pedagogico che ha sempre lo stesso punto di partenza e di arrivo: *l’uomo*. Congiunzione di due punti per intessere fili di saggezza pedagogica per aiutare i giovani di oggi ad ancorare la propria vita a motivi di speranza e di futuro. Ognuno è responsabile del proprio tempo e non può sfuggire alle responsabilità imposte dalla realtà. Noi docenti più di tutti gli altri comuni mortali perché la nostra “famiglia” sono gli studenti e perché il nostro rapporto professionale è fortemente interrelato da una comunicazione di promozione educativa.

Chiudo con un ricordo. I miei genitori avevano ereditato un orto che da tempo era rimasto incolto, quindi infestato da erbacce più ancora dell’orto di Renzo di manzoniana memoria, “una marmaglia d’ortiche” Cosa fare? La prima decisione: abbandonarlo e lasciarlo incolto perché quel terreno così com’era non serviva a nulla. Ma mia madre convinse mio padre a diserbare il terreno, a vangarlo, a concimarlo e sarchiarlo per prepararlo a future culture poiché, sosteneva, quel terreno incolto è adatto a molte culture, per il fatto che da tempo non è stato sfruttato: farà la fortuna della casa.

Anche per questo il nostro discorso non può finire qui, non può essere (come dal titolo del contributo di C. Xodo) un *Passo d’addio*, ma: “*noi ci rivedremo ancor, ci rivedremo un dì.*”

10. Ora dovrei salutare e ringraziare: le decine e decine di Colleghi delle diverse Università che per 16 anni ho “scocciato” per avere in tempo il loro contributo per il Nodo; gli amici di Potenza anche per l’attività dell’Erasmus da Rotterdam, le tantissime persone incontrate in tante città sia per il Nodo che per l’Erasmus: oggi non so farlo se non con un abbraccio affettuoso e l’augurio di “*rivederci ancor*”...



Mis queridos amigos

Nascita del nodo

IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 1 - Anno I
Aude sapere et amare
1 Marzo 1997

Presentazione

di GAETANO MARTUCCI
Provveditore agli Studi di Potenza

La possibilità di sviluppo di un paese dipende oggi più dalla capacità di utilizzare l'informazione prodotta che dalla produzione di nuove conoscenze" (Ginevra. Conferenza mondiale dell'educazione).

Queste le motivazioni di fondo che hanno spinto 'U.S.P. ad avviare un'iniziativa che si pone lo scopo precipuo di creare' e rafforzare la cultura dell'informazione attraverso il presente strumento finalizzato a stabilire con il mondo della scuola un rapporto interlocutorio che consenta a noi di fornire informazioni, spunti di riflessione e dibattito e al pianeta scuola di "ricambiare" le nostre proposte con altri spunti di riflessione realizzando quella circolarità dell'informazione necessaria per produrre effetti positivi e alla fine contribuire alla costruzione di un sistema che sia effettivamente e compiutamente inserito nel contesto sociale.

Viviamo momenti nuovi e significativi: dopo molti anni, la scuola sta prendendo coscienza di sé come realtà territoriale.

Il dibattito sull'autonomia delle singole istituzioni scolastiche rilancia il ruolo della scuola come nodo di una rete di comunicazione del territorio.

Come Ufficio Scolastico Provinciale sentiamo fortemente accrescere le nostre responsabilità perché non ci sentiamo più solo trasmettitori di circolari ma stimolatori di cultura e organismo di raccordo territoriale; significativo nodo di una rete capace di entrare in relazione con tutte le istituzioni presenti sul territorio in un dialogo continuo improntato allo scambio e al confronto con l'augurio di un reciproco arricchimento professionale, culturale e didattico.

* * *

Il significato di un titolo

di ANGELA GRANATA

Era nelle intenzioni del Servizio aggiornamento del Provveditorato agli Studi di Potenza rinnovare nella formula e nel linguaggio il Foglio Notizie che trova oggi una sua continuità nel “Nodo - Scuole in Rete” che ha senza dubbio una veste editoriale più adeguata ai contenuti e un taglio più scientifico e articolato garantito dalla collaborazione della Cattedra di Pedagogia dell’Università degli Studi di Basilicata, nella persona del Prof. Ferracuti e dal coinvolgimento, nel gruppo di lavoro, di rappresentanti del mondo della scuola e dell’informazione.

Il titolo non è frutto di una intuizione estemporanea ma è il risultato di una cultura, di un lavoro di riflessione sulle persone e con le persone, di un ragionamento che passa attraverso la ricchissima realtà provinciale che merita un’attenzione non burocratica, ma specifica, affettuosa, individualizzata, riferibile alle singole realtà e soprattutto alle singole persone. Quando parliamo di “nodo” non intendiamo un groviglio inestricabile, ma una realtà culturale, vivente e operante nel tessuto del territorio.

Un nodo della rete: dunque, è stato stretto. Ora bisogna far crescere la rete stessa, tesserla con altri nodi espressioni di altre realtà palpitanti di vita, di esperienze di cultura. Questo lavoro sottile di tessitura è finalizzato a ottenere un prodotto che non sia solo uno strumento tecnico, ma, anche, un veicolo culturale i cui obiettivi sono:

- creare una continuità di comunicazione tra Provveditorato agli Studi, Scuole e Territorio;
- far crescere il sistema scuola dando la possibilità alla scuola stessa di utilizzare l’informazione prodotta e disponibile valorizzando un patrimonio sommerso di esperienze;
- stimolare la comunicazione fra i vari livelli scolastici e fra i vari organismi che operano nella scuola;
- sviluppare negli operatori scolastici la “conoscenza documentaria”.

* * *

Le ragioni per una cultura pedagogica

di MARIO FERRACUTI

In un recente Congresso del Partito Laburista inglese, il Segretario generale Tony Blair ha affermato che tre sono le emergenze del nostro tempo: 1° educare, 2° educare, 3° educare. L’affermazione è quanto mai forte e significativa perché: a. - denuncia una situazione generalizzata di degrado educativo, b - il riflettore politico si localizza sul problema educativo ritenuto, forse per la prima volta, come prioritario rispetto alle altre questioni economiche

sociali, c - interpella la scuola come luogo privilegiato di cultura e di educazione esigendo una professionalità docente in grado di fronteggiare le sfide della società complessa, e del postmoderno. Il contemporaneo Maritain ci ricorda che il fine dell'educazione è "sollecitare l'uomo a divenire uomo" e l'antico Pindaro sosteneva che "scopo della vita è diventare ciò che siamo" Per questi motivi "Il Nodo Scuole in Rete" rappresenta una ottima iniziativa per il raccordo delle scuole della Provincia di Potenza e per la diffusione delle idee pedagogiche ed educative che aiuteranno i nostri studenti ad affrontare il loro futuro con più sicurezza e ottimismo. Una paideia intesa come cultura dell'uomo e per l'uomo diventa infatti il più sicuro collante tra le diverse istituzioni educative che gestiranno la loro autonomia e, ritengo pure, il "pass" più qualificato per l'ingresso nell'unione europea: questa "polis" allargata per la cui costruzione ogni uomo "culturalmente" formato rappresenta una "pietra angolare".



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 5 - Anno II
Aude sapere et amare
2 Marzo 1998

Ha solo un anno ma ... desidera diventare grande

MARIO FERRACUTI - ANGELA GRANATA

Il Nodo: Scuole in rete" compie un anno! Cos'è un anno? dodici semplici paginette di calendario?

Una piacevole, complessa, contraddittoria distensione di tempo?

Per noi del *Nodo*, parafrasando Henri Bergson, questo anno si presenta con duplice volto:

1. Un tempo *spazializzato*, punteggiato di "nodi" che, come altrettanti punti-luce, hanno dato una colorazione particolarmente vivace alle realtà culturali e scolastiche: varie, efficienti e pervasive come l'intera dimensione territoriale del "potentino".

2. Un tempo *interiorizzato*, "territorio" dello spirito, coscienza intuitiva e creatrice che, per la generosa disponibilità di tanti, in un momento scolastico dominato dalla massima dispersione e da molte apprensioni, ci ha consentito di fondere in unità significativa le migliori espressioni ed esperienze, provenienti dall'intero territorio scolastico, per costruire mappe di cultura e idee-forza educative il più possibile omogenee e orientative delle coscienze giovanili. Non sappiamo fin dove e fin quanto siamo riusciti. Sappiamo con certezza due cose:

1. Dal provveditore Gaetano Martucci: presenza intelligente e operosa; alle Edizioni Osanna che si sono premurate di "vestire" sempre più decorosamente la "nata da un

anno”; ai maestri generosi e fattivi di tutti i villaggi e le città della Provincia; all’Università che non ha mancato questo appuntamento; alle aziende, Telecom che già permette e alla Fiat-Isvor che presto permetterà il “respiro finanziario di questa piccola e suggestiva “creatura” e, infine, a tutti coloro che in qualche modo hanno simpatizzato e collaborato per la riuscita della rivista: ebbene a tutti costoro diciamo che non sono stati, per dirla con Heidegger, “sentinelle del nulla” ma hanno vissuto densamente e degnamente questa porzione di tempo ponendosi, con creatività, come “vestali” della cultura e della educazione di queste nostre terre.

2. A tutti un grazie sentito per la consonanza di sentimenti e progettualità.

Al *Nodo* un augurio: ad multos annos!



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 2 - Anno III

Aude sapere et amare

31 Dicembre 1999

“La speranza questa bimba piccina che ogni mattina si alza, dice le sue orazioni e poi guarda, con occhio sempre nuovo, il mondo; questa bimba di niente che sola passerà guidando gli altri per i mondi finiti; la speranza che conosce le cose che ancora non sono e che saranno”

Charles Péguy

Cari collaboratori, lettori e amici del “Nodo”:

Il numero di questa rivista, con data 31 Dicembre 1999, si pone sul crinale di secoli e millenni. Al di là di ogni retorica, possiamo affermare che si tratta di un momento magico che, tuttavia, impone il dovere di un bilancio consuntivo e preventivo fatto di riflessioni e progetti adeguati alla solennità del momento. È quanto abbiamo tentato di fare chiedendo, per questo numero, una “mano” a illustri studiosi di celebri Università, alcuni dei quali già collaboratori di numeri precedenti. La pretesa non è quella di risolvere problemi imponenti che incombono sul nostro presente, ma quella di offrire stimoli di pensiero, di speranza, di generose disponibilità verso il tempo futuro, per affrontarlo più umanamente con l’“arma” dell’educazione, consapevoli; come Wells, che “il mondo moderno è una prova di velocità fra l’educazione e la catastrofe”: ma altresì convinti che l’educazione sarà più veloce della catastrofe stessa.

Questa rivista sta per compiere i quattro anni. Quattro anni; nella economia di una vita, sono pochi e tanti al tempo stesso: in quattro anni un bambino mette i calzoncini lunghi, un ragazzo diventa adolescente, un universitario prende la laurea. E il “Nodo”? Il *Nodo* ha incominciato a camminare abbastanza bene, con le proprie gambe, a salutare in piedi e con le mani alzate.

Ci dice Buon Natale! per ricordarci che, se vogliamo ben vivere, come il sole, dobbiamo rinascere ogni giorno. Ci augura Buon anno! E vuol dirci nel gennaio 2000: avanti; verso

il secolo XXI, nelle profondità del III millennio. Non temete il millennium bug: diventerà farfalla che, con volo lieve, accompagnerà il nostro cammino a percorrere serenamente un bel tratto del nuovo secolo.

Grazie “Nodo”! Anche noi; con il “Nodo”: a tutti voi: ad multos annos!



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 18 - Anno VI
Orientamento alla vita
10 gennaio 2002

Cari amici del Nodo

Siamo dentro all'anno 2002. Ancora una volta siamo stati inghiottiti dalle fauci del tempo, questo “inimicus homo” che, come un nastro, furtivamente scorre sotto i piedi e, a nostra insaputa, ci presenta nuovi calendari da consumare. Ma noi non vogliamo vivere malinconicamente e passivamente. La nostra “vendetta” è costruire nel cuore del tempo, cose di alto profilo che rendono significativa la nostra vita. E una delle cose preziose, che ci permette pure di esorcizzare il tempo, è il nostro, il vostro Nodo che sempre più, contro le pretese del tempo, avanza nello spazio nazionale ed oltre.

Questo numero, il 18°, affronta l'articolato tema dell'Orientamento: alla vita, alla pace, alla scuola. Neppure a dirlo: si tratta di un tema fondante, alla base della vita di tutti, particolarmente dei giovani. Un tema decisivo per la soluzione dei loro problemi, presenti e futuri, condizione per la creazione di una comunità conviviale in cui ciascuno, anche in virtù della “vocazione” ben risolta, riesca a raggiungere una grande fiducia dentro di sé e una professione gratificante, riconosciuta dalla società. È questo il compito primario della scuola, responsabile della qualità formativa dei singoli studenti. Non nuoce ricordare ciò all'inizio di un nuovo anno che, nonostante i tamburi di guerra, noi vogliamo riempire di cultura e di pace, anzi, della cultura di pace.

A introdurre la serie degli articoli è l'amico Giuseppe Bertagna che ha diretto la Commissione per la riforma scolastica e che, sinteticamente, ci presenta punti qualificanti della stessa.

Il Nodo, come l'anno passato, offre in dono ai suoi lettori il calendario 2002 curato dai ragazzi delle scuole della Basilicata. Ultimo dettaglio: avete visto il nuovo look della rivista? Anche noi ci interessiamo di lifting perché neppure il Nodo risenta dell'urto del tempo. Come chiudere questa “cartolina dal vecchio al nuovo anno” se non con un abbraccio augurale a tutti voi? Che il nuovo anno sia pieno di gioia e di speranze “traducibili”.

Arrivederci a marzo/aprile 2002 con il numero 19° dal tema: Educare alla cittadinanza.

Angela Granata - Mario Ferracuti

Cari amici e collaboratori del Nodo

Eccoci a voi puntuali come rondini di primavera. E le rondini di questo numero ci portano notizie che arrivano da paesi lontani: dall'America al Giappone, dall'Inghilterra alla Francia, alla Svizzera, dal Nord della Lombardia al Sud della Sicilia, dilatando sempre più gli orizzonti di questa nostra Rivista. Anche il tema di questo numero, pur nella sua urgenza, si offre con particolare suggestione. Chi di noi non spera, non sogna, se non una Città del Sole così come la sognava Campanella, almeno una città terrestre vitale e vivibile, dove l'uomo si pone come uomo all'altro uomo, dove la convivenza umana, il rapporto degli individui sono regolati da motivi di solidarietà e convivialità da rendere apprezzabile e piacevole la vita di ogni uomo? È incredibile, ma la condizione dell'uomo contemporaneo sembra segnata da una sindrome belluina. Domandiamoci.

Questo stato di cose è frutto di natura o di cultura? Noi non sappiamo rispondere, ma crediamo fermamente che una cultura autentica possiede una grande forza trasformativa e liberatoria. Lo dicevano già i greci che la cultura rende l'uomo *kalòs kai agathòs* ossia bello e buono e armonicamente inserito nella Polis e questo dicono gli studiosi italiani ed esteri che scrivono nel Nodo n. 19.

Grazie a voi amici, scrittori e lettori, che con i vostri contributi e le vostre riflessioni aumentate il "tasso" di bontà e felicità a questo mondo ferito e dolorante.

Grazie al Ministro Letizia Moratti per questo contributo ma, soprattutto per il suo lavoro ministeriale sofferto e intelligente.

Grazie al Direttore dell'Ufficio Scolastico della Regionale Basilicata Pasquale Palmiero, che ci lascia perché chiamato ad altro incarico e grazie al nuovo Direttore Alberto Bottino che, con competenza ed entusiasmo, si accinge ad assumere il nuovo compito. Ogni nuovo tassello "pedagogico" contribuirà a completare il mosaico della nuova scuola il cui dovere primario sarà quello di affermare la cultura della cittadinanza per la formazione di un uomo sempre più cittadino.

Vi comunichiamo i temi dei prossimi due numeri del Nodo. Il primo avrà carattere più locale perché ci offrirà risultati e proposte dei Piani dell'Offerta Formativa, in maniera particolare delle istituzioni scolastiche di Basilicata. L'altro, con i contributi nazionali e internazionali, che sarà pronto per gli inizi del prossimo autunno, avrà per titolo: Per una Europa dell'Educazione.

Non ci rimane se non un graditissimo compito: salutarvi e augurarvi con lo spirito della Pasqua che è, per tutti, segno o simbolo di vita e di resurrezione.

Angela Granata - Mario Ferracuti

We have a dream

Cari Amici del Nodo,

con il numero 28 del Nodo presentiamo il “prodotto” più prezioso e “raffinabile” dell’umanità, anzi il futuro stesso dell’umanità: il bambino, germoglio e radice della famiglia, orgoglio della scuola perché espressione più alta della sua “vision” e della sua “mission”. Da lui parte la *vita* negli indefiniti momenti del suo farsi, da lui *il senso della vita* la cui forma è legata ai molteplici fili di relazioni con cui intesserà la sua esistenza a partire dalla famiglia e dalla scuola.

Abbiamo scelto il tema *dell'infanzia* non solo sulla prospettiva vicina del Natale che esalta l’infanzia fino a divinizzarla, ma anche, purtroppo, sulla visione di uno spettacolo mondano che non rappresenta il migliore *habitat* come culla di un bambino. I “media” che ci parlano di bambini sembrano, spesso, l’Angelus novus di Benjamin che si volge indietro a guardare scenari di rovine, di violenze, di morte. Perché mai questo accanimento sull’innocenza?

E allora noi, “sacerdoti” della scuola e dell’educazione, vogliamo riproporre e far nostro il “sogno” lontano di M. L. King sulle rosse colline della Georgia: *I have a dream.*

Il sogno che ogni bambino, come Rosa Parks, abbia il suo posto giusto nel mondo senza essere discriminato per la sua pelle, la sua razza, la sua religione, il suo status sociale, ma accolto in una terra ove soffia il vento dell’amore.

Il sogno che ogni bambino trovi rifugio e protezione nel cuore dei genitori, focolare dei primi sentimenti, ove struttura e difende la sua identità e personalità.

Il sogno che la scuola sappia accendere la fiamma della sua intelligenza sollecitando le sue grandi potenzialità, faccia risplendere in lui la luce della cultura e “la forza dell’amore” come insegnava King.

Il sogno che il bambino prenda per mano questo uomo adulto del postmoderno, gli insegni a ridiventare bambino per tornare fratello di una

comune umanità.

Il sogno che il bambino, anche quando, nella vita, si levano venti turbinosi, non si trasformi mai in “angelo” decaduto e impotente, ma in una dimora di Angeli che narrano la gloria di Dio e la pace fra gli uomini: questo sogno hanno fatto i relatori del Nodo perché tutti i bambini del mondo possano ancora sognare.

Concludiamo con un pensiero caro al Direttore Generale, Prof. Franco Inglese, ai suoi collaboratori, agli insegnanti che lavorano nelle impervie scuole della Basilicata per rendere dignitosa e rispettata la vita dell’infanzia.

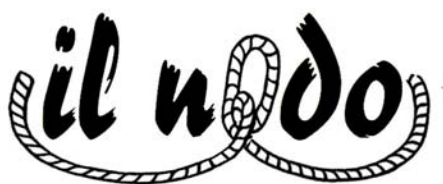
Un grazie e un augurio affettuoso a tutti i lettori, ai meravigliosi collaboratori del Nodo: un augurio moltiplicato in proporzione al “peso” del Natale e Capodanno che si presentano carichi dei loro giorni in *dare* ed *avere*.

Ci scusiamo con gli autori degli articoli non pubblicati perché arrivati in redazione troppo tardi, ma non li lasceremo cadere.

Un arrivederci personalizzato, in qualche fortunata occasione, che ci permetta di sostituire le e-mail con i vostri volti.

Affettuosamente

Angela Granata, Mario Ferracuti



Apprendere ad essere persona

Cari Amici del Nodo,

il tema di questo numero è di grande attualità ed importanza: la motivazione.

È una emergenza sociale, personale ed educativa che tento esprimere attraverso un ricordo.

“Tanti anni fa mi è capitato di leggere un rapporto scientifico americano basato su un esperimento riguardante la vita dei *ratti*. Questi sono stati messi, per vivere liberamente, in un ambiente ideale per luce, cibo, possibilità di movimento, di incontro fra loro, di attenzioni da parte degli scienziati sempre pronti a rimuovere le difficoltà che ostacolassero la loro felicità. Ebbene ratti in simili condizioni esprimevano il meglio della loro esistenza. Correavano negli ampi spazi a loro destinati, si riunivano in gruppi, amoreggiavano e si riproducevano, esprimendo gioia anche nei loro occhi. Era bello osservare questa numerosa nidiata snodare la propria giornata nel pieno delle loro attività e di una palese felicità. Ma dopo qualche settimana i ratti ingrassano e ritardano i loro spostamenti e non riescono più a muoversi e correre come prima, raffreddano lo slancio erotico, hanno gli occhi spenti, fino alla tristezza.

Gli scienziati che seguivano l'esperimento raccontano dettagliatamente il declino dei ratti, che vivendo nella piena abbondanza, ingrassavano sempre più e, contemporaneamente, ritardavano il loro movimento, estinguevano ogni desiderio erotico, non si riproducevano più. Non amavano più la vita fino ad abbandonarsi alla morte, per inedia. Ho ripensato spesso a questa lontana lettura e l'ho sempre legata al problema della motivazione. Quando sento di giovani che non vogliono né lavorare né studiare, di altri che si trascinano stancamente giocando con la vita, di altri ancora che ricorrono a droghe per darsi una carica, allora penso a quella “*crassitudo mentis*” (e spesso anche “*corporis*”), che ha anestetizzato la nostra gioventù, infarcita non solo di cibi eccessivi ma di nozionismi, di curiosità, di cose inutili a rafforzare la personalità il cui sviluppo non è un rapporto di peso corporeo o di nozioni telematiche ingurgitate, ma il risveglio di energie sopite, di fascinazione, di esperienze limite che conducono l'alunno alle soglie della personalità. Questo rappresenta la ricompensa più efficace e più motivante perché l'obiettivo fondamentale della scuola è quello di sollecitare gli alunni ad apprendere a diventare persona”.

Come per ogni fine anno, questo Nodo è arricchito dal Calendario 2013.

Un saluto augurale per il Natale, per il Capodanno e ... per la vita nella consapevolezza che, tutti insieme, navighiamo verso orizzonti nuovi e sconosciuti.

Angela Granata - Mario Ferracuti

Il passato ci interpella: alcuni editoriali

1999 - 2013

IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 2 - Anno III

Aude sapere et amare

31 Dicembre 1999

La valigia del millennio

MARIO FERRACUTI

Ordinario alla Cattedra di Pedagogia - Facoltà di Scienze della Formazione
Università Cattolica di Milano - Sezione di Piacenza

Il ponte educativo sul grande futuro che apre questo numero della rivista, mette in gioco almeno tre elementi o fattori che ne compongono la struttura: i due “sostegni” del ponte e il materiale di collegamento tra le due realtà. Queste ultime sono costituite da una duplice rappresentazione del tempo: l’una del tempo dileguato, fuggito, trasformato in storia, dove tutte le espressioni, gli atti, le imprese, noi uomini, come in un filmato retrospettivo, riproduciamo e contempliamo quasi fuga di “dei” addormentati sulla storia del vissuto umano: è la memoria del tempo passato, la “galleria” del secondo millennio. L’altra, quasi fuga di fantasie pensanti, è la prefigurazione del tempo che è prospettiva, orizzonte, sfondo entro cui l’uomo, valigia in mano, è pronto a “depositare” azioni, progetti, aspettative, speranze: è il tempo avvenire, la proiezione sul terzo millennio.

Questo “Nodo” che, pur nella sua modestia, ha la ventura di “toccare” sia l’una che l’altra sponda dei tempi, con il suo “ponte educativo” impreziosito da riflessioni e progetti di noti accademici di Università italiane, di generosi studiosi e operatori dell’educazione della Basilicata e di altre realtà territoriali, vuole offrire il suo contributo per dare senso e significato sia al tempo passato che a quello avvenire e unire i due tempi con il ponte ideale dell’educazione.

Le ragioni del tempo

Di questa “entità” misteriosa, testimone dei moti del nostro spirito, registro delle modulazioni della vita e della storia, di questo nastro invisibile che, furtivamente, ci scorre sotto i piedi fino a piegare le nostre ginocchia, hanno parlato grandi pensatori e filosofi senza riuscire, tuttavia, a formulare univoci pareri.

I Greci percepivano il tempo come ruota ripetitiva del destino in cui tutti gli esseri eternamente rinascono; la cultura ebraico-cristiana, rifiutando la ciclicità del tempo, ha sempre sostenuto una concezione lineare e progressiva del tempo, quasi una banda indefinita dove si compiono, si inverano e storicizzano tutte le azioni dell’uomo, fino alla consumazione escatologica del tempo stesso. E dentro questa visione, una diversa modalità nell’“usufruire” del

tempo: la totale interiorizzazione o riduzione di esso a estensione dell'anima, nella visione agostiniana; la volontà di scientificizzare il tempo, oggettivandolo nella ricerca di strutture profonde della natura, quasi una estensione di corpi fisici, per la filosofia naturalistica e, particolarmente, galileiana; una perenne anticipazione sull'esistenza, ossia un tempo-progetto che si apre sul futuro dell'uomo, secondo le filosofie esistenzialiste o secondo i postulati dell'etica della responsabilità propria della filosofia dei nostri giorni. Tanti pensieri dunque sul tempo, e tutti ci si offrono come concetti guida per aiutarci a comprendere e rispettare questa dimensione storica e proiettiva dell'esistere: non "demonizzando" il passato, per quanto perverso esso possa apparirci, e amando, fin d'ora, il futuro, investendolo di speranza e significato.

La storicità delle azioni

La valigia del tempo non contiene cose insignificanti. Tutte le azioni, le espressioni dell'uomo hanno il potere di sedimentare, cristallizzare, permanere. La vita dell'uomo diventa orizzonte di fondazione storica del suo vissuto, delle sue attività, e non c'è nulla nella vita che non mantenga un rapporto vitale con la dimensione storica. L'uomo, in definitiva, è facitore, costruttore di storia; le sue azioni si presentano come "stalattiti" che popolano il mondo del suo passato. E sono stalattiti apparentemente imm modificabili, dove il sigillo del tempo sembra imprimere il carattere di staticità. Su di esse, spesso, si esercita la guerra di uomini che sono volti più verso il passato che in direzione del futuro; di uomini che trasformano le stalattiti in armi per imprigionare o distruggere l'uomo del progetto, l'uomo del futuro. È la lotta di chi cammina contro il tempo, lotta combattuta sulle incrostazioni e sui pregiudizi della storia o sulle involuzioni delle prospettive, di chi, ripiegato sulle certezze del passato, è vittima del complesso di "nicchia" e, per ciò stesso, chiuso alle speranze e alle promesse del futuro.

È questa, a mio parere, la malattia più grave del nostro tempo. Ma la storicità delle azioni umane vuoi significare che esse, pur se già date e compiute, in virtù della dinamicità che la storicità conferisce loro, posseggono ancora la vitalità, le radici e il germe del futuro; non si possono pietrificare senza fermare il presente e uccidere il progetto. La storicità delle azioni umane sta dunque a significare una feconda congiunzione di passato, presente e futuro, una continuità lineare dei tre segmenti di tempo, ciascuno dei quali esige atteggiamenti congrui e vitali: di perdono verso il passato, di realismo per il presente, di speranza nei confronti del futuro.

Questo per poter dire che, se vogliamo gettare semi fecondi sulle sponde del terzo millennio, non possiamo più combatterci sugli errori del '900 e oltre; piuttosto dovremmo saper utilizzare gli errori del passato come motivi pedagogici e trasformativi delle realtà future. Ma ciò impone una duplice disciplina: della mente per una generosa purificazione della memoria del passato; del cuore, con la forza trasfigurante dell'amore. Ambedue hanno il potere di far nascere fiori sulle pietre. Questa è la condizione per affrontare "in piedi" il nuovo millennio, con una "guerra" di progetti sul futuro e non di stalattiti contro il passato.

Responsabilità delle azioni

Riprendiamo la nostra valigia del tempo per affermare che il suo valore è dato esclusivamente dalla natura e dal valore dei contenuti. Infatti, cos'è il tempo? Può essere tutto e niente. Al riguardo vale il discorso della valigia: tutto dipende dalla natura e qualità delle azioni che l'uomo "depone" dentro l'oikos del tempo. Di qui la determinante responsabilità di ciascun uomo rispetto a tutto il tempo e, quanto alla valigia oramai sul nastro di partenza, il dovere di un impegno positivo e costruttivo verso il "gigante" del terzo millennio.

E domandiamoci. Quali “dei” scaleranno il nuovo millennio? Saranno essi i “vitelli d’oro” di biblica memoria, che hanno ferito, dissacrato e, spesso, calpestato questo nostro tempo? E saranno ancora riconosciuti come divinità e adorati come tali? Saranno nuove . ideologie onni-risolutive, Weltanschauung taumaturgiche, come nel secolo passato e nel nostro, a proiettare altre ombre cupe sul “grande futuro”? Sarà ancora l’affanno per i beni materiali ad incurvare la schiena dell’uomo e sfigurarne il volto? Nonostante le contraddizioni che viviamo, abbiamo forte la sensazione che ci troviamo alle soglie di un’era senza precedenti, in un mondo in cui la vita umana preme per l’attuazione di nuove forme e di nuove speranze; abbiamo la sensazione che il terzo millennio sarà il tempo “di cieli nuovi e di nuove terre”. Sensazione che non deriva da una cultura dell’utopia ma, piuttosto, dalla cultura dell’urgenza che impone all’uomo del terzo millennio, pena la stessa convivenza e sopravvivenza, nuovi comportamenti, qualità e stili di vita. Cultura dell’urgenza che postula aperture sulle chiusure e strettoie “curtensi” del passato che hanno ingessato molti processi dello spirito e della storia. Nello scorcio di questo secolo, l’uomo, che ha iniziato il grande processo di globalizzazione della finanza, del commercio, della parola, dei rapporti interumani, deve completare la sua opera, con un analogo processo di globalizzazione della solidarietà, dell’amore, della cultura e (è un mio auspicio) della religiosità, per trasportare l’umanità su piani di vita più alti e vivibili rispetto al passato.

Il ruolo della scuola

Chi può avviare e sostenere questo processo se non una scuola autocosciente del proprio ruolo che, con entusiasmo, competenza e generosità, ritorni ad “in-segnare” non solo i punti di vista attuali e le competenze professionali, ma anche la direzione che l’umanità deve costantemente seguire per ascese verso nuove altezze di vedute e di comportamenti, perché, come ricorda Solgenitsin, “oggi, nessuno sulla terra ha altra via di uscita che quella di andare sempre più in alto”?

Ciò sarà realizzabile attraverso il fecondo intreccio della cultura e dell’educazione, i due vettori della scuola che dovrà formare l’uomo del “grande futuro” a ritrovare le quattro “virtù” decisive per il nostro tempo, ossia le quattro grandi armonie: con il proprio “Io”, con l’Altro”, con la “Natura”, con il “Totalmente Altro”. Sono questi i “luoghi” che, in reciproca interazione, rappresentano il più alto habitat dell’uomo, il tempio del suo futuro.

Per volare così in alto, la scuola ha però il dovere di uscire dalla sua freddezza tecnica, pragmatica e agnostica, per riproporre all’uomo di oggi il tema della speranza, o, per dirla con Bernanos, il “rischio della speranza”. Sulla speranza gli uomini, anche in tempi più drammatici di questo in cui siamo direttamente coinvolti, hanno sempre misurato la loro esistenza nella ricerca di una migliore qualità di vita. “La speranza –diceva Charles Péguy – questa bimba piccina che ogni mattina si alza, dice le sue orazioni e poi guarda, con occhio sempre nuovo, il mondo; questa bimba di niente che sola passerà guidando gli altri per i mondi finiti; la speranza che conosce le cose che ancora non sono e che saranno”

A questa bimba piccina, io credo, la scuola deve affidarsi, senza riserve, per non ripetere i tristi moduli del passato, e poter affrontare il grande futuro con una valigia degna di un viaggio millenario.

Una libertà chiamata autonomia

MARIO FERRACUTI

“Libertà va cercando ...”

Viaggiare lungo i sentieri tortuosi della *libertà*, riscoprendone l'incessante formarsi e precisarsi storico e poi sostare sulla soglia della casa chiamata *autonomia* per permettere l'accesso a coloro che, di questa, ne padroneggiano strutture, manifestazioni, opportunità, sviluppi e inevitabili implicazioni, ritengo costituisca un “dovere dovuto” quasi una pre-condizione, per “afferrare” alle radici le ragioni del *discorso* sulla autonomia diventato oramai concetto dominante nella cultura e nella prassi delle variegate istituzioni sociali e culturali. C'è una equazione-correlazione tra le parole: *libertà, democrazia, autonomia*. Anzi formano esse una struttura sistemica ove ciascun elemento interagisce con l'altro, condizionandosi e dandosi valore e significato in un rapporto di reciprocità. Non sarebbe possibile alcun progetto di *autonomia* se non ci fosse alle spalle una storia di *libertà* in una matrice culturale e politica di *democrazia*.

Il contesto in cui poniamo il discorso sulla autonomia è noto. Il *postmoderno*, che attraversa la nostra epoca, si connota come fenomeno del frammento, della destrutturazione delle grandi formazioni spirituali, ideologiche, culturali e istituzionali. È il tempo, per scomodare Plotino, di una specie di *perlàmsis*, di emanazioni discensive, ove si assiste al dispiegarsi delle grandi formazioni di pensiero, proprie del tempo “moderno”

in un processo di graduale allontanamento dalle unità fondamentali verso piccole singolarità: una discesa da pensieri forti verso pensieri deboli; da libertà “meta fisiche” ad esperienze personalmente vissute, da democrazie proclamate o “recitate” a sistemi di rappresentanza espressi attraverso forme di nuclei operativi autonomi direttamente coinvolti nell'esperire e nel “produrre” momenti di democrazia. Così è maturato il processo storico della libertà, quindi della democrazia, quindi della autonomia che, con un cammino lento ma progressivo, vanno a “lambire” l'uomo in modi sempre più coinvolgenti e diretti fino a farne, da soggetto passivo di democrazia, un soggetto agente di libertà attraverso l'esercizio diretto della *autonomia*.

La libertà ha sempre esercitato sull'uomo un fascino irresistibile divenendo motivo di innumerevoli eroismi individuali (chi non ricorda? *libertà va cercando ch'è sì cara come sa chi per lei vita rifiuta* - Purg. ma, nella nostra epoca, essa costituisce una delle aspirazioni e degli ideali più alti, non da parte di un solo continente o nazione o civiltà, ma di tutta l'umanità. Essa rappresenta il coronamento, la concretizzazione, la sintesi degli ideali e delle lotte che, secondo Bobbio, almeno per quanto riguarda l'Europa, partono dalle guerre persiane, descritte da Erodoto come guerre di libertà, per attraversare l'intera storia europea e arrivare alle lotte di liberazione che oggi coinvolgono gran parte dei popoli del mondo (in: *Grandezza e decadenza della ideologia europea*, dalla “Lettera Internazionale” 9-10 del 1986).

Analogo concetto è riportato da Erich Fromm in *Fuga dalla libertà*: “Dalla fine del Medioevo ad oggi la storia dell’Europa e dell’America è la storia del completo emergere dell’individuo. È un processo cominciato in Italia nel Rinascimento, e che solo ora sembra esser giunto al suo culmine. Ci sono voluti quattrocento anni per abbattere il mondo medioevale e per liberare gli individui dalle costrizioni più evidenti”.

Dalla libertà religiosa alla civile

È certo che le lotte religiose, in particolare la Riforma protestante, e più tardi le dottrine liberali, contribuirono all’affermarsi del concetto di libertà traducendosi in sistemi politici progressivamente più democratici. In tal senso è giusto sostenere che la libertà religiosa o di coscienza è la madre delle libertà civili moderne. La rivoluzione luterana, per la Germania e la calvinista, per i paesi anglosassoni, sono movimenti diretti all’affermazione del principio d’autonomia dell’uomo in materia religiosa. I nuovi concetti di fede e salvezza implicano, contro l’antico assioma “extra ecclesiam nulla salus” una esperienza soggettiva ed esclusiva, senza la mediazione di un organismo super-individuale qual è la Chiesa.

Da una parte la teoria riformista, attraverso il concetto del *libero esame*, che nella interpretazione delle Scritture rende l’uomo autonomo da qualunque autorità, riconducendolo alla esperienza di fede della propria coscienza in dialogo con Dio, riconosce alla persona umana piena responsabilità e autonomia nei confronti del problema religioso. Una volta libero dai vincoli che lo legano alle autorità spirituali, l’uomo volgerà la sua attenzione a rivendicare nuovi spazi di libertà civili.

C’è tuttavia da osservare che la teoresi riformista non è chiara e lineare poiché si sviluppa con forti contraddizioni che investono la struttura stessa dell’uomo ma che, tuttavia, non impediscono di fornire spinte significative all’affermarsi del liberalismo e del capitalismo.

La concezione di Lutero e Calvino nei confronti dell’uomo, per alcuni versi, presenta connotazioni riduttive della natura umana che, corrotta dal peccato originale, non consente all’uomo di compiere azioni di per sé buone. La dipendenza da Dio, com’è testimoniato dal *De servo arbitrio*, dello stesso Lutero, è totale ed esclusiva, per cui l’uomo, pervaso da sentimenti di impotenza, irrilevanza, isolamento, potrà riscattarsi sul piano religioso con un forte e gratuito impulso di fede e sul piano umano con una attività incessante e gratificante che dimostri la piena adesione al disegno di Dio.

L’una e l’altra disposizione rappresentano elementi importanti per l’impianto della rivoluzione liberale e capitalistica. Tanto E. Fromm, quanto Max Weber, infatti, sia pure da angolazioni diverse, indicheranno nella ascesi protestante la molla dello spirito capitalistico e la conseguente genesi dello stato liberale. “In questo senso l’attività assume un carattere ossessivo: l’individuo deve essere attivo per vincere il suo sentimento di dubbio e impotenza”, dice Fromm in *Fuga dalla libertà*. Mentre Max Weber in: *L’etica protestante e lo spirito del Capitalismo*, precisa: “È questo il terreno più propizio per quella concezione del lavoro come scopo a se stesso, come vocazione, quale la richiede il capitalismo: qui vi ha la massima probabilità di vincere, mercé l’educazione religiosa, il tran tran tradizionalistico”.

Lo Stato borghese scaturito dalle mutate condizioni socio-economiche, dalle esigenze di nuovi rapporti di produzione e favorito dallo spirito dell’*etica protestante*, garantisce all’uomo nuove libertà civili. La libertà di coscienza, di opinione, di stampa, di riunione, di lavoro e altre ancora, tutte negate dal precedente Stato a carattere autoritario, vengono acquisite come altrettanti diritti naturali. Lo Stato se ne fa garante non interferendo nella sfera né individuale, né sociale, né economica: si riserva la sola funzione di *guardiano notturno*.

Il passaggio dallo Stato *liberale* al *democratico moderno* è caratterizzato dall’affermarsi e

dall'espandersi del concetto di libertà inteso in senso più dinamico e con un impegno complessivo dello Stato nella sollecitazione di processi evolutivi dell'intera vita sociale. L'intervento dello Stato si fa più puntuale in molti settori della vita economica e sociale, in particolar modo nel garantire il diritto alla istruzione senza del quale tutte le altre libertà sarebbero rimaste inesprese. Il diritto all'istruzione sollecita e trascina altri diritti fondamentali, garantiti a tutti i cittadini: il lavoro, la salute, l'assistenza, l'organizzazione sindacale, la partecipazione di tutti i cittadini alla definizione e soluzione dei problemi politici e sociali.

Lo Stato moderno afferma il nuovo concetto di libertà con l'offrire a ciascun cittadino uguali opportunità di sviluppo, rimuovendo ogni impedimento per lo sviluppo integrale dell'uomo in rapporto alle nuove esigenze, come ben detto da Sergio Hessen in: *Democrazia moderna*: "Come ha acutamente dimostrato Hobhouse lo scopo del nuovo liberalismo democratico non è diverso da quello che lo ha preceduto, cioè dal liberalismo ortodosso. Quando quest'ultimo si batteva per la libertà, il problema era di liberare l'individuo dai vecchi legami derivanti dai privilegi medioevali e di metterlo al riparo dagli interventi arbitrari dello stato. Ora lo scopo del nuovo liberalismo è di liberare l'individuo dai nuovi legami che, in regime di libertà legale illimitata, il recente possente sviluppo dell'industria crea all'attività economica. In questi casi l'intervento della legge promuove i compiti della libertà".

Verso una cultura dell'autonomia

Come al sorgere del Capitalismo e dello Stato liberale hanno contribuito fattori di ordine economico, sociale, religioso, così le libertà dello Stato democratico moderno sarebbero impensabili senza l'estendersi dell'istruzione alle masse giovanili, senza l'organizzazione capillare dei sindacati e delle diverse forze politiche e culturali che premono sui centri di potere dello Stato per una nuova ri-definizione della democrazia come espressione partecipativa di tutti i cittadini i quali, in solido, si sentono responsabili dei problemi dell'intero organismo sociale. In tal modo le battaglie rivendicative della nostra epoca sembrano raggiungere le ultime frontiere della libertà.

Pur tuttavia c'è sempre Fromm a ricordarci che la libertà non è un "dato già dato" ma un processo da costruire giorno per giorno e da preservare da pericoli sottili, da barriere psicologiche, da ostacoli imprevisti o imprevedibili: "Non ci rendiamo sufficientemente conto che l'uomo, pur essendosi sbarazzato dei vecchi nemici della libertà, si trova dinanzi nuovi nemici di diversa natura; nemici che non sono fondamentalmente costrizioni esterne, ma fattori interni, che bloccano la piena realizzazione della libertà della personalità ... , l'individuo dei tempi moderni ha perduto in gran misura la capacità interiore di aver fede in qualche cosa che non sia dimostrabile per mezzo dei metodi delle scienze naturali ... , l'uomo moderno si trova in una situazione in cui gran parte di ciò che (egli pensa e dice consiste in cose che tutti gli altri pensano e dicono".

Sembra un'istantanea del nostro tempo!

Allora come tutelare la libertà per preservare la democrazia?

Noi pensiamo che *l'autonomia* possa rappresentare il nuovo *volto* della democrazia o meglio il *presidio* della libertà. È una sensazione che si avverte a tutti i livelli: culturali, politici e istituzionali. L'uomo contemporaneo non si sente più garantito dalle libertà "lontane", dalle democrazie piovute dall'alto. Le moderne democrazie vogliono farsi "corpo", realtà visibili e direttamente usufruibili attraverso ambiti di gestione a misura d'uomo ove l'investimento delle energie, della creatività, progettualità e disponibilità a favore di sé e degli altri, per rendere più vicini e belli i molteplici "mondi vitali" dell'uomo, facciano emergere la *singola persona* rivelandone un volto non derubato della propria identità ma arricchito da una riconosciuta "soggettività". Ma chi potrà operare questo passaggio di graduazione democratica? Noi crediamo tenacemente nella scuola. La scuola che rimane la più efficace *officina humanitatis*, il grande

laboratorio della democrazia e della libertà per la emancipazione di ogni popolo. Si tratta però di strutturarla in modo da renderla produttiva di valori umani e democratici individuando strumenti e meccanismi di sviluppo che facilitino, mediante la partecipazione, un'alta consapevolezza civica, come nella

polis greca ove “i fini dello Stato i singoli cittadini li sentivano come propri fini, il bene dello Stato come proprio bene, la grandezza dello Stato come propria grandezza, la libertà del proprio Stato come propria libertà” (in: Reale, *I problemi del pensiero antico*).

L'autonomia scolastica posta e vissuta in tal senso può diventare “volano” per una nuova *paideia* e “presidio” di una moderna democrazia. Così come testimoniato dalle dotte analisi dei colleghi di Università e dalle suggestive sperimentazioni di coloro che ci offrono prove significative maturate sul “campo”.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 14 - Anno IV
Speciale: *Strada: Metafora dell'educazione*
Inserito: *Atti Autonomia delle Istituzioni Scolastiche*
25 Ottobre 2000

La seconda rivoluzione copernicana: “strade e autostrade pedagogiche”

MARIO FERRACUTI

La strada: cattedra di religiosità

Mi raccontava, consapevolmente, mio nonno che, nei primi anni del '900, una donna anziana e minuta, nel mio piccolo paese di Grottazzolina, alla domenica, sul sagrato della Chiesa, presa dal *daimon* della divinazione, come la sacerdotessa Diotima del Simposio platonico, con le mani alzate solleva abbandonarsi alla “profezia” su quel secolo, oscuro e luminoso al tempo stesso, che lei avrebbe vissuto ancora per un frammento di tempo. E diceva: “*fra pochi anni vedrete scorrere fiumi di sangue per tutta l'Europa, vedrete volare carrozze nel cielo e gran parte della terra sarà occupata da case e da strade*”: risveglio di archetipi junghiani? o, dal versante freudiano, sogni diurni, premonitori del tempo venturo? Noi non possiamo né sappiamo rispondere, ma prendiamo a prestito il tema della “strada” assumendola come “profezia” ben ritagliata sul nostro tempo che è tempo di strade *fisiche*, sulla terra, nei cieli, sui mari, e autostrade *cybernetiche* che, sopravanzando spazi fisici e temporali, inanellano l'intero pianeta inondandolo di *presenze virtuali*.

La strada è una delle realtà che più si immedesima con la vita e la storia dell'uomo.

Non segna soltanto i passaggi di civiltà, di culture, di comunicazioni, di condizioni economiche, del dislocarsi di guerre, di invasioni straniere, di rimescolamenti di popoli, di

mutamenti di confini nazionali, ma rappresenta e racconta le metafore più espressive e colorite della stessa condizione umana nelle sue variegate manifestazioni di smarrimento, di speranza, di sofferenza, di progresso, di solitudine, di volontà di socializzazione, di apertura all'altro, di religiosità. Come afferma G. Marcel in: *Homo viator. Prolegomeni ad una metafisica della speranza*: "l'uomo è essenzialmente *viator* perché, spinto da una nostalgia struggente, in nessun luogo trova la patria stabile del suo desiderio". La strada dunque esprime plasticamente la natura mobile dell'uomo, la sua instabilità nativa, il suo essere proteso alla ricerca di sé e delle ragioni ultime del suo esistere: in tal senso può essa considerarsi "cattedra" di religiosità e luogo di pedagogia.

L'anno giubilare che apre il nuovo millennio vuole essere conoscenza e memoria dell'*homo viator* di cui parla Marcel. L'uomo viaggia perché ha bisogno di scoprire altri mondi, di confrontarsi, di sperimentare, di provare, di lasciarsi prendere dal *genius loci* che attiva e cambia la vita. La strada diventa così luogo di *metànoia* religiosa come attestano i pellegrinaggi ai luoghi santi (La Mecca, Gerusalemme, Roma, Santiago de Compostela ecc.) che rappresentano una o parte integrante della fenomenologia di ogni religione in quanto stanno a significare un ritorno ai luoghi santificati da una *ierofania* divina e, quindi, riti di "passaggio". A tutti noi è ancora presente la imponente manifestazione di passaggio dei due milioni di giovani attraverso le porte sante di Roma. E, a ragione, sostiene Elide, in: *Il mito dell'eterno ritorno*: "il cammino è arduo, disseminato di pericoli, poiché è il rito di passaggio dal profano al sacro, dall'effimero e dall'illusorio alla realtà e alla eternità, dalla morte alla vita, dall'uomo alla divinità".

Viaggiare e pellegrinare appartengono alla natura dell'uomo, rappresentano emblematicamente archetipi dell'esistenza che lo sospingono in territori sconosciuti, alla ricerca di conoscenze forti e di esperienze-limite, le *pick experiences* di cui parla Maslow, in una sottile speranza di essere sorpresi da rivelazioni illuminanti che ri-consacrino e rinnovino la propria vita allargandone gli orizzonti sulla quotidianità. Oggi, particolarmente, quando l'uomo si sente spogliato di miti collettivi e di ideologie forti, il cammino di ricerca di *altri* e di *ultimi* "perché" si fa più urgente e pressante: "ponendo tutto il suo essere in cammino, il suo corpo, il suo cuore e la sua intelligenza, l'uomo si scopre creatura di Dio e pellegrino dell'Eterno" (Giovanni Paolo II) poiché la strada come cammino di *pellegrinaggio* contiene in sé la pretesa di una ricerca totale, coinvolgendo l'intera soggettività personale in una tensione di trascendimento della propria creaturalità e finitezza. Il prototipo di questa visione, nella tradizione ebraico-cristiana, è Abramo che nella terra di Canaan preferisce ritenersi e essere "straniero e pellegrino" in attesa di una patria dentro un progetto organico di fede e, più tardi, l'intero Israele diverrà il popolo dell'esodo che, in cammino verso la *terra promessa* ritroverà la propria identità di Nazione e il senso della propria religiosità.

La strada fisica: prima rivoluzione copernicana "centrica"

Il viaggiare non è solo esperienza religiosa ma esperienza totale che coinvolge altre dimensioni dell'uomo. M. de Montaigne ci offre l'abbrivio per parlare della strada come pedagogia o, viceversa, della pedagogia della strada. Negli *Essais* così scrive: "il viaggiare mi sembra un esercizio giovevole. L'anima vi si esercita continuamente a notare le cose sconosciute e nuove; e non conosco scuola migliore per formare la vita che di metterle continuamente avanti la diversità di tante altre vite, idee, usanze, e di farle gustare una così perpetua varietà di forme della nostra natura". L'optimum per l'uomo saggio è dunque viaggiare tra le genti proprio per investigare sul bene e sul male e sulla 'varietà di forme della nostra natura', sul modo più congeniale e giusto di

organizzare la propria esistenza. L'educazione non è forse un *itinerario* di conoscenza che l'uomo fa *dentro di sé e fuori di sé* alla ricerca di una trama di relazioni ove coglie se stesso all'interno di un reticolo di rapporti con la natura e con gli altri?

Per questo la strada rimane la metafora più espressiva della pedagogia e della educazione. Anzi essa esprime la migliore pedagogia che pone al *centro* delle attenzioni il ragazzo nelle più significative richieste di aiuto. E una pedagogia ove il maestro scende dalla cattedra per farsi viandante e "socius" dello studente per cui essa diventa la più bella lezione di scuola *puero-centrica*: "bisogna considerare l'uomo nell'uomo e il fanciullo nel fanciullo", dice Rousseau nell'Emilio creando le condizioni di nuovi centri focali per l'educazione: dal maestro allo scolaro, dall'insegnamento all'apprendimento, dall'oggettività dei programmi alla soggettività degli interessi, dall'ordine logico del sapere all'ordine psicologico dei ritmi di apprendimento; e tutto all'interno di un contesto che renda significativa e spendibile la cultura dello studente.

Così si spiegano le pedagogie *socio-centriche* degli anni delle "rivoluzioni" studentesche dove forte era la pressione dei giovani sulla società e viceversa, secondo il dettato del Dewey che, nel *Mio credo pedagogico*, riconduce le vie dell'educazione a due aspetti: "l'uno psicologico e l'altro sociologico" onde affrontare i problemi dell'uomo *zoon politikòn*. Così si spiegano le pedagogie *epistemo-centriche* secondo la nuova "filosofia" di Woods Hole dove la scuola cerca di "determinare i processi più idonei a dare ai giovani studenti il senso del contesto e del mondo della scienza", come si legge in Bruner del *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*.

Così, infine, si spiegano le pedagogie *disagio-centriche* che tentano approcci educativi con giovani che vivono la strada come luogo di anomia, di abbandono, di libertà totale o di sofferenza totale, come percorso di tutte le nuove forme di povertà o i nuovi rischi di impoverimento: marginalità, disagio, disadattamento, devianza; coloro che, in qualche modo, hanno smarrito il senso dell'orizzonte e l'orizzonte come senso della vita. Costoro richiedono interventi straordinari di una pedagogia *on the road* ove non esistono cattedre per maestri e maestri con programmi, ma educatori capaci di porsi in un rapporto educativo con giovani in difficoltà, non attraverso formalizzazioni curriculari ma mediante *quell'empatia* del Rogers che permette di sintonizzarsi, valorizzando tutte le opportunità formali e informali, con i *vissuti* dello *smarrimento* per ritessere, con loro, motivi di vita e di speranza. E ritengo che questo "eroismo" educativo possa considerarsi l'esito più avanzato della *pedagogia puerocentrica*.

La strada cyberspaziale: seconda rivoluzione copernicana "a-centrica"

Non sarà né improprio né esagerato affermare che, oggi, la pedagogia e l'educazione debbano affrontare sfide di portata epocale a motivo di fenomeni epocali che stanno scompaginando il tradizionale assetto culturale e il modo stesso di produzione della cultura. Alla base di tutto: la comunicazione.

La rivoluzione telematica registra il passaggio dalla "strada fisica" dai percorsi tradizionali del corpo e del pensiero, all'autostrada elettronica di *Internet* con modelli di comunicazione senza riscontro nel passato, in grado di infrangere limiti fisici e barriere spazio-temporali e di produrre quell'uomo elettronico che si nutre di immagini virtuali e vive la "cresta di ipersimboli".

Quali allora le conseguenze sul piano della produzione e trasmissione culturale che è il compito specifico della scuola e l'oggetto primario della pedagogia? Credo si possa sintetizzare la risposta affermando che la nuova civiltà dei *media* con le sue *autostrade telematiche* abbia seriamente colpito i quattro pilastri dell'apparato scolastico, culturale, pedagogico, filosofico ed

etico che l'Occidente si era costruito progressivamente da Socrate in poi: *l'eidos*, la *koinè*, l'*oïkos*, il *biblos*.

1 - *Eidos*. La storia della cultura occidentale è soprattutto storia del concetto, dell'idea, del logos in quanto rapporto con l'essenza dell'oggetto: *adaequatio rei et intellectus*. Oggi, con la *realtà virtuale*, la storia della rappresentazione del mondo sembra scomparire con l'operazione della simulazione, del virtuale. Dice Cadoz (in: *Le realtà virtuali*: “tutto ciò che, nella realtà virtuale, non si preoccupa del ritorno al reale, si presenta come un fine in sé, costituisce la ‘droga elettronica’ del terzo millennio! Più ‘pulita’ forse, ma enormemente più insidiosa delle droghe chimiche”. È noto che il *virtuale* non è solo una parola “magica” ma la nuova espressione della cultura mediatica.

2 - *Koinè*. La storia dell'educazione è anche storia di scambi reciproci di informazioni e di stimoli educativi tra il docente e il discente. Questa *Koinè*, da sempre, è stata ritenuta una indispensabile base culturale di comunicazione, di interscambio di idee e di esperienze tra le persone fisiche. Berretti e Zambardino, in: *Internet. Avviso ai naviganti*, definiscono la comunità degli uomini telematici: “un mondo di relazioni profonde, di sentimenti forti ed ‘eroici’ che intercorrono fra entità *disincarnate*, senza volto e senza età che possono incontrarsi nella vita reale solo in qualche caso”.

3 - *Oïkos* è l'ambiente che costituisce l'habitat entro cui si effettua il processo educativo.

Rousseau ne fa l'a-priori dell'educazione: non è possibile educare se non in un ambiente naturale e tutti i pedagogisti, se pur in termini diversi, danno ampia rilevanza al contributo di un buon ambiente per lo sviluppo formativo. Nella cultura telematica anche l'ambiente si snatura e dilegua, come si legge in: *Rispieghiamo internet per chi era assente* di Mazzocchi e Tognoli: “Nella rete non c'è esterno ed interno ... è un luogo ma non lo è; lo spazio si disintegra per dar vita a un nuovo e particolare spazio di interazione; ma il tempo esplode in una miriade di simultaneità improbabili ... la rete caotica, leggera, contraddittoria in se stessa ci porta alla consapevolezza del sé e del mondo attraverso la destrutturazione di tutti i parametri di riferimento: spazio, tempo, identità personale e sociale”.

4 - *Biblos*. Nella “didattica” telematica anche il libro va in pensione. Il libro è stato sempre al centro dei processi di insegnamento-apprendimento essendo una guida metodologica del sapere in quanto organizza la disciplina in modo coerente e organico. I procedimenti telematici, con l'*ipertesto*, distruggono l'idea del libro-testo poiché l'organizzazione di una rete *Internet* è fortemente randomizzata, casuale e non governata da un centro ordinatore dei saperi.

Evidentemente *Internet* e tutta la *interazione dei media* non sono soltanto questo, ma questi cenni credo siano già significativi per poter parlare di una *seconda e atipica rivoluzione copernicana* cui la scuola non può sottrarsi senza alterare profondamente quella struttura culturale delle origini con cui l'uomo occidentale da sempre si è confrontato.

La rivoluzione “vellutata” dell'attuale informazione elettronica minaccia di sconvolgere i concetti tradizionali di cultura, di *humanitas*, di uomo, di educazione connessi con il concetto di *Bildung*, ereditato dalla tradizione classica. E allora?

Come farà la scuola a cautelarsi dalla nuova “sindrome di Babele”, dal sapere senza un “centro”, in *libera uscita*, proprio delle autostrade informatiche?

La risposta ai nuovi, autentici e appassionati “Rousseau”.

Da parte mia osservo semplicemente che le “superstrade del cielo” sono molto più impegnative delle strade terrestri.

Orientamento alla Vita, alla Pace, alla Scuola

MARIO FERRACUTI

Diciamo subito. Potrebbe essere un tema unico, comprensivo dei tre sopra enunciati, riassumibile in *orientamento alla vita*. La vita di *per sé*, reca *in sé* infinite possibilità di espressioni, formalizzazioni e determinazioni. Al di là “del pensiero di Nietzsche, essa non “danza sui piedi del caso”, danza piuttosto nella mente e nel cuore dell’uomo e, quasi miracolo di ingegneria naturale, possiede potenzialità atte a produrre alte note di cultura e armonie di *pace*. Questo è il sorgivo e naturale orientamento della vita, basta che l’uomo lo voglia.

È vero, l’uomo può volere anche il contrario della stessa vita e Camus, con *Il mito di Sisifo*, è un illustre testimone: “morire volontariamente significa aver riconosciuto, anche solo istintivamente, il carattere insignificante di tale abitudine, l’assenza di qualunque ragione importante di vivere, il carattere insensato di quest’agitazione quotidiana e l’inutilità della sofferenza”. Ma anch’egli ammette una alternativa: “giudicare se la vita valga o non valga la pena di essere vissuta, è rispondere al quesito fondamentale della filosofia”.

È pur vero che viviamo un contesto storico terribile che è diventato *logos* e *topos* di guerra e di paura, dove la morte sembra signoreggiare sulla vita. La vita, rovesciando i suoi parametri, ci parla più di *caos* che di *cosmos*, più di *entropia* che di *sintropia*. Dopo l’11 Settembre lo sguardo dell’uomo è più rivolto alla difesa dalla morte che alla esaltazione della vita.

Ma domandiamoci. Ogni desiderio di morte non è forse una estrema volontà di vita? Dietro ogni battaglia di morte non c’è forse una guerra per la vita, a livelli più alti? Il fatto incontestabile è che la vita non la troviamo mai fatta, quasi confezione da supermarket, ma la viviamo come processo da costruire e ri-costruire giorno dopo giorno. Non è questo il messaggio che Pasternak ci offre nel *Dottor Zivago*? “Rifare la vita! Così può pensare solo gente che non ha mai conosciuto la vita, non ha sentito il suo spirito, la sua anima. Ma la vita non è un materiale, una sostanza. È un elemento che continuamente si rinnova e si rielabora; essa stessa eternamente si rifà e ricrea ed è tanto più alta di tutte le nostre più ottuse teorie”.

Noi possiamo formulare e praticare teorie di morte o inseguire gli itinerari di *thànatos* ma, amando la vita con la forza dell’eros, sempre noi *saremo* e, sempre, nella direzione dell’orior, del sole, perché la vita, nel momento in cui sembra perdere la sua forza, essa stessa diventa forza per una vita più alta, “in tutto c’è una legge eterna del mondo che ad ogni oggetto, come pure ad ogni uomo, mostra la propria inquieta vocazione” ci ricorda Froebel in *L’educazione dell’uomo*.

Stesso discorso vale per la *pace*. Essa è condizione, anzi dimensione indispensabile alla vita in quanto ne esprime le sue armonie. Un tempo i greci indicavano l’armonia dell’uomo, con la parola *Kalokagathìa* che connotava come *bello* e *buono* il giovane ben educato dalla scuola. Oggi noi pensiamo – e questa è la vera missione della scuola – che per affermare la pace, occorra slargare queste categorie, entrare nei meandri inconsci dell’individuo e della società complessa, della natura e del mistero che ci sovrasta, non tanto per rilevare alcunché di definito quanto per

testimoniare la propria fede e il proprio amore per gli alti valori della vita. Questo è il fondamento di ogni possibile orientamento.

Fede e orientamento in cosa?

Nella possibilità di pace dell'“io” con il “sé” perché lo studente nel vortice, e spesso nelle nebbie, della adolescenza o della giovinezza può smarrire la giusta direzione della vita, il profilo rassicurante della propria identità e nascondersi a se stesso, in una difesa pericolosa rispetto alle istanze dell'io. Allora, quale orientamento? Lo diciamo con le parole di Jean Guilton, l'orientamento che sa creare “un'arte nuova di pensare” e di amare.

Nella possibilità di pace dell'“io” con l'“altro” poiché, come recita una frase di Feuerbach, fatta propria da Martin Buber: “L'uomo individuo per sé non contiene in se stesso l'essenza dell'uomo né in quanto essere morale né in quanto essere pensante. L'essenza dell'uomo è contenuta soltanto nella comunità, nell'unità dell'uomo con l'uomo, in un'unità che tuttavia si fonda sulla realtà della differenza tra io e tu”. Infatti. L'“io” solitario non è l'io della pace, ma delle regressioni e delle guerre.

Nella possibilità di pace dell'“io” con la “natura”. Questa, per parafrasare Bruno, oggi è “brulicante di forme di morte”. E allora che cosa, in concreto, può fare la scuola? È urgente rifondare un nuovo statuto di convivenza, stabilire con la natura un diverso rapporto di solidarietà. Ciò non per sognare un mondo da *Cantico delle creature* ma per formare una coscienza di responsabilità nei confronti di quell'habitat umano che è guscio alla sua stessa esistenza.

Nella possibilità di pace dell'“io” con “Dio”. È questo un tema tanto fascinoso quanto difficile, ma si deve subito precisare che non si tratta di operare strategie, all'interno della scuola, per orientare verso particolari confessioni religiose né verso divinità predefinite. La scuola con il suo statuto di laicità esige un comportamento di pari attenzione nei confronti di ogni fede o non-fede religiosa e, pertanto, di pari opportunità di tutti gli alunni/studenti rispetto alle proprie convinzioni religiose. Tuttavia la scuola non può chiudersi o negarsi al *mistero* che, in qualche modo, attraversa e pervade ogni uomo e che ogni uomo, a sua volta, può leggere con gradazioni diverse, dalla ‘M’ maiuscola alla ‘m’ minuscola.

Una scuola responsabile del “volume totale” dell'uomo non può non orientare in direzione di un *oltre* incessante, di un trascendimento di sé fino all'orizzonte di cui ciascuno è capace. Perché siamo un po' tutti stanchi di una scuola schiacciata sull'empeiria. Quando si nuota in mare aperto, è più emozionante e più professionale nuotare al largo, là dove non si tocca terra.

Ed ora, quasi a margine, qualche nota sull'orientamento scolastico.

Per dire, in primis, che l'orientamento dello studente in direzione di una *scuola a misura d'uomo*, adatta alle sue esigenze, che risponda alla propria “vocazione”, è un problema di grande complessità perché mette in moto molte e incontrollabili variabili. Scegliere diventa una vera scommessa sul futuro. Un tempo si nasceva in un mondo “già fatto”, quasi predeterminato. Oggi, dentro una realtà destrutturata, disarticolata e complessa, qual è quella del postmoderno, l'attività dell'orientamento deve prevedere relazioni di aiuto nei confronti dei giovani perché, mettendo insieme “pezzi di puzzle”, riescano a ricreare nuovi possibili contesti.

Per dire pure che un orientamento efficiente e intelligente è più che mai urgente, ma nella misura in cui concorre a formare, nello studente, la consapevolezza di una identità rassicurante e gratificante: ne va di mezzo la personale serenità e l'equilibrio della stessa *polis* che progetta ed attua la propria armonia sulle armonie dei singoli.

Per dire infine che l'orientamento non è compito dei soli insegnanti, dei soli studenti o delle sole famiglie, ma opera – se è lecito rubare una parola ai sindacati – di *concertazione* tra queste componenti e tutti coloro che hanno o debbono avere a cuore lo sviluppo della personalità del giovane in una prospettiva di vita aperta al massimo della realizzazione umana, culturale e sociale.

La “Città interiore” per una nuova cittadinanza

MARIO FERRACUTI

Ricordo bene gli studi liceali. Il mio professore di storia e filosofia greca parlava con particolare efficacia ed empatia: la *Polis* era il luogo delle armonie civiche, morali e statuali, una scuola di *paideia* e di *humanitas*, il punto di arrivo e di partenza delle civiltà passate e future. E, per rendere più immediato il suo dire, il mio professore, si abbandonava a racconti e metafore per riattualizzare, con la lezione, accadimenti e vicende della *polis*.

Guardate il latte, ci diceva. Il latte sano e fresco si presenta con nuclei di coerenza legati tra loro da una rete coesiva in grado di organizzare armonicamente l'insieme della sostanza, sembrano “nodi” legati da una metaforica griglia biologica che li unisce donando bontà e fragranza a quel liquido bianco-opaco così indispensabile per una appropriata nutrizione di bambini e giovani. Nel latte cattivo i nuclei di “coerenza” diventano incoerenti, anarchici, slegati, incompatibili tra loro e incapaci di formare un corpo sano. Il latte allora si dissolve e imputridisce.

Lo stesso processo si verifica nella società politica. La migliore storia della Grecia ha prodotto “Città-Stato” con nuclei di coerenza tali da formare “Stati” modello incentrati sulla disciplina della *giustizia* che è “nucleo di coerenza” essenziale, virtù suprema per la fondazione e l'organizzazione dello Stato. Ecco perché Socrate nell'*Apologia* sente di dover affermare il suo “io” trascendentale sull' “io” empirico: “... allora, cittadini ateniesi, non dovete pretendere che io debba fare certe cose che non considero essere *né belle né giuste né sante*”. Proprio in forza di queste virtù la polis greca diventa un organismo vivo, in espansione e trasformazione, ma senza mai nuocere alla struttura fondamentale e alla sua solidità e stabilità. Platone, nella *Repubblica* (IX, 591) parla di “città interiore che ogni uomo porta in se stesso” quindi, come l'uomo, destinata ad evolvere e trascendere se stessa.

Oggi si parla di “società chiusa” e “società aperta” secondo le espressioni di Bergson e, più vicino a noi, di Popper. Il mio Professore, studioso di Bergson, non si lasciava sfuggire il pensiero di questi grandi filosofi per poter sottolineare le feconde armonie della polis greca. “L'umanità geme, semischiacciata sotto il peso del progresso che lei ha costruito. Non sa abbastanza che il suo futuro dipende da lei. A lei di vedere prima di tutto se vuole continuare a vivere. A lei di domandarsi in seguito se vuole vivere soltanto o fornire inoltre lo sforzo necessario perché si compia, persino sul nostro pianeta refrattario, la funzione essenziale dell'universo, che è una *macchina per fare degli dei*” (Bergson, *Le due fonti della morale e della religione*).

Se il mio professore vivesse oggi certamente i toni del suo parlare sarebbero attenuati dalla visione un po' paludosa in cui vivono gli Stati moderni, si accorgerebbe di un mondo lontano chilometri-luce dal tempo sognato e raccontato con le sue belle lezioni. La *polis cosmica* di oggi è sempre sul punto di coltivare nuclei di coerenza sempre più incoerenti e spezzare quei filamenti che tengono in “rete” la struttura sociale e politica che, “schiacciata sotto il peso del progresso

che ha costruito”, manca di quello “slancio vitale” che priva l’uomo del respiro di Dio e toglie al mondo quelle armonie conferite dalla giustizia di uomini giusti che, soli, intessono nodi di coerenza nel tessuto della polis.

Un tempo l’uomo era inserito in un contesto comunitario, in una griglia etico-culturale, era dentro un *oikos*, un ambiente, che davano senso e direzione ai suoi comportamenti personali e sociali. Ma oggi sono cadute le grandi mappe di orientamento e l’uomo è solo con se stesso e incapace di trovare risposte da parte della stessa società che, pur essa, ha smarrito la propria direzione avendo assolto importanti nuclei di coerenza. Un tempo anche la comunità nazionale, pur complessa e articolata per la sua dinamicità e dialettica politica, garantiva a ogni cittadino il senso di appartenenza, lo *status* di cittadino a pieno titolo, l’orgoglio socratico di sentirsi membro riconosciuto di una Patria riconosciuta. Una Patria, naturalmente, non più costituita da soli confini materiali, quei “confini” da cui è nata, nel sangue, la storia di Roma e che sono stati la causa di tante guerre e di enormi sofferenze per aver alimentato, in negativo, la cultura delle differenze, delle discriminazioni, delle esclusioni.

Oggi, su scala planetaria, sta avvenendo quanto, nel IV secolo a. C. avveniva in Grecia dove, in pieno clima ellenistico, si perdono i contatti con la *paideia* filosofica per affidarsi alle discipline particolari. Mentre nelle epoche precedenti la *polis* era punto di appoggio e guida alla vita, ora che la polis si è disintegrata, all’uomo non resta che affidarsi alle proprie forze raccogliendosi in se stesso, per chiedere a se stesso la spiegazione della vita e un principio di condotta. Anche nel nostro tempo, nella pienezza del postmoderno, del pensiero debole, con una polis dagli orizzonti planetari, è venuto a mancare, per parafrasare Mircea Elide, “un simbolismo del centro”, sono venute meno le tradizionali mappe di orientamento esterne, tradizioni, religioni, ideologie, istituzioni che sostenevano l’individuo nel suo cammino di uomo e di cittadino. È venuto, pertanto, a mancare anche l’humus culturale per l’affermazione della sua cittadinanza, ossia per un confronto attivo con le leggi e i costumi della propria nazione. In questa ebollizione cosmica ove tutto è rimesso in discussione, l’intera società è in crisi e con essa le istituzioni e le leggi. Una crisi di *legittimità* che tende a diventare crisi di *legalità* anche perché, per una dialettica esasperata, almeno da noi, sembra sia caduto il vincolo di fiducia che fonda la stabilità e la coesione della società. Sembrano dispersi i nuclei di coerenza e con essi l’*auctoritas* e la *potestas* che sono i pilastri della struttura statuale e il fondamento della *societas*. Quando Rousseau si chiede in che modo gli uomini hanno trovato la formula per stare insieme, egli risponde che questo miracolo lo produce la legge. La *legge* diventa un trascendentale storico della comunità che traduce l’immaginario collettivo comune: se cade questa struttura si perde il senso della comunità e dei valori che si traducono in norme esecutive.

Lo stesso Buber, decenni fa, avvertiva già lo stesso problema: “L’uomo non è più capace di signoreggiare il mondo ch’egli stesso ha fatto sorgere: questo mondo diviene più forte di lui e l’uomo non conosce più la parola che abbia il potere di assoggettare il Golem che egli ha creato, che impedisca a questi di nuocergli”.

Ecco allora l’urgenza di un ritorno all’educativo. L’educazione, per sua natura richiama l’etica, la legge, la norma. L’esistenza è normativa poiché senza legge viene meno anche ogni progetto di vita. Urgente, oggi soprattutto, perché la scuola del postmoderno ripiega sull’istruttivo e, conseguentemente, produce più istruzione che formazione, distribuisce nozioni senza penetrare nell’eidos, là dov’è il nucleo di coerenza della persona stessa. Come dunque la scuola può educare l’uomo alla cittadinanza senza volgerlo “verso la città interiore che porta in se stesso?”.

Fino ad oggi la scuola ha “giocato” all’educazione civica, quasi marginale sovrastruttura della cultura scolastica. È giunto il tempo per la scuola di reinsegnare all’uomo che, in quanto *zoon politicon*, egli ha precisi doveri verso la comunità sociale e verso le leggi dello Stato se non vuol diventare un corpo estraneo, un nucleo incoerente destinato a imputridire e corrompere.

K. Lorenz si domanda in *Il declino dell’uomo*: “l’umanità è destinata a diventare una comunità

di esseri realmente umani, oppure una rigida organizzazione di non-uomini, privi della capacità di agire con autonomia? Questo dipenderà da un unico fattore: la capacità di sviluppare i germi dei valori insiti in noi”.

C'è una forte speranza che la nuova riforma della scuola darà grande spazio al concetto di cittadinanza colto nelle sue fondamentali espressioni di diritti e doveri propri di ciascuno e della intera comunità. Se è giusto che la scuola non imponga motivi ideologici e religiosi che coinvolgono l'uomo nelle sue profonde scelte esistenziali e meta-esistenziali che debbono rimanere opzioni personali, è altrettanto doveroso che essa insegni la Carta Costituzionale italiana ed europea fino a farne una introiezione della “città interiore”. Essa è la bussola valoriale, la piattaforma legale ove l'individuo ritrova il senso del proprio sentirsi, responsabilmente, *zoon politicon*, dilatando il suo “io” individuale fino agli orizzonti del “noi” comunitario.

Ho detto *responsabilmente* perché il soggetto deve imparare a *res-ponere*, a porre, cioè, in gioco se stesso rendendo conto di ciò che fa, fino ad assumere le conseguenze dei suoi atti sugli altri. Non è necessario che dica in qual modo la scuola possa attuare questa svolta educativa. Basta lo senta e lo voglia. Per quanto mi riguarda, se mi si perdona l'enfasi in sintonia con il mio professore, chiudo con le parole di Siddharta: “sarebbe bello che un giorno i nostri figli ritrovassero il coraggio, la letizia e lo slancio degli animi per erigere monumenti e simboli della loro interiorità, così limpidi, grandi e inequivocabili”.

Credo sia arrivato il tempo di questi figli. Dopo che le generazioni precedenti sono state scosse da passioni ideologiche o rivoluzionarie, di palingenesi sociali, ora che gli orizzonti si slargano sull'Europa e, per molti versi, sul mondo, ora che non abbiamo più molti sostegni esteriori, è necessario fare ricorso a mappe culturali interne, è necessario che il pendolo oscilli verso la responsabilità della persona, l'interiorità della cultura, l'eticità dei comportamenti per recuperare quella “città interiore” che la scuola deve far emergere dall'inconscio dove, per calcolo o pigrizia, spesso è stata rimossa.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 22 - Anno VI
6 Maggio 2003

Qualità della scuola, qualità della vita Nicchie di resistenza

MARIO FERRACUTI

Ma ditemi voi: come si può pensare a un tema sulla *qualità* della vita e della scuola in un tempo trasformato, da pistole fumanti e da eccitazioni pacifiste, in vento di guerra? In un tempo in cui nubi inquinanti avvolgono le nostre città assediate da fiumi di macchine? In cui l'uomo ha smarrito anche il gusto delle grandi passioni e delle forti motivazioni? In un tempo dominato da cumoli di “cose” straripanti sugli argini della vita? Come parlare di qualità a un uomo diventato merce di mercato e mercante di merci? A un uomo che insegue logiche di

quantità per coprire vuoti di qualità? Può la quantità diventare qualità come in alcune tesi del marxismo dove il processo dialettico generava qualità mediante accumuli di quantità?

Ebbene ci troviamo a vivere il tempo delle quantità che portano con sé grande quantità di ansia e paura, il tempo di uno snodo, un crinale oltre il quale c'è solo il baratro del nulla o della insignificanza esistenziale se non si riporta, in tempi brevi, la barra di manovra oltre il livello di vita attuale: poiché l'uomo sembra teso sull'abisso della sua storia e non lontano dal punto di non ritorno.

E non sarà certo una perdurante condizione di ridondanza quantitativa a garantire la qualità della scuola e della vita, ma solo la cultura, che è una delle dimensioni più profonde della persona, può generare vita e quanto di meglio le appartiene. La cultura rimane la più alta scommessa del nostro tempo come quella della civiltà ellenistica dove, a detta di Menandro e di Platone, essa viene percepita come "il bene più prezioso che sia dato agli uomini" essendo il risultato di uno sforzo educativo perseguito durante tutta la vita per realizzare più perfettamente l'ideale umano, "lo stato di uno spirito pienamente sviluppato – dice il Marrou – che abbia dischiuso tutte le sue virtualità, quello dell'uomo divenuto veramente uomo".

"Uomo divieni ciò che sei": i Greci conoscevano l'uomo perché conoscevano il suo "eidos", la sua *forma sostanziale* al cui sviluppo orientavano tutte le azioni educative della scuola e della polis, dando luogo al concetto di "forma-azione" che esprime concretamente e filosoficamente il miglior concetto di educazione.

Il vero dramma del nostro tempo è il nascondimento del volto profondo dell'uomo. Ricordate la statua di Giano, per metà dio e per metà uomo di cui parla il Rousseau? Giacendo nei fondali del mare e corrosa dalla salsedine marina, era talmente sfigurata da non sembrare più né uomo né dio. Non vi sembra un mito esemplare per il nostro tempo dove, insieme agli indici di borsa stanno paurosamente calando gli indici di umanità?

È questo il problema più cogente della scuola e della cultura postmoderna: non sappiamo chi sia veramente l'uomo e, quindi, non sappiamo neppure come la scuola debba muovere i suoi passi per sviluppare un'autentica cultura. Tuttavia sarebbe molto grave per lo stesso destino dell'uomo che la scuola si fermi sulla soglia della semplice istruzione o informazione rinunciando a una significativa alfabetizzazione culturale per tentare di cogliere e formare l'immagine più attendibile dell'uomo. La cultura è la religione laica dell'uomo e, come tale, possiede una capacità trasformativa della persona stessa, essa anzi trasfigura l'uomo rendendolo il *kalòs* e l'*agathòs* della polis, il civis che sa creare le armonie nel Sé e nel contesto sociale di appartenenza.

Ma, in un tempo di grigiore scolastico, come è pensabile poter produrre qualità culturali che sembrano beni tanto lontani? Altri eccellenti pedagogisti e pedagoghi trattano il tema in questo numero del Nodo, rispondendo a molti interrogativi e indicando come la scuola possa e debba avviare un cammino che porta alla cittadella della cultura.

Per quanto mi riguarda, mi limiterò a tre semplici precisazioni che rappresentano altrettante nicchie di resistenza psicologica per chi opera all'interno della scuola gravato da responsabilità educative.

1. *La Grecia è un modello fuori dal nostro tempo.*

È vero, non possiamo illuderci. Non si può certo tornare al "codice ellenistico del sapere pedagogico", alla paideia dell'"otium", della pura humanitas, della kalokagathia, dell'uomo bello e buono che dallo sfondo della cultura greca ha fatto sognare sogni pedagogici a migliaia di

generazioni. Non si può immaginare una scuola alla maniera di Fichte come “isola privilegiata” a forte tasso soggettivistico, volta all’educazione dell’uomo in sé, senza inclinazioni utilitaristiche. La scuola, per essere a servizio della vita non può contraddire lo spirito del tempo, anzi ne deve rappresentare l’anima, il principio vitale, perché come l’uomo e la sua storia, come le parole e il loro significato e tutti gli elementi capaci di interagire con l’ambiente, anche la scuola rimarrà tale nella misura in cui saprà assecondare e immettersi nel flusso degli eventi culturali e sociali, nella misura in cui saprà porsi come *sistema aperto* a servizio dell’uomo e della cultura del nostro tempo. Una scuola dunque che sappia misurarsi e confrontarsi con saperi e abilità ad alto potenziale generativo in grado di ottimizzare le migliori risorse umane. Tuttavia, ciò detto, dobbiamo riaffermare che è un preciso dovere della scuola l’incessante “oltrepassamento” della semplice cultura produttivistica o di quel razionalismo costruttivistico che ha come sfondo la “filosofia delle cose” o di quel pragmatismo che magari sa produrre anche le bombe intelligenti.

2. *Non esiste un modello unico di uomo.*

È vero non esistono modelli imposti dall’alto, esiste però la vita declinata dal basso. La scuola è nata per l’uomo, per accrescerne l’autocoscienza e la qualità di uomo e corrisponde al suo “codice genetico” se non rinuncia a una formazione che fonda il suo spessore culturale sui motivi profondi di senso e di significato. Il socratico *redi in te ipsum* ancora oggi dovrebbe essere il motto di ogni scuola che non si limita a fornire solo competenze produttivistiche ed efficientistiche ma sa anche scendere nei “fondali” della stessa vita per rintracciare il volto più autentico dell’uomo.

Nel Rinascimento europeo, epoca per molti versi simile alla nostra, l’opera umanistica di Erasmo da Rotterdam, fondata sulla ragione e sulla speranza costruttiva, sulla dignità dell’uomo e sulla sua Libertà, è riuscita ad esercitare una funzione storica nella formazione dello spirito europeo. Un umanesimo ritagliato sulle esigenze dello spirito del nostro tempo saprebbe trasformare la nostra cultura in una “casa dell’essere” e non in un marketing dell’avere, potrebbe riproporci anche le coordinate kantiane del “cielo stellato sopra di noi e della legge morale dentro di noi”.

3. *La Riforma è inadeguata e non ci sono mezzi sufficienti.*

In molti dibattiti con docenti sono ricorrenti queste obiezioni. Questa è la nicchia di pigrizia più resistente. Rispondo con un brano del grande Arnould Clausse, che è sempre attuale per il suo invito a non lasciarci deviare dagli aspetti marginali o pretestuosi del problema. “Troppi mugnai della pedagogia si interessano solo al mulino, si impegnano molto e spendono molte energie e molta immaginazione per perfezionare il meccanismo, gli ingranaggi e le cinghie di trasmissione, e sembrano aver dimenticato che l’essenziale è pur sempre la materia prima che si è immessa nella macina. Le pietre non daranno mai altro che sabbia, fino ad oggi ancora non è stato trovato un sistema migliore per ottenere della buona farina che mettere nella macina del buon grano”.

Nuovo ethos della valutazione

MARIO FERRACUTI

“Chi sei tu che valuti me?”

Questo il titolo di un bel contributo offerto a questo numero 27 del Nodo. Un interrogativo presente in ciascuno di noi come risonanza di quel lontano *nolite iudicare* che invita a fermare “mani intrusive” sulla soglia della coscienza dell’uomo al confronto con l’altro uomo. Un imperativo per tutti, particolarmente per la scuola che, nell’approccio pedagogico-valutativo, sprigiona una forza decisiva nella realizzazione della personalità tanto (per parafrasare l’autrice del citato articolo) da “bloccare o esaltare il corso di uno sviluppo, accendere o spegnere desideri e sogni, frenare o accelerare il processo di apprendimento, canalizzare o distorcere emozioni, orientare o disorientare il complesso dell’esistenza”. Il secolo passato ha acquisito una grande consapevolezza del “momento” valutativo e, nello scomposto riformismo di alcuni tratti della scuola del suo tempo, ha saputo produrre una piccola ma significativa rivoluzione diretta alla revisione del problema degli esami e della valutazione connotandosi come nuovo atteggiamento, nuova coscienza e, direi, nuova filosofia del valutare. Basta ricordare la legge 517, degli anni ’70, dove si fa obbligo all’insegnante di seguire *step by step*, con osservazioni continue e sistematiche, il progresso degli alunni e quello della scuola nel promuovere tale sviluppo o ripensare alla “filosofia” del *mastery learnig* volta a liberare la valutazione dalla pura logica soggettiva e dalla contabilità numerica dei voti acquisiti. Ciascuno di noi, per esperienze prodotte o subite, sa quanto di approssimativo si nasconda nelle valutazioni affidate all’empirismo o all’intuizione di insegnanti che si affidano a regole soggettive o a stereotipi imparati, a loro spese, sui banchi della scuola.

Il problema allora da risolvere in tema di valutazione scolastica e fatto proprio dalla attuale Riforma, è presto enunciato: trasferire il “fuoco” della valutazione dall’alunno all’attività scolastica, dalla concentrazione su singoli momenti dell’attività educativa al complesso delle attività formative intese in modo sinergico e sistemico, cioè nella logica della *progettazione educativa del piano di studio personalizzato* ove la valutazione trova compimento e compiutezza non tanto come funzione di una *valutazione sommativa* volta ad accertare più il *prodotto* che il *processo* di apprendimento, ma come espressione di una *valutazione formativa continua* che: “in virtù della sua natura diagnostica invita – come afferma De Landsheere – all’azione correttiva, senza la quale non esiste alcun vero insegnamento”. Il ruolo specifico della valutazione formativa è d’inserirsi all’interno del processo educativo per verificarne la validità, la congruenza con gli obiettivi e suggerire eventuali correzioni. Cosicché questa non si configura più come corpo esterno ed estraneo al processo educativo ma diventa elemento intrinseco e indispensabile al *piano educativo* in quanto conferisce ad esso una capacità autocorrettiva o autoregolativa dell’intero sistema: ad ogni operazione compiuta fa seguire una informazione retroattiva; un *feedback* con la conseguente possibilità di correggere e modificare il piano progettato.

La sua forza è nella fluidità dell'itinerario educativo, che persegue mete finali e obiettivi specifici attraverso verifiche, correzioni e ritorni, che ne modificano la strategia globale o i singoli momenti se non rispondenti agli obiettivi da raggiungere.

In sintesi, la *valutazione continua e formativa* è un procedimento diacronico che attraversa e interessa l'intero processo educativo per correggere situazioni con esiti negativi. È centrato sull'alunno che si trasforma in *creditore* di conoscenze e abilità nei confronti del docente e non in *debitore* che paga con un voto negativo. La valutazione non è più un "act of God" ma un processo complesso di verifica, di controllo, di accertamento con la funzione di aiuto che accompagna e regola tutto il processo educativo. Nel secolo passato si sono così modificate, sul versante degli esami, concezioni ancestrali e dissolte incrostazioni secolari per ridare dignità all'alunno e intelligenza all'azione didattica. E ciò, anche, in virtù della filosofia del *mastery-learning* che supera il concetto di distribuzione gaussiana delle capacità apprenditive e si affida alla concezione Carrolliana della nuova definizione di *attitudine*.

Secondo J. B. Carroll ogni studente è in grado di padroneggiare un determinato argomento se può disporre di un tempo necessario ad imparare. In altre parole egli definisce l'attitudine come la *quantità di tempo* richiesta da chi apprende per padroneggiare una materia. Così l'istituzione scolastica non sarà più a servizio dei più "forti", dei più dotati per condizioni sociali o per DNA, ma assumerà una forte connotazione etica nel tentativo di *promuovere*, con procedimenti diversificati, tutti gli scolari perché raggiungano i livelli più alti del sapere.

Un insegnamento-apprendimento secondo il *mastery* può avvenire solo all'interno di un piano di lavoro personalizzato che definisce bene gli obiettivi posti dalla scuola e considera la *variabile tempo* secondo la nota definizione del Carroll. È chiaro che, così procedendo, la valutazione sarà essenzialmente formativa poiché avrà carattere diagnostico con il recupero, attraverso il *feed-back* didattico, delle lacune di apprendimenti accumulati lungo il percorso. Assicurano Block e Peterson che una congrua quantità di tempo dedicata alla didattica del *mastery* non solo eleva il profitto degli scolari ma offre un maggiore senso di cooperazione tra gli alunni e l'acquisizione di una più alta concezione di sé fino al traguardo dell'*autovalutazione* che è il risultato più alto che una scuola si può prefiggere.

Credo che uno degli aspetti più significativi della Riforma sia questa ricerca di sentieri nuovi sul terreno della docimologia e della valutazione formativa, perché la modalità della valutazione non solo costituisce la misura etica di una istituzione scolastica ma coinvolge l'intera personalità dello studente: difficilmente rimarginano le ferite di un esame ingiusto o sbagliato mentre l'esame giusto viene percepito come "momento di grazia" che aggiunge un tassello positivo alla strutturazione positiva della persona.

Ci sono due istituzioni che decidono sulla qualità e sul giusto orientamento della vita dello studente: la *famiglia* e la *scuola*.

Un buon rapporto tra genitori e figli favorisce un giusto sviluppo della vita. L'influenza della famiglia è decisiva perché in essa il bambino vive i suoi primi anni, struttura la propria coscienza, si forma il suo equilibrio; la famiglia è il luogo della appartenenza dove si forma e ricerca la prima identità. Anche la scuola, particolarmente nel momento più alto della valutazione, possiede una straordinaria forza nel creare equilibri e nel produrre armonie per un giusto inserimento del giovane nella vita della *polis*.

Nella valutazione scolastica lo studente incontra problemi di etica pubblica, anzi la valutazione è il primo grande approccio all'etica della responsabilità personale e sociale. In tal senso essa ha strette connessioni con l'attuazione della democrazia poiché, essendo una esperienza *del giusto e dell'ingiusto*, si trasforma in scuola di democrazia. L'etica della giustizia e della responsabilità, che connota una sana democrazia, implica una forte attenzione per ciascun cittadino e un'equa distribuzione dei beni materiali e culturali prodotti dalla società. Anche una scuola sana è sorretta dall'etica della giustizia e della responsabilità e, come sottosistema del

sistema sociale, produce beni: sono i beni di cultura, di sapere, di conoscenza, di competenza. Allora essa, la scuola, è tenuta a un'alta considerazione dei suoi cittadini attraverso una distribuzione equa e serena dei suoi beni culturali. E così il processo valutativo, come momento di formazione, diventa processo democratico e scuola di democrazia per la sua forte valenza di *eticità*.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 28 - Anno VIII
Valori dell'Infanzia o Infanzia come valore?
15 Dicembre 2005

Sollevare il mondo con le ali dell'infanzia

MARIO FERRACUTI

Ellen Key, all'inizio del secolo passato, aveva chiamato il '900 *Il secolo dei fanciulli*, lanciando, insieme all'americano Stanley Hall un movimento culturale per lo studio del fanciullo, la sua tutela culturale e il riscatto dallo sfruttamento. Neil Postman, negli anni '80, dava inizio al suo libro, *La scomparsa dell'infanzia*, con queste parole: "I bambini rappresentano il messaggio vivente che noi trasmettiamo a un futuro che non vedremo".

Dunque, tante erano le speranze del '900, espresse attraverso la cultura, sull'investimento del "capitale fanciullezza" a fondamento della dignità dell'umanità adulta. Chi, infatti, può negare questa forza primigenia alla fragilità della fanciullezza? Eppure a tutti è fin troppo nota la perversità di quel secolo dissacrato anche con il sangue della fanciullezza sui molteplici teatri di guerra. Anne Frank, con il suo umanissimo *Diario*, può rappresentare l'icona più emblematica posta al centro di quel secolo.

Il secolo XXI, appena dentro al terzo millennio, si presentava carico di speranze. Chi non ha sognato albe più luminose, orizzonti più tersi sul cammino dell'uomo e culle più ospitali per l'infanzia? E, invece, dinanzi agli occhi di tutti la durezza dei primi anni di questo secolo che ancora non depona la maschera del precedente. I grandi sembrano impegnati nei loro giochi di politica e di guerra, i bambini sono ancora profanati e umiliati dai grandi con i loro commerci di scambio.

Anche questa porzione di secolo dunque ha già una sua tragica icona a rappresentare il volto della fanciullezza bruciata: è il *bambino kamikaze* di appena 10 anni, con la sua cintura imbottita di esplosivo, che avanza sulle vie di Bagdad contro uomini e bambini coetanei. Quanta distanza, in dignità, tra la fine tragica ma trasfigurante di Anne Frank e questa morte, per la morte, del bambino suicida-omicida! Infinite sono le maschere del male che si servono dei volti della fanciullezza. Sarà questo un riflusso fugace del vecchio secolo o sarà esso un segnale di battaglia per il tempo avvenire? Dovrà continuare ancora questo scandalo d'una umanità in guerra perenne e d'una infanzia così umiliata?

Questi pensieri e questi incubi ci hanno spinti a pensare al tema dell'infanzia per il numero del "Nodo" che uscirà nel periodo del Natale 2005. Un tempo che, per un momento, ci sottrae alla tragicità della storia per restituire il respiro del divino alitato sul volto di un bambino.

Un tempo che ci sollecita a riascoltare gli accenti delle voci più alte, più ispirate ai bambini che si sono levate a difesa della fanciullezza. Ricordate il grande Rousseau, il "mistico" della

fanciullezza? “Uomini, siate umani, è il vostro primo dovere ... amate l’infanzia; favorite i suoi giochi, i suoi piaceri, il suo amabile istinto”. Da questa premessa ricca di umanesimo e di pedagogia dobbiamo partire per introdurre il discorso *sui valori dell’infanzia e sulla infanzia come valore*. Al di fuori di questa pre-condizione psico-pedagogica possiamo parlare solo, per riprendere una bella metafora del Canevaro, di “Bambini che si perdono nel bosco”.

Ma non si “perdono nel bosco” i docenti universitari e gli studiosi che trattano, in questo numero 28 del Nodo, i molteplici temi-problemi dell’infanzia che attraversano la famiglia, la scuola, la società e sono ripensati e scritti con affetto responsabile, attenzione premurosa, preparazione culturale. E il tutto in una disamina dei valori che trascende schematiche tassonomie per farsi riflessione e pensiero operativo. D’altronde sono molti i Pedagogisti che tracciano questa strada. Reboul avverte che “il campo dei valori è senza limite, è tanto esteso quanto la realtà, anche se non è proprio lo stesso, visto che ci sono delle realtà senza valori e dei valori senza realtà”. E, sul piano scolastico, è Durkheim che in *L’educazione morale* ci offre una sintassi di valori che trascende i percorsi curriculari della stessa scuola perché “è la vita scolastica stessa che diventa una lezione morale ... se la scuola funziona bene, l’educazione morale si fa da sola; il bambino impara la morale come la lingua materna nella famiglia: senza pensarci”. Rousseau l’aveva già detto: “la sola lezione di morale che convenga all’infanzia, e la più importante in ogni età, è di non far mai male a nessuno”. Dunque la responsabilità della tutela affettiva, morale e culturale dell’infanzia è tutta a carico dell’adulto e non solo attraverso azioni dirette e positive ma, preventivamente, mediante una “pars destruens” che lo aiuti a deporre pregiudizi ricorrenti sull’infanzia. Occorre un processo di autoliberazione da una cultura negativa sull’infanzia, considerata, sovente, quasi un *peccato originale* da rimuovere, dimenticando, come sostiene la Montessori, che il bambino, forse più dell’adulto, ha un *maestro interiore*: “l’io che pensa, che vuole, che desidera, che ama, che lo guida”. Ne consegue l’impegno a educare il progresso naturale della persona, la sua originalità e le sue esigenze di significato, la sua libertà e la sua tensione sociale ed etica, difendendo il territorio della persona-bambino dalle eventuali contaminazioni dell’ambiente adulto con affettuosa determinazione: “Maestri, è ancora Rousseau, lasciate le smorfie, siate virtuosi e buoni, ché i vostri esempi si incidano nella memoria dei vostri allievi, in attesa di poter entrare nei loro cuori”.

È una lezione magistrale per i maestri ma soprattutto per i genitori.

La famiglia è il luogo primario dell’appartenenza dove si sviluppa e ricerca la propria identità: un buon rapporto con i genitori favorisce il giusto sviluppo della vita; un cattivo rapporto è causa di turbe del carattere e del comportamento. Nella famiglia il bambino vive i suoi primi anni, struttura la propria coscienza, si forma il suo equilibrio, tanto che a 4 o 5 anni, tutto o quasi, è giocato sul piano della personalità.

Oggi la lezione di Rousseau assume carattere particolare perché la nostra civiltà tende a classificare anche i sentimenti, gli affetti, le emozioni trasformandoli in prestazioni. I figli ricevono in mercede quello che non hanno in relazioni intraparentali mentre, così come sostiene Freud, il bambino teme, al fondo di ogni cosa, la perdita dell’amore dei genitori. Il piccolo della specie umana non sopravvive se non ha vicino un adulto che gli garantisce un contatto caldo e avvolgente, non astratto, ma addirittura di pelle. Una relazione forte, quindi, senza fraintendimenti, non un abbandono spontaneistico perché è lo stesso Rousseau a ricordare che: “se voi cedete ai pianti del neonato, preparate un futuro tiranno”. Educare ai valori esige rispettare passaggi che, proprio in forza della legge dell’amore, implicano sovente strettoie sofferte che immettono però nel mondo di quella che Max Weber chiama “etica della responsabilità” o più significativamente ancora, “etica della convinzione”.

Tuttavia tra il genitore/maestro e il figli o discepolo esiste uno spazio occupato dallo *Zeitgeist*, uno spirito del tempo che sembra congiurare a favore dell’“infanzia scomparsa” o

dell'”infanzia bruciata”. Per la verità ogni epoca ha il proprio demone e in ogni tempo potrebbe ripetersi quanto è scritto negli *Atti degli Apostoli* 2,40: “salvatevi da questa generazione perversa”. A me pare che un demone di questo nostro tempo, una delle tristi connotazioni di questa nostra epoca è la mancanza di salvaguardia, di tutela e difesa delle persone più deboli. C'è una bruttissima letteratura su anziani, donne, e bambini che, ogni giorno, i mezzi di comunicazione ci gettano in faccia. “Se qualcuno scandalizza uno di questi piccoli, sarebbe meglio per lui che gli fosse appesa al collo una macina da asino e venisse sommerso nel fondo del mare” (Mt 18,6): questo nostro secolo uccide e scandalizza bambini; e non mi riferisco soltanto alle tragedie di guerre vicine e lontane, agli episodi di inciviltà che coinvolgono nell'abbandono, nella fame, nel sangue migliaia di bambini in terre lontane, ma anche ai bambini di casa nostra, della evolutissima civiltà di questo secolo XXI che, forse, verrà ricordato per aver tanto parlato di habitat, di ben-essere, di ecosistema ma, nel contempo, di non essere riuscito ad offrire una “oïkos”, una casa, una culla di affetti, di premure, di protezioni ai bambini, sovente, abbandonati alle eccitazioni, alle mode d'epoca senza riuscire a preservare loro “il cuore dal vizio” e la “mente dall'errore”. Pensate per un momento a un bambino, nelle attuali condizioni, che si senta garantito nel cuore e nella mente! Cioè restituito alla sua infanzia, decongestionato da internet, dalla TV, sottratto alla solitudine, garantito nel mondo degli affetti, avviato alla socializzazione, a vivere “insieme” e non soltanto “accanto o sopra” gli altri. Pensate se entro questa prospettiva del ginevrino potessimo inscrivere un nuovo modo di pensare, di “agire”, di educare l'infanzia. Siamo certi: il futuro dei bambini di tutto il mondo si caricherebbe di forti speranze e su questo nostro secolo spunterebbero virgulti e radici di una civiltà diversa dalla precedente perché un bambino felice splende di luce tale da illuminare anche le strade dell'adulto.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 31 - Anno X
La Pedagogia: il futuro alle spalle?
10 Maggio 2007

Pedagogia: il futuro alle spalle?

ANGELA GRANATA, MARIO FERRACUTI

Cari amici del Nodo: dieci anni di grazia!

“**T**utto è grazia” così chiudeva Bernanos il suo romanzo *Diario di un parroco di campagna*. Non giudicate eccessivo né retorico questo avvio di discorso sul tema proposto per il decennale del Nodo. Oggi sono in molti a discettare sulla preminenza del contenuto rispetto al metodo o viceversa, nella proposizione delle discipline. A noi piace piuttosto evidenziare, quasi in uno slancio emozionale, l'incontro con l'altro, il modo di porsi come relazione interpersonale, tentando di coniugare la scienza pedagogica con il *buon-sentire*, la capacità di ascoltare le

voci della “periferia” perché nei problemi scolastici, al di là delle logiche didattiche, entrano in gioco quelle trame spirituali di “tessuto connettivo” che, per la forza comunicativa e generatrice di Maestri, permettono di trasformare gruppi informi in comunità animate da conoscenza e coscienza pedagogica che si trasmette come fiamma che passa da individuo a individuo. Forse siamo in controtendenza rispetto a una società che sembra allentare, quasi dissolvere, i suoi vincoli di solidarietà fino a rendere l’uomo solo a se stesso e solo tra la folla. È la malattia del nostro tempo.

Il “cari amici” non vuole essere di certo un moto sentimental-paternalistico, ma un modo di essere con voi, per comunicare con voi sentendoci uniti nell’avventura dell’educazione, che vorremmo iniziasse sempre, a tutti i livelli, dallo stesso nostro presupposto: creare comunità di “amici” per comunicare sapere e sapienza lungo i percorsi dei processi formativi, rimettendo al centro la “relazione” con *l’altro-al-plurale* come sfondo dell’agire pedagogico: perché non c’è trasmissione di cultura tra corpi ingessati o tra cuori di pietra.

E noi, lungo il filo temporale dei dieci anni, con sguardo retrospettivo rivediamo la galleria dei grandi amici della pedagogia che, personaggi di un gradevole film, sono diventati icone di cultura per i 1300 lettori del Nodo.

Chi potrà dimenticare De Natale, Vico, Acone, Sani, Frabboni, Bertagna, Scurati, M. Corsi, Chiosso, Xodo, Macchietti, Chistolini, M. Laeng, (precocemente scomparso) Di Agresti, Serafini, B. Rossi, Corradini, Crispiani, Portera, Vergeat, Viotto, Böhm, Bouveau, La Borderie, Maenosono, Mari, Burza, Pinto Minerva, Alberici, L. Santelli Beccegato, Margiotta, Finazzi Sartor, Guidolin, Laneve, Stara, Blezza, Galeazzi, Baldassarre, Mulè, Devoti, Portera, Rossi-Cassottana, Scuderi, Coggi, Pulvirenti, Lastrucci, De Dominicis, Giorgini, Cannarozzo, Mircoli, Fasolino, Nacci, Campione, G. Corsi, Corradetti e tanti altri sfuggiti al ricordo?

Questi, per il Nodo, sono stati e sono i “capitani” della nave che, per dieci anni, ha solcato il mare tempestoso della Pedagogia, della educazione, della gioventù, dell’Europa e di altro. Che dire a questi grandi Maestri di cultura? E a coloro che hanno mescolato cultura e fatica con il lavoro quotidiano della classe? Ai lettori, a questi mirabili assimilatori, ri-facitori e trasmettitori di cultura scolastica? E a coloro che hanno lavorato nelle redazioni e nelle editorie? Una frase, mutuata da un grande Libro, ci suggerisce l’aforisma più appropriato: *dixi vos amicos*.

Quale il raccolto del decennale lavoro? Noi tutti abbiamo lavorato, nel labirinto del futuro, investendo in significati e speranze. E non siamo tenuti a improbabili verifiche. Non abbiamo costruito ponti di cemento, ma abbiamo scandagliato e sfidato, con umiltà, le profondità degli animi. Contro lo “spirito del nostro tempo” che sembra devastare persone e cose come l’Angelus novus di Benjamin, (è forse necessario spiegare?) noi abbiamo mirato allo sfondo del nostro pensiero pedagogico che ha un punto di partenza e un punto di arrivo: *l’uomo*. La congiunzione dei due punti è stata affidata ai grandi uomini, sopra citati, che hanno intessuto fili di saggezza pedagogica per aiutare i giovani, soprattutto loro, a uscire dalle crisi ricorrenti di cui si compone la nostra storia e per ancorare la scuola a radici rassicuranti oltre la condizione attuale di apparente (così vogliamo sperare) naufragio.

Come rispondere, oggi, con il numero decennale del Nodo, al disagio che sembra sovrastare e disarticolare, insieme alla scuola, sistemi e sottosistemi della vita sociale,

politica, religiosa, economica, etica? Come rispondere alla tendenza diffusa di distruttività che fa scorrere rivoli di sangue anche innocente e produce infinite sofferenze? C'è una risposta possibile e praticabile? Noi pensiamo che il tempo della società complessa, irretito come matassa di fili avviluppati nel loro dispiegarsi, ha smarrito il senso dell'inizio e della fine vivendo la condizione del labirinto oscuro che nasconde e imprigiona le migliori energie dell'uomo.

E allora perché non varcare la soglia della nostra storia con un ritorno funzionale al passato? In un tempo in cui i numeri e le tecnologie, il benessere, la violenza e il sesso sembrano dominare la cultura della vita, perché non tentare una strada con lo sguardo rivolto all'indietro, verso le origini, le radici o, in termini pedagogici, verso la paideia greca o, almeno, quella di pedagogisti, a noi più vicini, che hanno tracciato vie educative di salvezza e creato mappe di orientamento formativo? Viene in mente, senza naturalmente pensare di sottrarci alla storia che viviamo, un brano di Mircea Eliade *Il mito dell'eterno ritorno* nella cui premessa egli dice: "Un fatto ci ha soprattutto stupito nello studiare le società tradizionali: la loro rivolta contro il tempo concreto, storico, la loro nostalgia di un ritorno periodico al tempo mitico delle origini, al 'grande tempo'... A nostro parere, è fondato leggere in questo deprezzamento della storia, cioè degli avvenimenti senza modello trans-storico e in questo rifiuto del tempo profano, continuo, una certa valorizzazione metafisica dell'esistenza umana".

Noi ci permettiamo di sottolineare, in particolare, *il ritorno alle origini e la valorizzazione metafisica dell'esistenza umana*. E ci domandiamo se questa kunderiana *Insostenibile leggerezza dell'essere*, che è filosofia del nostro vivere quotidiano, non sia determinata dalla mancanza di radici e di valore metafisico dell'uomo, non quello storico ma quello storicista della postmodernità.

Di qui il significato del titolo del Nodo: *Pedagogia: il futuro alle spalle*? Pensiamo infatti non sia male gettare uno sguardo pedagogico all'indietro, al tempo della 'valorizzazione metafisica dell'esistenza umana' per ritrovare il senso del nostro presente e del nostro futuro. Ecco allora la ragione di nomi che propongono motivi pedagogici del passato in grado di proiettare luci sul nostro presente: la Chistolini con la Montessori e la Pizzigoni; la Macchietti con Mario Mencarelli; la Burza con J. Dewey; Viotto con Gino Severini tra Maritain e Mounier; Caimi con Luigi Stefanini; Bortolotto con Mounier; Luisa Santelli Beccegato con Capitini; Mirca Benetton con Comenio; la Mircoli con Korczak e la pedagogia del coraggio; poi ancora, dalla Germania, Winfried Böhm con la pedagogia al maschile e al femminile e tutto lo stuolo di giovani del Suo seminario pedagogico; e altre voci ancora del territorio lucano che si uniscono al coro per una armonia educativa che canti il canto della migliore pedagogia.

La presenza desiderata di Böhm, uno dei più prestigiosi pedagogisti tedeschi, è un dono della Chistolini che partecipa a corsi interuniversitari tra l'Università di Würzburg in Germania e la Cattedra di Pedagogia generale dell'Università di Roma Tre. Il tema del Seminario condotto da Böhm e dalla Chistolini è stato animato e arricchito dagli interventi di giovani ricercatori universitari. Il titolo originale è *Männliche Pädagogik- weibliche Erziehung?* e la domanda che si pongono è: l'educazione è un problema femminile o maschile? La pedagogia è fatta dagli uomini o dalle donne? Insomma, anche la pedagogia sente il bisogno di discutere la *questione di genere* in educazione. Da noi tutti un grazie a Böhm, alla Chistolini e alla loro équipe di ricercatori.

E qui volgiamo l'attenzione al fascicolo speciale che è inserito nel Nodo. Si tratta di una piccola ri-presentazione di articoli con cui vogliamo ripercorrere la storia dei dieci anni della Rivista. Un feedback che ci riporta ai tempi memorabili dell'avvio della pedagogia all'Università della Basilicata. Inizio che noi abbiamo vissuto come un composto Far West di progressiva dilatazione del problema pedagogico-educativo, come una marcia incessante e doverosa, sollecitati dalla antica cultura, ivi presente, della Magna Grecia, in ogni paese della Lucania (da *lucére?*) anche se arroccato su colline alte e lontane ma, sempre, piene di verde e di luce, a parlare di educazione a gente motivata, desiderosa di sapere, di ascoltare e di comunicare. Tutto questo in piena collaborazione tra Università e Provveditorato in un interscambio culturale che ha visto l'Università "distendersi" sul territorio e il territorio della Basilicata "convergere" verso l'Università.

Anni faticosi ma anche gloriosi che, insieme a tante iniziative, hanno visto nascere il Nodo che si è andato dilatando con "conquiste" progressive e pacifiche che partivano dalla Basilicata e "pacatamente" occupavano le altre Regioni d'Italia ed anche Università di Francia, Svizzera, Germania, Inghilterra e Giappone.

Insieme a queste *reti* istituzionali delle scuole e delle Università, si strutturavano progressivamente comunità di docenti, presidi e direttori didattici, con la saggia supervisione del Provveditore prima e del Dr. Franco Inglese, Direttore Generale della Basilicata poi, che hanno rappresentato lo scudo culturale e umano a proteggere e dirigere, sul loro futuro, giovani generazioni che oggi, a distanza di dieci anni, costituiscono certamente l'asse umano portante della vita sociale, politica, religiosa della Regione.

Da ultimo, l'ingresso nella rete dell'Università Cattolica di Milano, Sede di Piacenza e l'impatto con altre realtà che non hanno attutito, anzi hanno reso ancor più vive le realtà culturali della Basilicata, regione aspra di monti ma ricca di umanità, da cui il Nodo ha preso l'avvio. Tutti motivi per una grande nostalgia e poter dire ancora: tutto è grazia.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 33 - Anno XI
Neoumanesimo e Postmodernità
Nuova Paideia per il nuovo secolo
26 aprile 2008

Una "scintilla divina" dentro la postmodernità

MARIO FERRACUTI

Modernità e postmodernità sono, in qualche modo, due termini inclusivi nel senso che l'uno aiuta a comprendere l'altro ma, mentre è possibile definire la modernità in quanto delimita un tempo già dato, storicizzato, che può raccontarsi, la

postmodernità non è definibile poiché è tempo ancora fluente e dentro al quale si producono avvenimenti in fieri, non conclusi e non storicizzabili. La parola “moderno” nel Medioevo aveva una connotazione svalutativa, poiché faceva riferimento a cose, eventi, scritti troppo recenti, (l'avv. *modo* = adesso, vicino) quindi, insignificanti rispetto alle opere classiche. Oggi, invece, la parola modernità rientra nella categoria delle innovazioni che sono preferibili rispetto alle cose antiche, lontane nel tempo.

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

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

La **postmodernità** è esattamente l'opposto: il tempo del *pensiero debole*, di un pensiero dai piccoli e molteplici orizzonti, il tempo della destrutturazione e frantumazione dei grandi processi spirituali e geopolitici: dove sono più le grandi ideologie, le filosofie “universali, le granitiche religioni? Dove sono più gli Imperi immensi o le solide Nazioni? Come intuiva il “folle” vate Friedrich Hölderlin, con il postmoderno inizia il disfacimento teoretico ed empirico di una civiltà. In questa ambivalente epoca di transizione, infatti, tutto è ridotto a scale con rapporto alle specializzazioni senza più i grandi sfondi concettuali. È la scomparsa della “*paideia*” greca nella sua più alta accezione di cultura generale.

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

La postmodernità dà origine alla società complessa, ossia non lineare e semplice com'era la società della modernità. Essa può così schematizzarsi:

a - una società con una pluralità di punti di riferimento, una moltiplicazione di mondi vitali, di punti di vista non più monoculari ma polioculari: Quante etiche? Quante religioni? Quante politiche? Quante ideologie? etc.

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

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

d - una società dell'ansia e del disagio. Dice Gadamer: “l'uomo è solo con se stesso, in

una forma di autoalienazione, perché per la prima volta nella storia non conosce un cammino di salvezza". Si sono infatti dissolti gli orizzonti rassicuranti di "salvezza".

Quando e come avviene il trapasso dalla modernità alla postmodernità?

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

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

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

b – ordine perfettivo per i cristiani chiamati a sviluppare e *perfezionare il creato*.

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

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

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

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

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

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

protettivo delle ideologie, delle filosofie e neppure quello di Chiese saldamente fondate sulla roccia.

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

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

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

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

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

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

Famiglia: la grande corteggiata e abbandonata

MARIO FERRACUTI

Già ordinario di Pedagogia dell'Università Cattolica

Il nostro è chiamato il tempo della post-modernità ove tutto è profondamente cambiato rispetto ai rassicuranti orizzonti della modernità. È il tempo del pensiero debole, della società liquida e, quindi, della dissoluzione dei vincoli anche i più consacrati dal tempo. Direbbe Nietzsche, è il tempo dell'“ultimo uomo” che impara a convivere con il nulla, il nichilismo, il non-senso.

Un tempo di libertà anarchica che non è più in grado di “salvare” neppure le più antiche e consolidate strutture della vita sociale, *in primis* la *Famiglia* che, oggi, è minacciata sia nelle sue dinamiche interne che nei rapporti con altre istituzioni. Anzi è in corso un tentativo di de-familizzare la società poiché l'istituto familiare è, spesso, percepito più come un ostacolo che una opportunità di emancipazione e libertà. La condizione attuale della famiglia fa pensare a quel momento, in pedagogia, della “descolarizzazione”, quando un gruppo combattivo di pedagogisti negli anni '70/80 pensavano di salvare e rafforzare l'educazione liberando la società dall'“istituto scuola” creando processi educativi tanto più accessibili se al di fuori dell'istituto scuola che veniva considerata una struttura scolastica troppo rigida e selettiva.

Ma l'esperimento non è durato molto, e si è tornati alla Scuola della tradizione. Anzi con i Decreti Delegati della legge 30 luglio 1973, si è rafforzato il carattere istituzionale della scuola mettendo a norma il rapporto organico con i genitori degli studenti, cosicché i due istituti scuola e famiglia convergono simbioticamente nelle finalità educative un tempo esclusiva della sola scuola.

Tuttavia c'è da dire che, oggi, questo rapporto “scuola-famiglia” sta diventando sempre più problematico in rapporto alla crescente complessità della vita sociale nelle sue variegate articolazioni. La famiglia rimane pur sempre un centro polimorfo e polifunzionale, come ben dice nel suo articolo Franca Pesare: “La famiglia si colloca al centro della vita della persona e della società perché sono in gioco la sfera affettiva, la paternità e la maternità, l'educazione dei giovani, il rapporto tra le generazioni, l'accoglienza, la solidarietà, la salute, la cultura, l'economia”.

Chiedere dunque alla famiglia un comportamento lineare ed efficace sui processi

educativi, forse, significa chiedere troppo; anche se è evidente che la famiglia, per sua natura, non può mai smarrire la coscienza di essere compartecipe, insieme alla scuola, di quel “dono prezioso” che è la formazione dell’uomo nello sviluppo pieno della personalità dei propri figli.

Questa premessa per poter dire delle inadempienze della politica governativa nei confronti della famiglia. Purtroppo la storia che parte dal periodo del primo governo repubblicano fino ad oggi, non è stata molto attenta alle esigenze della famiglia, “corteggiata” da tutti i partiti politici e dal Governo stesso, ma nei fatti, tradita o lasciata in “stand by” perché altre erano le “vere” urgenze da inseguire. Una politica poco responsabile se non altro perché queste omissioni, presto o tardi, si pagano non solo in termini politici ma sociali, culturali ed anche economici, poiché tutti i processi sociali sono guidati dal cittadino che passa, imparando, sia per la famiglia che per la scuola.

La politica dovrebbe guardare alla famiglia come “sentinella” vigile di tutte le vicende più sensibili della vita sociale, anche perché c’è profonda correlazione tra le due istituzioni, famiglia e società, in quanto rappresentano i due sistemi di vita sociale che maggiormente si fanno carico dei problemi più complessi ma pure più significativi dell’esperienza umana. Ma a distanza di oltre sessanta anni dalla promulgazione della Costituzione Italiana e dalla esperienza di molti governi democratici e di una generalizzata dialettica democratica, dobbiamo constatare che si è fatto ben poco per tutelare e proteggere la famiglia che è stata piuttosto ignorata e penalizzata dalla politica, non tanto sul piano delle enunciazioni quanto dei fatti e delle decisioni concrete.

Una sintetica analisi storica ci porta a precisare questo concetto.

La costituzione del ’48 definisce la Famiglia “Società naturale fondata sul matrimonio” e gli articoli 29-30-31 sollecitano una politica sociale per consolidare l’istituzione familiare. Questa è mancata per vari motivi.

1-La politica democratica del primo dopoguerra

Era caratterizzata da una grande diffidenza per le politiche familiari a motivo del ricordo della politica del fascismo che apertamente favoriva le famiglie numerose, che dava onorificenze alle madri prolifiche e metteva tasse sul celibato. Questi ricordi si trasformavano, nell’immaginario collettivo, in paure nell’affrontare, secondo i dettami della Costituzione, i problemi reali della famiglia.

2-La cultura laica

Nonostante le belle pagine di B. Croce sulla famiglia, la cultura laica ha esaltato la sola dimensione privata della famiglia considerata come il luogo degli affetti e dei sentimenti collegato al ruolo della donna. L’uomo si afferma nella vita pubblica (politica e professione) e trova conforto nella sfera privata dei sentimenti: solo a casa è se stesso, è presso se stesso e realizza la propria personalità, libertà, creatività, ma la famiglia è vista come soggetto di diritto privato e non come istituto di diritto pubblico. Con la legislazione del ’75 la presenza dello Stato è più incisiva ma la cultura, per molti versi, rimane privatistica.

3-La cultura marxista

È risaputo. Per Marx, Engels e compagni, la Famiglia è sovrastruttura della realtà economica e sociale e, in quanto tale, puntella il sistema sociale borghese. Occorre perciò

superare la famiglia monogamica cambiandola in un rapporto di coppia libero da vincoli. La socializzazione dei figli è opera dello Stato. È noto pure che questo modello non è riuscito in URSS e ancor meno in Italia, con il revisionismo teorico di Gramsci e Togliatti.

Tuttavia il Marxismo ha mantenuto un concetto storicistico della famiglia come comunità naturale, destinata a scomparire, come tutte le altre sovrastrutture.

4-La cultura del '68

La contestazione più forte è verso la famiglia. Alla sua demolizione confluiscono la cultura laica e marxista della Scuola di Francoforte di Horkheimer, Adorno, Marcuse e altri con atteggiamenti molto critici della Società. E ciò in linea con il pensiero psicoanalitico di Wilhelm Reich che fa una contestazione frontale alla famiglia: essa condiziona psicologicamente i soggetti più deboli fino a diventare istituzione repressiva. Occorre liberare gli individui, i figli, la donna dalla famiglia e dalla schiavitù del padre-padrone. Solo una società senza famiglia può liberare tutte le energie dei singoli soggetti. La famiglia si offre quindi come cultura dei diritti, della pura soggettività, libertà sessuale, diritti degli omosessuali, dell'aborto, della liberazione della donna con il suo movimento neo-femminista.

5-La cultura cattolica

Aveva due grandi referenti per una politica sociale della famiglia: la Costituzione e la cultura e tradizione della Chiesa. Ma per motivi contingenti, di potere, ha fatto prevalere una politica di mediazione, di adattamento alla cultura laica e marxista.

Ha sollecitato forme di volontariato e di assistenza. Per salvaguardare equilibri politici è mancata di capacità progettuale sul piano della politica sociale familiare.

Si dovranno attendere gli anni '90 perché si faccia strada una nuova cultura della cittadinanza che si contrapponga alla cultura dei diritti individuali. La cultura della cittadinanza realizza e si realizza attraverso la famiglia che è il vero luogo della "relazione" e quindi della "umanizzazione". L'uomo in essa comincia ad essere senso di se stesso, consapevolezza degli altri. In essa nasce l'uomo accanto all'altro uomo, la prima relazione, il primo sé. La famiglia è istituzione primaria e naturale su cui si fonda la vita sociale. Come tale è decisiva per la formazione del carattere, della capacità di apprendimento e della strutturazione della personalità.

Tutti gli studi psicologici o psicoanalitici sono concordi: un buon rapporto con i genitori favorisce un giusto sviluppo della vita; un cattivo rapporto è causa di turbe del carattere e del comportamento. Freud, Erikson sono perfettamente d'accordo anche se con accenti diversi: l'influenza della famiglia è decisiva perché in essa il bambino vive i suoi primi anni, struttura la propria coscienza, si forma il suo equilibrio, tanto che a 3/5 anni tutto o quasi è giocato sul piano della struttura della personalità. La famiglia è il luogo della appartenenza dove si sviluppa e ricerca la propria identità e, al tempo stesso, rappresenta la scommessa più alta per la formazione di una società in grado di superare gli aspetti negativi della cultura postmoderna. La famiglia ha dunque le carte in regola per sviluppare insieme alla scuola quel grande processo che va dalla nascita dell'individuo allo sviluppo della personalità.

Non soffocare la “scintilla divina”

MARIO FERRACUTI

«Attendo Dio con ingordigia» (Rimbaud)

Da molto tempo, tutta la redazione del Nodo aveva messo in programma il tema sul “divino in educazione”. Il motivo è semplice. In moltissimi settori della vita sociale non si sente più profferire la parola Dio, e ciò in nome sia di una strumentale concezione di laicità che di una concezione materialista dello sviluppo. Parlare di Dio significa tradire il dogma della laicità cui tutte le dimensioni della vita sociale, politica, culturale debbono adeguarsi. Questo il primo errore per il quale si è tentato di abolire il nome di Dio.

Il secondo non è meno grave. La cultura politica della post-modernità si dispiega e organizza, prevalentemente, sul piano dei successi quantitativi. Il “pil” è diventato il segno di progresso e successo dell’uomo: la somma delle quantità è il corrispettivo della massima gratificazione e del possibile sviluppo dell’uomo “biologico”.

Sappiamo bene che non è così.

Si è “laico” non perché si nega Dio ma quando, pur professando, in piena libertà le proprie idee, ci si pone, senza sovrapporsi, in atteggiamento dialogico con l’altro, alla ricerca di “verità” diverse o superiori.

Neppure la visione neo-materialista della politica delle “quantità” può dare risultati conclusivi per una buona esistenza dell’uomo e lo sviluppo di una armonica società. La Storia ci insegna che la fuga dell’uomo da Dio diventa la fuga dell’uomo dall’uomo, cioè la babele della comunicazione e delle relazioni umane che rappresentano le basi più significative per la realizzazione piena dell’uomo e della sua interazione con il gruppo sociale.

Per questo pensiamo che la scuola non possa sottrarsi al dovere di indagare e discutere sulla dimensione della religiosità insita e innata nell’uomo poiché nel profondo di ogni essere umano è accesa una scintilla del divino che preme in ciascuna esistenza umana. Questo, oggi, ci sembra il problema dei problemi che investe moltitudini di ragazzi e giovani che cercano disperatamente un approdo di senso al loro esistere. Il tempo che viviamo non ammette superficialità. Ricordo un discorso profetico di Solgenitsin alla Università di Harvard alla fine degli anni ’70: “il mondo, oggi, è alla vigilia se non della

propria perdita, per lo meno di una svolta della storia che non cede in nulla per importanza alla svolta dal Medio Evo al Rinascimento: questa svolta esigerà da noi una fiamma spirituale, una ascesa verso una nuova altezza di vedute, verso un nuovo modo di vita... Nessuno, sulla terra, ha altre vie d'uscita che quella d'andare sempre più in alto".

Il grido di Solgenitsin non è forse paragonabile all'urlo del dipinto di Edvard Munch ove è condensato tutto il rapporto angoscioso che l'artista Munch avverte nei confronti della vita? Una esplosione di energia psichica che chiede un motivo liberatorio, quasi immagine icastica dell'angosciosa richiesta di moltissimi giovani in balia del nulla e del vuoto esistenziale.

Lo stesso grido di Arthur Rimbaud: "attendo Dio con ingordigia", lui che si chiama "il poeta maledetto e di razza inferiore di tutta l'eternità", lui che aveva consumato tutte le migliori e peggiori esperienze di cui può essere capace un uomo della sua intelligenza e sensibilità.

Non sono urla di seminaristi o ciellini, ma di artisti sprofondati, per dirla con il nostro Cesare Cellini, nei "fondali dell'anima", alla ricerca, magari, del Deus absconditus che preme in ogni fibra della vita umana. Basta ascoltare e accogliere, come è avvenuto per uno dei geni più alti e tormentati dell'umanità: Agostino. Nel primo paragrafo delle *Confessioni*, ove condensa il succo di una rinnovata antropologia rispetto alla vicenda esistenziale del suo passato che giudica così carica di "non-sense", egli esclama: Dio ci ha fatti per Lui, e "inquietum est cor nostrum, donec requiescat in te".

«Io sono Colui che sono» (Esodo 3,14)

Da questa intuizione straordinaria della Bibbia, ci viene "offerto" un Dio che attraversa millenni di storia ancorandone a Sé lo stesso significato. Se Dio è l'Essere degli esseri e per gli esseri, il creatore del Mondo e dell'uomo, in qualche modo è anche dentro la storia e dentro la stessa esistenza dell'uomo.

Fino al secolo XIX, con poche eccezioni per lo più di singoli individui, l'uomo ha accettato questo riferimento e la sua storia, sia pure in forme diverse, si è sempre dispiegata in riferimento a un Essere Totale e Trascendente.

Il XX secolo è stato il secolo della negazione collettiva di ogni trascendenza, anzi la religione si è trasformata in "ateismo attivo" perché era un dovere civico combattere una sovrastruttura, tra le più nocive, che rappresentava la grande alienazione dell'uomo distogliendolo dalle vicende reali della propria emancipazione.

Ma domandiamoci: perché questo "Io Sono" è così determinante per la vita dell'uomo? Perché, come poeticamente direbbe J. Prévert questo "amore, perseguitato, ferito, calpestato, ucciso, negato, dimenticato", ha tuttavia inondato di Sé tutta la storia e "tenero come il ricordo, è ancora così vivo, e tutto soleggiato"?

Noi non sapremo dare una risposta migliore di quella data da Dostoevskij che, nei *I fratelli Karàmazov*, chiaramente dice: "I problemi di noi viventi si riducono a uno solo: sapere se esiste o non esiste Dio".

Molti scienziati e quasi tutti i filosofi hanno parlato di Dio attraverso impulsi del cuore o indagini della mente. Il concetto di Dio che Pascal esprime nei *Pensieri*, non è la speculazione dei filosofi e degli scienziati, di un Dio che rientra nei limiti della ragione, né fa appello esclusivamente al sentimento ma a quella “intuizione intellettuale” che si caratterizza come passione per la verità mediante un rapporto personalizzato con il Dio cristiano.

I due grandi filosofi greci della speculazione più efficace e profonda, intorno al problema di Dio, sono ovviamente Platone e Aristotele.

Platone si affida al fondamento ontologico della sua filosofia, ossia alla teoria delle idee le quali, ordinate gerarchicamente, pongono al vertice della piramide l'idea del Bene come espressione suprema di tutte le idee che da essa ricevono luce “come l'universo dal sole”. È il Bene nella sua massima perfezione, configurato come l'Essere da cui prendono forma sostanziale e significato tutte le realtà che esistono.

Aristotele offre alla speculazione filosofica argomentazioni dimostrative della esistenza di un Essere supremo che egli configura come Motore immobile il quale dà ragione del moto incessante e universale di tutte le cose. E come tale, il Dio di Aristotele non è causa efficiente del mondo ma solo causa teleologica: è l'Essere immobile che attrae a sé tutte le cose. Dio inoltre è puro atto, pura forma, è il “pensiero dei pensieri” ma indifferente alla storia del mondo anche perché è privo di autocoscienza personale.

“L'Io Sono” della Bibbia consegna al mondo un Essere Assoluto, Personale: il Jahweh di Mosè, risultato non della sola speculazione, ma di una concreta esperienza, un incontro tra Lui e l'uomo. Dio, Essere totale, non può essere oggetto di “comprensione” mediante la forza intellettuale, non è un problema geometrico ma l'Essere Persona che può percepirsi mediante la dimensione della fede, dell'incontro esperienziale che solo può inoltrarsi oltre i limiti della natura e della ragione: “se non tornerete come bambini non entrerete nel Regno di Dio”. I bambini non percepiscono a colpi di ragione.

L'Io Sono è configurabile come l'Essere:

Totale, non è la divinità “moltiplicata” del paganesimo politeista, ma il Dio Unico perché, solo come tale, può essere il Dio vero che, autospiegantesi, dà ragione di Sé, del Suo esistere e della creazione dell'Universo.

Assoluto ab-solutus, sciolto cioè da qualsiasi legame, a differenza di tutti gli altri esseri che sono sottoposti a legami e infinite dipendenze per la loro esistenza e sussistenza.

Creatore, non è il Dio solitario di Aristotele, relegato oltre lo sfondo dell'Universo, incapace di rapporti con il mondo se non di ordine teleologico, ma il Dio creatore che, solo, può dare ragione della imponenza di tutta la creazione: “ovunque il guardo giro, immenso Dio ti vedo”(Metastasio).

Trascendente, Dio non è una realtà tra le tante, è la Realtà che comprende, motiva, determina, trascende tutte le realtà, pur attraversando, con la sua sussistenza, tutte le cose, Egli è l'Uno e il Tutto dell'uomo, e come dice Dostoevskij, è l'interrogativo al di sopra di tutti gli interrogativi.

Trinitario, Essere infinitamente perfetto, il cui Pensiero, infinitamente perfetto è, quindi, Persona (il Logos). Una Persona verso cui Dio, il Padre, in relazione con il Logos,

ripone un amore infinito che è, quindi, Persona: lo Spirito Santo, l'Amore, poiché Deus Caritas est. Il padre, il Figlio, lo Spirito Santo: le tre Ipostasi del Dio di Gesù Cristo. Un Dio non solitario e incomunicante, così come lo presenta Aristotele, ma il Dio delle relazioni, del circuito divino della comunicazione che indica all'uomo la via terrena del rapporto ineludibile dell'amore tra persona e persona come il riflesso più significativo dell'amore di Dio. Amore come apertura ontologica della persona percepita come fascio di relazioni teso a superare i limiti dell'individualismo che inguscia l'uomo nel più pericoloso egoismo. Il Dio Trinitario impone a ciascun uomo di uscire dal proprio "io" per aprirsi al mondo della persona fatta ad immagine e somiglianza di Dio.

L'Io sono, garante della libertà, aperto agli infiniti "tu" della creazione, termine ultimo di approdo di ogni creatura. Tutte le cose sono destinate a vivere secondo la loro specifica natura (esseri inanimati, animati, spirituali) e a tornare all'Essere Totale secondo il proprio principio: le creature materiali secondo il principio delle leggi naturali, l'uomo secondo il *principio di responsabilità rispetto alle sue libere scelte*. Ogni uomo la cui vita, più o meno consapevolmente, si dispiega in direzione della Trascendenza, alla conclusione della sua esistenza, sarà attratto dall'Essere Totale in misura della propria responsabilità e della capacità di amore durante il percorso terreno.

Il divino in noi. Se Dio è il creatore dell'universo, il Dio di tutto il creato e, con particolare amore, dell'uomo, Dio attraversa sempre e comunque la vita dell'uomo, perché nessuna cosa, e tanto meno l'uomo potrebbe "esistere" senza l'Essere totale. Il divino in noi non può non essere preso in considerazione dalla scuola che ha il compito di portare a consapevolezza e maturità i sentimenti sorgivi e spontanei che formano il mondo dei bambini e dei ragazzi e tra questi anche il sentimento di religiosità che significa sentimento del divino. Non attraverso un insegnamento autoritario e calato dall'alto ma tale da suscitare, esplicitare ciò che pulsa dentro l'animo di ogni bambino e di ogni uomo dal cuore inquieto, come dice Agostino.

Froebel ne *L'educazione dell'uomo* lo sostiene in modo chiarissimo: "L'educazione nel suo complesso... deve destare nell'uomo, e renderla attiva, la consapevolezza che l'uomo e la natura procedono da Dio..., in Dio trovano il proprio riposo".

La cultura moderna e post-moderna deve confrontarsi, dopo i vari ateismi materialisti, panteisti, newegisti o consumisti che hanno imperversato (e stanno imperversando) come dogmi di progresso, i primi, su tutto il '900 e, gli altri, sulla nostra postmodernità, con decenni di educazione ateista condotta metodicamente sulle nuove generazioni, con l'insorgere di sensi di smarrimento e di paura che percorrono e scuotono, particolarmente, il mondo occidentale che non vede più ancoraggi significativi al proprio esistere. Ci si rende conto che è crollato sia il castello illuminista delle "magnifiche sorti e progressive", sia gli imperi del materialismo dialettico e storico che, con tanta presunzione, avevano dato la scalata al cielo. I tempi che viviamo impongono pensieri più sobri e aderenti alla vera natura dell'uomo in cui brilla una *scintilla divina che non è lecito soffocare*.

Pedagogia: onde burrascose sulla grande Maestra

MARIO FERRACUTI

La 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 *zōn politikōn* 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 enucleate 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. E 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... *paideia* 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?

Testimoni istituzionali

IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 19 - Anno VI

Educazione alla cittadinanza

20 aprile 2002

A

tutti gli operatori della scuola in Basilicata

Nel lasciare la Regione con il prossimo 30 marzo, perché destinato ad altro incarico, desidero rivolgere un caro saluto di commiato alle SS. LL., unitamente alla sentita gratitudine per il sostegno, la collaborazione e la disponibilità personale, oltre che istituzionale, costantemente e cortesemente assicurate in ogni circostanza.

Un particolare ringraziamento devo all'Ente Regione che, nelle proprie articolazioni di vertice e di struttura, ha molto efficacemente e concretamente interpretato un ruolo strategico ed essenziale per la realizzazione di un nuovo concetto di formazione integrata in stretta sinergia col mutato assetto funzionale di quest'Amministrazione, sì da far prevedere già a breve risultati più che positivi per la qualità dell'istruzione e della formazione cui possono accedere studenti e studentesse di Basilicata.

Mi scuso, soprattutto con i dirigenti e il personale delle Istituzioni scolastiche, se non sempre ho potuto assicurare la mia presenza alle tante e pur ragguardevoli e valide iniziative che la Scuola lucana ha saputo organizzare e condurre sul proprio territorio.

A mia parziale giustificazione, spero si possano considerare la difficoltà e l'impegno a me richiesti nel traghettare in breve tempo un sistema organizzativo complesso e articolato verso uno del tutto diverso, più agile e strutturalmente compatibile con l'obiettivo di assicurare sostegno all'autonomia delle scuole, ma anche integrato e relazionato con le autonomie e le competenze, che fanno capo ad altri soggetti istituzionali e ad espressioni diverse della società civile di Basilicata.

A questo compito, peraltro, ritengo di aver convenientemente assolto.

Nel rinnovare il mio saluto, colgo l'occasione per augurare a tutti Voi buona Pasqua ed un sereno e proficuo lavoro nel segno del progresso e della prosperità di Basilicata.

IL DIRETTORE GENERALE
PASQUALE PALMIERO

D al 10 Aprile ho assunto la reggenza della Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata.

Nell'esprimere l'intento di dare continuità – nel quadro di uno stretto raccordo interistituzionale – alla politica scolastica felicemente avviata dal dr Palmiero e di favorire e sostenere, sul territorio, i processi innovativi in atto in questo particolare momento di transizione, mi preme rappresentare non solo la volontà di porre in essere le iniziative destinate alla maggiore crescita dei nostri ragazzi, ma anche di offrire interesse e attenzione a tutte le attività della comunità educativa di Basilicata, in particolar modo quelle rivolte alla promozione umana, culturale e professionale delle giovani generazioni.

Ringrazio Tutti Voi per la collaborazione che saprete offrire garantendo, da parte mia, una presenza collaborativa e affettuosa.

IL DIRETTORE GENERALE
R. ALBERTO BOTTINO



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 21 - Anno VI

15 dicembre 2002

In occasione del mio insediamento, quale Dirigente Generale della Scuola Lucana, desidero rivolgere a Voi tutti il mio più caloroso saluto e l'augurio di un proficuo e sereno anno scolastico.

Il processo di riforma in atto della scuola italiana richiede uno sforzo unitario di tutte le sue componenti per poter collocare il sistema scolastico nazionale ai livelli più elevati nel contesto europeo. Questo sforzo di adeguamento e riorganizzazione deve vedere lo studente non solo elemento di centralità operativa, ma anche una risorsa da valorizzare coniugando conoscenza, competenza e crescita umana complessiva per potergli consentire un futuro di lavoro e di impegno che lo renda competitivo con i colleghi delle nazioni più avanzate.

In questo contesto la Scuola Lucana, che vanta una fiera tradizione di storia, di cultura e di civiltà, dovrà compiere un cammino supplementare per allineare i propri standard con le regioni italiane più avanzate e raccogliere una sfida di competitività che collochi i nostri studenti ad un livello di formazione di alto profilo, che passa anche attraverso una forte sinergia con gli Enti Locali ed il Territorio nella consapevolezza, ormai indiscussa, che la crescita complessiva di un paese passa attraverso la qualità ed il livello della sua scuola.

L'Ufficio Scolastico Regionale non farà mancare il contributo di idee, di proposte e di governo per creare quella unità di azione e di intenti che possano far crescere questa Regione e recuperare, nel medio periodo, il gap che lo separa da quelle più avanzate del nostro Paese.

L'implementarietà delle tecnologie, la lingua, la formazione integrata, l'impulso alla scuola dell'autonomia, in sinergia col territorio, insieme ad una forte attenzione alla diversità e al disagio, saranno le direttrici principali che consentiranno ai nostri ragazzi di raccogliere le nuove sfide del mondo globalizzato.

Sono certo che la presa di coscienza di questa responsabilità storica che investe il futuro dei nostri ragazzi consentirà, con l'aiuto e l'impegno di tutti, di superare tutte le difficoltà che incontreremo nella consapevolezza che la forza della scuola è la forza del territorio.

IL DIRETTORE GENERALE
FRANCO INGLESE

Passo d'addio

CARLA XODO
Ordinaria di Pedagogia
Università di Padova

Se non si fa esperienza diretta, se cioè non si paga sulla propria pelle, è difficile immaginare appieno i sentimenti che si provano verso qualcosa che ci è appartenuto. Ciò che nasce come una parte di sé e che si è costruito giorno per giorno, comporta sempre costi di fatica, tempo, angoscia, non ultimi anche economici. In fondo ciò che siamo riusciti a produrre con sacrificio, con grande dispendio di energie, magari in sovrappiù e in modo anche disinteressato vorremmo non dovesse finire mai. Insomma, faticiamo ad immaginare che ci possa essere anche per queste intraprese il punto finale.

Forse questo groviglio di sensazioni e sentimenti attraversa anche la mente e il cuore di Mario Ferracuti, costretto a chiudere una rivista, *il Nodo*, una sua creatura, cui ha dedicato anima e corpo. In pochi anni, con pochissimi mezzi e molto volontariato quella rivista era riuscita ad imporsi nel panorama delle pubblicazioni specializzate in un campo difficile come gli studi pedagogici. Non so e non gli ho domandato, perché egli abbia chiesto a me un "ricordo in mortem". È vero che mi è capitato di parlare con lui di questa impresa quando fu lanciata e poi di rispondere alle sue sollecitudini a collaborare e fare collaborare qualche giovane: merito di non poco conto per Ferracuti, compresa la sua attenzione ad allinearsi con i requisiti di valutazione fissati dall'ANVUR che oggi fissano standard molto più impegnativi per il riconoscimento scientifico di una rivista che resta, soprattutto per giovani studiosi, una palestra preziosa

per esercitarsi e ottenere visibilità. Ma forse e più in profondità, nella cortese richiesta dell'amico ha prevalso la lunghissima frequentazione che ci ha visti nel corso di un ventennio ripercorrere in parallelo la scalata ai gradini universitari e nel contempo collaborare a iniziative culturali di ogni genere: convegni, pubblicazioni ed anche tempo libero.

Ho accettato di buon grado la richiesta dell'amico Ferracuti, anche per un motivo che non ho mai reso noto nemmeno a lui, ma che mi pare straordinariamente coerente con questa circostanza.

Anni fa mi venne offerta la direzione di una rivista scientifica di circolazione nazionale, importante e di un importante editore, anche se non di grande tiratura. Fui combattuta a lungo ed alla fine mi decisi a respingere l'offerta per molte ragioni. Intanto, come si può conciliare un impegno di questo genere con gli obblighi crescenti e spesso assillanti del professore universitario, tra ricerche, lezioni, ricevimenti, scadenze burocratiche e via scorrendo? Poi, di una rivista il responsabile deve leggere e controllare tutti gli scritti, in termini di contenuto, ma anche di forma, perché la natura dei contributi non è sempre adeguata agli standard o, diciamo pure, anche alle ubbie di chi dirige la rivista, almeno per come la vedo io. Quella volta rinunciai, non riuscivo a ritagliarmi il tempo adeguato, e di ciò non mi pentii.

Per questo genere di considerazioni, all'inizio mi sembrò un'impresa spropositata quella di lanciare una rivista a tiratura nazionale, come appunto

il Nodo: un sesto grado – per lui che ama anche la montagna - quello che si accingeva a fare il nostro Ferracuti. Lanciare una rivista, che è di nicchia, come ho cercato di spiegare. E se non ci sono lettori, che senso ha affrontare fatiche di Sisifo dove, al massimo, puoi avere solo delle gratificazioni morali? Accadeva alla fine degli anni '90. Ferracuti aveva preso cattedra a Potenza. Uno avrebbe scelto di fare il pendolare, un viaggio settimanale andata a ritorno, come fanno la maggior parte dei colleghi, in attesa di una sistemazione logistica migliore. Che di fatto avvenne agli inizi del 2000, quando Ferracuti fu cooptato alla Cattolica, sede di Piacenza. Invece il Nostro si rimboccò le maniche e, complice la sua inarrivabile abilità e disponibilità a tessere rapporti, riuscì nell'impresa. Fu capace di coinvolgere persone e istituzioni locali per un'impresa che aveva non solo mire culturali, ma anche un'idea più nobile, di respiro socio-politico oltre che pedagogico in senso stretto. Credo che in maniera subliminale agisse anche la voglia di mostrare che anche il sud ce la può fare, che anche luoghi decentrati, aree tagliate fuori dai grandi circuiti sociali hanno opportunità che aspettano solo un pizzico di buona volontà e la vocazione per azionare il volano della partecipazione e del coinvolgimento. Del resto nel titolo escogitato per la rivista io ho sempre letto qualche cosa in più di quello che il termine nodo significa: tenere insieme, raccogliere, legare. No, e no so se lo pensasse anche Ferracuti, io sono sempre stata attratta dalla connessione col termine “snodo”, come dire: un punto di incontro, un crocevia, dove convergono idee, mondi diversi e diverse sensibilità. Nord e sud che si incontrano in una cittadina come Potenza, è un gesto di generosità, oltre che un'audacia imprenditoriale.

Chi parla, proprio per essere stata parte di vari incontri culturali, può testimoniare quante energie Ferracuti sia riuscito a mobilitare. Con pochi mezzi e tanta buona volontà, Potenza è diventata un *locus* privilegiato della pedagogia italiana. Chi l'avrebbe mai detto? Nel tempo l'umile professore universitario venuto dal quasi nord (Fermo) era diventato una figura centrale nel dibattito universitario. Il territorio ha saputo accogliere il guanto di sfida, si è identificato con gratitudine e riconoscenza all'impresa lanciata e portata avanti, moltiplicando gli sforzi, penso, che a volte si moltipli-

chino proprio anche in considerazioni delle grandi difficoltà implicate. Per dire: il finanziamento, una rivista può costare, al netto del volontariato, anche qualche migliaio di euro. E poi per reggere nel tempo una rivista deve poter contare su collaborazioni di peso. Ebbene, se si analizza la lista dei collaboratori, non si finirà di stupire dalla varietà e qualità degli autori che la rivista può vantare. Praticamente non c'è nome accreditato della pedagogia italiana che non abbia “fatto un favore” a Ferracuti, intendo collaborazioni a costo zero. E si noti che si tratta di temi attuali, non materiale riciclato, quindi materiale di prima mano, perché Ferracuti non si accontentava di riempire pagine, ma aveva una precisa linea editoriale che potrei sintetizzare così: assecondare il fiume della storia, fecondare lo spirito dei tempi, costringerti insomma a misurarti con temi vivi, con proposte in cui devi mettere la faccia. E si sa che molto spesso, noi studiosi umanistici, saremmo propensi a muoverci sul terreno già battuto, forti di idee consolidate, poco inclini a buttare il cuore oltre l'ostacolo, a battere nuove piste senza il sostegno di chi è passato al setaccio della storia. Come Ferracuti sia riuscito a raccogliere così tanti ed illustri colleghi attorno ad un progetto, apparentemente un po' casereccio, fuori dei grandi circuiti editoriali, per me è un mistero, soprattutto perché egli è riuscito a imprimere alla rivista una svolta interclassista – per lui questo concetto si impone – al punto che poche riviste possono offrire una sventagliata di posizioni ed idee tanto diverse e diversamente connotate dal punto di vista socio-politico. Sì, una rivista culturalmente ecumenica, aggettivo che a lui suona molto familiare.

Come è capitato a molte altre imprese, anche e soprattutto per l'editoria, si avvertono i morsi della crisi. La stampa viene assimilata ad un bene voluttuario, o poco più. Mi sono chiesta perché egli non abbia tentato di cambiare pelle, di trasformare la rivista in pubblicazione on-line. Certo il risultato non sarebbe lo stesso, la coseità del volume è altro rispetto ad una schermata di computer, ma è il modo che si deve tentare nella civiltà tecnologica, che per altro Ferracuti non disprezza. Ed allora? Siamo forse giunti, egli è giunto a realizzare quel senso del compimento, idea che egli ama ripetere, per cui manca lo stimolo per andare avanti a fronte delle difficoltà crescenti, del tem-

po che passa, dell'assottigliarsi delle risorse e delle energie personali? Tanti anni fa, quando con numerosi amici ebbe a festeggiare il momento della sua uscita dall'università, infilò nel discorso di circostanza una citazione, poi ripresa anche in un editoriale del *Nodo*: il senso di rinuncia che ti assale quando esci dal circuito produttivo, quando "conti poco o nulla", nonostante l'esaltazione che ne fa Cicerone nel suo *De Senectute*. Oggi, se sei fuori, nessuno più ti chiama, osservi il cellulare muto. Pure da quel momento, di certo malinconico, Ferracuti riuscì a prendere la rincorsa riuscendo tenere vivo il suo *Nodo* e a dar vita ad un'altra iniziativa importante: la Cittadella Pedagogica, che ha sede nella sua cittadina di nascita, Grottazzolina che ha ospitato numerose iniziative culturali promosse e realizzate dal circolo Erasmo, altra sua creatura viva e vegeta. Insomma, caro amico sei proprio sicuro di voler chiudere del tutto? O lo fai per ottenere una indiretta sponsorizzazione a

riprendere il progetto con rinnovata lena? Ricordati che quando si chiude, si chiude ed è difficile riaprire ed allora sì non rimane che la dolce malinconia del *De Senectute*. In fondo è vero che ti potresti consolare, come raccomandava Cicerone, con la cura delle piante nel tuo *buen retiro* di Grottazzolina ed i piaceri della natura, ma egli ci ricorda che gli anziani possono avere le stesse energie dei giovani se ben esercitate. Pensa come ti apprezzerebbe Cicerone per il tuo "conversare calmo e disteso" e i "discorsi dolci ed eleganti che si conciliano da soli l'attenzione del pubblico". Per non dire della capacità di "far valere il senno, la ragione, la capacità di giudizio" che è sempre uno stimolo per non fermarsi, per illudersi che non si è all'ultima curva. Quindi, se puoi, non cedere e vedrai che qualche cosa succederà. Che è esattamente il contrario di quanto il titolo suggerisce. A te la palla, caro amico, e che Dio – uno con cui hai più familiarità di me – te la mandi buona.



Il cenacolo pedagogico: dalla infanzia alla adolescenza verso l'età della formazione del pensiero critico

SANDRA CHISTOLINI
Università degli Studi
Roma Tre

Giunto alla sua adolescenza *Il Nodo. Scuole in rete* si apre con fiducia ai nuovi orizzonti che la vita sta per proporre. Una vita rispettosa di una infanzia ben vissuta, nella quale è stato coltivato lo sviluppo di tutte le facoltà umane, dalle più nascoste alle più evidenti. L'immagine che abbiamo scelto per ringraziare la cura e l'attenzione con cui è stata accolta la nascita e la prima formazione della Rivista, ci sem-

bra la forma migliore per comunicare le ragioni dell'esistenza, i sentimenti della condivisione e l'augurio della persistenza del messaggio che nel corso del tempo è diventato convinzione profonda, un riconoscimento pieno di appartenenza alla comunità degli educatori, aperta al sociale e quindi ai contributi di profili professionali conosciuti e nuovi. *Il Nodo. Scuole in rete*, come un bimbo atteso dai genitori, impazienti di vederlo crescere,

nel rigoglio delle sua intelligenza e nella profondità dei suoi sentimenti, ha agito tra operatori sociali e politici, tra ispettori, dirigenti, docenti e studenti della scuola e dell'università. Ha assorbito pensieri, restituendo riflessioni, anche problematiche, coerenti con il tema di fondo dato dalla centralità della persona umana, in ogni sua propria realtà di vita, da presentare e della cui esperienza fosse possibile parlare, interiormente e esteriormente, nella sua soggettività, nella sua produzione culturale, nella sua espressione sociale. La persona umana, unica, irripetibile, aderente al suo credo esistenziale, mai compromesso dalle situazioni di potere e di forza, in grado di evitare anche la forza, e di governare quella che Hegel chiamava "l'astuzia della ragione". Il tratto distintivo del Periodico è stato dunque quello di raggiungere un numero consistente di lettori, ben 1300 copie a pubblicazione, in sedici anni di alacre attività. Un momento, atteso e necessario, di dibattito sull'educazione, in contesti nei quali l'educare non si sa bene se spaventi, o se sia un modo per catturare il consenso su tematiche rese particolarmente sensibili, a causa della fragilità della famiglia, della crisi della scuola, della deriva del pensiero critico, dello scollamento delle certezze dal quadro di valori essenziali nel quale esse trovavano giustificazione perenne.

Nella vita ci sono spesso delle svolte importanti che ricordiamo con piacere o con dispiacere, pur nella certezza che non si possono rivivere, le stesse condizioni e le stesse esperienze, così come sono state parte di noi in un momento storico preciso. Fondato il 1° marzo 1997 da G. Martucci, M. Ferracuti, A. Granata, nasceva con valore di circolare informativa periodica a diffusione interna per gli operatori scolastici della Regione Basilicata. A tre anni dall'ingresso nel Terzo Millennio, *Il Nodo. Scuole in rete* preparava ad accogliere la nuova era con l'archivio degli articoli nel quale si congiungevano il Novecento e il Duemila. Tale consapevolezza conduceva a scegliere gli argomenti forti di un'epoca: le pari opportunità; l'autonomia delle istituzioni scolastiche; l'intercultura; la riforma del sistema educativo e formativo; la cittadinanza e la costituzione; il bullismo; la famiglia; la politica; l'Unità d'Italia; l'etica della responsabilità; l'educazione permanente; la dimensione europea dell'insegnamento; il divino nel-

l'educazione, solo per citarne alcuni. Basta scorrere l'indice completo per rendersi conto della prospettiva privilegiata. Ci troviamo davanti ad un elenco di tematiche certamente molto ricco e l'idea della vastità dell'opera condotta si verifica concretamente con la lettura delle annate dalle quali scaturisce l'idea della pedagogia pensata, vissuta, realizzata dagli scrittori e da coloro che direttamente e indirettamente hanno preso parte attiva alla conversazione ideale disegnata dalla Rivista. Uniti nel coro dei sostenitori del valore dell'educare in un momento, largamente diagnosticato, di "emergenza educativa", come l'ha indicata il Papa Benedetto XVI nella lettera del 21 gennaio 2008 alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione. "Educare però non è mai stato facile, e oggi sembra diventare sempre più difficile. Lo fanno bene i genitori, gli insegnanti, i sacerdoti e tutti coloro che hanno dirette responsabilità educative. Si parla perciò di una grande 'emergenza educativa', confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita. Viene spontaneo, allora, incolpare le nuove generazioni, come se i bambini che nascono oggi fossero diversi da quelli che nascevano nel passato. Si parla inoltre di 'frattura fra le generazioni', che certamente esiste e pesa, ma che è l'effetto, piuttosto che la causa, della mancata trasmissione di certezze e di valori". *Il Nodo. Scuole in rete* ha risposto positivamente all'appello del Papa, continuando la sua missione di carattere intellettuale ed accademico e comunicando, tra le righe il senso di una vocazione, *Beruf*, dalla quale l'educatore non può staccarsi senza perdere parte della sua più sostanziale identità.

Gli Autori di questo cenacolo pedagogico si sono impegnati mostrando quel lato sommerso ma sostanziale dell'educazione che nessuna crisi economica può scalfire. In altri termini hanno creduto nella forza della parola scritta e per questo hanno incarnato il loro atto di volontà in righe composte di senso nella digitalizzazione telematica. Parola pensata, scritta, comunicata diffusa, anche *on line* sin dal numero 20 del 30 Settembre 2002, così da permettere a tutti la lettura resa sempre più accessibile, e soprattutto, utile per la ricerca degli studenti universitari, alcuni dei quali sono

già stati indirizzati alle tesi di laurea sulle tematiche affrontate dalla Rivista.

Nelle università *Il Nodo. Scuole in rete* è arrivato gratuitamente, segno evidente del servizio intellettuale e del desiderio sorretto da diversi atti di volontà, primo fra tutti l'atto di volontà del suo Direttore Scientifico, Mario Ferracuti, anima pulsante intorno a quella che Franco Inglese, Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata, Presidente del Comitato Scientifico, richiama, nella premessa del numero 33 del 2008, come essere "al centro dell'attuale dibattito pedagogico 'Neoumanesimo e Postmodernità: nuova Paideia per il nuovo secolo'. Tema che è stato oggetto di riflessione e discussione nel Seminario di Studi, rivolto ai Dirigenti e ad una rappresentanza di Docenti della scuola lucana". Il Seminario, svolto a Potenza ha attraversato i tre concetti chiave di: Neoumanesimo, Postmodernità e Paideia, mostrando il loro intreccio, il reciproco riferimento e il fondamentale completamento. È ancora F. Inglese a notare come "Il Neoumanesimo pone al centro la 'persona', con la sua dignità, nel suo processo di crescita e formazione, con l'obiettivo di promuovere e tutelare la convivenza di valori universali, le identità etniche, le appartenenze, i bisogni di tutti e di ciascuno". Ricordiamo anche come il Direttore Inglese avesse mostrato, sin dall'inizio, una sensibilità, unica e rara, di apertura verso le possibilità insite nel nuovo progetto culturale, coinvolgendo nella partecipazione economica istituzioni formative diverse. Si trattava di dare una culla all'accoglienza del nascituro, affinché la crescita fosse favorita al massimo. In questo senso F. Inglese ha dato prova di aver saputo raccogliere ed accogliere quanto si profilava all'orizzonte in un momento storico preciso nel quale si chiedeva di riflettere insieme, andando oltre la crisi della postmodernità. Non è stato quindi un caso che spiriti diversi potessero incontrarsi ed esprimere medesime aspirazioni di oggettivazione della ricerca umana, pedagogica, scientifica.

Altra protagonista valente è stata Angela Granata Siciliano, Coordinatrice Redazionale divenuta, gradualmente e pervicacemente, musa ispiratrice e dea protettrice della bella produzione. Le Edizioni Osanna di Venosa, Potenza, hanno infine realizzato la stampa e la pubblicazione.

Il Periodico ha stabilito la rete della comunicazione tra le varie realtà educative, includendo anche il *Centro Studi Erasmo da Rotterdam* di cui Mario Ferracuti è Presidente e che conta diverse associazioni attive su tutto il territorio nazionale. La Rivista è stata così il naturale destinatario delle tavole di discussione, delle conferenze, degli incontri che periodicamente hanno animato la vita pedagogica della cittadinanza vicina e lontana da Fermo e da Potenza. Fermo sede del *Centro Studi Erasmo da Rotterdam* e Potenza sede dell'Ufficio Scolastico Regionale che in tutti questi anni ha curato la pubblicazione de *Il Nodo. Scuole in rete*, nella forma di una circolare manifesto sull'attimo presente dell'educazione, fatta pedagogia dell'incontro tra persone che imparano a conoscersi leggendosi.

Un altro aspetto distintivo è stato lo svolgimento e la pubblicazione di inchieste socio-pedagogiche come quella apparsa nel 2008 con il titolo *Agorà pedagogica. Educazione sotto inchiesta*, svolta in Basilicata e nelle Marche, e presentata nel Seminario di studi sopra citato. La ricerca, sponsorizzata dal Ministero della Pubblica Istruzione, Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata Direzione Generale si è avvalsa della collaborazione del Centro Studi Erasmo da Rotterdam e dell'Università Roma Tre.

La Rivista ha varcato i confini dell'Italia, allacciando in rete realtà pedagogiche estere. In Europa, segnatamente con l'Università di Würzburg della Germania, nella persona di Winfried Böhm, già allievo di Giuseppe Flores d'Arcais, e con René La Borderie dell'Institut Universitaire de Formation des Maîtres D'Aquitaine, Francia, riferimento indispensabile per gli studi di educazione comparata del secondo dopoguerra. Per l'Asia ha partecipato l'Università Aoyama Gakuin Women's Junior College Faculty of Child Education di Tokyo, nella persona del suo Rettore Koichiro Maenosono, già allievo di Luigi Volpicelli. Un tritico, Böhm, La Borderie, Maenosono, aperto sull'universo, tenuto insieme dal costante invito dialogico a far parte della pedagogia mondiale, coltivato da Mauro Laeng, prima all'Università La Sapienza di Roma e poi all'Università Roma Tre. Rientrano nel respiro internazionale l'adesione alle reti europee CiCe, Children's Identity and Citizenship in Europe,

Erasmus Academic Network, York, United Kingdom, Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University e *CiCea*, Children's Identity and Citizenship European Association. Inoltre, va segnalata la collaborazione con l'UNICEF nella creazione del calendario annuale che resta un materiale di archivio notevole per la comunicazione educativa prodotta dalle scuole.

In sintesi, raccogliendo la memoria qui richiamata, possiamo individuare dieci momenti qualificanti *Il Nodo. Scuole in rete* che si sono via via strutturati, con l'andare degli anni, ed hanno contribuito a dare una struttura sempre nuova ed attenta alle aspettative del lettore:

1. l'idea di guidare dalla nascita lungo le età della vita lo scrutatore attento alle problematiche pedagogiche;
2. la definizione della propria missione educativa;
3. la costruzione del cenacolo pedagogico;
4. la formazione della rete delle scuole di ogni ordine e grado;
5. l'accoglienza di realtà ed esperienze scolastiche ed extrascolastiche;
6. l'apertura all'associazionismo locale segnatamente con la collaborazione con il *Centro Studi Erasmo da Rotterdam*;
7. l'internazionalizzazione della conoscenza pedagogica;
8. la diffusione *on line* permanente;
9. la ricerca approfondita attraverso inchieste socio-pedagogiche come l'*Agorà pedagogica* nella quale si è aperto il tavolo alla discussione di politici, educatori, insegnanti, genitori, stu-

denti.

10. gli inserti monografici su tematiche come quella relativa all'educazione permanente, l'educare per tutta la vita, del 2007

Lifelong Education che ha coniugato i valori delle diverse stagioni della vita con la sfida antropologica del secolo, declinata in *neoumanesimo e postmodernità*, cuore e mente, dal suo esordio ad oggi.

La qualità, unica e rara dell'impresa, ha fatto maturare l'esigenza di continuare a pubblicare la Rivista con una periodicità più estesa, raccogliendo gli interventi intorno a tematiche di ampio respiro nelle quali si intende mantenere viva l'idea della pedagogia della persona. Intorno a questa proposta intellettuale e accademica Mario Ferracuti ha intessuto quello che abbiamo definito il *Cenacolo pedagogico*, con il significato della convivialità intellettuale. Egli si è mosso sorretto da una dedizione che assume il volto della testimonianza umana permanente. Non ha mai vacillato davanti a quegli inevitabili ostacoli che sono diventati motivo stesso dell'esistenza de *Il Nodo. Scuole in rete*. Questo grande esempio è per noi motivo di nuovo impegno pedagogico. Vorremmo che esso potesse persistere, nella speranza di una sempre più ampia collaborazione tra persone che credono nella persona e nella sua completa autorealizzazione, oltre ogni steccato ideologico, di memoria passata e superata. Immanenza e trascendenza sono dell'educazione concepita prima di tutto come l'educarsi nel farsi continuo della umanizzazione che caratterizza l'essere e l'esistere di ognuno di noi.

La crisi dell'Occidente e l'educazione

GIUSEPPE ACONE
Ordinario di Pedagogia
Università di Salerno

In questa stagione, così difficile, della vita economica, sociale, politica e spirituale dell'Occidente (dell'area più avanzata del mondo), tutti avvertono con inquietudine che alcune modalità del vivere e pensare se ne sono andate per sempre, e che altre forme del nostro essere uomini e della coscienza culturale connessa non sono ancora sopraggiunte (Heidegger lo scrisse più di mezzo secolo fa: "siamo nell'età dell'indigenza: tra gli dei che se ne sono andati e gli dei che non sono ancora venuti").

La prima interfaccia del *prisma* complesso della crisi dell'Occidente è, comunque, sicuramente questa. Se mi ostino a seguire ancora le tracce profonde di un pensatore lontano e vicino della statura di Martin Heidegger (soprattutto è ineludibile qui il riferimento al suo straordinario libro su *Nietzsche*) è perché il grande pensatore tedesco per primo riuscì a cogliere la globalità della crisi strutturale della coscienza culturale occidentale, decifrando quella che era la rottura della *metafisica* e l'avvento del primato e del dominio della *tecnica*.

Lasciamo stare il motivo cruciale, e oggi dispiagato a misura di mondo, per il quale la radice della *tecnica* che sostituisce l'essere trova il proprio compimento nella convinzione e nell'evento per i quali il *nichilismo* diviene *mondo* e, simultaneamente, *categoria interpretativa del mondo*.

Se stiamo alla *convinzione* (con altro linguaggio all'*ideologia* o alla *linguisticità* con cui si esprime il *mondo*) troviamo che pensatori come Severino, Vattimo, Galimberti, Sloterdijk, lungo la scia del grande pensatore tedesco, e ciascuno per la propria angolazione personale, specifica ed originale, hanno raccontato la storia complessa, difficile e *inaggrabile*, di quella che i pensatori di

Francoforte avrebbero definito l'*odissea della Ragione*. Qui si tratta di vedere quanto il *post-cristianesimo* dell'Occidente stia realizzando (quasi come una specie di *filosofia che si fa mondo*) la sua *anima profonda nichilista* (e, per tanti aspetti, *neonichilista*). Si ragiona anche e soprattutto su questa deriva inarrestabile se si pone mente ad un *costrutto* quale quello di *educazione*. È evidente che la sua credibilità/legittimità, se si ritengono vincenti le premesse rapidamente accennate, è del tutto non solo *decostruita* (Derrida, Cambi, Mariani), ma addirittura *nientificata*, perché il soggetto di riferimento è ritenuto (al limite) privo di senso. Allora si tratta di ragionare sulla *connessione*, ormai vincente, *cinismo/nichilismo* come forma ultima dell'educazione alla *sopravvivenza* (non è un caso che una delle prime significative opere di Sloterdijk sia intitolata *Critica della ragione cinica*).

Cosa faremo? Educheremo al *nichilismo dal volto umano* (Vattimo)? Ricaveremo tolleranza e democrazia dalla *morte della verità* (ancora Vattimo)? Riterremo che l'unica soluzione intelligente rispetto al *deserto che avanza* non sia tanto quella di considerare l'*educazione* come una forma di *resistenza al non senso* (Acone), quanto ritenere la sopravvivenza dell'umanità figlia dell'affermazione di un sistema tecnico-globale connesso alla coscienza di un *neonichilismo*, che è la consapevolizzazione per la quale siamo tutti figli di una *catena di funzioni*, le quali sono sempre più il senso di se stesse, e che gli esseri umani sono semplicemente una *presenza discreta* di dinamismi tendenzialmente autistici, *risposte segnaletiche* ad un fondo oscuro senza nessuna apertura e luce (cfr. M. De Carolis, *La vita nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Bollati Boringhieri, Torino, 2004; M. De Carolis, *Il para-*

dosso antropologico, Quodlibet, Macerata, 2008)?

Così come, in termini più strettamente pedagogici, non è un caso che colui che coglie in Germania il messaggio di Heidegger, riportandone la matrice all'ortodossia nicciana prima della critica stessa di Heidegger, riconduca tutto sommato l'*ontometafisica* occidentale all'*ontotecnica* e all'*antropotecnica*. Si tratta di Peter Sloterdijk (cfr. *Devi cambiare la tua vita*, trad. it. Cortina, Milano, 2010), il quale non ha esitazione a ridurre l'*ascesi* (modalità della metafisica occidentale cristiana) ad *acrobatica* e, conseguentemente, l'*educazione* ad *esercizio*.

Come si vede, i rimedi escogitati dal *postumanesimo* e dal *postcristianesimo* rispetto all'interfaccia pedagogica della *ragione* occidentale (la ragione come *compito di salvezza* oltre il suo naturale di *conoscenza*) non fuoriescono dall'orizzonte culturale del nichilismo.

Se si torna adesso al motivo ispiratore di questo intervento, che è quello della crisi globale dell'Occidente (il cui profilo più vistoso è dato dalla crisi economica e sociale e dalla persistente depressione anche in termini di vita civile), e si ragiona in termini di crisi del capitalismo (compreso quello che da più parti definiscono *neocapitalismo* o *turbocapitalismo*), come si fa a non individuare nella trasformazione dell'*economia globale* in *economia tecno-finanziaria globale* l'attuale disperante situazione dell'Occidente? Certo, ma come si fa a non riconoscere che si tratta di una *rispecificazione* eminentemente *tecnica* della forma estrema del capitalismo e della globalizzazione tecnologica applicata all'economia reale?

Lo spazio qui a disposizione non ci consente l'approfondimento. Stringendo rapidamente in senso marcatamente pedagogico, la domanda a *brucia pelo* diventa per esempio la seguente: i bambini *born digital* non sono l'ultima icona pedago-

gica in corrispondenza metaforica e concreta con il *sistema globale tecnico* e con la stessa totalità sinergica della *tecno-finanza*? Non si tratta di bambini aperti tendenzialmente a sindromi culturali, *senza racconto* e con troppa tecnologia, pericolosamente esposti a *stili autistici di comportamento* (con la morte della *relazionalità possibile* e della *conversazione educativa* che individua anche il senso dell'*oggettività del mondo* e del *volto dell'altro*)? Maria Montessori profetizzava il *bambino mentale-psichico*; Jean Piaget riteneva di individuare attraverso la sperimentazione osservativa e clinica il *bambino epistemico* e in parte *costruttore* della sua stessa intelligenza. Oggi l'orizzonte culturale prevalente ritiene di *andare oltre* o di *sprofondare più in basso*? Ci sia concesso, insieme, il brivido e il diritto del dubbio.

Oggi i bambini sono vissuti dall'*immaginazione collettiva*, più o meno inconscia, quali tendenzialmente vicini all'intelligenza artificiale cui, in maniera più o meno sommersa, si associano sempre più frequentemente comportamenti e stili mentali che non esitiamo a definire tendenzialmente *autistici*, con una ricorsività che evoca *mondi assolutamente replicativi*.

La verità è che l'Occidente non ha più un *racconto*. La nostra antica dimora è passata (come direbbe McLuhan) dal *messaggio* al *massaggio*. E quest'ultimo non è più educazione, ma è *esercizio tecnico* (Sloterdijk). Appunto, esso finisce per *replicare* in ogni bambino la *ripetizione infinita* dello stesso meccanismo, insieme preciso e disperante. Anche qui mi auguro che in breve tempo si possa dire che la mia ipotesi sia stata estrema ed esagerata. Rimane il fatto che, da alcuni decenni, la realtà s'incarica di correggere alcune mie analisi/previsioni, ma nel senso che esse sono risultate addirittura *ottimistiche*. Purtroppo, il *peggio* doveva sempre ancora venire.

“Il Nodo. Scuole in Rete” allo snodo tra attività scientifica e operatività ad “alta densità pedagogica”

OLGA ROSSI CASSOTTANA

Professore Associato di Pedagogia generale e sociale
Università di Genova

Il Nodo. Scuole in rete”: un titolo sintetico e denso di significati innovativi; per sedici, lunghi anni la rivista ha svolto un ruolo pedagogico ben oltre il valore di “circolare informativa”, enunciato dai suoi fondatori Mario Ferracuti, Angela Granata e l’allora provveditore G. Martucci.

Il ritorno alla pedagogia non è stato solo il titolo emblematico di uno degli ultimi, corposi quattro numeri de “Il Nodo”, è stato il *leit-motiv* di un itinerario che ha siglato un quindicennio di intensa attività culturale ed educativa anche in rete, per restituire valore pieno alla pedagogia, alla pedagogia nella scuola, nel percorso di vita, nelle relazioni interpersonali, in tutti quegli ambiti e sedi in cui i processi formativi rivestono un’importanza basilare, sullo sfondo di una realtà in profondo cambiamento.

Il ritrovare sempre la “bussola pedagogica” ha rappresentato la finalità tangibile di una pubblicazione che si è segnalata e si segnerà, come auspichiamo, ancor più in un futuro prossimo, per ridare voce piena alla pedagogia personalista, rivissuta e interpretata alla luce della sensibilità contemporanea.

La *mission* della pubblicazione, riportata in retrocopertina, con la dichiarata apertura alle collaborazioni tra l’Università Cattolica, l’Universi-

tà della Basilicata, le più varie Università italiane e internazionali con la realtà, ricca di approfondimenti, dell’Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata, ha costituito un punto di forza e ha rappresentato una prospettiva e una realizzazione teorico-pratica originale.

“Il Nodo” ha conseguito l’avvicinamento tra diverse realtà, nel solco di un incontro autentico su tematiche salienti nel tempo presente. Sono stati selezionati temi “ad alta densità pedagogica” che hanno colto nel segno delle esigenze e delle emergenze educative sempre più incidenti e, in alcuni casi, devastanti tanto dall’essersi creata, nella realtà del terzo Millennio, quella che potremmo chiamare una sorta di “Babele” sociale ed educativa difficilmente governabile.

“Il Nodo” ha chiamato a raccolta le forze pedagogiche per contrastare questo fenomeno che segnala il venir meno di un sentire educativo condiviso, ancorato a valori e idealità sostanziali per l’uomo, connesso alla scansione dei tempi formativi nell’arco esistenziale per conseguire le virtù più proprie dell’essere persona in corrispondenza del susseguirsi, nei tempi di vita, dei diversificati “compiti educativi”. L’individuazione dei temi, dunque, che la Direzione scientifica e il Comitato scientifico e Tecnico hanno avuto la sensibilità di mettere a fuoco, “sentendo il polso” di una situa-

zione socio culturale in profonda evoluzione o involuzione, a volte ripiegata su se stessa e rattrap-pita sotto il profilo della formazione, ha consentito apporti sostanziali e modifiche di rotta del ve-leggare pedagogico, alternando il bordeggiare, lo star vicini alla costa con il planare nell'azzurro del mare aperto in sicurezza o ancora con l'affron-tare le avversità di un mare in tempesta.

La rivista ha saputo valorizzare i reciproci ap-porti tra mondo universitario e realtà della scuo-la, mai sacrificando la scientificità o l'operatività che riflette su se stessa. Le grandi ricorrenze e gli anniversari, le interviste con alcuni protagonisti della pedagogia e della pedagogia istituzionale sca-turate dai quesiti nati in rete da parte delle fami-glie e dei numerosi operatori del settore, i grandi temi di cui si avvertiva un'esigenza insopprimibile: dal raffronto con il Divino, con la buona politica nei suoi nessi fondativi con la pedagogia, al ritor-no a pensare e progettare pedagogicamente oltre i tecnicismi (intesi come degenerazione tecnicistica), alla rivisitazione in profondità dell'etica della re-sponsabilità sino al ritorno alla motivazione del-l'insegnare e dell'apprendere – insieme docenti, studenti e famiglie in una rifondata alleanza educativa per costruire una società migliore – han-no sedimentato una piccola “miniera pedagogica”, cui occorrerà sempre guardare anche nella prospet-tiva di futuri, nuovi strumenti di comunicazione pubblicistica che possiamo immaginare e realiz-zare.

Sono stati anni in cui “Il Nodo” ha operato con continuità, costruendo un quadro vivo e pal-pitante che ha mantenuto saldi i grandi riferimen-ti, i “valori perenni”, le ragioni costitutive di una pedagogia della persona che, di volta in volta, ve-niva ad “inverarsi” su argomenti che esigevano le risposte della comunità pedagogica, al di là degli schieramenti ideologici. Effettivamente “Il Nodo” ha aperto anche questa strada di ricongiungimento della pedagogia, è stato un “tratturo” verso la meta

comune del tracciare una grande arteria pedagogi-ca di studiosi e studiosi-operatori che dovrebbe di-ventare un grande ponte verso l'internazio-nalizzazione della pedagogia umanistica, o meglio della pedagogia *tout court*. I grandi punti di par-tenza, ovvero le tematiche ampiamente discusse ed elaborate da oltre un decennio negli anni Ot-tanta e Novanta, trovarono nei primi numeri de “Il Nodo” degli anni '97 e '98, uno spazio più ade-guato per una riflessione profonda e per gettare le basi di una teoresi e di una metodologia rinnova-te, anche accompagnate da attributi accessori, ma sostenute dalla pietra d'angolo della fondazione pedagogica. Si trattò in quei primi anni di edifica-zione della rivista, che si apriva alla rete, di puntualizzare quale autonomia fosse possibile e realizzabile, quali potessero essere le direttrici di un aggiornamento di cui si coglievano i primi se-gni di stanchezza, che fosse dunque mirato, intel-ligente e condiviso dalle diverse parti, il guardare con prospettive qualitative congrue e consapevoli all'educazione degli adulti e al gettare le basi di una sperimentazione convincente in ambito pe-dagogico che guardasse più alla qualità che alla quantità sino ad una riflessione autentica sulle Pari Opportunità e l'impegno per la scuola che mo-strava cavillature che sarebbero potute divenire crepe profonde, sino all'individuare una nuova pro-spettiva della ricerca interculturale di alto profilo, sensibile a valorizzare le rispettive identità in un dialogo fecondo, accorto e illuminato dalle espe-rienze degli altri Paesi.

La grande carrellata di temi salienti trattati da “Il Nodo”, di cui abbiamo rivisitato i momenti che hanno siglato l'apertura e la chiusura – verso il futuro di una rivista ancora più internazionaliz-zata – ci fa comprendere come questa rivista ab-bia saputo rintracciare, radunare e coinvolgere i pedagogisti italiani e stranieri, di diversa estrazio-ne, rendendo più unito il mondo pedagogico, im-pegnato in contributi essenziali, sobri e pregnanti.

Suggerimenti per la pedagogia del futuro

GIUSEPPE SPADAFORA
Ordinario di Pedagogia
Università della Calabria

La situazione culturale e politica nel mondo globale appare caratterizzata da una contraddizione di fondo. È sempre più diffusa, specialmente nel cosiddetto mondo “minoritario” più sviluppato economicamente, la convinzione di una piena rivendicazione dei diritti umani della soggettività unica e irripetibile degli individui (uso in modo più convinto per specifiche motivazioni culturali il termine soggetto-persona). Una conferma della legittimità di questo orientamento ci proviene, sin dal secolo scorso, dalle ricerche della genetica, delle neuroscienze e delle tecnoscienze che riaffermano il principio della diversità di ogni soggetto umano e della impossibilità della clonazione “uniforme” delle persone.

In tale contesto la cultura filosofica della post-modernità, che rivendica il merito di avere abbandonato le “grandi narrazioni” della modernità, rivalutando la soggettività della persona disorientata dalle trasformazioni del mondo contemporaneo, così come l’approccio storico inaugurato dalle “Annales” che pone in rilievo l’analisi delle storie “micro” e di genere, nonché la riflessione sui diritti umani come valori in continua espansione e trasformazione, costituiscono segnali importanti e significativi della rilevanza riconosciuta all’unicità e irripetibilità del soggetto-persona, che ambisce sempre di più ad essere compreso e valorizzato nelle sue particolarità.

Eppure questa enfasi della cultura contemporanea sulla rivendicazione e affermazione di una soggettività unica e irripetibile della persona sembra essere in netto contrasto con le complessità e le contraddizioni del mondo globale. Innanzitutto, la società globale ha riproposto e accentuato le grandi e profonde disuguaglianze economiche, civili e sociali di un mondo che condanna la maggior parte dei suoi abitanti alla fame, ad antiche e nuove povertà sempre più marcate e difficili da

risolvere, a sfide ecologiche drammatiche e incontrollabili, in definitiva ad una diffusione planetaria dell’economia finanziaria e virtuale e delle tecnologie digitali che, di fatto, limita la sovranità degli stati-nazione nonché delle persone, sempre più sottoposte, consapevolmente o meno, a forme di rigido controllo e “sorveglianza” sociale.

In questa situazione il dibattito pedagogico a livello internazionale, pur nei suoi vari orientamenti egemonici e minoritari e nelle sue diversificazioni culturali, sta riflettendo sulla centralità del problema educativo nelle società contemporanee, che sono costrette ad affrontare nuove sfide e nuove emergenze secondo prospettive inedite, ancora non definite e diverse rispetto al passato. Ripensare l’educazione e, quindi, la teoria dell’educazione e la pedagogia costituisce un compito problematico per il futuro dell’umanità a cui la cultura non può sottrarsi.

Il problema centrale della ricerca pedagogica nella situazione contemporanea è quello, innanzitutto, di valorizzare ulteriormente rispetto alle tradizioni passate la dignità culturale di una disciplina che, per la sua complessa struttura epistemologica, è stata nella tradizione accademica emarginata, considerata un “metodo” evanescente rispetto ai contenuti disciplinari degli insegnamenti, o una pratica educativa egemonizzata se non “espropriata” dalla psicologia, dalla sociologia, dalla stessa filosofia, dalla azione politica e da una prescrittività etica e delle regole che ha allontanato la riflessione pedagogica dalla possibilità di costruire un chiaro modello di educazione critica democratica per permettere lo sviluppo libero, consapevole e responsabile dell’educatore e dell’educando nelle varie situazioni della vita e della storia del mondo contemporaneo.

Anche se la cultura epistemologica italiana ha prodotto negli ultimi trent’anni uno sforzo molto intenso e significativo per definire la identità

epistemologicamente fondata della pedagogia, analizzando con profondità il significato della disciplina come scienza, in relazione alle altre scienze e al processo formativo nelle sue applicazioni e nelle sue finalità, si avverte nel dibattito internazionale anche negli ultimi tempi, un diffuso senso di assuefazione rispetto ai noti stereotipi culturali ostili alla disciplina pedagogica (si pensi, uno tra tanti, al non troppo lontano intervento giornalistico di Francesco Alberoni, teso a negare valore scientifico alla disciplina liquidata in modo sbrigativo e con riferimenti culturali discutibili come un metodo antiautoritario, “colpevole” delle grandi lacune degli studenti della scuola contemporanea).

Probabilmente la cultura pedagogica dovrebbe intensificare e approfondire un dialogo interdisciplinare a più voci con autorevoli rappresentanti della cultura umanistica, scientifica e tecnologica del nostro paese, e moltiplicare le occasioni di confronto con il contesto internazionale, per chiarire il senso della disciplina pedagogica nelle sue varie declinazioni ormai codificate: quelle della pedagogia generale, della sua metodologia, della storia dell'educazione, della letteratura dell'infanzia e dell'educazione comparata, della didattica e della pedagogia speciale e della marginalità, della sperimentazione pedagogica e della analisi docimologica. La questione epistemologica della pedagogia non può essere considerata un puro esercizio di riflessione accademica lontano dal confronto con le contingenze sociali e politiche. La pedagogia, infatti, deve necessariamente intervenire per trasformare e migliorare i processi formativi e orientarli. Pur nella varietà e diversità delle dimensioni in cui si declina la ricerca pedagogico-educativa, appare evidente la strutturale e, direi, ontologica vocazione teorico-applicativa della disciplina, che bisogna considerare nella sua complessità. La famiglia, la scuola, il mondo sociale nelle sue varie dimensioni, infatti, necessariamente sono i luoghi di applicazione del sapere pedagogico in relazione alle altre scienze. È chiaro, però, che nell'ambito delle trasformazioni sociali determinate dalla società mediale e dalla diffusa cultura digitale, le tradizionali prospettive dell'educazione e della sua ricerca vanno ripensate in modo complessivo.

La pedagogia del futuro deve necessariamente “differenziarsi” nell'analisi e negli interventi a seconda dei luoghi e degli spazi storici della sua applicazione per cogliere le diversità di questa applicazione e per comprendere, soprattutto, le possi-

bili relazioni integrate tra famiglia, scuola e mondo sociale.

Le problematiche della famiglia, che si legano strettamente al grande tema della rivendicazione dei diritti soggettivi in relazione ai limiti etici e religiosi del nostro tempo, esprimono una emergenza educativa ancora da esplorare nei prossimi decenni, soprattutto per chiarire il ruolo dell'educazione genitoriale nelle notevoli trasformazioni sociali e etiche della famiglia nel mondo contemporaneo. La relazione educativa tra genitori, tra genitori e figli, tra gli stessi figli rappresenta un momento dell'educazione “inconsapevole”, ma fondamentale per i primi processi di coltivazione e cura del bambino e del preadolescente e per i processi di costruzione, o meglio, di co-costruzione valoriale con gli adolescenti e gli adulti.

La scuola o meglio “le scuole” (in quanto esistono alcuni luoghi del nostro pianeta in cui queste non esistono per le tragiche condizioni di povertà) rappresentano il luogo classico della alfabetizzazione e della formazione culturale, ma in modo più significativo devono rappresentare non solo il luogo di costruzione e di trasmissione delle conoscenze, ma soprattutto un luogo di alfabetizzazione della cittadinanza, di promozione di una cultura del dialogo e del recupero sociale. Inoltre la scuola, pedagogicamente, deve costruire una sua specifica dimensione di filtro critico della società mediale e della cultura digitale che possa determinare specifici progetti di vita e di orientamento per gli studenti.

La difesa della centralità della scuola come comunità “embrionale” democratica che determina anche lo sviluppo sociale e politico delle comunità locali alla ricerca di una legittimazione democratica nella società civile, deve essere un costante impegno della ricerca pedagogica. Le “derive” descolarizzatrici presenti in alcune proposte della cultura contemporanea devono essere contrastate da una pedagogia che deve lavorare intensamente per progettare una scuola democratica che valorizzi i talenti di ognuno nella classe, ma che permetta, nel contempo, il recupero e l'integrazione di coloro i quali esprimono forme di disagio o di “ritardata” comprensione della propria potenzialità formativa, o di diversa abilità.

L'altro tema fondamentale della ricerca pedagogica è l'analisi dei fenomeni educativi nella società civile nelle sue varie espressioni sociali e istituzionali. In questo caso l'educazione è il nodo centrale per comprendere gli orientamenti della cultura diffusa in seguito all'intervento dei media

e dei new media. L'analisi di questo problema, per quanto riguarda il mondo giovanile, il "senso comune", e ciò che riguarda il grande tema della "cattura del consenso" dell'opinione pubblica è un tema pedagogico fondamentale che deve trovare la ricerca pronta ad elaborare modelli educativi per aiutare i giovani a sfuggire al rischio del disagio e della devianza sociale.

Il nodo della questione è il seguente: la ricerca può elaborare modelli educativi efficaci per offrire possibilità concrete di soluzione politica dei problemi sociali? O questa dimensione è lontana o poco proponibile per una pedagogia della ricerca e della riflessione? Una soluzione su cui lavorare intensamente per una pedagogia per il futuro prossimo è comprendere fino in fondo il ruolo degli attori fondamentali, ma non esclusivi del processo educativo, gli insegnanti e gli educatori sociali (per i genitori il problema è più complesso), per incidere profondamente nel tessuto sociale e educativo della famiglia, della scuola e del mondo sociale.

Già John Dewey, nel famoso e poco compreso testo *The Sources of a Science of Education* del 1929, vedeva nella figura del docente, un investigator, un attore sociale che realizzava il processo scientifico dell'educazione costituito dalle varie fonti che studiano da diversi punti di vista diversi i processi educativi e si applicano alle situazioni specifiche per risolvere i problemi dell'apprendimento scolastico. Il fatto, quindi, che la questione epistemologica della pedagogia si leghi allo studio della formazione e del ruolo degli attori sociali che interpretano e applicano il modello pedagogico non deve essere considerato un elemento limitativo della disciplina, un suo essere confinata nelle "pratiche" anche se "buone" dell'azione educativa, ma può diventare un momento di rilancio determinante delle varie ricerche del settore pedagogico (basti pensare, in questo senso, al grande successo nella ricerca sperimentale in pedagogia della ricerca-azione). Questa curvatura verso la pratica assume un significato ancora più importante nel confronto che la ricerca pedagogica deve avere nei confronti del fenomeno del lavoro nella sua complessità. Il rapporto tra i processi formativi e il lavoro costituisce un nodo centrale della pedagogia dei prossimi anni. In particolare, il problema dell'orientamento dei giovani alla scelta del lavoro potrebbe rilanciare il concetto di "capitale umano", messo in crisi dalla difficile congiuntura economica dell'ultimo decennio specialmente in Europa, e dall'altra quello di "società della conoscenza"

che potrebbe trovare in una costante "formazione permanente" per il lavoro, organicamente connessa all'acquisizione di una cittadinanza attiva fondata sulla integrazione e il recupero sociale, una nuova proposta democratica e un riorientamento della politica.

Un altro aspetto centrale per lo sviluppo della ricerca pedagogica dei prossimi anni è un serrato confronto con il problema della valutazione a tutti i livelli. Secondo alcuni studiosi di problemi educativi a livello internazionale, si vive nella cultura contemporanea in una dimensione di "pervasive assessment regime", un regime di pervasiva valutazione di sistema, laddove si intende con questa suggestiva espressione la difficoltà del confronto e, a volte, di accettazione di questa politica di sistema.

In effetti, la pedagogia si deve confrontare con il problema della valutazione in tutte le sue declinazioni: della ricerca, della scuola e, in particolare, degli attori sociali della scuola e cioè gli studenti e gli insegnanti, e di varie altre dimensioni in cui si esplicano i processi formativi.

Questo confronto approfondito deve prendere atto della importanza del sistema di valutazione come un aspetto centrale dello sviluppo sociale e politico del nostro tempo che deve essere modellato non solo dalla logica dell'efficienza organizzativa e performativa per ottenere i risultati, ma dalla possibilità di costruire meglio la democrazia. La pedagogia può rendere il sistema di valutazione più adatto alle specificità di ogni persona umana.

In questo senso la finalità della riflessione pedagogica dei prossimi anni è la rivalutazione della centralità del soggetto-persona all'interno della "gabbia di acciaio" del mondo della tecnologia. La pedagogia deve analizzare e rivalutare questo tema centrale: la vita umana di ogni soggetto-persona con i suoi bisogni, le sue sofferenze e le sue potenziali realizzazioni all'interno delle logiche del mercato e del consumo.

In genere, la pedagogia del Novecento nel nostro paese ma, in modo differenziato anche in numerosi altri contesti culturali, ha cercato di focalizzare il concetto di autonomia del soggetto che si poteva esprimere nella prassi umana di trasformazione politica della realtà come ipotizzava nelle sue varie differenziazioni la teoria marxista; nel pensiero critico del soggetto rispetto a ogni valore imposto espressione dell'atteggiamento laico; nel concetto di persona come valore ontologico centrale espressione delle teorie personalistiche cat-

toliche e di specifiche teorie personologiche di matrice scientifica. La pedagogia del XXI secolo si dovrà confrontare, innanzitutto, con lo scenario globale dell'economia, dell'informazione e delle culture. Non ci potrà essere più una pedagogia arroccata nei nazionalismi e nei regionalismi, ma sono necessari diversi atteggiamenti della ricerca pedagogica locali e globali al tempo stesso. Le teorie pedagogiche dovranno trovare il punto di incontro tra tradizioni culturali nazionali e dimensioni della ricerca europee e globali.

Ma la finalità più significativa della pedagogia del futuro, probabilmente, sarà quella di definire la formazione di una soggettività della persona autenticamente democratica che possa affrontare

le sfide e le emergenze del nostro tempo, che possa essere consapevole dei suoi limiti ma, nel contempo, sviluppi le sue possibilità culturali e etiche nei riguardi degli altri.

La definizione e la costruzione di valori condivisi democraticamente nel nostro tempo è il senso della nuova "difficile scommessa" della pedagogia, una pedagogia che si nutre di utopie e di speranze ma che deve analizzare, comprendere e orientare i processi formativi nella famiglia, nella scuola e nel sociale di ogni cittadino del mondo, nella speranza di costruire una rete di democrazia e di tolleranza tra le religioni, le popolazioni, le culture ma, soprattutto, tra le persone alla ricerca di una possibile felicità.



"Il Nodo. Scuole in Rete": luogo di incontro tra Università e Scuola militante

PAOLINA MULÈ

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale
Università degli Studi di Catania

La rivista "Il Nodo. Scuole in Rete", grazie al suo direttore prof. Mario Ferracuti, ha rappresentato e rappresenta il luogo di riflessione per tanti studiosi di pedagogia non solo e tanto di teorie e pratiche educative, quanto il luogo di incontro tra due mondi: *Università e Scuola* sempre distinti e separati tra loro, eppure fondamentali per lo sviluppo degli esiti formativi e sociali delle future generazioni. Tale rivista ha provato a promuovere una nuova pedagogia e, quindi, una nuova educazione volta a superare forme di didatticismo e tecnicismi vari, che hanno sempre più invaso e condizionato le pratiche scolastiche. Sicuramente, la riflessione pedagogica negli ultimi anni ha svelato due fronti significativi di ricerca ed analisi: 1) il problema dell'identità

della pedagogia e le sue possibili applicazioni; 2) il dibattito della problematicità epistemologica della formazione e dei processi formativi, mostrando ancora una volta la complessità stessa di un agire educativo che chiama in causa tutti i soggetti dell'educazione: in primis, la famiglia e la scuola e, dopo, l'extrascuola.

L'incontro di tutte le agenzie educative *formali, non formali* oggi è necessario per siglare patti di corresponsabilità educativa attraverso la co-costruzione di reti, dalle quali deve emergere come obiettivo comune da raggiungere la co-costruzione di una nuova Paideia, che possa determinare cambiamenti necessari per un "umanamente" che si è perso in questi ultimi anni. Una nuova Paideia che deve perciò non solo contrastare la pervasività

e preformatività negativa delle agenzie *informali: media e new media*, ma che fondandosi su una piattaforma assiologica possa fornire direzioni di senso a questa umanità sempre più lontana dall'essenzialità e dal senso della misura delle cose. Si tratta di una Paideia che deve tendere alla promozione dell'integrazione e dell'inclusione formativa e sociale, alla valorizzazione delle differenze, al dialogo, all'incontro con l'Altro, alla partecipazione, alla condivisione, alla reciprocità, alla coesione sociale.

Ciò implica però che i due mondi: *Università e Scuola* debbano riconsiderare l'itinerario da percorrere insieme, senza pregiudizi e schemi predefiniti relativi a forme di prevaricazioni dell'una sull'altra e viceversa, fondato sulla co-costruzione responsabile di linee teoriche che necessitano del riscontro continuo nella prassi scolastica ed educativa. Ecco che diventa sempre più importante la sperimentazione di protocolli organizzativi all'interno di un nuovo paradigma pedagogico, tanto più che ormai tutti gli addetti ai lavori sono consapevoli, come sosteneva già Massa, che "nelle istituzioni scolastiche è sempre più dominante un tipo di didattica fortemente intellettualistica, che si fa quasi un vanto di ignorare le esigenze educative più concrete dei bambini e degli adolescenti"¹.

Pertanto, compito dell'*Università e della Scuola* consiste nel fare i conti, come ancora sostenuto da Massa, con una *Educazione* che appare sempre più come un dispositivo complesso, che si svela come una famiglia di dispositivi: *esistenziale, funzionale, naturale, concreto, psicologico, metodologico e pragmatico*. Educazione come dispositivo *esistenziale* perché "[...] dispositivo di intersoggettività e di trascendimento che fa assumere all'esistenza il carattere di progetto e di intenzionalità, che dispiega il mondo e costringe a scontrarsi con l'altruità, all'interno di una anticipazione estatica del futuro, che assegna alla vita il suo essere cura, che ne determina la trasgressione, che si intride di angoscia e si sostanzia di crudeltà, che perviene da un sapore di morte e che esige di essere assunta come destino"². Ma è anche dispositivo *funzionale* perché "l'educazione rivela la propria attualità e la propria effettualità in senso lato, e cioè il proprio ruolo nel rendere possibile l'incontro tra dimensioni che solitamente vengono invece studiate come a sé stanti o come direttamente agenti l'una sull'altra, senza che di questa interazione si riesca infine dei conti a rendere davvero ragione"³.

L'educazione è anche *naturale* che "per mezzo delle sue dimensioni intrinseche rinvia a quelle corrispondenti di ordine naturale, biologico, psicologico, sociale, culturale, semiotico e storico che assegna cioè all'esistenza la sua concreta datità"⁴, ed è anche un dispositivo *concreto* perché rappresenta il luogo di interazione funzionale tra diverse dimensioni umane, determinando così il passaggio tra natura e cultura, tra svolgimento e storia. Si tratta perciò di un dispositivo anche *psicologico* perché "include l'ordine cognitivo e un ordine psico-motorio ed affettivo (emozionale)". L'educazione intesa, inoltre, come dispositivo *metodologico* perché rivela che le dimensioni evidenziate "nel livello transazionale di riferimento impongono che qualunque intenzionalità educativa si specifichi"⁵ in esso. Ma l'educazione è anche un dispositivo *pragmatico* perché muovendo dalla vita, ritorna ad essa attraverso la dimensione esperienziale. "Il rapporto educativo si differenzia infatti da altri tipi di rapporto in quanto ricade all'interno di un'esperienza agita, per produrre la quale la pedagogia si qualifica come una teoria dell'azione"⁶.

In ultima analisi, prendendo in prestito quanto già su indicato e sostenuto da Massa, è attraverso la ri-considerazione di una nuova educazione, una nuova Paideia come famiglia di dispositivi che si svelano nella trama esistenziale di ogni essere umano, che forse occorre partire per ri-significare e ri-disegnare i presupposti di fondo del rapporto *Università e Scuola* che appare sempre più imprescindibile per la progettazione partecipata di percorsi teorici e prassici, volti alla costruzione di una società più equa, solidale, giusta, democratica. In questa prospettiva, la rivista "Il Nodo. Scuole in Rete", si può, a mio giudizio, considerare un esempio di esperienze comunicate da esperti appartenenti al mondo dell'*Università e della Scuola* che hanno provato e stanno provando, in questo tempo incerto, liquido a co-costruire reti significative per lo sviluppo di una nuova Paideia fondamentale per il progresso etico e sociale dell'Umanità.

¹ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Edizioni Unicopli, Milano 2002 (1987), p. 11.

² Ivi, p. 17.

³ Ivi, p. 18.

⁴ Ibidem.

⁵ Ivi, p. 21.

⁶ Ivi, p. 22.

Bisogni e ragioni della cura educativa, all'alba e al tramonto della vita

LUCIANO CORRADINI

Professore Emerito di Pedagogia generale
nell'Università di Roma Tre

Se si assume come pertinente all'attività educativa tutto ciò che possa concorrere a migliorare, direttamente o indirettamente, le condizioni dell'esistenza umana, non si può non ricordare il carattere paradigmatico che il filosofo kantiano Hans Jonas attribuisce alla primaria responsabilità del genitore nei riguardi del figlio piccolo. È questa una forte legittimazione etica e antropologica della funzione educativa, al di là delle opinioni e delle incertezze provocate dalla nostra specifica epoca.

“Il lattante unisce in sé il potere autolegittimantesi del *già esserci* e l'impotenza esigente del *non essere ancora*, l'incondizionato *essere* fine a se stesso di ogni creatura vivente e il *dover divenire* delle relative facoltà di adeguarsi a quel fine. Questo *dover divenire* è una lacuna intermedia, uno stare sospeso dell'essere inerme sul non essere, che una *causalità estranea deve colmare*. Nella totale non autosufficienza di ciò che è generato è per così dire ontologicamente programmato che i procreatori lo *tutelino* dal rischio di cadere nel nulla e ne assistano il divenire ulteriore”.

Ragioni e resistenze di fronte al diritto dovere di prendersi cura e di affidarsi alle cure altrui

Se scendiamo alle radici dell'impegno educativo e dell'impegno medico, troviamo un comune atteggiamento di cura, il *caring* di tipo familiare e il *curing* di tipo professionale. Nell'antica Grecia Platone parlava di *epimelèia*, intesa come relazione d'aiuto, volta a produrre nei giovani beneficio e giovamento. Non la *terapia* di Ippocrate, ma la radice dei due atteggiamenti comune. c'è insomma, oltre alla *cura* intesa foscolianamente come preoccupazione, fastidio, sofferenza, e alla *cura* intesa come protocollo medico volto a controllare o a superare una condizione patologica, anche e ancor prima la *cura* come devozione, attenzione, accoglienza, sollecitudine, disponibilità a sorreg-

gere, alimentare, incoraggiare, abilitare, illuminare, istruire, formare, educare. La lunga sequenza dei termini indica l'ampiezza dei significati e delle operazioni in cui si manifesta questa cura, e naturalmente anche la difficoltà di esercitarla, nei diversi momenti e contesti della vita.

Il livello di umanizzazione di una società determinato proprio dalla presenza o dall'assenza della cura intesa in questa ultima accezione. Secondo il sociologo Zygmunt Bauman “il modo migliore per individuare una società umana attraverso la sua opera ‘abilitantà, ossia quella che abilita a sopravvivere coloro che, altrimenti, da soli, non riuscirebbero a rimanere in vita. Per essere in tutto e per tutto umani e al sicuro nella nostra umanità, è necessario che altri uomini si prendano cura di noi, e che noi abbiamo la convinzione che tali cure ci saranno offerte nel momento del bisogno.

Qui si tocca uno dei nervi scoperti della nostra società, che da un lato si è abituata ad affidarsi a quella provvidenza laica che il Welfare State, come se fosse onnipotente (e noi prendiamo dolorosamente atto che tale non è), dall'altro assiste sgomenta o magari assuefatta e indifferente a una quantità enorme di sofferenza, a livello planetario, come mai avvenuto nei secoli scorsi. Sicché sembra sempre più difficile sentirsi sicuri che altri sia disponibile a curarsi di noi, ed altrettanto difficile sentirsi chiamati in causa dal dolore altrui, per ragioni di fatto (ce la farà) e di diritto (perché devo?).

Le due difficoltà, a ricevere e a dare “cura, sembrano rinforzarsi a vicenda, in maniera circolare: se temo che gli altri non si occupino di me, quando ne avrò bisogno, neanch'io mi sento obbligato ad occuparmi degli altri; e cercherò di non dipendere da loro, assicurandomi la possibilità di pagare l'aiuto di cui avrò bisogno. Il tipo di società individualistica e consumistica che si va costruendo sembra carente proprio di questa fiducia di base

sulla disponibilità di ciascuno a occuparsi degli altri, a cominciare dai propri famigliari.

Crisi economica e necessario ricorso al "capitale sociale di solidarietà"

La ridotta dimensione e la fragilità delle famiglie di oggi sono insieme causa ed effetto del venir meno di quel *capitale sociale* di solidarietà e di coesione che ha caratterizzato il modello (non sempre la prassi) di famiglia allargata. Il fatto che noi italiani siamo la popolazione più vecchia e meno prolifica del mondo pone problemi drammatici per molti, già oggi, e più ancora per le future generazioni. In sostanza c'è e ci sarà sempre più una domanda insoddisfatta di cura: insoddisfatta sia per ragioni numeriche, perché un figlio (e soprattutto le figlie) non sarà in grado prendersi cura, parzialmente o totalmente, di genitori anziani, di nonni e talora di bisnonni non autosufficienti, sia per ragioni economiche, sia per ragioni etiche e affettive, a causa della sfiducia, dell'egoismo e dell'imprevidenza che si vanno diffondendo.

Anche la professione medica vive un conflitto fra domanda talora "consumistica, talora drammatica di assistenza e di cura, e possibilità/volontà di farvi fronte in modo adeguato. C'è chi si limita alla prestazione contrattualmente dovuta e finanziariamente possibile per la sua azienda sanitaria, e chi dilata lo sguardo e l'azione volontaria a vantaggio di tutta l'umanità sofferente, in particolare la più povera, pensandosi "senza frontiere.

È già a questo livello che si pone il *problema educativo*: questo scaturisce proprio dalla riflessione sulla sproporzione esistente fra domanda di cura e disponibilità a pensare e a vivere la cura stessa come dimensione umana indispensabile sul piano etico, sociale e civile. L'azione educativa serve anzitutto per attivare e sostenere la sensibilità e la disponibilità educativa del numero più vasto possibile di persone, a cominciare da coloro che hanno responsabilità politiche, culturali, informative, professionali in ordine alla problematica della cura.

Secondo questa prospettiva esistenziale, l'*educazione* si può definire come il complesso di attività e di "cure" con cui i nuovi nati vengono aiutati a crescere e ad inserirsi o a reinserirsi consapevolmente e il più serenamente possibile nella società, ossia ad assumere in essa compiti e ruoli, sviluppando la propria identità e la propria responsabilità. Il processo peraltro continua anche oltre il termine dell'età evolutiva, come s'è accennato,

anche se i cultori dell'educazione degli adulti preferiscono usare a questo proposito il termine *formazione*.

Gli *ostacoli* che si frappongono all'accettazione di tale definizione e alla divisione del lavoro che questa comporta, fra coloro che si ritengono legittimati o, per altro verso tenuti, a fornire questo specifico *aiuto*, difficile da offrire e da accettare, dipendono dal fatto che equivoci e tensioni di varia natura rendono problematiche queste attività e queste cure: sicché l'educazione è insieme invocata e rimossa, esaltata e temuta, rivendicata e "scaricata".

L'educatore è anche un professionista, ma è anzitutto una persona che si trova di fronte ad un'altra persona, di cui riconosce dei limiti e a cui vuole recare aiuto e giovamento, sulla base di motivazioni complesse e profonde, che vanno il più possibile comprese e chiarite. La radice generativa di queste motivazioni è di natura antropologica ed etica. Più radicalmente Heidegger ha parlato della *cura* (*Sorge*) come di "a-priori ontologico", che si trova all'origine dell'esistenza umana. L'uomo insomma non solo *ha* cura di qualcuno, ma *è* cura.

L'*altro* non è perciò estraneo, ma in qualche modo interno alla persona, al suo *esserci*, che vuol dire *con-esserci*, *con-vivere* e *con-patire*.

Questa *intraneità* dell'altro alla nostra coscienza è ampiamente tematizzata da Emmanuel Lévinas, che considera il *volto dell'altro* come "visitazione dell'Essere": infatti tra l'io e il tu s'intromette l'Egli infinito, di cui il volto dell'altro è immagine e somiglianza. La categoria etica fondamentale è allora la *responsabilità*, intesa come originario dovere di rispondere, in termini di gratuità, di cura, di dono. All'altro che ha bisogno si risponde con il sì, con l'"ecco mi", come quello di Abramo, che si lascia condurre dall'Altro dove non sa e dove non vorrebbe andare. È l'esatto contrario di quello che è successo ad Auschwitz, dove l'altro è stato de-portato, ignorato, negato, distrutto nello spirito e nel corpo. È a questo livello di profondità che si deve riflettere, se si vuole vivere e aiutare a vivere in modo umano e in qualche modo "possibile" la sofferenza dovuta al fatto che qualcuno di noi, per un certo periodo, non è ancora, o non è più, in grado di bastare a se stesso. Qui la pedagogia è chiamata a farsi carico dei bisogni delle ragioni e modi inediti con cui sono chiamate a misurarsi le nuove generazioni.

Pedagogia e geragogia

La riflessione *pedagogica* cerca di sottrarre questo processo ad equivoci e manipolazioni di varia natura, per coglierne le componenti oggettivabili e per valorizzarne le potenzialità, senza tuttavia distruggerne *l'anima*, ossia quel tanto di creatività e di coraggio con cui gli educatori e gli educandi riescono, quando riescono, a interagire produttivamente fra loro.

È noto che i *genitori* hanno il diritto-dovere costituzionalmente riconosciuto (art. 30) di “mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio”, mentre la *scuola* ha il compito primario di istruirli: il che peraltro non avviene se non nell’ambito di un rapporto che, per quanto istituzionalizzato da norme, non può cessare di essere anche educativo, per ragioni di diritto e di fatto. Al di là dei titoli ufficiali per educare, ciò che importa è però la concreta *capacità-volontà* di questa o quella istituzione, di questa o quella persona, di prendersi cura degli educandi e di aiutarli davvero, per quanto possibile, a compiere percorsi formativi, di tipo promozionale e liberante, personalizzante, umanizzante, socializzante, professionalizzante.

Il dovere di prendersi a carico, anche in chiave educativa, persone anziane ammalate, talora non autosufficienti anche in età giovanile, per incidenti vari, non è altrettanto definito per legge, anche

perché, mentre l’infanzia presenta per tutti la condizione di *neotenia*, ossia di dipendenza biopsichica e di necessità/disponibilità dei piccoli relative al nutrimento, all’accudimento, all’apprendimento, in sintesi all’educazione, per gli anziani le vicende dell’invecchiamento e le relative patologie possono presentare caratteristiche anche molto diverse. Ciò non toglie però l’esistenza di una certa simmetria fra il primo e l’ultimo periodo della vita, fra la debolezza e il bisogno di cura di entrambi, il bambino e il vecchio, anche se psicologicamente la cura per i bambini appare un investimento, quello per i vecchi una più o meno impreveduta fatica supplementare “a fondo perduto” per i figli adulti. Esiste peraltro una gamma assai vasta di percorsi d’invecchiamento, anche in rapporto alle condizioni fisiche, culturali, familiari, economiche e sociali degli interessati.

Il fatto che non possiamo avere, nei riguardi delle diverse condizioni di vita e delle relazioni d’aiuto che richiedono, le stesse motivazioni relative alla cura dell’infanzia e più in generale la stessa chiarezza e precisione che possiamo avere nei riguardi dei problemi riconducibili a dimensioni quantitative e affrontabili col metodo sperimentale, non significa che esse non siano importanti, sul piano umano, demografico e sociale, e che non si debbano affrontare con impegno, nonostante le incertezze e le controversie che s’incontrano su questi sentieri disagiati.



Per “riscoprire un tesoro nascosto”

SIRA SERENELLA MACCHIETTI
Docente ordinaria di Pedagogia
Università di Siena-Arezzo

L' amico e collega don Mario Ferracuti che per quindici anni ha diretto con competenza e con “passioni educative” “Il Nodo”, mi ha comunicato che attualmente mancano le condizioni indispensabili per poter continuare la pubblicazione di questo periodico.

Questa notizia mi ha rattristato non soltanto per-

ché sono affezionata a questa rivista, alla quale ho offerto la mia collaborazione fin dalla sua origine, ma perché “Il Nodo”, con i suoi articoli brevi ed efficaci, ha contribuito alla produzione ed alla crescita della cultura pedagogica e didattica ed ha sicuramente favorito la riflessione sul significato dell’educare.

L’articolo che segue, la cui elaborazione è stata

sollecitata dalla Lettera Apostolica *Porta Fidei* di Benedetto XVI, vuole porsi in un rapporto di coerenza con la pedagogia elaborata da “Il Nodo” e con l’impegno testimoniato dal suo direttore scientifico, e colloca al centro dell’attenzione l’educazione de “l’uomo singolo integrale, nell’unità di corpo e di anima, di cuore e di coscienza, di intelletto e di volontà” (*Gaudium et Spes*, 3). All’uomo concreto, visto nella sua condizione e nella situazione storica in cui vive, al primato dell’essere sulla conoscenza e di quello della vita sulla teoria ha sempre guardato con attenzione Benedetto XVI, il quale nelle pagine che ha scritto sul “compito urgente” di educare, anche se implicitamente, ha proposto un’educazione capace di coltivare integralmente l’essere umano e di promuovere il suo autentico sviluppo il quale “riguarda unitariamente la totalità della persona in ogni sua dimensione e tutte le persone”.

Questa educazione infatti è chiamata ad essere attenta alla formazione completa della persona di cui, come si legge nella *Caritas in Veritate*, “bisogna conoscere la natura” perché non si può educare integralmente l’essere umano senza sapere “chi è”, senza conoscere “come è” e le sue potenzialità educative.

Pertanto per educare è necessario conoscere le persone alle quali l’azione educativa è rivolta non limitandosi a far tesoro dei contributi offerti dalle scienze umane ma valorizzando l’apporto di altri saperi come la metafisica e la teologia e di quelli conquistati attraverso l’esperienza. A questo proposito è opportuno far tesoro anche della conoscenza per connaturalità, la quale fa leva sull’intuizione personale che può consentire di intuire il valore della persona prima di razionalizzarlo. Questa forma di conoscenza è particolarmente proficua per l’educazione alla fede che fa leva sull’Amore e che mira alla promozione dell’uomo, il quale è chiamato ad onorare la sua creaturalità ponendosi in relazione con gli altri e con Dio.

Inoltre giova ricordare che l’educazione alla fede è attenta alla ragione, alla conquista della cultura

ed alla promozione della capacità di produrla, alle esperienze e alla ricerca della verità che va cercata, trovata ed espressa nell’“economia della carità”, la quale, a sua volta, va compresa, “avvalorata e praticata nella luce” del Vangelo.

Soltanto a questa condizione infatti l’azione educativa può consentire all’uomo di realizzare “la sua più grande pienezza” e di raggiungere le finalità supreme dello sviluppo personale, che trova in Cristo l’origine e il suo compimento.

Nella *Porta Fidei* il Papa sollecita “gli uomini di buona volontà” ad “immettersi in un cammino che dura tutta la vita” per riscoprire la fede “come un tesoro nascosto”, come “quella perla preziosa” (cfr. Matteo, 13,44-46) e quella luce che illumina la nostra esistenza. Si tratta di un tesoro da custodire e di un dono da condividere e che chiede ai cristiani di educarsi costantemente alla fede, di testimoniarla e, con l’aiuto della grazia, di partecipare “la gioia di avere incontrato Cristo e di aver creduto alla sua parola”.

L’*Anno della fede* infatti è “un invito ad una autentica e rinnovata conversione al Signore, a rendere operosa la nostra fede per mezzo della Carità”, a viverla “come esperienza di amore ricevuto” ed a comunicarla “come esperienza di grazia e di gioia”.

Per riconvertirci al Signore, per rendere operosa la nostra fede con la carità, per testimoniarla e comunicarla siamo chiamati ad intensificare la riflessione sulla Parola di Dio e su noi stessi e ad impegnarci per aiutare i nostri fratelli a rinviare la loro adesione al Vangelo.

In questa prospettiva l’educazione è chiamata a coltivare tutte le promesse di umanità dell’uomo e la sua spiritualità, per renderlo capace di vivere “secondo lo Spirito”, di aprirsi a Dio ed ai fratelli e di dedicarsi al bene della comunità.

A questo proposito giova sempre ricordare che, come si precisa nella *Caritas in Veritate*, “la creatura umana, in quanto di natura spirituale”, matura la propria identità, si realizza e si valorizza soltanto nelle relazioni con gli altri e con l’Altro.



Il saluto

GIUSEPPE MARI
Ordinario Pedagogia
Università Cattolica Milano

Negli ultimi anni ho collaborato spesso con “Il Nodo” e l’ho fatto volentieri, oltre che per l’amicizia che mi lega al prof. Ferracuti e a molti degli autori che hanno scritto sulla rivista, anche perché mi ha sempre colpito la corrispondenza tra il suo nome e l’attività culturale ed editoriale svolta. In effetti si è trattato di uno strumento che ha operato nel segno di un collegamento reale tra studiosi e realtà formative, offrendo una percezione della scuola molto diversa da quella comunemente rilanciata dai mass media, ma più vera. Infatti, se la situazione fosse quella che abitualmente viene fatta oggetto di critica, non si spiegherebbe la ricchezza di fermenti pedagogici e concrete realizzazioni educative di cui la rivista è stata specchio e collettore. La realtà è migliore di come viene spesso dipinta (probabilmente in forma non disinteressata), la scuola conta molti docenti consapevoli del loro ruolo e che lavorano con impegno e passione in favore degli studenti e dell’istituzione scolastica.

I problemi, naturalmente, ci sono, ma la comunicazione e la sinergia costituiscono la migliore strategia per affrontarli anche perché la situazione attuale costituisce una sfida per tutti. In particolare, trovo utile che la rivista abbia perseguito la raccolta di testi brevi attorno a temi ben definiti e di chiara attinenza pedagogica. Ne sono

uscite piccole monografie assai ricche sul piano dei contenuti e che hanno invogliato la lettura. Da questo punto di vista “Il Nodo” si è rivelato uno strumento prezioso che, accanto ad altri in circolazione da più tempo e con forme editoriali diverse, ha contribuito alla promozione della qualità della scuola e della ricerca universitaria.

Vorrei richiamare un ultimo tema che reputo di grande rilievo. “Il Nodo” ha espresso un chiaro profilo culturale di tipo umanistico. Non si tratta di una scelta scontata, tenuto conto del fatto che i richiami postumanistici sono sempre più presenti nel dibattito culturale come pure nelle realizzazioni tecniche dove avanza la tendenza ad assecondare derive strumentali e funzionali che esprimono un orientamento nichilista e antiumanista. Penso che si tratti di un elemento di grande importanza. Anche nella società complessa e pluralista di oggi l’umanesimo costituisce un riferimento essenziale. Anzi, direi ancora più essenziale in quanto il riconoscimento della centralità dell’essere umano – sui piani culturale, sociale, politico, economico – identifica un criterio essenziale allo scopo di far riconoscere un comune orizzonte nel quale incontrarsi, conoscersi e condividere pur provenendo da tradizioni culturali e appartenenze etno-ideologiche differenti. Si tratta di un orientamento che non va abbandonato.

Ringraziamenti

Per questione di spazio non abbiamo potuto pubblicare alcuni articoli di amici che hanno arricchito qualitativamente il Nodo. In particolare i Dirigenti Tecnici: **Raffaele Di Nardo, Francesco Nacci, Giacinta Campione**. I Dirigenti Scolastici: **Caterina Perta, Michele Pinto, Girolamo Vignola**. I Docenti: **Franco Casella, Ketty De Michele, Lucia Perretti**. I Docenti universitari che pur assenti in questo numero sono presenti nella mente dei lettori del Nodo. A tutti il nostro grato ricordo e affettuoso ringraziamento.

La Redazione

“Apprendimento” o “educazione” permanente?

SERGIO ANGORI

Ordinario di Pedagogia
Università di Siena-Arezzo

A costo di apparire ripetitivi, riteniamo utile tornare a sottolineare che se l'idea di *educazione permanente*, sviluppata a partire dagli anni Sessanta e capace di annoverare autorevoli sostenitori anche in tempi recenti (J. Delors, E. Gelpi, J. Garcia Garrido, P. Bélanger), viene sostituita da costrutti concettuali ambigui o che fanno riferimento a surrogati dei principi e dei valori che di quell'idea erano e sono a fondamento (educabilità dell'uomo, promozione umana, autoeducazione, ecc.), è inevitabile che si determini un preoccupante depotenziamento – questa la nostra convinzione – del senso dell'educare nella società odierna e, prim'ancora, del modo di intendere i poteri di autorealizzazione della persona¹.

L'occasione per riproporre l'interrogativo contenuto nel titolo a questo contributo ci è offerta dalla recente approvazione da parte del Consiglio dei Ministri, se pure – per il momento – in prima lettura, di uno schema di disegno di legge avente per oggetto *Norme in materia di apprendimento permanente*². Si tratta di un dispositivo, quello su cui si è espresso l'Esecutivo, che intende dar credito ad una prospettiva di sviluppo umano incentrata sull'apprendimento lungo l'intero corso della vita e che si propone di normare le condizioni per renderlo possibile; di qui il potenziamento dei servizi di orientamento, la determinazione dei criteri per la certificazione delle competenze maturate, la predisposizione di misure a sostegno di espe-

rienze formative, ecc. Esso nasce come risposta alla separatezza, alla rigidità e alle incongruenze che, non di rado, si riscontrano nei sistemi formativi (scuola, università, formazione professionale), nei contesti in cui si realizzano le varie attività educative e formative (formali, non formali, informali), nei soggetti che se ne fanno promotori (attori istituzionali, associazionismo, “mercato culturale”, ecc.).

A dire il vero ci si attendeva una legge-quadro che consentisse non solo di mettere ordine in un settore in cui le competenze e gli interventi – quelli dello Stato (con la gestione dei Centri Territoriali Permanenti e dei Corsi scolastici per adulti), quelli delle Regioni (con responsabilità, tra l'altro, in materia di formazione professionale), quelli delle associazioni di categoria (che si occupano di formazione continua), quelli degli enti locali (che, in questo ambito, svolgono una importante funzione provvedendo a musei, biblioteche, teatri, parchi, ecc.) – frequentemente si sovrappongono creando duplicazioni, sperperi, inefficienze, ma che suggerisse anche traguardi di autenticazione e di emancipazione umana avvertibili come particolarmente meritevoli di essere perseguiti. Ci si aspettava, in particolare, l'emanazione di norme capaci di dar vita ad un *sistema policentrico* in grado di far dialogare tra loro le “agenzie” che hanno ad oggetto l'*educazione dell'uomo*, qualunque sia la forma che essa presenta e l'“età della vita” cui è rivolta.

Lo schema di disegno di legge appena approvato appare invece di basso profilo. Facendo sua la traduzione letterale di *lifelong learning*, individua nell'“apprendimento permanente per la realizzazione della persona” (avremmo preferito l'uso del termine “promozione” piuttosto che “realizzazione”) la finalità da perseguire, cui si aggiungono: “la cittadinanza attiva, la coesione sociale, l'occupabilità e la mobilità professionale”. L'articolato si sofferma quindi sulle strategie per rimuovere gli ostacoli che “impediscono l'accesso alle attività finalizzate all'innalzamento dei livelli di istruzione e di formazione e all'acquisizione delle competenze professionali”.

L'obiezione di fondo che crediamo di dover muovere all'attuale versione del provvedimento è che la “realizzazione” della persona esige qualcosa di più dell'“apprendimento permanente”. L'apprendimento è infatti una pratica (o, se si vuole, una funzione dell'istruzione, dell'esperienza, dei processi conoscitivi personali) che ha come obiettivo l'acquisizione e lo sviluppo del sapere, ma di per sé non ci dice granché, ad esempio, su ciò che spinge l'uomo a cercare di accrescere costantemente le proprie conoscenze (a cominciare da ciò che alimenta in lui la *disponibilità ad apprendere*) e tanto meno su qual è il sapere capace di favorirne la piena “umanizzazione” o su come occorre disporsi verso tale sapere. Rilievi, quelli appena accennati, tutt'altro che irrilevanti, specialmente se si pensa alle derive di marca efficientistica e funzionalistica cui sono esposte talune delle pratiche di *lifelong learning* oggi più diffuse.

Se è auspicabile che ogni uomo possa avvalersi, lungo tutto il corso della vita, delle opportunità di educazione/formazione che gli sono offerte è, dall'altro, non meno vero che l'apprendimento presuppone un disegno strategico capace di ispirare l'intero sistema educativo/formativo; implica *ragioni* – radicate in una antropologia di riferimento che abbia a suo fondamento l'educabilità dell'uomo, il suo diritto a realizzarsi come singolo e come membro di una comunità, la sua capacità di autopromuoversi – che, con riferimento al discorso che stiamo facendo, mettano in condizione di rispondere ad alcune domande cruciali: perché apprendere? che cosa apprendere? in vista di quali obiettivi utilizzare gli apprendimenti acquisiti?

Ciò che del provvedimento legislativo sopra citato ci lascia perplessi è il fatto che in esso, una volta assunta la prospettiva del *lifelong learning* (tradotta da noi con “apprendimento permanente”, mentre i francesi adottano un'espressione, a

nostro parere, molto più efficace: *education et formation tout au long de la vie*), viene a mancare, a monte, un'idea forte di educazione; un'idea capace di legittimare, appunto, l'apprendimento lungo tutto il corso della vita. In sostanza, ci sembra che l'*apprendimento permanente* non possa prescindere da una *teoria dell'educazione*, se si vuole da una *dimensione politico-strategica* dell'educazione che funga, in qualche modo, da riferimento³. Si dà per scontato che l'apprendimento, qualunque esso sia, giovi alla “realizzazione” della persona. Ed è proprio questo il punto debole del disegno di legge cui si è fatto cenno.

L'apprendimento è, pur sempre, uno strumento, un mezzo per un fine che ha bisogno di essere esplicitato; per non dire – osserva Paul Bélanger, già direttore dell'Istituto per l'educazione dell'Unesco – che c'è apprendimento e apprendimento: c'è quello finalizzato ad aggiornare e accrescere le competenze professionali e quello che contribuisce alla crescita personale, quello che risponde all'esigenza di esercitare le attitudini e le potenzialità individuali e quello che si traduce anche in una crescita della comunità di appartenenza⁴. Rinunciare all'idea di *educazione permanente* (o in qualunque altro modo si intenda, oggi, indicare il concetto che tale espressione è andata sin qui esprimendo allorquando si è posta come *idea regolativa* dell'educazione scolastica e di quella extrascolastica)⁵, significa privare di una cornice di senso le diverse attività di carattere educativo/formativo (e quindi di apprendimento) che la persona ha l'opportunità di compiere nel corso della propria esistenza.

Lifelong learning non può, in alcun modo, essere considerato l'equivalente di *educazione permanente*; né si può considerare sinonimo di *educazione che dura tutta la vita*, né di *educazione degli adulti*. Con ciò, si badi bene, non si intende svilire o minimizzare il significato dell'*apprendimento permanente* – se non altro perché esso “rimette al centro” il soggetto e lo responsabilizza in ordine alle opportunità e ai percorsi educativi e formativi da seguire – ma va anche detto che da qui ad assumere tale idea come quadro teorico-pratico capace di fungere da motivo ispiratore dell'intero sistema di educazione/formazione il passo è lungo. Pur non sottovalutando i benefici dell'apprendimento, specialmente se finalizzato – come si legge nello schema di disegno di legge sopra ricordato – alla realizzazione della persona, alla promozione della cittadinanza attiva e via dicendo, non può essere misconosciuto che insistendo sulle

“competenze strategiche” si rischia di enfatizzare le capacità metacognitive del soggetto facendone il “background essenziale per qualsiasi esperienza significativa”⁶, fino a legittimare un neofunzionalismo che fa consistere il valore dell’educazione e della formazione nella padronanza di saperi settoriali, di competenze, abilità, strategie.

E che l’esigenza di una ‘idea-guida’, nei processi educativi e formativi, si riveli necessaria è confermato dal fatto che non pochi documenti ufficiali che si occupano di educazione scolastica, di formazione professionale e continua, di educazione degli adulti, fino a tempi recenti hanno continuato a dichiarare, in apertura del discorso, che le proposte da essi avanzate si inquadravano “nella prospettiva dell’educazione permanente”. Se, nel frattempo, sono sopraggiunte ragioni serie che inducono a dismettere l’uso di tale locuzione e, prima ancora, a dichiarare l’inconsistenza dell’idea che la sostanza, sarebbe doveroso quantomeno esporle apertamente – e di ragioni ce ne possono essere diverse: Mario Mencarelli, che dell’educazione permanente è stato uno dei precursori ed uno dei più accreditati teorizzatori, già nel 1973 annotava, con rammarico, che l’idea in questione appare destinata ad inflazionarsi rapidamente e José Garcia Garrido, nel 2000, ha dovuto riconoscere che essa è di quelle che “si logorano facilmente con l’uso”⁷ – così come occorrerebbe indicare con che cosa si intende sostituirla senza snaturarne il significato.

L’impressione che si ha è invece che, pur in mancanza di motivazioni serie, sia in corso un tacito processo di “rimozione” dell’idea di *educazione permanente* dalla riflessione sull’“educativo”; processo da più d’uno vissuto peraltro con un certo imbarazzo in quanto manca il coraggio di eliminarla del tutto dal quadro concettuale e dal lessico di riferimento (forse perché se ne continua comunque a subire il fascino, come sempre avviene per le “grandi idee”).

Le perplessità che nutriamo sull’uso (ed abuso) di espressioni nate in altri contesti, com’è nel caso di *lifelong learning*, derivano non da morbose forme di attaccamento a elaborazioni concettuali del passato ma dalla constatazione che ogni Paese ha la sua storia, la sua tradizione educativa, il suo patrimonio di significati e le sue esigenze di contestualizzazione delle azioni formative. Kenneth Richmond, nel 1973, non aveva difficoltà ad annotare che “quando un italiano parla di ‘educazione permanente’, un francese di ‘éducation permanente’ ed un inglese di ‘lifelong learning’ non

stanno necessariamente parlando della stessa cosa”⁸; se questo era ed è un dato di fatto appare allora ingenuo pensare che, adottando in modo generalizzato l’espressione *lifelong learning* (da noi *apprendimento permanente*) possano scomparire, come per magia, differenze sostanziali – in materia di *educazione lungo tutto il corso della vita* – di concezioni, di strategie, di pratiche. L’adozione di un lessico standard appare, in questo caso, un’operazione tutt’altro che vantaggiosa.

Preferire il termine *apprendimento* ad *educazione* va producendo, a nostro parere, un “impoverimento” del concetto di “realizzazione piena di sé” (intesa come attivazione di tutte le *funzioni* di cui l’uomo dispone). Basterà dire, per esemplificare, che non si può immaginare l’*educazione permanente* senza associarla al processo di *animazione socio-culturale*; processo che, invece, occupa un ruolo marginale nell’economia del *lifelong learning* o che, comunque, vi assume un significato diverso da quello che ha avuto in paesi come l’Italia e la Francia. Nel primo caso l’animazione si fa strumento di presa di coscienza, da parte dei cittadini, dei propri diritti, si fa opportunità di emancipazione sociale e di partecipazione alla vita democratica, si fa espressione di una *cultura emergente* che testimonia il costituirsi di processi di crescita personale e sociale. Nel secondo caso l’obiettivo sembra invece essere quello di affiancare e sostenere l’altro per consentirgli di accedere al sapere, senza interrogarsi esplicitamente su come aiutare le persone ad essere capaci di decidere sulle cose da apprendere ed in funzione di che cosa apprendere, oltre che, prioritariamente, su come motivarle all’apprendimento.

Concludendo, era certamente auspicabile che lo schema di disegno di legge su cui ci siamo soffermati, collocandosi al crocevia delle relazioni intercorrenti tra società, economia, cultura, educazione, avesse offerto l’opportunità per una “riflessione alta”, ponendo al centro la *ritematizzazione* della “persona”; è tuttavia da sottolineare che l’iter ancora lungo, prima dell’approvazione definitiva del provvedimento, lascia spazi per un dibattito che ci auguriamo partecipato e che potrà contribuire ad apportare le revisioni e le integrazioni auspiccate.

¹ Cfr. i nostri contributi, *Educazione permanente: un’espressione superata?*, in “Prospettiva EP”, n. 3, 2001; *La promozione della persona nella prospettiva dell’educazione permanente*, in S. S. Macchietti, a cura di, *Alla ‘scuola’ del personalismo. Nel centenario della nascita di*

Emmanuel Mounier, Bulzoni, Roma, 2006, pp. 445-463; *Educazione permanente e cittadinanza*, in L. Luatti, a cura di, *Il mondo in classe. Educare alla cittadinanza nella scuola multimediale*, UCODEP, Arezzo, 2006, pp. 22-25.

² Seduta del 3 agosto 2007.

³ Duccio Demetrio osserva che le dimensioni in cui è declinabile l'educazione in età adulta sono tre, tra loro correlate: quella dell'*educazione permanente* (dimensione teoretica e speculativa), quella dell'*educazione degli adulti* (dimensione pragmatico-operativa), quella dell'*educazione in età adulta* (dimensione personale, della coscientizzazione). La prima è la dimensione che evidenzia, in particolare, come l'educazione abbia la funzione di sollecitare processi di emancipazione e di superamento delle situazioni di esclusione sociale (D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari, 1997, p. 15 e segg.).

⁴ P. Bélanger, *Nuove visioni su lifelong learning e musei*, in M. Sani, a cura di, *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, Istituto per i Beni artistici, culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna, Bologna, 2004.

⁵ Per una ricostruzione storica di tale concetto cfr. J.C. Forquin, *L'idea di educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60*, in "LLL Focus on Lifelong Learning", 2, 2005.

⁶ G. Bocca, *L'apprendimento per tutta la vita. Oltre l'educazione permanente?*, in "Professionalità", n. 78, 2003.

⁷ Cfr. M. Mencarelli, *L'educazione permanente come idea normativa per la trasformazione delle istituzioni per l'educazione degli adulti*, in C. Scaglioso, a cura di, *I Centri Sociali di Educazione Permanente. Prospettive di sviluppo*, Ministero della Pubblica Istruzione, Città di Castello, 1973, p. 34; J. L. Garcia Garrido, *L'educazione permanente in prospettiva internazionale*, in L. Corradini, a cura di, *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Leang*, Ed. SEAM, Formello (Roma), 2000, p. 85.

⁸ WK. Richmond, *L'educazione permanente*, Le Monnier, Firenze, 1978, p. 20.

Estetica ed etica nell'educazione dei giovani al matrimonio

ANTONIO BELLINGRERI
Ordinario di Pedagogia
Università di Palermo

I giovani e la promozione in senso estetico dell'esistenza

Il quinto Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia "all'inizio del nuovo secolo" evidenzia un dato sintomatico: i giovani tendono a non scegliere il matrimonio e la famiglia come ideale di vita; amano però l'amore, propendono in numero crescente a coinvolgersi in forme di convivenza "senza matrimonio", così come in generale privilegiano i rapporti di "socialità ristretta"¹.

Chi sono questi giovani del Rapporto? Sono i "post-adolescenti", ma anche quanti attraversano la prima o la piena o la tarda giovinezza. Essi in generale "non hanno fretta di crescere" e vivono la loro età come una lunga moratoria, sperimentando stili nuovi di approssimazione alla vita adulta. Tendono per lo più a mettere al primo posto, tra i valori che privilegiano, l'"autorealizzazione"; e si capisce, dal contesto di tutte le interviste, che si fa riferimento ad una riuscita di tipo professionale, ad un certo successo economico e alle gratificazioni personali. Fanno riferimento alla famiglia, ma è in primo luogo quella di appartenenza; mentre sono inferiori di numero le preferenze accordate alla scelta di sposarsi e di procreare – al matrimonio e alla famiglia, appunto, "come istituzioni". C. Buzzi, uno dei curatori dell'opera, in un altro suo testo, ha disegnato un profilo di questi giovani a cavallo dei due secoli. Vorrei richiamare qui, tra le diverse "propensioni caratteristiche", quelle che questo autore chiama principio della "reversibilità delle scelte" e "rifiuto dell'assunzione di responsabilità"². Sono,



mi pare, i tratti che servono a denotare un tipo umano segnato da una prevalente percezione *estetica* della realtà, nel significato che oppone questo concetto ad *etico*. Può essere infatti così intesa una figura dell'esistenza, definita da una ininterrotta esplorazione del possibile, che non parrebbe mai destinata a finire; che non impegna mai veramente la persona e non implica pertanto l'assunzione di nessuna responsabilità. È questo giovane «esteta» che sembra oscillare «tra evasione e impegno»; anche se, al fondo, un rifiuto di massima ad assumere con serietà la vita dispone a concepire anche l'impegno nel senso di una costante promozione estetica dell'esistenza. Riportando tutto nella prospettiva della pedagogia: che ne è, con questi «giovani del nuovo secolo», dell'educazione? Nei diversi ambiti, a dispetto delle buone intenzioni degli adulti, l'azione educativa che non arrivi ad attivare l'istanza etica delle persone e non si innesti in essa, è quasi condannata a restare, nel migliore dei casi, istruzione *tecnica*: produzione di *performance* tecnicamente ben costruite e riuscite. Non può essere forse diversamente: il soggetto dell'azione educativa è, in senso proprio e adeguato, il giovane che, all'interno di una relazione interpersonale empatica, è messo nella condizione di poter trovare e scegliere qualche aspetto almeno del suo *autentico* poter essere. Ora, se ogni ricerca è da lui intesa e vissuta solo come esplorazione di possibilità, senza altra tensione etica, dell'educazione per lui probabilmente non ne è mai niente: si resta confinati sempre in una fase *preliminare* del lavoro e della crescita educativa, condizione certo necessaria ma non sufficiente.

Questo specifico difetto di educazione è forse causa e, nello stesso tempo, effetto dell'atteggiamento esistenziale prevalente; possiamo qualificarlo semplicemente come educazione *morale distorta*. Ed è interessante notare come la prima conseguenza di questa distorsione (quando non è mancanza completa) sia il tendenziale smarrimento, nel giovane, del senso stesso dell'essere e dell'universo *personale*. Ci si percepisce piuttosto come semplici individui segnati da un'inerziale tensione a ricercare un'"autorealizzazione", che significa quasi esclusivamente vivere "per conto proprio"; ci si preoccupa, per lo più d'accumulare "esperienze" o spesso forse solo d'incrementare la quantità di "contenuti tecnologici". Probabilmente è da ricercare qui la radice della scelta a vivere da *single*, anche quando si è sposati o ci si trova ancora in famiglia. Si deve aggiungere, nella prospettiva degli studi sociologici, che la perce-

zione di sé come individui impegnati per lo più in un processo d'intensificazione della propria esistenza singolare è l'esito di una progressiva perdita del senso di un'etica comunitaria. In effetti, la "soggettivizzazione delle norme" e l'"accresciuta sfiducia nell'altro", così come la "prevalenza dei canali a doppia moralità" e la stessa "debolezza delle intenzionalità": sono tutti fenomeni che dicono di soggetti non più definiti dall'esser parte vivente di comunità viventi.

Tanto i genitori quanto gli insegnanti, con un minimo di preoccupazione educativa, registrano un certo fallimento, con la riconosciuta incapacità a trasmettere una vita e una tradizione storica. È un altro aspetto del deficit di educazione morale: i giovani sembrano segnati in prevalenza da una "coscienza puntuativa": proiettati solo nel presente, senza memoria senza speranza. Si eclissano, anche in ragione di ciò, i valori e i modelli di riferimento forti; per poi, talvolta, ricomparire all'orizzonte come lettere morte. Forse è sbagliato dire che la crisi epocale in cui siamo coinvolti "cancelli tutti i valori"; questi, a ben vedere, subiscono una radicale *trans*-mutazione di senso in un generale processo di indebolimento che li porta a divenire piuttosto, da "grandi", valori "piccoli-piccoli".

La famiglia e la possibilità di dimorare eticamente nel mondo

Ora, scegliendo di assumere questo tratto "estetizzante" come quello saliente dei nuovi giovani, forse si comprende già subito una ragione di fondo della loro difficoltà ad assumere come *compiuto* ideale di vita e impegno *stabile* il matrimonio e la famiglia, in quanto realtà *etiche in senso eminente*.

Certo, molto spesso la giovinezza tende a diventare quella "lunga moratoria psico-sociale" di cui nel Rapporto IARD, a motivo della difficoltà, per un numero crescente di giovani e in forme e con percentuali diverse nelle aree del nostro Paese, a trovare un impiego (minimamente) stabile e in molti casi per la penuria di abitazioni, in special modo nei grandi centri. La tendenza però a procrastinare nel tempo le scelte percepite dai soggetti come irreversibili è un dato generale che interessa tutte le tipologie di giovani, emergente con evidenza dalle indagini: interessa pure (e, bisogna aggiungere, *soprattutto*), le aree e le categorie sociali di giovani più ricchi (anche solo nel senso che sentono come meno gravoso il peso dei problemi strutturali)³. È più esatto allora affermare quello

“estetizzante” è un vero e proprio *atteggiamento esistenziale*, indotto o liberamente assunto che sia. Vorrei qui concentrare l'attenzione solo su una delle cause che conduce, a mio parere, ad un tale diffuso *way of being*. La *radice* della difficoltà a compiere il passaggio da un atteggiamento esistenziale in prevalenza estetico ad uno segnato dalla scelta etica risiede forse principalmente in un fondamentale deficit di educazione familiare: in sintesi, l'educazione morale incompiuta o malintesa *va ricondotta ad una sottostante distorsione o mancanza di educazione familiare*.

Il nesso tra educazione morale ed educazione familiare può essere quasi intuitivo; è compito della riflessione pedagogica evidenziarne l'essenzialità, il suo carattere non accidentale o contingente. E di fatto, l'assenza o l'inadeguatezza dell'educazione familiare dispone il soggetto ad essere influenzato e formato/deformato da un senso comune che oggi tende a coincidere senza residui con l'opinione pubblica mass-mediale. Il sostanziale deficit di educazione morale viene allora mascherato dall'assunzione di *pattern* di pensiero e di condotte ritenute “ovvie” forse perché riconducibili in ultima istanza al “mass-medialmente corretto”; ma si tratta per lo più di comportamenti “senza ethos” o comunque vissuti come “moralmente indifferenti”. Ho scritto altrove di una sostanziale adiaforia pedagogica, vera e propria insensibilità all'universo e alle preoccupazioni educative; sta divenendo moneta corrente in una società percorsa da altre, altrettanto esiziali, forme adiaforiche, quella etica e quella veritativa. Si tratta di un portato del relativismo e di una forma di tolleranza malintesa, che alla lunga riesce solo, nella vita delle persone e delle comunità, all'indifferenza. Di certo, molti genitori (si dovrebbe aggiungere, molti insegnanti e molti educatori) sembra abbiano abdicato al *compito stesso* di educare, dissimulando con concessioni all'ideologia permissiva oggi prevalente, una sostanziale *malafede dell'intelligenza*⁴.

La vita di famiglia *in primis* può diventare ambito di autentica educazione morale se i coniugi scelgono di vivere il loro matrimonio come realtà etica in senso eminente. Il patto coniugale è fondato sulla scelta di essere definiti dalla cura benevolente perché l'altro, accolto – corpo e spirito – nella sua alterità irriducibile, possa fiorire. Scegliere allora di essere compagno/companna “di destino” aiuta a formare la coscienza della propria esistenza come dotata di un senso, di una “destinazione” buona e desiderabile.

Ma realtà etica in senso eminente è chiamata

ad essere la genitura: essa può esser fondata solo sulla stessa scelta di benevolenza e di cura perché altre persone pervengano ad una vita ben riuscita. L'altro/gli altri sono i figli che chiedono di essere accolti – nel corpo e nell'anima – assumendo il radicale carattere di invio e di appello che costituisce il loro avvento, con l'inizio della vita, nell'essere. La responsabilità del loro destino dona un senso buono e desiderabile al patto genitoriale.

In ragione del patto coniugale e di quello genitoriale la vita di famiglia diventa, per i figli ma non meno per i genitori, spazio e tempo esistenziale di formazione del senso originario delle parole strutturali del vocabolario essenziale di ogni persona. Esse formano delle evidenze elementari, coincidenti con la prospettiva originale aperta sul reale, l'universo personale nel quale di fatto ciascuno dimora. La scelta di non vivere più per se stessi, come individui e isole, ma per la cura e la benevolenza, per la fioritura della vita di altre persone, forma quel senso e quelle evidenze: nell'atto stesso in cui *dispone a dimorare eticamente nel mondo*.

La vigilanza e il lavoro educativo dei coniugi, in quanto coniugi e in quanto genitori, può/deve trasformarla in una vera e propria “*microcomunità etica*”, dove ogni legame può diventare innanzitutto parentela elettiva; e la famiglia viene a costituire nella struttura personale di ognuno dei suoi membri un *esistenziale*. La generazione di cui è questione nella microcomunità familiare coincide infatti con l'avvenimento stesso della persona; ora, la famiglia, in modo specifico e affatto caratteristico, è chiamata, attraverso le relazioni che istituisce, a formare, custodire e trasmettere nella persona un sentimento autenticamente etico dell'essere e dell'esistenza.

Anzi, si potrebbe dire che l'educazione morale nella famiglia consista originariamente in una formazione “ortopatica”: denoto con questa dizione il “retto sentire”, generato dall'innesto dell'istanza etica veritativa e spirituale della cura benevolente nel desiderio spontaneo di ogni soggetto di *vivere* e di vivere *in pienezza*. Non ci sarà mai, naturalmente, nessuna formazione adeguata del sentimento, se la famiglia non diviene atmosfera etica o “*clima empatico*”. L'essere conosciuti e amati – corpo e anima – in ciò che siamo e in ciò che possiamo essere è alla radice della personale capacità di conoscere ed amare; e permanendo nello sguardo aperto sul mondo dall'altro, si attiva una disposizione abituale a conoscersi e a scegliersi.

La virtù dell'educazione consiste forse nell'acquisto di questo speciale *insight* che altrove ho pro-

posto di chiamare *interiorità personale oggettiva*: ci consente di vederci e di sceglierci attraverso il nostro esser visti da chi ci conosce e ci ama nel modo della predilezione⁵.

¹ Si veda per questo il contributo di A. DE LILLO, "Il sistema dei valori", in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 41-48.

² Sto citando C. BUZZI, *Giovani, affettività, sessualità. L'amore tra i giovani in una indagine IARD*, Il Mulino,

Bologna, 1998, pp. 13-18.

³ F. SARTORI, "La giovane coppia", in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, pp. 187-228.

⁴ Cfr. A. BELLINGRERI, *Il superficiale il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, pp. 221-242.

⁵ Il riferimento qui è a A. BELLINGRERI, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005; e ID., *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, ibid., 2007.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 13 - Anno IV

Speciale: *La parola ai protagonisti*

Inserito: *Piani dell'Offerta Formativa del Distretto n. 1*

25 luglio 2000

L'autonomia tra libertà e responsabilità

GIUSEPPE BERTAGNA

Docente di Pedagogia - Università di Bologna

Coordinatore del SIS - Torino

Primo settembre 2000. Tutte le scuole della Repubblica italiana sono formalmente autonome. Le ha riconosciute tali la legge 15 marzo 1997, n. 59, con i Regolamenti attuativi che l'hanno accompagnata¹. Ogni istituzione scolastica si riappropria *di una parte consistente dei* (purtroppo, anche se non ancora *di tutti i*) poteri di azione che le erano stati confiscati da una tradizione e da una mentalità statalista, inaugurata, per ragioni storiche, nel nostro Paese, con l'unità d'Italia, ma poi soprattutto consolidatasi con il Fascismo, purtroppo senza essere significativamente interrotta con la Repubblica. La scuola retta dall'apparato ministeriale, con tanto di 'ordini di servizio' e di 'circolari' su tutto, dalla costituzione delle classi all'assegnazione dei compiti ai docenti, dai viaggi di istruzione all'orario, dalle

iniziative per l'aggiornamento ai programmi, dalle modalità con cui esporre i cartelloni dei voti a quelle per regolamentare l'accesso ai laboratori ecc. Una specie di 'dispotismo' illuminato, con docenti, famiglie, allievi, organi collegiali di istituto e comunità locali tutelate dal 'superiore' ministero, come se fossero 'soggetti minori' bisognosi delle kantiane dande. Mai capaci di agire istituzionalmente da soli, in libertà e responsabilità, pagando gli errori e godendo i meriti: sempre un agire condizionato, la cui legittimità proveniva per di più dal rispetto delle procedure stabilite dall'alto (la cosiddetta deriva amministrativista della scuola²) piuttosto che dalla risoluzione dei problemi e delle domande educative e culturali concretamente poste dal basso.

L'autonomia delle scuole significa inversione

di questa tendenza storica e presa in carico del programma kantiano di uscita dallo stato di minorità non solo per le persone (allievi, docenti, famiglie), ma anche, come deve essere, per le istituzioni (in questo caso per l'istituzione scuola) create dalle persone nell'agire sociale. La Costituzione della Repubblica (articoli 2, 5, 33, 34) finalmente applicata; sebbene con un ritardo di 42 anni³.

Il significato dell'autonomia

In alcune pagine famose, Hannah Arendt ha scritto che autonomo è solo chi agisce liberamente, non su ordine o commissione. All'alba della civiltà occidentale, d'altra parte, Aristotele avvertiva che "libero è colui che vive grazie a se stesso e non grazie agli altri"⁴.

Vivere "grazie a se stessi" richiama, anzitutto, il "tema antichissimo nella cultura greca"⁵ del dedicarsi a se stessi, dell'occuparsi di se stessi (*heautae epimeléisthai*). È tutt'altro che il ripiegarsi in un solipsismo egoistico ed autocentrato. Cura di sé è, piuttosto, la signoria di sé, l'avere la forza di essere ciò che si è, agendo con calcolo e responsabile e consapevole misura in rapporto agli altri e al mondo naturale e sociale. E *enkratéia*, dicevano i Greci, ove *kratos* ha significato di forza ed *en* indica il progressivo venire al dominio di sé.

Vivere "grazie a se stessi" richiama, in secondo luogo, il darsi le norme da sé, il riconoscersele e il rispettarle, per l'azione (*autonomia*). In due sensi: sia in quello per cui l'uomo, attraverso le sue azioni, contrae un abito che, in quanto tale, lo vincola ("ogni azione è libera, ma l'abito è necessario"⁶); sia in quello per cui nessuno agisce se non per uno scopo, cosicché ogni azione umana è tutt'altro che capriccio, incostanza, vanità, volubilità, ma è piuttosto coerenza, costanza, impegno, fedeltà allo scopo a cui mira, che è poi, al fondo, la sua legge.

Gli uomini, dunque, ma nondimeno le comunità, le istituzioni e perfino degli Stati, sono liberi quando vivono un'esistenza che possiede a pieno titolo il rango dell'autofinalità sia nella forma dell'*enkratéia* sia in quella dell'autonomia. In una parola, quando seguono la legge che si danno per realizzare scopi e fini liberamente riconosciuti. Per questo, l'autonomia che dal 1 settembre si avvia nelle scuole è una scommessa di libertà e di responsabilità per docenti, allievi, famiglie, comunità locale.

Il modello istituzionale dell'autonomia e la fatica della libertà

Libertà e responsabilità, in tutti i campi dell'esperienza umana, non sono, tuttavia, mai gratuite. Il loro esercizio è sempre faticoso, pieno di incertezze e di timori, di resistenze a concedere e di rivendicazioni da ottenere. Si comprende questo discorso non solo per quanto riguarda i compiti operativi che attendono nei prossimi anni docenti, allievi, famiglie, comunità locale, ma anche a proposito del modello istituzionale di autonomia delle scuole che ha finito per essere introdotto nella nostra normativa e che sarà collaudato a partire dal 1 settembre.

La legge n. 59/1997 è stata una delle più importanti votata dal Parlamento negli ultimi 50 anni. Per il sistema di istruzione, è stata definita addirittura di rango costituzionale, tanto ha innovato rispetto alla nostra tradizione⁷. Essa prefigurava, infatti, un sistema nazionale di istruzione con nuovi compiti per lo Stato e per le scuole. Lo Stato avrebbe dovuto svolgere tre compiti:

- *governare*: ovvero dettare le "norme generali" a cui tutte le scuole della Repubblica, statali e non statali, avrebbero dovuto attenersi nella loro azione organizzativa ed amministrativa: ordinamenti, programmi di apprendimento e non di insegnamento, *standard* di prestazione relativi agli obiettivi indicati sia nei programmi di apprendimento sia nelle direttive di sistema nel suo complesso;

- *valutare-controllare*: ovvero istituire un ente terzo imparziale e prestigioso che *valutasse* la funzionalità 'tecnica' (non certo politica, che spetta al Parlamento) del sistema di governo centrale (il Ministero e le sue articolazioni territoriali) e di quello di gestione periferico (le scuole);

- *sostenere* con propri organismi tecnici le singole comunità scolastiche che ne avessero avuto bisogno e che ne avessero fatto richiesta.

Per converso, le istituzioni scolastiche, in quanto espressione della libertà e della creatività dei corpi sociali (famiglie, gruppi professionali, parrocchie, gruppi di cooperazione e di volontariato, enti locali, enti privati, imprese, comunità locali ecc.), avrebbero dovuto assumere in piena libertà e responsabilità il compito di *gestire* e di *organizzare* il processo educativo e didattico necessario per soddisfare la domanda formativa posta dagli allievi e dalle loro famiglie in un determinato territorio, sebbene rispettando le "norme generali" prima evocate.

In questo modello, lo Stato era chiamato a tu-

telare, riconoscere e valorizzare sul piano giuridico ed economico il diritto di ogni formazione sociale esistente di promuovere e gestire scuole. Per questo la vera autonomia delle scuole avrebbe significato anche pieno riconoscimento della parità giuridica ed economica per tutte quelle istituzioni scolastiche non statali promosse dal corpo sociale a fini di istruzione e di educazione, se esse avessero rispettato le norme generali sull'istruzione (art. 33 della Costituzione) e avessero quindi ambito al riconoscimento di scuole che svolgono un ruolo pubblico.

Lo Stato, perciò, avrebbe dovuto agire secondo il principio di sussidiarietà: non considerare l'iniziativa della società civile residuale rispetto a quella propria (o degli Enti locali); né dissuadere, con pretese più o meno monopolistiche, la libera iniziativa degli attori sociali. Piuttosto fare il contrario: intervenire quando l'iniziativa sociale nel campo dell'istruzione fosse debole o insufficiente per incoraggiarla, nella convinzione che solo una libera e responsabile competizione tra scuole istituite dallo Stato e/ o da soggetti non statali nel raggiungimento degli obiettivi comuni stabiliti dalle "norme generali" della Repubblica avrebbe giovato ai giovani, alla cultura, alla società, allo spessore qualitativo della democrazia.

Ora che tutti i Regolamenti attuativi della legge n. 59/1997 sono stati emanati, non si può dire, però, che l'autonomia delle scuole che parte dal 1 settembre si collochi integralmente dentro questo scenario strategico. Il modo con cui il Governo ha predisposto la decretazione delegata uscita tra il 1997 e il 2000, infatti, un po' per sano realismo, un po' per l'influenza del centralismo burocratico ministeriale e un po' per la mentalità statalista sia di non poche forze politiche sia di non poca cultura sindacale, ha in qualche modo attenuato il carattere 'rivoluzionario' degli orientamenti prima ricordati⁸. Per un aspetto, sono così rimaste inerzie neocentralistiche. Il Ministero, oltre che mantenere una forte ramificazione territoriale, continua ad avere *compiti importanti di gestione* (si pensi agli organici e ai flussi finanziari) che, in un primo momento, sembrava potessero essere assegnati alle scuole. Né si è provveduto ad istituire un Ente terzo di valutazione dei risultati del sistema di istruzione, ma si è trasformato il Cede in un Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione che resta sostanzialmente subordinato alle direttive del Ministro.

Per un secondo aspetto, inoltre, si è scelto non già di restituire alle istituzioni scolastiche molti

attuali poteri statali in fatto di gestione del sistema di istruzione, bensì di trasferirli alle Regioni e agli Enti locali (artt. 138 e 139 del D. 19s. n. 112 del 31 marzo 1998; Dpr. 18 giugno 1998, n. 233 e lo stesso articolo 1 del Dpr. 8 marzo 1999, n. 275). La consistenza dell'autonomia delle scuole è stata in questo modo indebolita.

Per un terzo aspetto, infine, se la legge n. 59/97 consacrava il principio di sussidiarietà ad organizzatore centrale del servizio nazionale di istruzione, bisogna riconoscere che la decretazione delegata, tanto più se letta insieme alla legge sulla parità poi di fatto approvata dal Parlamento, ha ridimensionato il ruolo di questo principio e mantenuto non pochi residui del principio gerarchico-dominativo un tempo imperante.

La strada per la completa maggiore età delle istituzioni scolastiche, da considerare depositarie di un'autonomia forte che consentirebbe loro di interloquire in maniera diretta e paritaria, verso l'alto, con la legge dello Stato e, orizzontalmente, a rete, con tutte le altre 'autonomie' espresse dalle "formazioni sociali" (le altre istituzioni scolastiche innanzi tutto, ma non meno gli Enti locali, il mondo del lavoro, le cooperative, i sindacati ecc.), dunque, è senza dubbio stata significativamente prefigurata ed avviata, ma resta ancora da perfezionare e, soprattutto, da sviluppare. Molto, perciò, dipenderà dal grado con cui le singole istituzioni scolastiche riusciranno ad esercitare le libertà e le responsabilità già consistenti che sono state loro riconosciute con l'attuale quadro normativo.

¹ Per una analisi critica di questo processo normativo, cfr. l'introduzione al volume *Orientarsi nell'autonomia*, La Scuola, Brescia 1999, volume che riporta, insieme alla legge, tutta la normativa ad essa collegata o da essa conseguente.

² Cfr. A. PAJNO et alii, *L'autonomia delle scuole. Motivazioni, problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1997.

³ La giustificazione di questo giudizio, con il rimando al dibattito tra Costituzione materiale e Costituzione formale, è presentata nel volume di A. Pajno et alii, cit.

⁴ Cfr. ARISTOTELE, *Metafisica* I, 2, 982b, 26.

⁵ Cfr. M. FOUCAULT, *La cura di sé* (1984), Feltrinelli, Milano 1985, p. 47.

⁶ F. NIETZSCHE, *Frammenti postumi* (novembre 1882-febbraio 1883), in *Opere*, vol. VII, t. I, p. I, Adelphi, Milano 1982, p. 197.

⁷ Cfr. A. PAJNO et alii, *L'autonomia delle scuole* ... cit.

⁸ Cfr. l'introduzione al volume *Orientarsi nell'autonomia*, cit.

Pedagogia al maschile. Educazione al femminile?

WINFRIED BÖHM

Docente Emerito di Pedagogia dell'Università
di Würzburg - Germania

E *siste una educazione “di genere”?* Si tratta di una di quelle domande per le quali è possibile, e doveroso, offrire una considerazione a partire da una duplice prospettiva. Da una parte, la si può intendere in senso puramente descrittivo-constatativo, così che la risposta deve tendere a stabilire come qualcosa effettivamente avvenga e come stiano le cose in proposito. Dall'altra parte, è possibile intenderla come domanda pedagogica anche in senso prescrittivo-normativo, così che la risposta non può essere pura affermazione e descrizione di fatti, bensì piuttosto deve contenere e fondare i criteri secondo cui l'educazione e la formazione dell'uomo dovrebbero svolgersi, se debbono essere legittimati pedagogicamente e non determinati soltanto da poteri altri (extrapedagogici). La prima prospettiva viene solitamente definita in senso stretto di “scienza dell'educazione”, la seconda come “pedagogica”.

Questa duplicità interna delle questioni pedagogiche è data dal fatto che l'educazione e la formazione dell'uomo non si presentano ai nostri occhi come una realtà chiaramente definita. Al contrario, definiamo educazione, o meglio formazione, una determinata parte del comportamento umano e dell'agire sociale, poiché proprio a questo comportamento, e/o azione, attribuiamo il significato di educazione e formazione sulla base di una interpretazione, ovvero di una teoria. Nessuno potrebbe dire di sé o di altri che egli sia stato educato o formato, oppure che si educi e si for-

mi, se non dispone di una tale teoria o interpretazione, sebbene di questa egli sia più o meno, o addirittura per nulla consapevole.

Anche la domanda se esista una formazione dell'uomo diversa secondo i generi può e deve essere colta secondo questo doppio senso, così che essa da una parte si orienta verso la *quaestio facti* se vi sia stata nella storia ed eventualmente vi sia ancora oggi effettivamente una formazione differenziata secondo il genere, dall'altra verso la *quaestio iuris* se debba esserci, ed è giusto che vi sia, una formazione specifica per generi pedagogicamente fondata. Dividerò queste brevi e dense riflessioni secondo questa bipartizione, differenziando la seconda parte della domanda ancora una volta e anzitutto indagando l'opinione di (alcuni) eminenti pedagogisti, per poi presentare il nostro punto di vista nel panorama offerto. Non siamo a questo indotti dalla volontà di creare un ibrido, bensì dalla semplice convinzione che da un professore ci si aspetta quanto meno che non solo sappia raccontare ed illustrare il pensiero espresso da altri, bensì anche presentare un proprio ragionamento. È superfluo aggiungere che rispetto alla prima parte della nostra domanda limiteremo l'orizzonte delle nostre considerazioni per quanto possibile al nostro ambito culturale, ovvero a quello di lingua tedesca, della cui limitatezza chi scrive è pienamente consapevole.

Per quanto riguarda l'aspetto storico della questione, una considerazione superficiale della sto-

ria dell'educazione e uno sguardo poco critico sulla situazione presente potrebbero facilmente indurre a dare una risposta positiva alla domanda posta. È fin troppo evidente che le fanciulle, attraverso i secoli, siano state svantaggiate rispetto ai fanciulli, dal punto di vista educativo; e anche un breve accenno alla divisione dei generi nelle cosiddette professioni più elevate, anche nel corpo docente universitario, mostra proprio che per le donne è oggi più difficile raggiungere posizioni dirigenziali. Tuttavia: come quasi sempre, anche qui è meglio fare attenzione a risposte affrettate, se non si vuole incorrere nelle insidie di puri pregiudizi. Di fronte ad una considerazione storica così riduttiva si dovrebbe almeno riflettere sul fatto che la formazione in nessun luogo e in nessun tempo è stata aperta a tutti indiscriminatamente, così che lo svantaggio di fanciulle e donne rappresenta probabilmente soltanto un caso particolare di una regola generale, ed è possibile assolutizzare questo caso particolare soltanto se si rimane ciechi di fronte agli svantaggi molto più pesanti di altri gruppi. Che per esempio nel Medioevo ci fossero più uomini colti che donne è vero; altrettanto deve però anche dirsi che allora c'erano più suore colte che contadini e servi della gleba colti. Rispetto ad una possibile divisione equa dei generi in tutte le professioni Umberto Eco ha scritto in una – ben nota – mordace satira, che ad esempio nel servizio militare volontario attualmente non solo le donne non sono rappresentate, bensì anche i ciechi e gli storpi, mentre questi appaiono super-rappresentati nella categoria dei telefonisti e dei bibliotecari. Il mio collega canadese Robin Barrow era addirittura così coraggioso da domandare se l'università dovesse essere fondata su ragioni e per obiettivi completamente diversi dalla realizzazione della pari divisione sociale dei generi, così che la si dovrebbe strapazzare malamente oppure addirittura snaturare, se si volesse imporle oggi questo come compito primario. Ora lasciamo però da parte queste piccolezze e avviamo una breve considerazione storica.

Una siffatta trattazione non può tralasciare il fatto che dall'inizio della tradizione educativa nella nostra cultura, dunque dal cosiddetto rinascimento carolingio della formazione fino all'attualità, sempre vi è stato il privilegio di alcuni pochi, e al contempo non si può trascurare che anche allora, quando le possibilità educative divennero più facilmente accessibili, molti rinunciavano volontariamente alla formazione ed alcuni temeva-

no l'impegno ad essa collegato.

Se si pone attenzione ai pedagogisti competenti, emerge una scoperta sorprendente. Fino al XVIII secolo difficilmente si troverà infatti anche soltanto in uno di loro il favore per una formazione specifica di genere. Non posso qui ora documentarlo dettagliatamente, posso però richiamare alcuni esempi significativi.

Quale primo grande autore della educazione femminile può essere considerato il domenicano Vinzenz von Beauvais, nato nel 1264, il quale, accanto al suo *Speculum doctrinale* comprendente 50 volumi in ottavo, una enciclopedia enorme del sapere del suo tempo, compose anche uno scritto sull'educazione della donna. In questo scritto parlano i profeti e i santi così come gli scrittori profani laici della antichità. Obiettivo principale della educazione femminile viene considerato la purezza morale e l'esortazione a non dare libero sfogo troppo liberamente ai propri sentimenti, all'allegria e alle passioni. Chi intende vedere in queste regole qualcosa di specifico per le ragazze, rimarrà sorpreso nell'apprendere che anche ai ragazzi veniva raccomandato di sottoporsi presto a rigida disciplina e di sottomettersi al giogo dell'ubbidienza.

All'apice dell'Umanesimo europeo la sua figura più rappresentativa, Erasmo da Rotterdam, rivela per l'educazione femminile un grande interesse. Nel dialogo "L'abate e la donna colta", tratto dai *Colloquia Familiaria*, uno fra i testi più rilevanti sull'educazione femminile, Erasmo contrappone l'abate Antronius, che vuole contestare alle donne la loro educazione, alla colta Magdalia, che naturalmente si esprime con le parole di Erasmo. L'abate si ritira molto male dalla discussione condotta in maniera mordace, e alla fine Magdalia (Erasmo) pensa che sia giunto il tempo in cui le donne colte possano dirigere le scuole teologiche, salire sul pulpito per predicare e contendere agli abati, ai vescovi addirittura le loro mitre.

È un fatto ben noto che Martin Luther e Johannes Bugenhagen abbiano dedicato attenzione e cura all'educazione femminile, e che abbiano promosso l'ingresso nella scuola di ragazzi e ragazze.

Lo stesso vale per Wolfgang Ratke, che nel 1612 presentò agli Stati Generali riuniti a Francoforte per le elezioni un piano di riforma per le scuole e per la vita politica e religiosa in Germania, il cosiddetto Frankfurter Memorial, nel quale egli definiva l'arte dell'insegnare come un'opera comune, continua, dalla quale nessuno poteva essere escluso, "fosse ragazzo o ragazza". Anche il più

grande pedagogista del XVII secolo e al contempo il primo in assoluto che formulò una pedagogia sistematica, vale a dire Johann Amos Comenius, nella sua famosa opera sul miglioramento dei rapporti umani, vuole offrire ad entrambi i sessi le stesse possibilità di educazione. Comenio fonda questa esigenza di uguaglianza – dato sorprendente per un vescovo riformista – con l'argomento della creazione sia dell'uomo che della donna, secondo l'immagine di Dio, e non esiste per lui alcun motivo per il quale il cosiddetto sesso debole dovrebbe essere escluso dall'educazione. Stabiliamo tuttavia quanto segue: gli esempi richiamati valgono in relazione alla formazione (universale) dell'uomo in quanto tale. Le cose cambiano profondamente non appena nel XVIII secolo lo sguardo pedagogico si concentra sulla educazione (particolare) e socializzazione del cittadino. Allora i ruoli sociali e le necessità si pongono come un filtro colorato di fronte alla lente pedagogica e i sessi appaiono sotto una luce diversa.

Primo teorico di una educazione specificamente femminile è Fénelon (1651-1715), il quale consiglia che non si dovrebbe orientare l'educazione femminile alla mondanità, come si fa con quella maschile, e non si dovrebbe eliminare l'arguzia nelle donne, bensì bisognerebbe concentrare l'educazione femminile su casa e famiglia, dove *de facto* si compiono i compiti specifici della donna. Il professore di Halle e pedagogista che guidò il pietismo tedesco, August Hermann Francke, fa conoscere in Germania lo scritto di Fénelon e sottolinea nella sua prefazione all'educazione tedesca la necessità di prevenire i pericoli dei nuovi tempi che minacciano le ragazze, e consiglia una strategia educativa immunizzante. Quando poi una donna male educata esercitasse prostituzione, sopprimesse il proprio bimbo, oppure commettesse altri gravi crimini, allora si potrebbe addossarne la colpa al governo e all'insegnamento, "in quanto essi non si preoccupano che la gente possa essere educata cristianamente". La tendenza di Francke a limitare l'educazione della donna all'interno della casa e della famiglia e a considerare l'educazione femminile come un pericoloso abbandono di provvedimenti difensivi, sembra possa essere avvicinata all'*Emilio* di Rousseau, un testo pedagogico non ancora abbastanza valutato. In questa opera fondamentale per la pedagogia moderna, Rousseau descrive l'educazione da lui pensata per un allievo immaginario di nome Emilio. Il quinto e ultimo libro del romanzo tratta anche dell'educazione di Sofia, la compagna di Emilio, e questa educazio-

ne sembra servire al suo destino di piacere all'uomo, di rendersi piacevole e attraente. Se dovessimo qui interpretare Rousseau e difenderlo contro i suoi oppositori, dovremmo mostrare che egli raccomanda certamente una educazione diversa per l'uomo e per la donna, non tuttavia nel senso di una discriminazione sessuale o di privilegio, bensì per mantenere quello scambio amoroso e ricco di tensione, senza che per questo la vita umana debba divenire solitaria e noiosa. Storicamente carico di conseguenze si rivela il fatto che gli illuministi e filantropi successori di Rousseau – da Basedow a Campe, Stuve, Trapp, Salzmann, Ernst Moritz Arndt stesso fino a Kant – riducono questo concetto fondamentale di Rousseau e limitano l'educazione femminile in un senso molto borghese al suo triplice compito di moglie, donna di casa e madre.

Il motivo di questa riduzione del ruolo femminile alla casa e alla famiglia è pertanto da vedere nell'opera di secolarizzazione svolta dalla dottrina di Lutero sul matrimonio e sull'ambiente familiare. Quando Lutero nel XVI secolo mise per iscritto la sua dottrina del matrimonio, egli prese le mosse da una struttura familiare ed un ordine della casa che lo storico Otto Brunner più tardi ha descritto come "tutta la casa": unità sociale e spaziale della famiglia, economia familiare e impresa, alle quali appartenevano coloro che vi vivevano, genitori, figli, agricoltori, parenti e protetti che vivevano nella casa. Al vertice di questo grande edificio sociale stava il padre di famiglia quale capo supremo; insieme a lui la madre dirigeva le attività della casa. L'ordine domestico riceve grazie a Lutero una fondazione teologica che lo eleva a ordine voluto da Dio. Padre e madre giungono al rango di diretti rappresentanti di Dio; i loro diritti e doveri nei confronti della casa e dei loro abitanti ottengono dignità divina, e i loro compiti acquistano una consacrazione quasi sacerdotale. Attraverso la cosiddetta letteratura dei padri di famiglia, insieme alle prediche, questa immagine della famiglia si radicò così profondamente nella coscienza di molte generazioni e in questo modo divenne così "naturale", che essa non svanì quando la sua fondazione religiosa si frantumò e al suo posto venne il pensiero razionalistico illuminista.

A questa secolarizzazione dell'immagine della famiglia venne incontro, a partire dalla fine del XVII secolo, il cambiamento della struttura familiare. Le mutate condizioni produttive, la nascita

delle istituzioni statali, lo spostamento del lavoro maschile dalla casa trasferirono, soprattutto per le professioni di commerciante e artigiano e per quelle nello Stato, le condizioni di esercizio della professione dell'uomo, per il quale la casa divenne così soltanto luogo di abitazione e riposo. È evidente che la conduzione della casa, dunque in senso stretto della famiglia, l'economia domestica e l'educazione dei figli, passarono dall'uomo alla donna. Le tre attività fondamentali della casa, il cucinare, l'allevare i figli, il frequentare la Chiesa [*in tedesco le tre K: Kuche, Kinder, Kirche* - cucina, bambini, chiesa], divennero il compito proprio, ovvero "naturale" e "essenziale" della donna. Qualsiasi formazione che poteva allontanare la donna da questo compito e diminuire il suo interesse per l'attività domestica, doveva essere pertanto evitata e soppressa.

In relazione a quanto richiamato, dovrebbe sorprendere il fatto che alcuni pedagogisti cerchino di rispettare questo presunto ordine naturale ed esigano una educazione che tenga conto della differenza naturale fra i generi. Il punto centrale e determinante della nuova educazione femminile ormai nascente è la naturale determinazione della moglie e tutto quanto concerne questo obiettivo finale. Il compito familiare rappresenta per questa idea di educazione la vera "professione" della donna, così che pensare a qualsiasi altra formazione professionale sarebbe del tutto sbagliato. Da siffatto limite il filantropo Ernst Christian Trapp trae la conclusione che la migliore educazione per la donna è quella che essa può ricevere a casa dalla propria madre. L'attività di conduzione della casa non si può imparare a scuola; tutt'al più là dove l'educazione materna delle fanciulle risulta carente e necessita di completamento, si potrebbe pensare ad una scuola femminile. In relazione ad un possibile studio universitario, scrive il grande Herder nel suo Frammento I: "La donna non è ammessa all'auditorio e allo studio dei letterati, se essa si vuole formare alla sua finalità, affinché renda più bella la sua anima e sia il piacere del sesso maschile; affinché essa raggiunga il decoro delle cittadine e delle madri di famiglia, mogli ed educatrici; affinché formi i talenti che la natura le ha dato e compia il dovere di diventare il gentil sesso".

Ci fermiamo qui e riassumiamo brevemente: la separazione fra educazione maschile e femminile e la limitazione della educazione della donna alla casa, alla famiglia e alla maternità sono fenomeni del XVIII secolo, procedono storicamente di pari passo con la secolarizzazione della dottrina

riformista del matrimonio e dell'ambiente domestico, e socialmente con la dissoluzione di "tutta la casa" e con l'allontanamento del lavoro paterno dalla abitazione della famiglia. Inevitabile quanto segue: tale separazione riesce proprio quando, in conseguenza della Rivoluzione Francese, nasce un sistema scolastico generale. Da allora il movimento femminile del XIX e XX secolo considerò uno dei suoi compiti principali la eliminazione di questa costrizione dell'educazione femminile, l'istituzione di scuole anche per le ragazze, sul fondamento del fatto che fanciulle e donne, nonostante e malgrado la loro vocazione al matrimonio, alla famiglia e alla maternità, avessero anche diritto ad una formazione generale, alla partecipazione alla vita pubblica e ad essere attive nei ruoli professionali.

Interrompiamo a questo punto - per motivi di spazio - le nostre riflessioni storiche e consideriamo la nascita del sistema scolastico femminile nel XIX secolo come il lungo e difficile cammino delle donne verso le professioni che fino ai giorni nostri sono state dominio degli uomini. Utilizzerò le seguenti considerazioni per affrontare la questione se si possa fondare e legittimare pedagogicamente una formazione diversa per genere.

Se ci richiamiamo, per discutere l'aspetto teorico della questione, anzitutto ai grandi pedagogisti del XIX secolo, che sono considerati i fondatori della pedagogia come scienza, e domandiamo come essi abbiano reagito a questa esclusione della donna dalla formazione generale e alla sua limitazione al ruolo di moglie, donna di casa e madre, dobbiamo affermare decisamente che il rimprovero oggi ovunque mosso che esse avrebbero avuto vantaggio da questa situazione, è privo di ogni fondamento oggettivo. È vero però, e pertanto anche irritante, che i padri della scienza pedagogica, nella formulazione delle loro teorie educative e scolastiche, hanno sempre avuto davanti agli occhi quelli che effettivamente venivano pubblicamente educati e frequentavano la scuola, cioè i ragazzi. Dedurne affrettatamente che essi avrebbero ritenuto capaci di una educazione sistematica soltanto i ragazzi e voluto pertanto escludere le fanciulle dall'insegnamento e dalla formazione, sarebbe una conclusione falsa e facilmente contestabile.

Lo stesso Herbart, che evidentemente pensa soltanto ai fanciulli, sottolinea ripetutamente che le fanciulle sono spiritualmente molto più sveglie riescono a comprendere molto più velocemente dei fanciulli, ed è un fatto negativo contingente che le donne siano escluse dal governo e abbiano

accesso ai ruoli della vita pubblica, soltanto quando si uniscono agli uomini.

Anche la teoria educativa di Schleiermacher, certamente la più significativa del XIX secolo, può essere considerata un'interpretazione dell'educazione in senso maschile soltanto ad un primo sguardo. Certo Schleiermacher parte dal fatto che la scuola, in particolare quella superiore, deve formare, oltre alla individualità del fanciullo, anche alla autonoma e responsabile attività nella vita pubblica, ovvero nello Stato, nella Chiesa, nella vita sociale e nella scienza. Questi ruoli non sono però accessibili alle donne. Se si volesse preparare le fanciulle - questa è la sua riflessione - ad attività che sono ad esse socialmente precluse, le si potrebbe rendere piuttosto infelici che soddisfatte. Tuttavia Schleiermacher non si ferma qui. L'educazione non deve mai servire soltanto per il presente - così ci insegna la sua teoria pedagogica -, bensì essa deve sempre al contempo lavorare per un futuro migliore. Così dice la sua argomentazione: attualmente alle donne è in effetti impedito l'accesso a quelle cariche pubbliche, alle quali prepara la formazione scolastica, ovvero nello stato e nella Chiesa, così come in gran parte anche nella vita sociale e nella scienza. Al contempo Schleiermacher ammette realisticamente che ciò vale anche per la gran parte degli uomini, così che la differenza fra i generi può essere considerata un caso particolare all'interno delle differenze professionali. Poiché Schleiermacher considera l'educazione come un processo unitario, solo astrattamente divisibile in livelli, deve mettere in discussione l'esclusione della donna dalla formazione superiore, esigendone la parità in educazione, e proprio con argomenti pedagogici. Non è da trascurare che per la gravidanza, il parto e la prima nutrizione dei bambini "un parziale ritiro dalla vita pubblica" sarebbe necessario, ma tutto ciò che ne consegue è una pura manifestazione storica. "Così la cultura progredisce, quando gradualmente giungiamo a considerare naturale e necessario che le disuguaglianze e l'esclusione delle donne dalla formazione superiore diminuirà. Non possiamo porre alcun altro limite necessario, se non quello stesso posto dalla natura". Il ragionamento si conclude così: verrà presto un tempo in educazione "nel quale non si avrà riguardo della differenza fra i generi, se non in relazione alla diversa costituzione fisica dell'uomo e della donna". L'educazione non può pertanto agire contro l'uguaglianza dei sessi, sebbene - e anche Schleier-

macher se ne rende conto - questa uguaglianza non potrà mai essere raggiunta soltanto attraverso l'educazione.

Dobbiamo fermarci qui con queste precisazioni e rivolgerci infine alla domanda se sia legittimo pedagogicamente parlare di una formazione specifica di genere, oppure se sia da esigere pedagogicamente la medesima educazione per entrambi i sessi. Per rispondere a questa domanda sono necessarie due premesse: una epistemologica, ovvero inerente al concetto di scienza, ed una teorica, ovvero inerente il concetto di formazione. La prima: come in tutte le altre scienze, oggi non è più possibile parlare in assoluto di pedagogia o di argomenti pedagogici. La pedagogia si frantuma, come le altre scienze, in diverse teorie (oggi denominate anche paradigmi), e i singoli argomenti acquisiscono forza di convinzione soltanto all'interno del contesto di una tale teoria pedagogica, cioè all'interno di un discorso costruito su ben determinati assiomi. Ciò conduce alla seconda premessa: ciò che si intende per formazione ed educazione, o meglio ciò che viene così definito, dipende dalla cornice, nella quale questa teoria si inserisce. Ciò significa in relazione alla nostra domanda: la risposta che noi daremo non può essere separata dalla teoria pedagogica che scegliamo o che abbiamo scelto. Prendiamo in considerazione la prospettiva personalista.

La teoria pedagogica sulla quale io fonda la mia risposta è personalistica in senso stretto. Con personalistico non si intende qualsivoglia discorso in qualche modo antropofilo sull'uomo come persona, bensì, con questo epiteto si intende una teoria pedagogica che ha il suo punto di partenza nella persona umana e la considera il *primum*, ovvero il primo dato del discorso pedagogico. Prendere avvio dalla persona come *primum* significa anzitutto non riflettere sull'educazione dell'uomo a partire dalla società, come fecero Emile Durkheim e i suoi epigoni fino ad oggi, ma neppure a partire dall'individuo, come risulta da una prospettiva psicologizzante in senso ampio (o meglio, individualizzante). Nel primo caso si giungerebbe ad una concezione dell'educazione come socializzazione dell'uomo (più precisamente si dovrebbe dire: non dell'uomo, ma del cittadino rousseauiano, dunque di colui che svolge una funzione e un ruolo sociali); nel secondo caso si avrebbe una concezione dell'educazione come sviluppo e - al limite - come riduzione alla pura soddisfazione di bisogni e interessi personali e alla equiparazione alla terapia. In entrambi i casi non

si potrebbe andare oltre un'educazione diversa per generi, vale a dire una educazione sessista, dal momento che non si possono ignorare i ruoli sessuali dati socialmente e gli interessi individuali connaturati. La persona non è certo a-sessuata, al contrario il sesso è una condizione determinante la persona, ma non come lo sono per la socializzazione la società e per lo sviluppo la natura individuale. La persona è sempre una *res mixta*, e il sesso è condizione di essa, così come i genitori sono condizione dei loro figli. Il suo fondamento è però la sua struttura dialogico-riflessiva oppure, come Rudolf Berlinger dice giustamente, la sua architettura triadica: cioè pensiero, parola e azione, oppure in altre parole: la riflessione, il dono della parola consapevole e l'agire libero. Se ci vogliamo liberare dalle immagini educative tradizionali, comuni fra gente di ogni sorta, e concepire la formazione dell'uomo come la formazione creativa del suo essere persona, allora non esiste il benché minimo motivo perché questo essere persona debba essere attribuito ad un sesso piuttosto che all'altro, così come l'idea di uguaglianza si impone in maniera determinante in una teoria educativa personalistica, poiché non si comprende perché il pensiero, la parola e il libero agire debbano spettare più all'uno che all'altro.

Dobbiamo ora chiudere le nostre riflessioni, e lo facciamo richiamando le parole di Schleiermacher, pubblicate, come suo credo pedagogico, nel 1798 nella rivista "Athenäum": "Credo all'umanità infinita, che esisteva prima che essa accettasse le vesti della virilità e femminilità". Senza dubbio una concezione della formazione, che parta dall'uomo come persona, mira alla sua formazione e non al suo addestramento, al renderlo utile ad altri, e così via. Chi sostiene una tale idea di educazione non deve essere cieco di fronte ai limiti effettivi della educazione - di ogni luogo e tempo. Si può soltanto, come Kant ci ha raccomandato con forza, considerare una idea giusta non come una pura chimera, soltanto perché ad essa non corrisponde (ancora) una realtà concreta.

** Seminario interuniversitario "Würzburg-Roma Tre" in cooperazione con la Fondazione Hanns Seidl di Monaco (Bavarese) nel Kloster Banz, Bad Staffelstein, 21-23 gennaio 2007.*

IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 38 - Anno XIII

Unità d'Italia: un fatto e un processo

10 Dicembre 2010

L'unità d'Italia è un processo

OLGA BOMBARDELLI
Ordinario di Pedagogia
Università di Trento

L'avvicinarsi delle prossime celebrazioni per il 150° anniversario dell'Unità d'Italia costituisce un'occasione per riflettere sul passato e sul presente della nazione italiana.

Pensando alla ricorrenza in oggetto, mi sovviene un momento vissuto nei giorni scorsi. Mercoledì 3 novembre 2010, per le vie cittadine, a Trento, si ricordano i caduti al fronte. Lo spettacolo è commovente: silenzio, un lenzuolo bianco di centinaia di metri è portato a mano da decine di uomini; numerosi sono i passanti fermi ai bordi delle strade a meditare osservando il corteo, anche i turisti interrogano. Si è trattato di uno spettacolo davvero insolito in quest'epoca di consumismo e, purtroppo, di frequente superficialità chiasiosa. Il passato non si dimentica, ma si legge nella prospettiva di un futuro migliore.

I tempi sono cambiati rispetto al XIX ed alla prima metà del XX secolo; non sono più i nazionalismi al culmine dell'agenda politica, ma non sono del tutto superate concezioni escludenti di attaccamento al proprio territorio, in tutte le zone del mondo, mentre è poco diffuso l'entusiasmo per le forme di collaborazione su scala nazionale ed internazionale, che costituiscono oggi l'unica via per un futuro dignitoso degli stati e dei popoli. L'unità d'Italia in Trentino si deve datare a poco meno di un secolo fa; è qualcosa di sofferto e faticoso, come tutti i cambiamenti politici di grande portata. La Germania considera come inizio dell'unità della Repubblica quella degli accordi di riunificazione seguiti alla caduta del muro di Berlino, l'Italia invece festeggia una data relativa ad un periodo nel quale parecchi territori, com-

presi Trento, Bolzano e Trieste, non facevano parte dello Stato Italiano. Questo comporta considerazioni differenziate; le celebrazioni riguardano più la nascita dell'Italia che non l'unità.

Il processo di unificazione nazionale deve fare i conti con le mille diversità del territorio e della popolazione, che affondano in millenni di storia, si scontra con peculiarità custodite gelosamente a nord e a sud. In alcune zone la spinta all'autonomia vanta radici profonde, conservate sotto tutte le forme di governo che si sono alternate nella storia e qualche volta mantenute anche nell'attuale sistema politico. Il Trentino è incrocio di storie e di culture, di lingue e di popoli. Tra i suoi cromosomi ha indubbiamente quelli italici, soprattutto per l'appartenenza linguistica, artistica, perfino culinaria; non cade in meschine tentazioni isolazioniste e provincialiste.

In tempi nei quali gli stati nazionali ottocenteschi sono messi a dura prova dalla globalizzazione, è bene avere sempre in mente che ogni autonomia, come anche ogni federalismo, è tale solo saldamente ancorata dentro un'unità nazionale. Altrimenti è disgregazione politica, con gravi rischi e con un pericoloso indebolimento di tutte le aree che costituiscono lo stato.

Le commemorazioni per l'unità d'Italia non dovrebbero essere celebrazione di nazionalismo; i fatti risorgimentali vanno affidati agli storici per una lettura onesta e distaccata. È stato dominante per tanto tempo il modello di 'stato nazione', descritto da F. Meinecke fin dal 1907 in contrapposizione al modello di 'nazione stato', era uno stato etnico, basato su un'auspicata unità di etnia, di lingua, di religione, oggi gli stati sono abitati in percentuali sempre maggiori da minoranze e da differenze culturali. Ma il patriottismo non è un concetto da relegare nel dimenticatoio; è da vivere in forma nuova e da rinforzare.

Le celebrazioni relative al processo di unificazione devono essere un'occasione per recuperare un senso della nazione, dell'essere una comunità, per recuperare un orgoglio di tipo civico, di credibilità e di responsabilità, di valori e di principi, vissuti più che dichiarati, in vista di un futuro comune fra le regioni d'Italia e fra i popoli d'Europa. Una sana identità nazionale ed un positivo senso di appartenenza alle varie dimensioni del territorio è supporto per sprigionare le energie migliori. L'Italia sta vivendo un destabilizzante deterioramento, con una preoccupante perdita di

fiducia da parte degli italiani verso il proprio futuro. I festeggiamenti dovrebbero stimolare un impegno profondo contro ogni rischio di sfascio del sistema, per il recupero a tutti i livelli delle regole e del diritto, dell'equità e delle garanzie; la mancanza di attendibilità e di fiducia nelle istituzioni sta minando oggi alle radici il nostro essere Nazione. Il vincolo di cittadinanza, con i diritti e i doveri che comporta, è costituito da prospettive e da passi concreti per il futuro, oltre che da memorie del passato.

Fare memoria dell'unità d'Italia vuol dire trovare lo slancio morale e politico per risollevare lo Stato italiano, per un futuro di coerenza, di pace e di prosperità. Occorre combattere contro le numerose emergenze, da quelle geologiche e naturali a quelle ideali, fino a trovare misure† contro l'eclissi della legalità, che mette a rischio il vincolo di appartenenza degli italiani alla medesima comunità, dove spesso ciascuno è lasciato in balia di se stesso. Tener vivo il senso della comunità collettiva oggi è una priorità.

Il 150° anniversario dell'Unità di gran parte dell'Italia è l'occasione per scoprire e riscoprire, con animo costruttivo, i documenti e le testimonianze che ci consentono di ricostruire nella loro concretezza gli avvenimenti che hanno scandito la nostra storia nazionale, operando una rilettura scientifica dei momenti storici che sono alla base della nostra comune appartenenza alle comunità locali, nazionali ed internazionali. Come i nazionalismi (tedeschi, italiani ecc.) hanno soffocato in passato i popoli, anche oggi ci sono derive da combattere come minacce. È il momento nel quale cittadini e governanti devono dimostrare con il loro rigore e la loro opera coraggiosa, che è valse la pena costituire uno stato che coltivi il rispetto reciproco con i suoi cittadini ed operi per il progresso di tutti.

Le celebrazioni dell'unità dovrebbero costituire un modo per riscoprire con umiltà e senza trionfalismi i valori più profondi sui quali si deve basare uno stato moderno, a cominciare dalla Costituzione della Repubblica; si tratta di un'occasione per riflettere sul percorso da intraprendere per fare in modo che gli italiani possano camminare a testa alta, orgogliosi di un patrimonio di onestà e di valore civico che si costruisce ogni giorno. Non è semplicemente un problema di tempo, è un problema di consapevolezza e di responsabilità da sottolineare soprattutto in questa occasione, uniti.

Comunicazione e prospettive pedagogiche

VIVIANA BURZA

Docente di Pedagogia sociale - Facoltà di Lettere e Filosofia
Università della Calabria

Una delle questioni centrali del dibattito pedagogico contemporaneo si focalizza nell'analisi della formazione, la categoria guida del discorso sull'educazione, la cui caratteristica fondamentale è l'essere crocevia tra teorizzazione ed applicazione, nucleo attorno a cui ruota ogni possibile interrogativo relativo alla "forma", ai criteri di legittimazione, alle procedure applicative, e via discorrendo.

Si tratta di una questione da sempre postasi all'attenzione della riflessione umana, filosofica, etica, politica, pedagogica, ma oggi divenuta particolarmente significativa nelle stesse politiche scolastiche, anche di tipo internazionale, in quanto ritenuta vera ed autentica risorsa umana che, permettendo ad ogni soggetto di pervenire allo *status* di persona, incarna, esprime e legittima un'idea di cittadinanza con cui vanno misurandosi i modelli sull'educazione.

Un elemento estremamente interessante su cui si soffermano le analisi in corso riguarda il rapporto intercorrente tra formazione e comunicazione per via di una serie di ragioni che, sicuramente, hanno a che fare con il problema formativo proprio della contemporaneità, quello relativo alla sfida dell'universo mediatico ai nostri processi cognitivi e di socializzazione, ma che sostanzialmente si correlano alla questione del valore formativo della comunicazione e dell'interazione educativa. I complessi e problematici processi del formarsi umano, infatti, si incrociano con quelli della comunicazione, intesi sia come processi della trasmissione culturale – che evidentemente si inverte proprio nell'uso di peculiari mediatori culturali e specifici linguaggi e codici – sia come

espressione di un rapporto educativo con dialettica a rilevante valenza dialogica ed intersoggettiva.

Il denominatore comune cui vanno pervenendo gli studi e le ricerche in materia, però, è dato dalla consapevolezza che le persone, nelle loro attività anche pratiche e poetiche, dunque anche nell'affermazione dei processi formativi, non si scambiano semplicemente informazioni, ma entrano in rapporto dialogico, conferendo senso all'interazione anche in termini teleologici perché la relazione, in ultima analisi, è finalizzata al cambio di prospettive, alla complicazione, al consenso, folla intersoggettività.

È per questa ragione che un'analisi sui fondamenti epistemologici della formazione, fermando l'attenzione sull'educativo, non può non prendere in considerazione i soggetti implicati e le loro relazioni, così come non può non cogliere le dimensioni storiche, sociali e culturali in cui l'educativo si afferma, facendo emergere quell'orizzonte storico-linguistico che fa pregiudizio o pre-comprensione e, per ciò stesso, forma, conforma, de-forma.

Alla luce di queste riflessioni, appare abbastanza evidente che, riflettendo sui processi formativi anche di tipo scolastico, sono da prendersi in seria considerazione sia il soggetto, sia il contesto di tipo antropologico, sociale, culturale e materiale in cui il soggetto nasce, apprende, socializza, acquisisce consapevolezza di sé.

La riflessione pedagogica, non a caso, da sempre si è preoccupata di definire modelli di formazione che fossero legittimati all'interno di una precisa prospettiva antropologica e storico-antropologica. Gli studi più recenti con maggiore

incisività però, restituiscono la persona alla sua esistenza, alla concretezza della sua avventura esistenziale, agli orizzonti della tradizione, della linguisticità, della cultura. Questi orientamenti prendono in considerazione il rapporto educativo e la stessa mediazione linguistica come situazioni ed eventi “gettati nel mondo”; allo stesso modo, considerano adulto e soggetto *educandus* come interlocutori che possono trovare insieme, attraverso la dialogicità, il senso dell'appartenenza, e della coimplicazione. Emerge significativamente la funzione che la comunicazione esercita sui processi di sviluppo e di crescita, quale, ad esempio, quello della costruzione dell'identità, quello del riconoscimento della differenza, quello del superamento della visione egoica attraverso il riconoscimento *dell'Altro* oltre il *Medesimo*.

È evidente che un tale lavoro di interpretazione impone tanto alla riflessione pedagogica quanto alla scuola l'adozione di una pluralità di prospettive e procedure perché il dover cogliere e progettare la formazione entro un quadro di riferimento che si misura con il soggetto in formazione e con il suo con-testo di vita induce a chiarire aspetti, elementi, dati e processi che si offrono all'indagine di molti settori di ricerca. E altrettanto vero, però, che una così ampia configurazione della formazione può meglio coglierne la complessità, l'interna articolazione, la dialettica e le diverse dimensioni di sviluppo, sottraendola sia ad ogni pretesa prescrittivistica che ad ogni tentazione riduzionistica. La formazione, così, non si pone né come pura categoria né come pura datità, ma come quell'insieme di processi attraverso i quali si può realizzare l'umanità di un soggetto da considerarsi nella complessità e nella stessa problematicità della sua esistenza. Ed è chiaro che in questa dialettica del “prender forma” il soggetto si misura, proprio attraverso la comunicazione e la linguisticità, con gli altri uomini, con la natura, con la realtà sociale, con la cultura e, in ultima ipotesi, con se stesso.

Il compito della riflessione pedagogica si concretizza proprio in questa attività di riflessione e prefigurazione dell'educativo, un educativo da pensare tra possibilità e responsabilità, guardando

verso gli orizzonti teleologici ed axiologici di una più matura ed autentica democrazia. Si afferma significativamente il ruolo della scuola che nella teleologia della formazione può trovare il fondamento della qualità. Una democrazia che riconosce il soggetto persona e ne tutela la dignità nella sua duplice dimensione ontologica e storica, si fonda sui principi della differenza, del pluralismo e del dialogo e vede nell'intersoggettività una possibilità concreta per costruire solidarietà sociale e integrazione. Autori come Apel ed Habermas auspicano l'avvento di una ragione comunicazionale per la costruzione di un'etica per le comunità e per un agire umano fondato sull'intesa. In fondo, proprio attraverso la comunicazione può promuoversi l'affermazione di valori, principi e criteri che permettono di rinsaldare il legame sociale, determinando l'appartenenza di soggetti e gruppi umani ad un *ethos* dell'intersoggettività che forse, davvero, costituisce l'orizzonte valoriale e normativo di società aperte alla socializzazione, alla comprensione, alla partecipazione.

Bibliografia essenziale

- K. o. APEL, *Comunità e comunicazione* Rosenberg & Sellier, Torino 1977;
 M. BUBER (1923), *Il principio dialogico*, trad. it., Comunità, Milano 1958;
 U. CURI, a cura di, *La comunicazione umana*, Franco Angeli, Milano 1985;
 E. DUCCI, *Essere e comunicare*, Adriatica Editrice, Bari 1974;
 E. DUCCI, a cura di, *Preoccuparsi dell'educativo*, Anicia, Roma 2002;
 H. G. GADAMER, *Verità e metodo* (1960), Bompiani, Milano 1983;
 S. GENSI I, *Manuale della comunicazione*, Carocci, Roma 2001;
 J. HABERMAS, *Etica del discorso* (1983), trad. it. Laterza, Roma-Bari 1983;
 E. LÉVINAS, *Etica e infinito*, (1982), trad. it. Città Nuova, Roma 1984;
 E. LÉVINAS, *Totalità e infinito* (1961), Jaca Book, Milano 1980;
 E. LÉVINAS, *Umanesimo dell'altro uomo* (1972) trad.it. Il Melangolo, Genova 1985;
 B. ZANI, P. SELLERI, D. DAVID, *La comunicazione. Modelli teorici e approcci sociali*, NIS, Roma 1994.

La paideia personalistica di Luigi Stefanini

LUCIANO CAIMI
Ordinario di Pedagogia
Università Cattolica - Milano

A cinquant'anni dalla morte di Luigi Stefanini (16 gennaio 1956), il suo pensiero filosofico e pedagogico conserva intatta l'originale freschezza e la capacità di sollecitare la riflessione, per quanto oggi ci si muova in un contesto socio-culturale e educativo-scolastico ben diverso da quello dell'intellettuale trevigiano. La ricorrenza anniversaria ha registrato, fra l'altro, la pubblicazione di una vasta biografia dell'autore, che ci consente ora di coglierne l'intero percorso umano, spirituale e professionale¹.

Com'è noto, l'approdo di Stefanini a una forma di personalismo organicamente compiuto si colloca al termine di un non breve itinerario di ricerca, ricco anche di risvolti pedagogici. Su questi mi concentro, tratteggiandone le linee essenziali.

1) *Di fronte al neo-idealismo*

Le prime sistemazioni filosofiche e pedagogiche del nostro autore, maturate fra gli anni Venti e Trenta, sono frutto di un confronto critico con il pensiero neo-idealistico. Nello studio del 1927, *La pedagogia dell'idealismo giudicata da un cattolico*, egli non aveva timore ad asserire, parafrasando, ma in senso rovesciato, un'affermazione di Giuseppe Lombardo Radice: "Tutto quello che l'idealismo portò di nuovo e di grande nella filosofia contemporanea è cattolicesimo; la parte caduca del sistema deriva dalla misconoscenza dei principi del cattolicesimo"². Con ciò, era adombrata la tesi, successivamente espressa con maggiore sicurezza di analisi, secondo cui il pensiero gentiliano è *sineddoche* rispetto a quello cristiano, ossia ne rappresenta "una metà", e nello stesso tempo *iperbole* dell'atto umano, cioè assegna a quest'ultimo at-

tributi (tipico quello "creazionistico") proprii dello Spirito assoluto.

Se fra il 1929 e il 1930 Stefanini era giunto a denominare "Idealismo cristiano" la sua iniziale sintesi teoretica³, ciò non deve indurre a credere, come invece taluni critici allora supposero, a una sorta di contaminazione del pensiero cristianamente ispirato con l'attualismo, essendo inequivocabile la differenza tra la prospettiva trascendentistica del primo e quella tendenzialmente immanentistica del secondo. La presa di distanza appariva chiara anche sul versante pedagogico. Al consenso per alcuni motivi tipici dello spiritualismo di Gentile e di Lombardo Radice, quali l'"autoeducazione", l'"estetività" del processo educativo, la "critica didattica", l'insegnamento come "apostolato", Stefanini opponeva il manifesto dissenso verso i fondamenti teoretici delle loro pedagogie, insidiate dal rischio del monismo immanentistico.

Nel citato volumetto del 1927 e nel trattato del '32, *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*, una delle critiche ricorrenti mirava a colpire il cosiddetto *nirvanismo* neo-idealistico. Con tale espressione, l'autore veneto intendeva segnalare il pericolo, insito, a suo giudizio, nella concezione attualistica, nonostante le smentite dei diretti interessati, di annullare, immanentisticamente, nello Spirito trascendentale le individualità dei singoli io empirici di educatore e educando.

Stefanini, ne *Il rapporto educativo*, tracciava un primo disegno sistematico della sua pedagogia, che conteneva *in nuce* i più maturi esiti della fase personalistica. Dal volume emergeva un sapere: *di tipo spiritualistico*, cioè incentrato su una visio-

ne dell'io come realtà attiva, persistente, finita, aperta al mondo, agli altri e a Dio; *con connotazione fortemente teoretica*, in quanto vincolato da stretto legame con la riflessione filosofica, nelle sue articolazioni metafisiche, antropologiche, gnoseo-logiche, etiche ed estetiche; *di carattere esperienziale*, perché vi trovava spazio l'indagine "a occhio nudo" sui dinamismi funzionali e evolutivi dell'educando; *con apertura in prospettiva scientifica*, cioè volto alla critica assunzione in campo educativo dei responsi più attendibili della ricerca positiva, soprattutto psicologica⁴.

2) *Fra attivismo, esistenzialismo e spiritualismo cristiano*

Il rapporto educativo offriva, fra l'altro, le premesse teoretiche al vaglio della cosiddetta "scuola attiva", condotto dallo Stefanini nel volume *Mens cordis. Giudizio sull'attivismo*, del 1933. Egli, pur apprezzando lo spirito innovatore degli attivisti stranieri, criticava però la loro riduttiva visione antropologico-pedagogica, dal momento che tendevano a limitare gli interessi personali dell'allunno a quelli bio-psichici, a ravvisare nell'attività e nel lavoro del discente l'aspetto prevalentemente pragmatico-utilitaristico, a reputare la libertà dell'educando quasi in contrapposizione con l'autorità dell'educatore.

Se il vaglio dell'attivismo fu tra i più tempestivi e organici ad essere condotti nel nostro paese, quello dell'esistenzialismo filosofico e pedagogico tedesco, affrontato ne *Il momento dell'educazione* (1938), risultò, per i tempi, lungimirante e coraggioso. Basti notare che il volume, d'impostazione storiografica forse in parte discutibile, ebbe problemi con la censura fascista, non disposta, in quegli anni di sempre più stretta alleanza italo-tedesca, a tollerare le "compromettenti" espressioni del testo verso il nazismo. La critica di Stefanini fu recisa nei confronti della cosiddetta "Sinistra diltheyana" (nella quale assegnava un posto di spicco al pedagogista E. Krieck), fautrice di un'educazione etnocentrica, razzistica e statolatrica. Nel presentare la nuova edizione del 1948 l'autore dichiarava che l'originario intento dell'opera mirava anche a "istituire il processo al sistema politico-educativo della Germania nazista attraverso l'analisi critica delle dottrine filosofiche su cui si reggevano le sue illazioni pedagogiche"⁵.

La seconda fase della riflessione stefaniniana, compresa fra l'inizio degli anni Trenta e i primi anni Quaranta, ebbe, sotto il profilo teoretico, il

punto d'arrivo nel saggio *Spiritualismo cristiano*, del 1944. Tale fase fu profondamente segnata dalle meditazioni circa il pensiero di Platone e il problema dell'*imaginismo*. Alla stregua dell'Ateniese, anche per lo Stefanini la filosofia si andava sempre più configurando come *scepsi*, ossia come processo mai compiuto di originarie intuizioni della verità. Per la precisazione di questo dinamismo intellettuale un contributo rilevante gli venne dalla nozione d'*imaginismo*, ricca di antiche ascendenze patristiche. L'immagine è un atto, una "parola" della mente, la quale non risolve in sé il soggetto che la esprime, né l'oggetto di cui è allusione. Ciò stava a dire che il significato del reale, lungi dall'esaurirsi nell'essere un dato presupposto, è invece conferito da quel "facitore" d'immagini rappresentato dall'io personale, realtà metafisica che trascende ogni suo atto.

In *Spiritualismo cristiano* giungevano a piena maturazione i motivi caratteristici della *scepsi* stefaniniana, che aveva come capisaldi le affermazioni circa la "genesì psicologica" della ricerca filosofica e il "carattere semantico" dell'essere. "Il primo dell'umana conoscenza, – si legge nel saggio – l'esperienza primordiale a cui ogni altra è subordinata è quella di un essere che vive nell'attualità del suo dirsi a se stesso: parola"⁶.

3) *L'approdo al personalismo*

Nel solco così tracciato si sarebbe innestata la teoresi dell'immediato dopoguerra, via via arricchitasi delle meditazioni su Gioberti e sull'esistenzialismo.

Lo sforzo speculativo di Luigi Stefanini, in dialettica con la "metafisica dell'essere" di stampo aristotelico-tomistico, fu subito orientato a porre in luce la specificità di una "metafisica della persona". Questa la formula sintetica del suo personalismo: "L'essere è personale e tutto ciò che non è personale nell'essere rientra nella produttività della persona, come mezzo di manifestazione della persona e di comunicazione tra le persone"⁷. L'accento era così posto sull'intenzionalità semantica dell'atto umano, per sua natura analogico rispetto a quello divino, capace, quest'ultimo, in forma propria ed esclusiva, di produttività metafisica. Qualificare la persona come "parola" equivaleva, in definitiva, riconoscere al soggetto un'intrinseca virtù comunicativa, espressiva, "allusiva", a motivo della quale egli risulta in grado di "dirsi", stabilendo relazioni con l'intera realtà e attribuendo ad essa significato attraverso il lavoro, la scienza, l'arte, il diritto, la religione, l'e-

ducazione ecc.

La “metafisica della persona” costituì presupposto fondativo dell’abbozzo di “*summa personalistica*”, concernente i settori della filosofia morale, di quella sociale, dell’estetica e della pedagogia, che lo Stefanini tracciò a cavallo fra anni Quaranta e Cinquanta⁸.

Nel restringere l’attenzione al settore pedagogico, rammentiamo subito la “formula” riassuntiva del suo personalismo educativo: “il fine immediato dell’educazione è la maieutica della persona e ogni altra finalità, essa stessa personalisticamente intesa, è da conseguirsi attraverso la mediazione della persona del singolo”⁹. Stefanini osservava, tuttavia, che per promuovere un processo formativo di tipo personalistico non basta appellarsi genericamente alla nozione di persona; occorre piuttosto chiarire se la s’intende come “principio” o come “funzione”. Infatti, “con la persona ridotta a riflesso condizionato, a fenomeno di convergenza collettiva, a funzione dell’istinto, del bisogno organico, della situazione, della macchina produttiva e via dicendo, non si può nemmeno parlare di educazione, perché si tratta di cosa da ‘inserire’ in un determinismo, di ruota da ‘adattare’ a un ingranaggio, di animale da ‘addomesticare’, non mai di un essere spirituale e libero da suscitare nell’esercizio delle sue qualità intrinseche, disimpegnandolo dalle condizioni di eteronomia in cui si trova quando in lui non è ancora nato l’uomo”¹⁰.

Giova precisare che nella pedagogia personalistica di Stefanini, come non sussiste alcun cedimento verso visioni deterministiche di tipo biopsichico o sociologico, così non v’è spazio per languide forme di “angelismo” disincarnato. Interprete di un’antropologia di timbro “realisticamente ottimistico”, egli poneva in guardia sia dal “pelagianesimo pedagogico”, ancorato al mito rousseauiano della bontà naturale del fanciullo, sia dal “giansenismo pedagogico”, fisso sull’interpretazione freudiana dell’irriducibile inclinazione negativa del minore.

Stefanini era convinto che dalla stessa rivelazione cristiana, concepita come “una *institutio divina* dell’umanità”, si potesse trarre “qualche norma” anche per “il quotidiano rapporto educativo”¹¹. A tale proposito, raccoglieva questi suggerimenti intorno ai seguenti tre termini: *sinergia*, nel senso che in campo pedagogico, analogamente a quanto avviene nell’ordine soprannaturale, dove è sempre richiesta cooperazione fra grazia e volontà dell’uomo, va avvalorata sia l’iniziativa dell’educatore sia quella dell’educando; *concretezza*,

la quale, alla luce dell’insegnamento di Cristo, suggerisce come regola d’oro per il maestro d’insegnare “soprattutto se stesso” e per lo scolaro d’“imparare soprattutto se stesso”; *metanoia*, perché nel rapporto d’insegnamento/apprendimento, alla stregua della relazione fra Gesù e i suoi diretti interlocutori, sollecitati sempre a radicali cambiamenti di mentalità, è necessaria all’allunno, affinché possa crescere, una continua “incisione” fecondante sotto i profili del pensiero e dei comportamenti¹².

4) *La scuola per la persona*

In coerenza con la sua teoria pedagogica, Luigi Stefanini, nel secondo dopoguerra, fu convinto propugnatore della necessità di “personalizzare” la scuola. Ciò non doveva escludere “altri programmi intesi a spiritualizzare, idealizzare, umanizzare, socializzare, attivizzare” tale istituzione, con la precisazione però che in ciascuno di questi termini sarebbe rimasto qualcosa “d’indeterminato e ambiguo se i concetti di spirito, ideale, umanità, socialità, attività non fossero passati attraverso il concetto di persona e nella persona non trovasse fondamento e concretezza”¹³.

L’opera di “personalizzazione” della scuola suggerita da Stefanini aveva implicanze di ordine pedagogico, didattico e istituzionale. Fra di esse vale almeno la pena di ricordare: la difesa del primato del singolo alunno rispetto al gruppo scolastico, con il conseguente diritto di ciascuno a usufruire di un’educazione rispettosa dei propri ritmi evolutivi; la necessità (contraria a ogni forma d’irrazionalismo, volontarismo, pragmatismo, problematismo) di una maturazione integrale e armonica del soggetto, veduto nella sua qualità di persona “incarnata” e “mondanizzata”; il valore dell’eteroeducazione, se considerata come promotrice di autoeducazione; l’esigenza, per l’allunno, di una “sperimentazione dell’uomo nella persona del maestro”; la concezione dell’autorità come suscitatrice della libertà dell’educando, in un rapporto dialogico e reciprocamente attivo; l’importanza della “concentrazione” e delle “gerarchizzazione” didattica del sapere; l’urgenza di un’organizzazione sociale e scolastica tale da garantire, fra l’altro, la diffusione dell’istruzione di base per tutti, l’accesso agli studi superiori ai capaci e meritevoli, la fruizione di strutture e interventi riabilitativo-formativi per ragazzi in difficoltà¹⁴.

Il modello di “scuola del dialogo”, in grado, per il nostro autore, di conciliare l’attivismo con i valori della tradizione, sintetizzava, sul piano peda-

gogico, l'idea metafisica della persona come *logos*, parola aperta, quindi, alla "conversazione" con sé e con quanto è altro da sé: cose, uomini, Dio¹⁵.

5) *Le "sfide" della società moderna all'educazione*

La relazione tenuta da Stefanini a Trento il 28 settembre 1955, in occasione della XXVIII Settimana Sociale dei Cattolici d'Italia, che costituì anche il suo ultimo intervento in pubblico, rappresentò una sorta di testamento pedagogico.

Attivismo, strumentalismo, globalismo, sperimentalismo, socializzazione erano i concetti-chiave nei quali riassumeva le linee di tendenza delle moderne teorie educative. Senza misconoscere i tratti positivi in esse presenti, il relatore scorgeva però in queste posizioni la riproduzione del paradosso della società contemporanea, la quale, se da un lato sembra conferire valore all'uomo esaltandone i diritti, sviluppandone gli agi, diffondendo i beni di cultura, dall'altro pare "volatilizzare l'intimità" spirituale del singolo, in cui risiede invece la ragione della sua dignità, abbandonandolo alla suggestione di forze anonime e al potere coattivo di aggregazioni interpersonali.

Collocato fra lusinga e delusione, fra "autopossesso" e alienazione, l'uomo dell'epoca industriale – proseguiva Stefanini – avverte un'insicurezza che ha radici più profonde di quelle legate al rischio dell'instabilità dei cambi monetari, alla difficoltà degli sbocchi professionali, all'incertezza degli accordi politici: essa sorge, principalmente, dal fatto per cui il soggetto, troppo sovente, è reso estraneo a se stesso. In tale ordine di considerazioni s'inseriva la critica al cosiddetto *fumettismo*, inteso come disposizione, certamente favorita dallo sviluppo dei mezzi audiovisivi, "ad accogliere ciò che si dona senza sforzo, sostituendo il visto all'espresso, la ricettività all'attività, l'immediata apprensione alla riflessione, l'acquisto rapido alla lenta graduale conquista, cedendo all'impressione pura e alla virtù incantatrice dell'immagine"¹⁶. Tutto questo finiva con il porre il soggetto nella "condizione dello spettatore", propria di chi si trovi ad "assistere" più che a partecipare in prima persona a un avvenimento.

Nella scia di simili analisi e considerazioni, Luigi Stefanini così concludeva: "L'ora della prova per l'educazione sarà superata felicemente se essa riuscirà a formare, nelle condizioni meno fa-

vorevoli, una sfera riservata alla riflessione e alla concentrazione, resistendo alle attrattive allucinantissime e dispersive, se riuscirà a mantenere desta l'alacrità spirituale contro lo stato ipnotico di chi ha gli occhi aperti per vedere tutto, fuorché per accorgersi di se stesso". In questo arduo compito – egli aggiungeva – l'educazione cattolica deve essere impegnata a un titolo speciale, "perché il suo spazio è quello dell'intimità: lo spazio del carattere, del dovere, della libertà"¹⁷.

Parole – osservo – che ben volentieri pongo a suggello anche del mio intervento!

¹ Cfr. G. Cappello, *Luigi Stefanini. Dalle opere e dal carteggio del suo archivio* (a cura della Fondazione "Luigi Stefanini"), Quinto di Treviso, Euro-print, 2006.

² L. Stefanini, *La pedagogia dell'idealismo giudicata da un cattolico*, Società Editrice Internazionale, Torino 1927, p. 36.

³ Cfr. Id., *Idealismo cristiano*, Padova, R. Zannoni, 1931.

⁴ Per un approfondimento della riflessione stefaniniana nel trattato del 1932, cfr., di chi scrive, *Educazione e persona in Luigi Stefanini*, Brescia, La Scuola, 1985, pp. 81-95.

⁵ L. Stefanini, *Il dramma filosofico della Germania*, CEDAM, Padova 1948, p. 11.

⁶ Id., *Spiritualismo cristiano*, in M.F. Sciacca (a cura di), *Filosofi italiani contemporanei*, Marzorati, Como 1944, p. 385.

⁷ Id., Intervento, in AA.Vv., *La mia prospettiva filosofica*, Liviana, Padova 1950, p. 205.

⁸ Cfr. A. Rigobello (a cura di), *Il personalismo*, Roma, Città Nuova, 1975, pp. 58-67.

⁹ L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Roma, Bocca, 1955, p. 13.

¹⁰ *Ivi*, p. 19.

¹¹ Id., *Institutio divina e institutio umana*, in *La pedagogia cristiana*. Atti del I Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 1955, p. 34.

¹² *Ivi*, pp. 35-53.

¹³ Id., *Personalismo educativo*, cit., p. 9.

¹⁴ *Ivi*, *passim*.

¹⁵ Cfr. L. Stefanini, *La scuola del dialogo: interrogazione ed esame*, in "La Scuola Secondaria e i suoi problemi", 1954, 4, pp. 4-18.

¹⁶ Id., *Pedagogia nuova per il rinnovamento della società*, in *Società e scuola*. Atti della XXVIII Settimana Sociale dei Cattolici d'Italia, Roma, Edizioni I.C.A.S., 1956, p. 161.

¹⁷ *Ivi*, p. 163.

La “grande riforma” tra standardizzazione ed autonomia: avvertenze critiche

PAOLO CALIDONI

Docente di Didattica - Università di Sassari e Cattolica di Milano

La definizione di standard di riferimento per l'attività delle scuole e dei professionali che vi operano risponde alla domanda di senso comune che sia assicurato a tutti gli alunni il diritto ad avere il medesimo livello di servizio formativo. Quest'orientamento, che si rafforza nella misura in cui ogni scuola gode di autonomia decisionale in molte materie e si vuole evitare che ciò produca iniquità, si associa alla considerazione e all'attuazione della valutazione come pratica della responsabilità professionale e istituzionale nei confronti degli alunni e della comunità.

Anche nel nostro Paese, negli ultimi anni, accanto ad autonomia, tra le parole più usate nel lessico 'scolastichese' figurano appunto standard (con riferimento all'organizzazione, agli esiti di apprendimento e alla parità tra scuole statali e non statali), valutazione (con l'istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione della Qualità dell'Istruzione), responsabilità intesa come rendicontazione pubblica dell'esercizio dell'autonomia. Infatti, in parallelo all'incremento degli spazi di flessibilità organizzativa e didattica delle scuole nell'utilizzo dei mezzi e delle risorse (autonomia) si sviluppa un sistema di regolazione, attraverso l'orientamento (con direttive e percorsi formativi di massa, ad esempio per i dirigenti scolastici seguendo un modello con standard dati), il monitoraggio e la rendicontazione delle pratiche, in particolare di quelle riformate dalla normativa. Si pensi, ad esempio, a quanto è avvenuto per l'esame di stato, per

la cosiddetta sperimentazione dell'autonomia, per la già ricordata formazione dei dirigenti e per l'istituzione e la formazione delle cosiddette funzioni obiettivo ecc. ed a quanto è stato avviato per la valutazione degli insegnanti, per il riconoscimento della parità alle istituzioni non statali che ne facciano richiesta, per il riordino dei cicli e per la ristrutturazione dei curricoli, oltre che nel regolamento dell'autonomia.

In tutti i casi, anche grazie all'impiego delle tecnologie della comunicazione in tempo reale, si evidenziano standard o benchmark e si presentano i risultati degli alunni nei test di apprendimento come principale indicatore della qualità della scuola, considerando – di fatto – sinonimi formazione e misurazione dei risultati. Inoltre, si ricercano e propongono le 'best practices', cioè quelle che maggiormente si avvicinano allo standard/benchmark scelto da chi 'governa' il sistema, che vengono additate come modello fattibile, riproducibile nei diversi contesti con qualche adattamento; insomma, da seguire/imitare.

Ma quest'orientamento è generale e risponde all'esigenza di misurazione e confronto nel mercato globale, in tutti i settori; e l'Italia segue – anche per questo, in campo scolastico – la linea già tracciata dalla maggior parte dei paesi occidentali (UK, USA, Canada, New Zealand, Australia ecc.), dai quali – però – vengono anche segnalazioni meritevoli d'attenzione. Antesignano è stato il Texas ai tempi del Governatore Ross

Perot, seguito poi da Bush Junior - attuale presidente degli USA -, proprietario della EDS che - come noto è l'attuale gestore anche del sistema informativo del Ministero della Pubblica Istruzione Italiana.

Secondo L. McNeil, dalla quale riprendiamo queste informazioni, nei curricoli produttivi tipici dei sistemi standardizzati, tutte le discipline sono riscritte non come narrative (storia, letteratura) o sistemi (scienze della terra, biologia, lingua) o campi concettuali (chimica, fisica, matematica) ma come microcomponenti discrete [unità formative capitalizzabili, crediti, moduli] e sottocategorie di obiettivi minimi (minimum skills), per poter creare un sistema di gestione del curriculum basato su test a risposta multipla computerizzati, con conseguente ridefinizione della pratica didattica dei docenti. E Sergiovanni aggiunge: "gli standard sono ... frutto di un processo politico ... che assomiglia ad una lotta per vincere per gli effetti che ha sul budget delle scuole, sullo stipendio e sulla carriera dei dirigenti e dei docenti ... i curricoli reali sono riorientati in direzione delle aree di apprendimento che saranno oggetto del testing ... sono tipici di una società tecnico razionale che privilegia ciò che è misurabile considerandolo come un valore ...". Le ricerche di etnografia scolastica riportate dalla McNeil evidenziano come effetto/reazione il cosiddetto 'insegnamento difensivo' che si manifesta come:

- Omissione dei contenuti non previsti dai test.
- Mistificazione dei contenuti dei corsi, dando grande importanza ai contenuti dei test, pur senza condividerla.
- Frammentazione del corso nella forma del 'school knowledge' astratto dalle conoscenze e dagli interessi degli alunni e dei docenti nel loro contesto.
- Semplificazione del corso e abbassamento delle richieste.

- Sdoppiamento del corso: per il test/sulla base del materiale standard, per una parte, e 'reale' secondo capacità e contesto, per un'altra.

In sintesi, a giudizio della McNeil, standard e valutazione di sistema riposizionano il 'locus of control' sul curriculum e "spostano le decisioni relative all'insegnamento-apprendimento lontano dalle comunità e dai professionisti, nelle mani di tecnici esperti che seguono l'agenda politica, riducendo la democrazia nel governo della scuola" con una "esternalizzazione del management che segue la burocratizzazione della scuola". E conclude affermando, tra l'altro, che il sistema "... ricorda più il vecchio sistema sovietico che una istituzione ereditata da Jefferson e Dewey ... mette le scuole pubbliche in mano ad interessi privati ... questi sono gli effetti del sistema quando funziona ... speriamo che siano effetti non intenzionali e non voluti ...". E secondo Sergiovanni "gli scopi, nella forma di standard e controlli standardizzati, alla fine determinano i mezzi ... una agenzia centrale virtualmente ha il completo controllo di tutto il processo formativo".

Far tesoro delle esperienze già compiute e delle riflessioni critiche che le hanno accompagnate, affinché siano tenuti sotto controllo e possibilmente evitati gli effetti perversi del sistema, è una delle sfide che impegnano oggi i responsabili ed i professionisti del sistema scolastico italiano nell'implementazione della enfaticamente cosiddetta 'grande riforma'.

Riferimenti bibliografici

M. L. McNEIL, *Contradictions 01 School Reform. Educational Costs 01 Standardized Testing*, Roulledge, New York & London 2000.

T. J. SERGIOVANNI, *The Lifeworld 01 Leadership. Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.

Con l'autonomia verso l'integrazione dei luoghi dell'educazione

FRANCO FRABBONI

Ordinario alla Cattedra di Pedagogia dell'Università degli Studi di Bologna

1. Scuola più territorio: un'addizione possibile

La legge di delega al Governo (n. 59 del 15 marzo 1997), che conferisce *nuove funzioni e compiti alle regioni ed enti locali per la riforma della Pubblica Amministrazione* ... dà finalmente il primo giro di manovella – con il suo art. 21 – alla tanto attesa *autonomia della scuola*. Questa norma legislativa – intitolata all'*auto-determinazione istituzionale organizzativa e curricolare* del sistema scolastico – impegna questo ad una profonda innovazione tanto sul “dentro-scuola” quanto sul “fuori-scuola”.

Sul “dentro-scuola”, l'autonomia postula – secondo la legge – “superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e di impiego dei docenti (...)”. Sul “fuori-scuola”, l'autonomia postula – secondo la legge – “raccordo con il mondo del lavoro, iniziativa di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di *accordi* tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi”. Siamo al *sistema formativo integrato*: ad un progetto formativo a base territoriale di stretta interdipendenza-interconnessione tra la scuola e le agenzie formative extrascolastiche. Dunque, la legge sull'*autonomia scolastica* ha l'indubbio merito di inaugurare un rapporto di *interazione dialettica* tra la cultura del *dentro-scuola*, e quella del *fuori-scuola*: secondo linee di complementarietà delle reciproche risorse educative. Un obiettivo, questo, perseguibile *a un patto*: che il “territorio” sia messo nelle condizioni di disporre di *molteplici opportunità*

formative, sia di natura “istituzionale” (biblioteche, musei, mediateche, ateliers, centri sportivi, ricreativi e culturali, nonché la ramificata rete dell'associazionismo laico e cattolico), sia di natura “non/istituzionale” (le opportunità paesaggistiche e monumentali, *da un lato*: i centri di produzione-commercio-comunicazione, dall' altro, *del territorio*).

Non più, quindi, scuola come *corpo separato* dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio. Ma scuola che stipula – tramite *Accordi di programma* – una relazione multipla con la città (paese, borgata, quartiere).

Una relazione di “scambio” e “comunione” dei reciproci *beni culturali*, secondo la felice immagine di una scuola che esce quotidianamente nell'ambiente per elevare i patrimoni-risorse di questo ad *aule didattiche decentrate*. Come dire: il “mattoncino” e il “ciuffo” d'erba come *segni di cultura*, come alfabetieri linguistici e multi blocchi logici. Come *primi libri di lettura*, *primo abecedario*.

Di qui la domanda. Quali dovrebbero essere i modelli e le pratiche di “integrazione” *longitudinale* (tra i gradi del sistema scolastico) e *trasversale* (tra scuola e agenzie formative “intenzionali” di territorio: famiglia, enti locali, associazionismo) da porre a bersagli prioritari e su cui dirigere le frecce di un sistema formativo integrato?

(a) In prospettiva *longitudinale*, il sistema scolastico dovrà presentarsi *unitario* e *in-continuità*. Azzerando e archiviando, per sempre, le storiche “anomalie” della incompiutezza e della discontinuità dei suoi “gradi” scolastici e dei suoi “modelli” educativi.

Intendiamo dire che il nostro sistema scolastico (momento istituzionale nevralgico, *ma non esclusivo* del sistema formativo) dovrà gioco-forza esporre e praticare modelli pedagogici *unitari e in continuità*. I soli in grado di assicurare piena espansione sia ai processi di socializzazione (*finalità*: l'educazione sociale, affettiva, etica), sia ai processi di acculturazione (*finalità*: l'alfabetizzazione primaria e secondaria sui fronti linguistici, storici, scientifici, artistici).

(b) In prospettiva *trasversale*, il sistema formativo "scuola" più "territorio" potrà battere i sentieri dell'integrazione (respingendo l'assalto di un sistema formativo "policentrico" tendente a polverizzarsi in un mercato popolato di una miriade di opportunità formative non-intenzionali: effimere, mutevoli, instabili) *a condizione* che persegua l'alleanza tra la scuola e le agenzie formative storiche, permanenti, "intenzionalmente" educative: famiglia, enti locali, associazionismo, mondo del lavoro, chiese. Un patto – questo – chiamato a conquistare un rapporto di "reciprocità" dialettica tra scuola e beni/opportunità culturali (istituzionali e permanenti) del territorio, secondo linee di complementarietà ed interdipendenza delle reciproche risorse formative. Il tutto allo scopo di poter rispondere per l'intero arco dell'anno (365 giorni all'anno) ai bisogni educativi e alle aspettative culturali delle singole comunità sociali.

Il traguardo *dell'integrazione* (longitudinale e trasversale) può essere espugnato *a patto* di assicurare "centralità" formativa sia alla *scuola* sia alle *agenzie storiche* (intenzionalmente educative) di *territorio*. L'integrazione del *sistema formale* (la scuola) e di quello *non-formale* (le agenzie storiche di territorio) è possibile a condizione che il sistema formativo "formale" e quello "non formale" rifondino i rispettivi *modelli pedagogici*. Attrezzandoli strutturalmente e culturalmente a sostenere l'urto possente di un *sistema informale* (la cultura diffusa di mercato, a partire da quella degli alfabeti elettronici) sempre più *pervasivo* e *omologante* quanto a "saperi" e a "modelli" di comportamento collettivo.

2. Il sistema formativo integrato in sei immagini

Ci sembra di potere identificare sei fotogrammi, in gigantografia, nella pellicola pedagogica che narra la storia (già scritta, ma ancora da recitare sul palcoscenico dell'educazione del nostro Pae-

se) del *sistema formativo integrato*.

È una pellicola in *sei immagini* fondata sui principi ineludibili della *reciprocità* e dello *scambio* (tra sistema "formale" e sistema "non-formale") delle rispettive risorse-opportunità culturali.

(a) *Immagine numero 1: il Distretto*. Lo scenario "istituzionale" è quello di un progetto integrato scuola *più* extrascuola. Il "luogo" deputato a fungere da punto di identificazione e di riannodo delle molteplici risorse-opportunità formative del territorio è il *Distretto scolastico*. In esso si dà titolarità pedagogica al progetto integrato di una scuola che esce frequentemente nell'ambiente per elevare i patrimoni-risorse culturali di questo ad aule didattiche decentrate. Ma anche – e insieme – che si lascia percorrere, partecipare, utilizzare dalla collettività sociale nell'ipotesi progettuale di una scuola *maison de la culture*. Il che comporta, ovviamente, un lavoro di *programmazione* congiunta fra insegnanti e operatori di territorio capace di poter soddisfare, in modo capillare e permanente, le esigenze reali della collettività.

(b) *Immagine numero 2: la Programmazione*.

L'interconnessione dei luoghi dell'educazione implica, si è detto, una rigorosa *programmazione* della domanda-offerta dei singoli luoghi ed *agenzie formative* del territorio.

Per il *Distretto* questo significa censire capillarmente i propri beni-servizi socio-culturali ed ecologici (redigere una sorta di *Atlante* delle opportunità educative), al fine di poter prevedere e rispondere ai propri molteplici e diversificati bisogni formativi.

La programmazione di territorio (Distretto) porterà un contributo fondamentale al processo di "complementarietà" culturale tra occasioni formative del *dentro/scuola* (prodotte nelle aule, ateliers, laboratori ecc.) e del *fuori/scuola* (prodotte nelle biblioteche, musei, botteghe culturali, centri polisportivi, ecc.).

(c) *Immagine numero 3: la scuola a tempo lungo*.

In un sistema formativo "integrato" la scuola dovrà prevedere un modello orario a *tempo lungo* capace di articolare su "moduli" elastici e flessibili il proprio "monte ore". Come dire, l'orario settimanale potrà quantificarsi in modo diverso a seconda delle opportunità culturali offerte dal *Distretto*.

Il "monte-ore" di una scuola a tempo lungo va sancito, Distretto per Distretto, in rapporto alle *contropartite formative* che il "fuori scuola" sarà in grado di mettere a disposizione in termini di risorse educative, servizi culturali, beni ecologici.

(d) *Immagine numero 4: la scuola maison de la culture.* Al modello a *tempo lungo*, va affiancata (come “modulo” di emergenza) un’ipotesi subordinata. È una alternativa al *tempo lungo* che scatta quando il *Distretto* si presenta sprovvisto di una rete di opportunità culturali extrascolastiche.

Di fronte un *Distretto* privo di servizi e di offerte culturali, diventa inevitabile la concentrazione dentro le pareti della scuola (spesso sottosfruttate negli spazi e nelle attrezzature scolastiche) sia dell’istruzione “formalizzata”, sia di iniziative extracurricolari per una libera utenza territoriale (giovanile, adulta, anziana) in orario pomeridiano e serale. Di qui l’immagine della scuola *maison de la culture*. Scuola come bottega culturale “poliva-lente” e “pluripartecipata”, che converte il proprio *tempo pieno* in esperienze culturali multiple. In questa versione – comunque subordinata a quella a *tempo lungo* – è la scuola a farsi “titolare” dell’ *integrazione* dei segnali antropologici ed esistenziali di cui è testimone l’utenza scolastica.

(e) *Immagine numero 5: le botteghe culturali.*

Come si è detto, il progetto di un *sistema formativo integrato* prevede l’utilizzo da parte della scuola dei beni-servizi educativi presenti nel *Distretto*.

Ma quale tipo di servizio socio-culturale dovrà privilegiare e come dovrà programmare i suoi momenti formativi *decentrati*? Risposta: con le citate *botteghe culturali*, alle quali potranno essere delegati (in quanto aule didattiche “decentrate”) preziosi ruoli didattici. Sono *tre* momenti culturali nevralgici della scuola: *istruzione, ricerca, creatività*. È partendo da questi versanti formativi che l’istituzione scolastica dovrà chiedere un aiuto al territorio. Come selezionare e aggregare le botteghe culturali di territorio in rapporto agli obiettivi culturali dell’ *istruzione-ricerca-creatività*? Tentiamo questo accorpamento pedagogico in modo del tutto esemplificativo.

e1) *Servizi* in grado di fornire un prezioso contributo al versante dell’ *istruzione* sono certamente la biblioteca, la mediateca, la cartoteca (itinerari geografico-turistici, *et al.*), la pinacoteca, il museo, le radio/TV locali. La loro pratica cognitiva po-

trebbe maggiormente essere utilizzata nelle aree disciplinari di natura letteraria, linguistica, artistica, storico-antropologica e geografico-ambientale.

e2) *Beni e servizi* atti a dare una risposta al momento della *ricerca* possono essere molteplici. *Da un lato*, è l’intero scenario urbano e paesaggistico che può essere elevato a “teatro” di ricerca; *dall’altro lato* (oltre la biblioteca, che ha un ruolo culturale nevralgico), sono gli ateliers e i laboratori – di ricerca teatrale, musicale, tecnico/scientifica – a offrirsi alla scuola come feconde occasioni di progettazione- sperimentazione-costruzione di nuovi linguaggi e/ o nuove soluzioni espressive e tecnico applicative.

e3) *Servizi*, infine, capaci di soddisfare la *tensione creativa* dell’allievo – oltre al citato repertorio di ateliers espressivi (per la drammatizzazione, musica, fotografia, cinematografia ecc.) – sono le ludoteche, i campi-gioco, le polisportive nonché i “luoghi” (e i materiali) ludico-motori disseminati di elevati tassi di fantasia, avventurosità, azzardo, rischio ecc.

(f) *Immagine numero 6: la partecipazione/gestione.* Ultima immagine in movimento di questa nostra rapida carrellata è quella relativa al *con chi* realizzare il progetto di un *sistema formativo integrato*.

La risposta va colta dentro al concetto di *gestione sociale*. Cioè a dire, in una visione di crescente mobilitazione e partecipazione della collettività al governo di una *rete integrata* di opzioni culturali come quella da noi disegnata. Quindi, studenti, operatori culturali (insegnanti e animatori di territorio), cittadini, forze sindacali, rappresentanti del *Distretto* formano il fronte dei gestori potenziali di un territorio educante.

Particolarmente preziosa potrebbe essere la presenza “organica” di studenti e anziani dentro le botteghe culturali del territorio. Gli *studenti* della futura scuola secondaria “comprensiva”, se impegnati in attività di animazione del territorio, potrebbero avere fiscalizzata dalla scuola parte delle materie “opzionali”. Gli *anziani*, a loro volta, occupati nelle attività atelieristiche e di laboratorio, dovrebbero poter godere – per l’opera prestata – di un contratto a termine da stipularsi con il *Distretto scolastico*.

Il Nodo: una voce alle idee

CESARINA CHECCACCI
Vice Presidente Consiglio Nazionale P.I.

Una rivista ha la sua ragion d'essere nel servizio che intende svolgere e nel messaggio che vuole partecipare ai suoi lettori: ciò è riscontrabile verificando la scelta delle problematiche, l'apertura alla collaborazione e al dialogo, la competenza degli articolisti, la corrispondenza alle esigenze dei lettori.

La rivista "Il Nodo", scuole in rete, promossa dal Provveditore agli Studi di Potenza – curata dalla Dott. Angela Granata dell'Ufficio Studi, Servizio per l'aggiornamento – ha tutte le carte in regola per superare positivamente l'esame anche di un critico molto esigente.

Essa risponde alla precisa istanza di dare voce a quanti operano nel mondo della scuola, docenti, genitori, studenti e mondo circostante, dando, così, atto della straordinaria importanza della funzione promozionale, che questa istituzione deve svolgere.

Ciò è tanto più importante quanto più ci si renda conto che è giunto il momento di rispondere, con lucidità e con competenza, alle nuove esigenze formative proposte dai rapidi e sconvolgenti cambiamenti che emergono nello scorcio del secondo millennio e di rendersi conto delle più forti responsabilità che, oggi, gli adulti hanno nei confronti dei giovani.

Analisi della situazione, condotte in sede internazionale, hanno messo in evidenza come, ormai, si siano attivati processi di interscambio di informazioni tanto da dover riconoscere che esse possono determinare interazioni che raggiungono rapidamente ogni continente ed ogni soggetto.

Chi ha avuto modo di scorrere il rapporto Cresson su "Una nuova società cognitiva" ha potuto rendersi conto dell'incidenza dei fenomeni di mondializzazione che investono il nostro modo di pensare, di selezionare, di agire, di produrre, su ogni piano, da quello etico e spirituale a quello economico e produttivo. È significativo il proliferare delle attività economiche multinazionali mentre, sempre di più, dilagano processi di spersonalizzazione.

Si impone, allora, ed in misura sempre più urgente, una profonda revisione dei metodi e dei contenuti dell'educazione e dell'istruzione. Il progetto di riforma del sistema scolastico italiano recentemente presentato dal Governo (il riordino dei cicli) sottolinea l'esigenza di pervenire ad un cambiamento radicale sì da realizzare una trasmissione di concetti e di nozioni che consegua effettivo apprendimento ed effettiva traduzione operativa (da non confondersi con la traduzione puramente manuale, ma al contrario da configurarsi come raggiungimento della capacità di avvalersi dei dati culturali per pensarci su, per utilizzarli ed assumerli come veri e propri criteri da avere a propria disposizione).

Giustamente è stato richiesto un esame approfondito della proposta di legge quadro presentata al Parlamento ed anche la presentazione di rilievi e di proposte correttive.

La nuova Rivista potrà portare un prezioso contributo di idee e la voce della esperienza dei membri della scuola e delle Associazioni operanti sul territorio.

IL SENSO DELL'EDUCARE: *l'incontro della persona con la persona*

GIORGIO CHIOSSO

Ordinario di Pedagogia, Scienze della Formazione - Torino

1. *La crisi dell'educazione come esperienza quotidiana*

In tutti i Paesi dell'Occidente avanzato i sistemi scolastici vivono un periodo di transizione e sono oggetto di notevoli cambiamenti. Più in generale si è aperta negli ultimi tempi una questione educativa legata all'atteggiamento di molti adolescenti e giovani che sembrano nutrire verso gli adulti sentimenti di cortese tolleranza, ma anche convinti di dover fare le "proprie scelte" in totale autonomia.

Per quanto riguarda la scuola riforme sono state avviate o sono in corso di elaborazione in vari Paesi europei: Francia, in Spagna, in Inghilterra, in tutto l'est europeo ex comunista, oltre che in Italia. Anche negli Stati Uniti è stata avviata qualche anno fa una grande riforma scolastica all'insegna del principio "nessun bambino resti indietro". Ovunque si registra insoddisfazione per gli esiti scolastici. I risultati raggiunti nel campo delle conoscenze non risultano in sintonia con le esigenze sociali e produttive, nonostante che i governi abbiano destinato alla scuola nell'ultimo mezzo secolo una quantità ragguardevole di risorse.

Un primo grande problema che si pone oggi all'Europa riguarda dunque l'istruzione scolastica: come abbattere le sacche di ignoranza, assicurare maggiore equità e conservare il più possibile alto il livello di formazione per un lungo periodo della vita come ci suggeriscono i documenti elaborati in sede comunitaria.

Non meno inquietanti appaiono anche altri fenomeni legati ai processi di socializzazione gio-

vanile, di maturazione etica e di consapevolezza personale. Insomma a quella che ordinariamente si definisce l'educazione.

Sono infatti ovunque in aumento fenomeni come bullismo, atti di vandalismo, microdelinquenza o più semplicemente l'incapacità di adattarsi alle regole della vita normale.

In Francia la cosiddetta "rivolta delle banlieues" ha espresso in modo clamoroso un disagio sociale giovanile che si è manifestato in forme particolarmente aggressive. Sono stato colpito che al centro delle violenze ci fossero in particolare gli edifici scolastici quasi a rimarcare la loro presunta inutilità sociale e soprattutto la denuncia dell'incapacità di assicurare ciò che sulla carta essi garantiscono: maggiore formazione, maggiori chances di lavoro, più dignità per le persone.

Specie in Germania e in Inghilterra e, in qualche caso, per fortuna più circoscritto, anche in Italia, assistiamo al ritorno delle ideologie xenofobe che culminano nella apologie delle ideologie totalitarie specie di destra con un grande uso di svastiche e croci runiche, in un inquietante intreccio di violenza, intolleranza e vero e proprio razzismo. Si direbbe che decenni e decenni di educazione democratica e di convivenza abbastanza pacifica entro uno spirito che sulla carta si è fatto sempre più europeo siano praticamente passati invano e i grandi fantasmi del passato tornino ad affacciarsi in modo prepotente.

È come se Auschwitz non ci avesse insegnato nulla, è come se l'abisso del male dell'Olocausto e di tutte le altre forme di violenza bestiale contro la persona umana, dai crimini della Cambo-

gia di Pol Pot alle persecuzioni dei cristiani in varie parti del mondo fossero passati invano e tutto rischiasse di cominciare daccapo.

Anche in Italia non mancano motivi di preoccupazione. Quando leggiamo sui giornali che in alcune aree del Paese non vige più la legge dello Stato, ma quello dei clan malavitosi e che i ragazzi, anche molto piccoli, hanno a modello gli adulti criminali e che la scuola viene precocemente abbandonata perché giudicata un'esperienza del tutto inutile, c'è da porsi più di un interrogativo sulle ragioni di questa palese e quasi orgogliosa sfida non soltanto contro le leggi, ma addirittura contro il nostro sentire comune.

Vorrei poi richiamare un altro elemento che segnala una forma di inquietudine che si manifesta in modo meno eclatante ma non meno significativo. Mi riferisco a una certa perdita del senso della storia e della memoria. Se è vero e anche ragionevole che i giovani guardino con tutta la loro carica di legittime aspettative al futuro che è nelle loro mani, non di meno l'esperienza che vivo all'Università (e che mi è confermata da molti amici e colleghi che insegnano nelle scuole secondarie) è segnata ormai da diverso tempo dall'esigenza di "saperi pratici", immediatamente operativi, utili più per fare che per pensare.

Mi dicono colleghi stranieri che l'accostamento utilitaristico allo studio anche universitario è largamente diffuso anche in altre parti del nostro continente con diversi livelli di accondiscendenza da parte delle Facoltà. In modo particolare si sta registrando una diffusa avversione verso tutto ciò che appartiene alle nostre radici come se si trattasse sempre di qualcosa di polveroso e opprimente.

L'idea di tradizione – e quella strettamente associata di appartenenza – rischia di essere travolta dal consumismo, dalla cultura dell'effimero, dall'utilitarismo. La prima diretta conseguenza si coglie nell'indebolimento della identità stessa della convivenza sociale. MacIntyre, un filosofo statunitense autore di un celebre libro sul declino dell'etica nella cultura della post modernità, ha scritto che l'infacciarsi della tradizione è alla base della dissoluzione dell'idea stessa comunitaria e l'impovertirsi della dimensione comunitaria significa ridurre gli spazi entro si svolge il senso stesso dell'esperienza umana.

2. *Un uso improprio dell'espressione "educazione"*

In Italia, in particolare, si assiste inoltre a un altro fenomeno singolare e svelativo di un certo

modo di pensare al tempo stesso. Si invoca l'intervento educativo soltanto quando si è in presenza di fatti più o meno gravi che colpiscono l'opinione pubblica. Purtroppo non sono rari gli episodi legati a ricorrenti casi di bullismo e di mobbing giovanile. La cronaca ce ne dà spesso testimonianza. Non posso non ricordare – perché la ferita è ancora vivissima in me – il selvaggio episodio reso noto orsono in una scuola della mia città, Torino, ma accaduto molto tempo prima. Un gruppo di studenti quindici-sedicenni non soltanto ha umiliato e picchiato un compagno portatore di handicap, ma ha ripreso l'episodio mediante una piccola telecamera e, come se non bastasse, lo ha anche messo in rete a disposizione di un pubblico più vasto. E – poiché al peggio non v'è mai fine – questo sciagurato filmato è restato per molti mesi in un sito assai frequentato dai giovani, risultando tra i più visitati.

Si dirà: un episodio eccezionale. Certamente, ma non così inconsueto. Un'indagine compiuta qualche tempo addietro dalla Società Italiana di Pediatria riferisce di un 25% di scuole elementari e di un 45% di scuole medie nelle quali accadrebbero regolarmente episodi di prevaricazione verbale e/o fisica. Un'altra inchiesta messa a punto dal Centro di Medicina dello Sport di Milano, rivela, a sua volta, che i luoghi della competizione sportiva sono spesso occasione di facile sopruso e di condotte violente nelle quali sono protagonisti non soltanto i giovani competitori, ma anche gli adulti, dagli allenatori ai genitori.

Quando accadono gli episodi più gravi come quello che ho appena riportato, si registra in genere una forte emozione nell'opinione pubblica. Ma purtroppo si verifica anche un uso parziale della categoria di educazione, impiegata quasi sempre in funzione riparatoria e non in funzione preventiva come invece dovrebbe accadere. In genere si comincia a ragionare su cosa è mancato (la famiglia? la scuola?) e su come si possano raddrizzare coscienze un po' distorte. È difficile che si ragioni invece su ciò che dovrebbe venire "prima", in modo da prevenire situazioni potenzialmente negative.

Non è un caso, infatti, che quasi sempre le analisi ed i commenti siano solitamente affidati a psicologi, psicoterapeuti, psichiatri, in qualche caso anche sociologi, raramente a educatori, insegnanti e, tanto meno, a pedagogisti.

È molto difficile sentir parlare di educazione in condizioni di normalità anche se negli ultimi tempi il richiamo all'"emergenza educativa" da parte di Papa Benedetto XVI ha sollecitato molte

coscienze di credenti (e anche di non credenti) a riconsiderare l'urgenza di intervenire nel campo dell'educazione giovanile. L'autorevole voce del Presidente della Repubblica Italia si è opportunamente associata a quella del Pontefice.

Occorre anche aggiungere che negli ultimi tempi, in seguito all'emergere dei problemi legati alla scolarizzazione degli alunni extracomunitari, si è aperto un certo dibattito sulle prospettive e le finalità dell'educazione scolastica nelle società multietniche laddove istanze religiose, mentalità e culture diverse pongono problemi di complessa soluzione. Si direbbe che, dietro a situazioni particolari (è legittimo costituire una classe monoculturale composta da tutti alunni islamici? è corretto distribuire gli alunni non italiani per quote nei vari istituti e nelle classi?) riemergano a livello di dibattito pubblico tematiche di interesse generale sul senso e la prospettive dell'educazione.

Siamo tuttavia ancora ben lontani da un'inversione di tendenza in grado di restituire il tema educativo alla coscienza generale dell'opinione pubblica. Quando va bene (e non si resta legati a logiche di esasperata tutela dell'esistente) si riconosce l'esistenza di un'emergenza scolastica. Ma anche nelle analisi più avvertite prevale quasi sempre una curvatura più centrata sull'efficienza didattica e la funzionalità economica che sul primato dell'educativo.

3. *Il/i perché del black-out educativo*

Se proviamo ad indagare le ragioni del black out educativo del nostro tempo (certamente un black out che tutti ci auguriamo breve e temporaneo) credo che possiamo facilmente identificare tre principali ragioni:

- La prima è legata ad un passaggio generazionale un po' diverso da quello consueto. Non si tratta soltanto della tradizionale difficoltà delle generazioni più anziane a dialogare con quelle più giovani (in ogni epoca i giovani portano una ventata di novità che mette in discussione norme e regole codificate), bensì di una transizione che ha oscurato il paradigma dell'educazione come il sentirsi parte di una comunità. Nell'ultimo quarto di secolo a fronte del crescere delle teorie della complessità e della differenza si è molto indebolita quella impostazione educativa che faceva leva sui valori di appartenenza che si manifestava in vario modo: come appartenenza religiosa, politica, sociale, comunitaria. Intorno a questa appartenenza agivano vari soggetti: famiglia, scuola, Chiesa,

partiti che proponevano al giovane scelte abbastanza definite (e talvolta in contrasto tra loro) in tema di comportamenti e visioni dell'esistenza. All'appartenenza si è sostituita la cultura che Lasch ha definito del "narcisismo" e cioè esasperatamente ripiegata sulla centralità dell'io con l'espansione dei diritti rispetto ai doveri e l'incapacità di controllare frustrazioni e delusioni.

- La seconda ragione è collegata alla critica che da parte di vari settori culturali contemporanei è stata condotta verso la nozione di autorità, spesso confondendo autorità e autoritarismo e identificando i processi educativi con i meccanismi di liberazione emancipatoria come se qualsiasi proposta educativa ricca non solo di belle parole ma anche segnata da precisi impegni contenesse implicitamente un quid di illiberalità. A questa operazione culturale – in cui si sono cimentati i teorici della critica sociale, psicoanalisti radicaleggianti ed esponenti del decostruzionismo filosofico – è corrisposta, a livello di vulgata comune, un'ondata di permissivismo e di relativismo educativi. Questa si è sostanzialmente tradotta in un errore pedagogico gravissimo e cioè nella convinzione che l'educazione non sia altro che il prendere atto dello sviluppo naturale di un individuo. Di qui il prevalere del principio della realizzazione di sé, in un'ottica prevalentemente e talora esclusivamente soggettiva, dimenticando totalmente il valore dell'autorità. Il principio di autorità, se retamente inteso e cioè quando evita la deriva autoritaria, non contempla infatti soltanto esiti negativi e illiberali, ma contiene in sé anche altre dimensioni tipicamente educative come, ad esempio, la capacità di dialogo, la capacità di proposta e la capacità di sostegno. La radice della parola autorità si rifa all'espressione *augere* che significa "far crescere" e il concetto di crescita è molto più ampio e complesso di semplice sviluppo. La crescita ha bisogno dell'educazione, lo sviluppo è intrinseco nella natura biologica dell'uomo.

- C'è una terza ragione le cui radici culturali affondano in quella stessa cultura anti autoritaria a deriva relativista-nichilista che può spiegare l'eclissi dell'educativo. Essa consiste nella teorizzazione che non esiste una verità (di qualunque tipo: religiosa, politica, ideale, ecc.) con cui confrontarsi. L'uomo vivrebbe dentro il reticolato delle infinite possibilità di interpretazione del reale, aventi tutte lo stesso valore, dal momento che tutte sarebbero prive di qualsiasi radicamento obiettivo. Ogni interpretazione e il suo contrario sarebbero perciò ugualmente validi. La realtà sa-

rebbe, secondo questa lettura, semplicemente un gioco di interpretazioni. La dissoluzione del reale nel gioco senza fine delle interpretazioni ha effetti assai profondi, spostando il baricentro dell'esperienza umana dall'esercizio oggettivo-razionale (mi comporto in un certo modo perché mi confronto con la realtà e attribuisco ad essa un significato) a favore della dimensione soggettivo-estetica dell'esperienza umana (compio ciò che mi pare bello e gratificante in quel momento) a danno. Le implicanze pratiche di questa prospettiva si misurano benissimo nel mondo scolastico laddove nella impossibilità di ritrovare finalità educative condivise si afferma una impostazione pragmatico-tecnologica con un eccesso di attenzioni per le prassi metodologiche a danno di un approccio culturale capace di cogliere il senso delle cose. Non solo le cose come sono fatte perché sono fatte in un certo modo. Il cognitivo finisce così spesso per negare o, per lo meno, ridimensionare la naturale vocazione non solo istruttiva, anche educativa della scuola.

4. *Quale senso per l'educazione del nostro tempo?*

Non vorrei aver dato fin qui l'impressione di un eccessivo pessimismo. Ho desiderato soltanto introdurre con realismo la questione educativa del nostro tempo. Naturalmente sono convinto che esistono tuttora le condizioni perché al tema dell'educazione ci si possa riferire in termini di ordinaria consuetudine e non soltanto nell'ottica dell'"emergenza". Dobbiamo prendere atto, in ogni caso, che è difficile educare in una società nella quale prevale una mentalità corrente che, nel premiare la libertà soggettiva e nel valorizzare il principio della infinita sperimentazione di sé, esalta soltanto uno dei due poli intorno al quale si svolge qualsiasi processo educativo e cioè quello della possibilità a dispetto dei vincoli posti dal principio di necessità. La preminenza data alla dimensione della possibilità ha introdotto nella vita dei giovani il senso del nomadismo permanente e dell'incertezza innalzata a sistema di vita che, a sua volta, genera la precarietà esistenziale.

La pensabilità dell'educazione (espressione che riprendo da un bel saggio di mons. Carlo Caffarra, arcivescovo di Bologna) non si può immaginare se non entro il bilanciamento tra ciò che è possibile (la libertà umana in quanto apertura a ciò che non è ancora, la valorizzazione dei talenti personali e le potenzialità intrinseche ad ogni esistenza) ciò è ci è dato (la cultura nella quale siamo nati, le regole che le comunità si danno, le risorse

che sono a disposizione di ciascuno) le realtà nelle quali siamo chiamati a vivere (la famiglia, la società civile, il posto di lavoro, la comunità religiosa).

Detto con altre parole – quelle dei maestri della pedagogia di ogni tempo – l'educazione si svolge in una costante tensione tra autorità e libertà. L'azione educativa si svolge insomma tra la dimensione della possibilità/iniziativa personale e la dimensione della necessità/realtà, tra ciò che si può fare e ciò di cui dobbiamo prendere atto e con cui dobbiamo confrontarci.

Come realizzare il giusto mix di autorità e libertà? Come promuovere le buone attitudini, la costruzione di una coscienza adulta critica – e cioè capace di discernere il bene e il male –, una intelligenza aperta alla "realtà totale", alla realtà delle cose terrene e delle cose che ci oltrepassano? Come parlare al "cuore" dei ragazzi, sapendoli ascoltare e amare, ma anche sapendo dire dei "no" quando è necessario, e cioè quei "no" che, come ha scritto Asha Phillips in un fortunatissimo libro, "aiutano a crescere"?

Per rispondere a questi interrogativi articolerò la seconda parte del mio intervento intorno a tre principali raccomandazioni pedagogiche.

Insegnare/imparare a rendere conto agli altri. Il senso di appartenenza di cui dicevo poco sopra non appare più riducibile, come un tempo, ad un fattore di identificazione identitaria, religiosa e/o politica, ma nell'età del cosiddetto "disincanto" proprio di quella che Bauman ha definito la "società liquida" va reinterpretata nell'ottica dell'esperienza personale e della realtà di cui fa parte. Ciascun individuo, infatti, è tenuto a rendere conto delle proprie azioni non soltanto a se stesso, ma anche in riferimento al suo rapporto con gli altri, al contesto sociale, alle norme e regole implicite ed esplicite, alle tradizioni di cui egli, talvolta più o meno consapevolmente, fa parte.

L'evento educativo acquista il suo significato se è in grado di introdurre il soggetto che cresce nella vita sociale in modo non parassitario o semplicemente passivo, ma in modo attivo e propositivo. Ciò accade in modo più efficace quando c'è qualcuno (la figura dell'adulto educatore) che lo aiuta a interiorizzare in modo credibile il senso delle cose che fa e delle cose nelle quali è immerso, imparando dunque ad assumersi degli impegni e a renderne conto.

Naturalmente quando parliamo di impegni li dobbiamo sempre immaginare commisurati alle capacità dei bambini e dei ragazzi. Bisogna cioè stare ben attenti a non chiedere sforzi sovradimen-

sionati alle capacità. Al tempo stesso occorre però stare lontani anche dall'idea che ai figli si deve dare tutto senza chiedere nulla. I genitori in particolare – ma questa disposizione dell'animo può essere propria di ogni persona che riveste una responsabilità educativa – sono chiamati alla generosità gratuita. L'educazione è un dono, non ci può essere un calcolo all'agire educativo.

Questa sacrosanta verità va accompagnata dalla consapevolezza di dover far crescere (e non solo assistere o curare) le persone di cui si ha la responsabilità educativa. Se questo non avviene nel clima della famiglia o della scuola o dei gruppi giovanili – e cioè a contatto con realtà educative “protette” – sarà la realtà quotidiana a imporre le proprie spietate leggi con le conseguenze che spesso viviamo in presa diretta: l'incapacità di adattamento, la difficoltà ad accettare le regole sociali, la convinzione che la propria vita non debba essere guidata dal principio della responsabilità personale, in una parola l'insoddisfazione esistenziale. Ovviamente questa situazione negativa non si manifesta in forme sempre gravi e devastanti per la personalità giovanile, ma può costituire comunque un motivo di infelicità e di sofferenza.

Sostenere la formazione del carattere personale attraverso la “pedagogia della prova”. Questo obiettivo può essere conseguito attraverso un complesso ed elaborato tirocinio di vita la cui bussola orientatrice consiste nell'aiutare i ragazzi a “provarsi” e cioè a misurarsi con qualche proposta significativa e impegnativa: ad esempio l'abitudine a mantenere fede alla parola data, il desiderio del lavoro ben fatto, il compimento di qualche azione gratuita, il perseguimento dell'interesse non solo individuale, ma collegato a un bene condiviso, ecc. L'idea della “prova di sé” ripropone sul piano pedagogico il concetto di “incontro” che Romano Guardini ha proposto in chiave filosofica e cioè la necessità per il farsi della persona di “aprirsi all'altro” (“altro” inteso in senso lato e cioè tutto ciò che è fuori di me) e, in tal modo, compiere un'esperienza ricca di significato. Soltanto in questo la persona fuoriesce dal proprio egocentrismo ed entra in relazione con gli altri.

La coscienza di sé, le responsabilità verso gli altri, il senso delle cose da fare, le scelte future recuperano il loro significato solo se si collocano nell'ottica di una prova di sé e non nella estenuante, infinita e spesso scettica sperimentazione continua nella quale non si prendono mai decisioni. Si tratta, detto in altre parole, di accettare, come suggerisce Giussani nel suo volume più noto dedica-

to alle tematiche educative, il rischio dell'esistenza umana, delle sue incertezze e difficoltà, ma anche delle sue potenzialità e della sua ricchezza.

Giussani ci propone a questo riguardo la figura di Ulisse. In questo mito egli legge la lotta tra l'umano, cioè il senso aperto al mistero e capace di accettare anche l'avventura dell'ignoto, e il disumano di chi accetta la realtà come essa appare senza il desiderio di oltrepassarla. È invece proprio nel “superamento delle colonne d'Ercole, scrive il sacerdote milanese, che uno comincia a sentirsi uomo: quando supera questo limite estremo posto dalla falsa saggezza, da quella sicurezza oppressiva e si inoltra nell'enigma del significato”.

Provarsi vuol dire saggiare se stessi, confrontarsi con un orizzonte etico, riconoscere la prossimità come vincolo e valore dell'esistenza umana. Vuol dire forgiare il carattere e cioè la capacità di agire secondo dei valori interiorizzati e vissuti come tali.

Ascoltare e parlare con i figli/allievi.

Questo suggerimento pedagogico non ha nulla di originale e si rifa ad un'antica e sempre valida tradizione educativa che richiama la centralità del rapporto affettivo come componente fondamentale dell'educazione.

L'educazione buona si costruisce nella relazione intersoggettiva, nell'incessante dialogo tra l'adulto e il minore, nella capacità dell'adulto di ascoltare il figlio o l'allievo (cercando anche di comprenderne, quando è il caso, i silenzi che talvolta sono più eloquenti delle parole), di “perdere tempo” – lo dico nella logica corrente dell'adulto indaffarato nelle proprie cose – a parlare e ascoltare. Questo tempo apparentemente “perso” è un tempo prezioso perché è un tempo umanizzato e non soltanto impiegato in funzione delle necessità quotidiane.

Attraverso la parola carica di affetto noi andiamo diretti al “cuore” delle persone, dei figli, degli allievi. Nella Bibbia con l'espressione “cuore” si individua la dimensione profonda dell'essere umano ed è proprio a quella alla quale gli educatori si devono rivolgere quando operano in funzione della crescita non solo fisica, ma pienamente umana dei soggetti a loro affidati. Nella cultura educativa cristiana c'è una ininterrotta tradizione di “educazione del cuore” – contrariamente a tutti i limiti che le sono rimproverati da quanti la giudicano intrinsecamente “autoritaria” – i cui punti più alti sono certamente rappresentati, per limitarci a qualche nome, da Filippo Neri, Francesco di Sales e

Giovanni Bosco.

Nella parola detta al “cuore” l’autorità si fa servizio, sfugge al rischio di cadere nell’autoritarismo e diventa così lo strumento primo per aiutare i ragazzi a crescere. Rendere conto, in altre parole, della nostra credibilità di uomini a quanti ci stanno a cuore – è questo un altro modo di considerare la questione – rappresenta il primo passo per una educazione buona.

5. *La responsabilità della generazione adulta*

Quelle che ho definito la “pedagogia della prova” e la capacità di ascolto e dialogo possono produrre i loro risultati solo se sono praticate da figure significative di adulti capaci di testimonianza e di proposta.

L’educazione può ancora avere senso nella misura in cui qualcuno ci indica dove e come possiamo andare. Ho detto testimonianza perché i giovani hanno bisogno non di parole, ma di modelli di vita nei quali specchiarsi e dai quali ricavare come si può vivere il senso autentico dell’esistenza. Il nostro tempo ha bisogno di “maestri” nel senso classico dell’espressione e cioè che sappiano fare proposte di vita. Solo le proposte forti sanno andare in profondità, entrare nella coscienza, interrogare l’individuo e sollecitare una risposta. La risposta può, poi, venire o non venire, ma il senso dell’educazione sta soprattutto nella dimensione della proposta.

Le inchieste condotte sul continente giovanile degli ultimi anni sono molto significative: esse indicano, per esempio, univocamente che la famiglia continua a rappresentare di gran lunga il punto di riferimento primario e che nella scuola le preferenze degli studenti vanno a quei docenti capaci di stabilire una relazione incentrata non soltanto sulla prestazione scolastica, ma anche attenta alla dimensione personale. I giovani continuano a guardare agli adulti. Sono forse gli adulti che hanno smarrito la loro responsabilità di educatori.

Penso alle famiglie assenti nell’educazione dei figli, paghe di assicurare i beni materiali, spesso al di là del necessario. Penso alle famiglie abdicanti che reputano che l’educazione dei figli sia compito della “società” e moltiplicano all’inverosimile gli impegni dei figli, credendo in tal modo di “fare

il loro bene”. Penso alle famiglie esigenti che centrano l’educazione dei figli in modo individualistico e solo in rapporto al successo: nella scuola, nello sport, nella vita sociale (“devi farti le tue ragioni”). Tutte tipologie di famiglie nelle quali il senso dell’educazione è smarrito o fortemente distorto.

Penso a quegli insegnanti che non sono capaci di un sorriso, di una pacca sulla spalla, di un incoraggiamento. Penso a quegli educatori di gruppi giovanili che nel volontariato cercano più la realizzazione di se stessi che quella dei ragazzi loro affidati. Penso agli allenatori delle squadre giovanili che fanno giocare solo i più dotati perché lo scopo è quello di vincere il campionato secondo un’ottica che sposta il valore dello sport dalla sana competizione al successo da raggiungere a tutti i costi.

Anche in questo caso non voglio dare l’impressione di un eccessivo pessimismo. Chi si occupa dell’educazione è per definizione un “uomo della speranza”. Esistono, per fortuna, tante famiglie nelle quali il senso educativo è tenuto vivo anche se i genitori non hanno seguito corsi di pedagogia, tanti ottimi docenti e tante esperienze di vario genere che consentono di guardare al futuro con ottimismo. Quando in estate vado per le mie montagne e incontro numerosi gruppi giovanili mi rendo conto di quante persone dedicano il loro tempo alla causa dell’educazione.

Si è parlato, poco sopra, del principio di autorità come principio non solo sovrastante, ma anche fornito intrinsecamente di capacità di dialogo, capacità di proposta e capacità di sostegno. La sfida che attende il mondo dell’educazione è proprio la capacità della generazione adulta di sapersi far carico (prendersi cura) di quella più giovane. Nel suo bel libro sul “principio responsabilità” il filosofo Hans Jonas ha affrontato questo argomento con una finezza pedagogica che voglio proporvi come riflessione conclusiva.

Il compito educativo è un esemplare caso di responsabilità gratuita, ma esso è posto da Jonas a modello della responsabilità in quanto principio etico in grado di salvare l’umanità. Esso infatti garantisce a ciò che non è ancora di poter essere. E questo in sostanza il senso anche della pedagogia della prova e della formazione del carattere: assicurare a ciascun di poter essere veramente un uomo.

Ritorno alla pedagogia: la scuola che vorremmo

MICHELE CORSI

Presidente SIPED

Ordinario di Pedagogia - Università di Macerata

In 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 contem-

poranea.

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 perseguo da anni¹) 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 adulti². 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 vita³. 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 migranti⁴) "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"⁵ 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 discipli-

ne 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'altro⁶.

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 Vygotskij⁷); 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 Dolto⁸): 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 compresa⁹.

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 realizzare¹⁰), 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".

IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 18 - Anno XIII
Orientamento alla vita, alla pace, alla scuola
10 Gennaio 2002

L'orientamento: dimensione educativa permanente

M. LUISA DE NATALE
Ordinario di Pedagogia
Università Cattolica - Milano

1. L'orientamento in prospettiva educativa

Il più recente dibattito pedagogico ha avvalorato la prospettiva dell'orientamento come dimensione fondamentale del percorso formativo dei soggetti, reso sempre più necessario sia per rispondere ai bisogni educativi dei singoli utenti, sia per rispondere alle attese di una società in continua evoluzione. È la stessa prospettiva della *longlife education* a caratterizzare in forme educative l'orientamento perché l'orientamento è insieme un compito formativo ed informativo che accompagna i soggetti nelle scelte dei personali progetti di vita, costituisce uno stimolo a mantenere viva la coscienza della propria identità e quindi della libertà e della responsabilità che la sostanziano.

Già l'Unesco, nel 1970 ribadiva che "nella prospettiva del rapido cambiamento delle strutture tecniche e sociali e nel contesto di una educazione permanente collegata con il massiccio sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa e del migliore impiego delle risorse disponibili, orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé, e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere lo sviluppo della sua persona".

La persona che si educa ha infatti bisogno di

scoprire la propria collocazione nella realtà in cui vive e di decidere la direzione verso cui muoversi in questa realtà: ha bisogno di orientarsi e di essere orientato. L'orientare è un obiettivo indispensabile della funzione dell'educatore ed orientarsi significa acquisire consapevolezza di sé attraverso un processo di desatellizzazione dai propri ambiti di appartenenza e di differenziazione dal proprio ambiente. Fin dall'età giovanile, ma anche nell'età adulta, si potranno effettuare scelte realistiche in armonia con i personali progetti di vita, solo se si riesce ad elaborare una capacità decisionale fondata su una verificata conoscenza di sé ed una sempre più chiara conoscenza delle opportunità e delle risorse disponibili nel proprio contesto di vita. È per questo che l'orientamento non può che collocarsi nell'ambito dell'educazione, in quanto si tratta di mettere la persona in grado di fare scelte responsabili e di vivere coerentemente con queste.

Orientare vuol dire in questo senso formare la persona a saper gestire, con autonomia e con responsabilità, le proprie scelte nei vari settori in cui egli intende affermarsi ed inserirsi socialmente, affinché egli possa raggiungere nel modo migliore l'attuazione dei suoi progetti in una società caratterizzata dal cambiamento e che sembra avere smarrito i suoi punti fermi. In questo clima di apertura al rinnovamento continuo, l'educatore ha come punto fermo "il giusto orientamento della libertà della persona umana, verso mete adeguate di promozione individuale, civile e sociale"¹. La meta dell'orientamento educativo è quindi quella di educare l'uomo a gestire il cambiamento e la sua vita in piena libertà e responsabilità operativa, in completa autonomia decisionale e progettuale, in vista di una soddisfacente realizzazione di sé e di promozione del benessere sociale e di superare i limiti delle scelte indotte dall'interpretazione familiare e scolastica e dall'imposizione degli stessi sistemi sociali ed economici rispetto ai quali la preoccupazione di formazione professionale si è venuta affermando talvolta senza alcun riferimento assiologico, e, in particolare, senza rispetto della libertà teleologica della persona quando ha raggiunto la capacità di esercizio di tale libertà.

La dimensione progettuale non può che essere elastica ed in continua trasformazione, per cui la dinamica della scelta, in orientamento, diviene

soprattutto l'attitudine ad affrontare il cambiamento e a gestire la modalità con cui durante la vita si può realizzare se stessi: possiamo dire che l'orientamento consiste in un processo continuo che mira alla costruzione della persona in continuo divenire nella società che si trasforma.

L'orientamento, come modalità educativa permanente, consente dunque di valorizzare la persona aiutandola ad adeguarsi alle mutevoli condizioni sociali che richiedono sempre più il possesso di abilità che riguardano la maturità, il senso di responsabilità, la capacità di comunicare, le attitudini alle relazioni personali. È per questo che l'obiettivo degli stessi studiosi e di quanti operano nel campo dell'orientamento è "acquisire una visione organica ed integrata per giungere ad un metodo che consideri prioritaria la necessità di integrare una pluralità di interventi e di competenze che agiscano 'a rete' attraverso progetti e verifiche che ne consolidino nel tempo l'opportunità e l'efficacia"².

2. *L'autorientamento esistenziale*

Nella prospettiva che abbiamo illustrato, l'orientamento si delinea dunque "come processo diacronico, che investe tutto l'arco dell'esistenza umana, nel cui ambito i soggetti acquistano la maturità indispensabile per autorientarsi"³.

È proprio dall'evolversi del concetto e dalla pratica dell'orientamento, da una concezione psicometrica ad una evolutivo-psicologica che si è giunti alla considerazione per cui l'orientamento si colloca nel processo educativo come un modo specifico di realizzare la persona nelle sue potenzialità preparandola a motivare scelte di vita e professionali nei vari stadi del suo sviluppo, sia nella giovinezza che nell'età adulta.

Da un lato, quindi, l'attività di orientamento acquista una visione polivalente che richiama un lavoro di sintesi interdisciplinare, dall'altro si introducono concetti di attivismo, progettualità, intenzionalità, che confluiscono in una concezione di orientamento che è definita esistenziale: il soggetto da orientare è una persona che va aiutata a maturare le sue possibilità ed a chiarire i suoi problemi per l'assunzione di un ruolo a lui confacente nella vita attiva e per un inserimento armo-

nico nella società. In questo senso si delinea lo stretto legame che unisce formazione ed orientamento e si consolida il rapporto che intercorre tra un processo evolutivo permanente e percorsi di maturazione personale.

Un corretto processo di orientamento, in qualsiasi fase del ciclo della vita, non può che inserirsi nello stesso processo educativo in modo integrale, unitario, permanente e creativo.

Integrale è l'orientamento che tiene conto di tutte le variabili che possono contribuire alla costruzione della propria identità, e che aiuti il soggetto a promuovere lo sviluppo, fino a fargli raggiungere quella maturità professionale di scelta che gli permetta di decidere con autonomia del proprio avvenire nel particolare tipo di società in cui si è inseriti, e quindi di progettare e programmare la propria esistenza. L'intervento orientativo è anche unitario, perché deve svolgersi in continuità con il procedere dell'esistenza personale, con particolare attenzione ai momenti di transizione che spesso sono critici e difficili. È quindi una modalità educativa permanente perché accompagna la persona durante l'intero ciclo di vita in occasione delle sempre nuove scelte che la dinamica della vita personale e professionale impone. Ed è creativo perché rende il soggetto capace di ideare, progettare, produrre, di essere sempre disponibile al cambiamento.

L'impegno educativo in dimensione dell'orientamento, non può quindi essere delegato alla famiglia ed alla scuola, ma esige un sistema formativo allargato. In questo senso anche i recenti Documenti internazionali, il libro bianco della Cresson, ed il rapporto Delors, che ribadiscono la continuità dei processi educativi, sia in senso verticale, dai primi anni di vita all'età anziana, sia in senso orizzontale, con interrelazione tra i sistemi di apprendimento formale, informale e non formale, e

con l'intervento sinergico di tutte le agenzie educative, ribadiscono che l'orientamento è una occasione di supporto per tutti i gruppi sociali nei diversi momenti di transizione che caratterizzano l'esperienza vitale, non solo per i giovani. L'interlocutore tipo dell'azione orientativa non è più solo l'adolescente studente o il giovane lavoratore, ma tutti diventano potenziali utenti dell'orientamento. Si supera definitivamente l'ambiguità che caratterizzava le iniziative di orientamento e che portava a considerarlo come intervento saltuario, frammentario, settoriale e marginale, concentrato in alcuni momenti della vita scolastica e professionale e attuato con una metodologia che privilegia l'informazione.

L'orientamento, dimensione del processo educativo che riguarda il soggetto in quanto persona, trova la sua giustificazione nella natura stessa della persona, coinvolgendo tutti i dinamismi che strutturano il soggettivo essere personale, e può definirsi come direzione e modo personale con cui ciascuno indirizza e progetta la propria vita. L'orientamento diviene così un processo continuo di autorientamento e si identifica con la costruzione dell'identità vista come autodefinizione di fronte a se stesso, agli altri, alla società, ai valori, cioè come costruzione ed alimentazione perenne della soggettiva identità personale, della identità sociale e della scelta dei significati in riferimento ai quali svolgere la singolare storia di vita⁴.

¹ M. VIGLIETTI, *Educazione alla scelta*, Sei, Torino 1995.

² C. CASTELLI FUSCONI, *Orientare ed orientarsi in Università*, in "Vita e Pensiero", 1995, n. 7-8, pp. 541-553.

³ A. CARRÀ CAPPIN A, *L'identità. Verso una ecopsicologia dell'orientamento*, Angeli, Milano 1998.

⁴ B. RAVASIO, (a cura di), *Le due adolescenze, crescita e identità a confronto*, Elledici, Torino 1998.

La famiglia 'culla' della vita

ANNA GLORIA DEVOTI
Ordinario di Pedagogia
Facoltà Lettere e Filosofia - Università di Siena

Il 'mestiere' difficile del genitore

L'eccessivo benessere costituisce, a mio avviso, la causa principale della perdita dei valori relazionali autentici e del clima di pace e serenità vissuto dai nostri predecessori nelle mura domestiche.

Oggi si pensa e si agisce in maniera differente e se, per alcune situazioni o atteggiamenti forse è migliore, per altri non lo è altrettanto.

Oggi si tende a volere, anzi a pretendere. I nostri figli sono i primi a esigere 'tutto e subito' e rari sono i casi in cui qualche figlio si sente in dovere di esprimere ringraziamenti o manifestare gratitudine. Noi genitori subiamo le 'angherie' insensate, anche se scontenti poco facciamo per modificare i comportamenti protettivi, orientati essenzialmente al soddisfacimento di ogni richiesta. Sappiamo benissimo di sbagliare, ma ci basta il conforto di non essere soli ad affrontare le questioni quotidiane, ci basta conoscere che altri genitori come noi si trovino a vivere momenti misti di preoccupazione, gioia e insoddisfazione.

Il genitore è vittima delle circostanze e degli eventi mondani, si angoschia ogni sabato sera per le ansie e le paure che lo assalgono nelle attese notturne. Il mestiere del genitore non è facile, anzi posso dire che è veramente difficile. Non giova conoscere i principi pedagogici e psicologici per promuovere una seria educazione formativa, trop-

pe sono le variabili che entrano in gioco, molte le sfide lanciate dai media e dalla tecnologia in genere che mettono a repentaglio la linea di condotta desiderata.

Sappiamo benissimo che punire non va bene, che assecondare è rischioso e che proteggere comporta l'annullamento totale di ogni sé a svantaggio della capacità decisionale propria.

Dobbiamo stimolare a crescere in maniera autonoma, ma come può divenire possibile? Come giustificare il divieto ai nostri figli di vivere particolari esperienze, quando altri hanno il consenso di farlo? Perché noi genitori dobbiamo perdere in confidenza e contatto umano e loro essere messi alla berlina dai compagni? Perché le verità sacrosante del babbo o della mamma non trovano accoglienza nell'essere percepite come suggerimento, aiuto e presenza? Il clima familiare dovrà essere permeato da un'atmosfera di vicinanza attiva, di compartecipazione, di rispetto e massima disponibilità reciproca.

All'interno del nucleo domestico vi dovranno essere spazi da condividere e delle regole comuni da rispettare per favorire la relazione civile fra i suoi membri, vi dovranno essere spazi privati (ad esempio camerine proprie, stanze da gioco o sale studio del genitore, ecc.) che aiutino a promuovere momenti intimi di riflessione a vantaggio di una

migliore conoscenza di sé. Ognuno all'interno della famiglia dovrà collaborare allo sviluppo personale degli altri, basandosi sull'aiuto reciproco e sulla suddivisione di responsabilità. La forza di essere uniti rappresenterà la garanzia di crescita di ogni suo membro. Le emozioni e i conflitti dovranno trasformarsi in energia o slancio per una vita serena e tranquilla.

Capita spesso, invece, che genitori in disaccordo si rivolgano ai figli cercando complicità, trasformando così l'azione educativa in campo di battaglia a scapito non solo di se stessi, ma anche dei figli, nonostante questi abbiano sempre più bisogno di punti fermi di riferimento.

Ogni genitore nell'educare il figlio si domanderà sempre se, per lo sviluppo della sua personalità, stia compiendo le mosse giuste, se siano sufficienti le condizioni create per affrontare consapevolmente la vita.

Ogni famiglia ha un suo stile educativo e una scala di valori da trasmettere ai propri figli. Non è possibile dunque indicare un percorso omogeneo per tutti, perché improponibile e perché ognuno possiede una propria indole, carattere e personalità. Capita spesso di assistere a comportamenti differenti, assunti dai figli all'interno della famiglia, come a confermare la diversità del DNA nonostante i genitori siano gli stessi e abbiano tenuto verso di loro comportamenti uguali nel porgere attenzione, ascolto e cura.

Non è corretto condannare o giudicare i genitori nel loro operare, perché ognuno nel suo ruolo di educatore desidera unicamente il bene del figlio. Possiamo confermare, a garanzia di una buona educazione, che le soluzioni migliori da apportare saranno sempre quelle cercate tramite dialogo e conversazione con i figli.

Dimostrarsi genitori autoritari è indice di debolezza interiore e non si presta a un aiuto e sostegno. I figli tenuti sotto una campana di vetro solitamente sono meno audaci nelle relazioni sociali, poco intraprendenti e più vulnerabili di fronte ai pericoli e difficoltà esterne.

Per evitare che i figli si abituino a obbedire e abbassare la testa è importante assumere l'atteggiamento di genitori autorevoli, parlare cioè con essi in modo da far capire loro ogni decisione assunta, condividendone assieme i pro e i contro. Fondamentale è far passare che 'voler veramente bene significa anche saper dire di no'. Il rapporto educativo prevede comunicazione e profonda fiducia tra figlio e genitore. Spiegare al figlio il perché delle decisioni genitoriali significa non fargli

vivere il divieto come un'imposizione.

La solidarietà fra le famiglie su tale aspetto, dovrebbe farsi sentire di più, per supportare e sorreggere le scelte e le decisioni difficili da prendere.

Non dobbiamo perdere né la pazienza, né la speranza, poiché i bisticci fra genitori e figli, a seguito di non poter dire sempre sì, sono inevitabili. L'importante è che si mantenga sempre il giusto equilibrio e, in ogni circostanza, riuscire a fare appello alla calma, sensibilità e responsabilità paterna e materna.

La difficoltà consiste proprio nel giusto porsi e allontanare da noi ogni mancanza, insoddisfazione o aspirazione non dovuta. Non sono rari i casi in cui certi genitori diventano punitivi per scaricare tensioni accumulate durante l'infanzia, trasformando i figli in delle vere e proprie valvole di scarico. C'è chi di fronte alla nascita del nuovo pargolo, invece di avvertirne l'impegno educativo, coglie in esso la sopravvivenza del nome familiare o la possibilità di sostituzione futura nell'esercizio della professione aziendale. Chi legge la nuova vita come probabilità di salvezza del proprio matrimonio. Altri ancora che per rimediare alla scarsa presenza e vicinanza, pensano di provvedere con pensieri e regali ogni sera al rientro dal lavoro.

Gli atteggiamenti dei genitori sono differenti perché diverse sono le reazioni di controllo e di gestione, perché in fondo differenti sono anche le certezze e le sicurezze su cui basarsi in questo difficile compito. Anche mostrarsi attenti e disponibili all'ascolto presenta delle accortezze che richiedono delicatezza, poiché altrimenti c'è il rischio che le buone intenzioni si trasformino in sicure incomprensioni. Come il dare consigli, può aiutare a creare quel *feeling* necessario alla condivisione e partecipazione familiare, se non colto come intrusione, come controllo o come un voler imporre la volontà del genitore.

A mio parere, la migliore educazione è sempre quella 'indiretta', cioè quella che si trasmette con il proprio modo di essere e soprattutto con l'esempio del comportamento.

Si deve capire che imporsi con espressioni, quali 'devi o non devi', oramai serve a ben poco, se non a perdere completamente i propri figli.

L'impegno 'responsabile' del nonno

La vita moderna ha portato la donna, soprattutto la madre a essere meno presente nell'ambito della

famiglia e a delegare sempre più l'educazione del figlio all'esterno, ai nonni o alle istituzioni. Fra le persone di provata esperienza, ai nonni è riservato un posto speciale, per i minori i nonni sono persone veramente fondamentali.

Oggi nonostante la tanta tecnologia che assume la prerogativa di essere una comoda *baby sitter*, i nonni conservano la funzione di custodi delle tradizioni domestiche, di coordinatori di relazioni familiari e di operatori di pace se chiamati a sedare eventuali conflitti.

A volte tra nipoti e nonni si forma un rapporto affettivo molto intenso, quasi da divenire un limite alla loro crescita, specialmente se troppo protettivi o troppo invadenti negli interventi educativi dei genitori. Il nonno è la figura centrale della famiglia, da dove si sono dipanate le nuove generazioni e alla quale va portato il massimo rispetto e profonda considerazione. I nonni rappresentano oggi, come nel passato, un enorme valore per tutti. Sono fonte di saggezza, di esperienza, di umanità vissuta da cui trarre validi consigli.

Vista l'attuale crisi di valori, di orientamenti e di finalità etiche, la voce dell'anziano può offrire un aiuto prezioso, si deve in ogni caso, motivare i nonni e i parenti tutti a mantenere intensi i rapporti.

I nonni sono capaci di offrire ai figli e ai nipoti, assistenza e premura, amicizia e calore. Essi però abbisognano per primi di questi conforti, poiché il sentirsi in contatto con persone di vicina parentela li preserva dalla depressione e dalla solitudine angosciante. Anche i nonni comunque, come i genitori, dovranno adottare degli accorgimenti prima di dare una loro impronta, nel senso che i loro interventi dovranno essere sempre coronati da forme di disponibilità disinteressate, da aperture al nuovo, dall'assenza di pregiudizi e giudizi, dalla tolleranza e soprattutto dalla discrezione a non interferire con l'educazione dei figli.

Il ruolo responsabile esercitato dai nonni aiuta le giovani coppie a porre le premesse di una convivenza adulta armoniosa, duratura e valida affettivamente. Possono essere maestri nel condurre le nuove generazioni verso una società rinnovata negli atteggiamenti, negli affetti e sentimenti.

Se i nonni si presentano come portatori di propri valori, non li devono però imporre ai nipoti, tentando di plasmare essi a propria immagine e somiglianza, ma dovranno orientarli accettando loro per come sono nel rispetto della diversa identità, modo di sentire e di vedere. Di conseguenza il nonno dovrà sapersi mettere in posizione di

ascolto, di osservazione nei confronti del nipote, piuttosto che limitarsi a conquistare il suo affetto con regali o gratificazioni materiali.

Se vuole essere educatore e non semplicemente custode, se vuole trasformare la relazione in un'occasione di crescita reciproca, di coeducazione, il nonno dovrà continuamente aggiornarsi sul significato dell'educazione e sui percorsi di formazione del bambino; dovrà leggere, mantenersi attivo, coltivare interessi e rapporti sociali, auto-istruirsi (frequentando anche le Università della terza età), sfruttando le proprie potenzialità creative. Dovrà continuare a sentirsi nel tempo e con gli strumenti a disposizione partecipare alla realtà che lo circonda, senza inutili ripensamenti al passato.

Nel rapporto nonno-nipoti vari sono gli aspetti che influiscono sul modo di vivere tale impegno da parte di ciascuno. Nonni non si nasce ma si diventa con la consapevole assunzione di un nuovo ruolo, al quale ci si prepara fin da bambini in base ai modelli che ognuno ha avuto a disposizione. Esercitare il 'mestiere' del nonno dunque non è frutto di improvvisazione, ma bensì di un'educazione remota e continua.

Il ruolo del nonno è davvero importante, perché permette di dare dei riferimenti parentali. Nei nonni i bambini vedono una figura aperta e comprensiva. Con essi c'è spesso più colloquio, si dialoga con più semplicità e c'è anche più confidenza e complicità. Anche nel caso di figli di coniugi separati, questi trovano nei nonni un supporto importante senza dimenticare l'aiuto pratico che offrono alla famiglia nei momenti di difficoltà. Oggi, la stragrande maggioranza dei nonni italiani, presenta un'età abbastanza giovane e animata da una partecipazione sociale molto attiva. Per questo si tendono a formare più tipologie di nonni:

- quelli giovani, con impegni di lavoro ancora pressanti che hanno un ruolo marginale nella vita dei nipoti.

- quelli volutamente assenti che, pur avendo tempo libero, preferiscono investirlo nel coltivare i propri interessi;

- e infine, quelli sempre presenti che diventano spesso indispensabili all'interno del ménage familiare.

Già dai primi mesi, il bambino può stabilire un legame particolare con i nonni che diventa davvero speciale se è affidato alle loro cure.

Spesso però nascono tensioni e incomprensioni in famiglia tra nonni e genitori a causa di 'invasioni di campo' ed è, per questo motivo, che è fonda-

mentale definire con chiarezza i ruoli di ciascun attore.

La cultura della vita

Dal cuore della famiglia si va formando una coscienza morale, come prima scuola di virtù sociali e i genitori devono con fiducia e coraggio formare i figli ai valori essenziali della vita umana.

La vita è qualcosa di sacro, è unica e irripetibile. È un dono di Dio e la famiglia diventa 'culla della vita', cioè luogo di riconoscimento dell'esistenza fin dal suo concepimento nel grembo materno.

La comunità coniugale e la *domus* familiare sono sorgenti di comunione, di cultura della vita e della civiltà dell'amore.

Nella società odierna si può acquisire 'abilità' nella vita solamente se le nuove generazioni hanno la possibilità di crescere in famiglie legate dal sentimento, unite e moralmente sane. È importante che in questo spazio vitale i contenuti portatori di valori prevalgano su quelli superficiali.

La famiglia, quindi, essendo spazio privilegiato d'umanità diventa una particolare forma di pura manifestazione d'intimità e di affetto.

Oggi i nostri giovani, rispetto al passato, sembrano vivere esperienze più povere di opportunità di azioni trasparenti, sono maggiormente lasciati da soli ad assaporare le tentazioni o meglio i falsi valori. La famiglia ha il dovere e il compito di non cedere alla pigrizia demotivante che fa preferire il benessere, il divertimento e non l'intimità di un ascolto attento. Tutto quello che è perduto nell'educazione del sentimento, non può essere recuperato e sostituito da nessuna educazione intellettuale.

In famiglia deve essere promossa la cultura del sentimento e del cuore. La famiglia deve risvegliare tramite l'amore la coscienza, per acquisire il senso della propria vita; inoltre il nucleo domestico deve necessariamente fare ricorso a tradizioni di tipo religioso e ideologico e a una comunità basata sulla fede nel valore di quanto è tramandato. "Le tradizioni e le feste religiose, come sostie-

ne Bettelheim, – sono gli *anniversari segreti del cuore*. Le ricorrenze annuali sono attese dai bambini con ansia gioiosa e scandiscono, anno dopo anno, la vita, dando un senso positivo al quotidiano. I sentimenti circa quei giorni speciali vengono assimilati ed entrano a far parte del mondo interiore".

Le feste in famiglia celebrate attorno alla tavola servono così a vincere le più grandi angosce del bambino, poiché nel vedere riunita tutta la famiglia si sente rassicurato contro le ansie dell'abbandono e la paura della solitudine.

Le feste familiari costituiscono, pertanto, una delle esperienze più positive che il bambino possa fare per le sue inquietudini più brucianti.

L'uomo non nasce già capace di amare, l'amore è una potenzialità che ogni essere umano porta in se stesso. Amare è uscire da sé, per questo fa paura e crea molti dubbi, incertezze, perplessità, angosce, delusioni. Le persone devono imparare ad amare, ad avvicinarsi agli altri, a incontrare gli altri e insieme al prossimo crescere nell'apprendistato dell'amore vero e maturo.

Il matrimonio si rivela continua scuola d'amore, si costruisce giorno per giorno con impegno, fiducia e speranza, senza attendersi frutti immediati. Tutto questo favorisce anche lo sviluppo armonico della prole bisognosa per crescere dell'educazione e dell'affetto congiunto del padre e della madre. La scelta matrimoniale è il progetto che nel tempo completa e matura i coniugi e stimola l'equilibrio psico-affettivo dei minori. La famiglia rappresenta il luogo fondamentale e privilegiato dell'esperienza affettiva.

Non è certamente facile essere genitori, però in nome della famiglia che hanno creato hanno l'obbligo di crederci, di prendere iniziative, fiduciosi nelle proprie potenzialità, per vincere ogni forma di tentazione e costruire il nucleo domestico forte e confortevole.

Ai genitori, quindi, è chiesto un ruolo più profondo, meno narcisistico e meno interventista. È nella famiglia che s'impara ad amare: se privati di questa esperienza l'amore non può essere conosciuto e né trasmesso.

Dalla Grecia un messaggio per l'infanzia

EDDA DUCCI

Ordinario di Filosofia dell'educazione

LUMSA - Roma

Il verbo *paideuo*, in cui il mondo greco ha fatto rifluire tante realtà, ha originato e continua a originare suggestioni e istanze inquietanti e illuminanti, perché prima dell'accezione *educare*, quella a cui si è più spesso rimandato, ha il significato di *nutrire*.

Più di ogni altro pensatore mi pare che Platone si sia cimentato su questo terreno con intelligenza e raffinata sensibilità. Anche perché al verbo *paideuo* affianca sovente il verbo *trefo*, dove il significato di *nutrire* grandeggia.

Privilegiando il significato di *allevare*, *nutrire*, in questo verbo che ha il rimando diretto alla *paideia*, si spalancano orizzonti immensi ma meglio segnati, soprattutto quando si ha *cura* della primissima infanzia, quando di lei ci si preoccupa con *amore pensoso* (cfr. Pestalozzi, II delle *Lettere sull'educazione*). Se ci si interroga, circa la primissima infanzia, sulla necessità e la funzione del nutrimento il riferimento al corpo subito predomina. Sorgono interrogativi ma siamo sempre più in grado di risolverli: è chiaro il *che cosa* ed è chiaro il *come*. L'assenza di cibo, la scarsezza, la adulterazione di esso ha effetti immediati, che interrogano, sconvolgono, colpevolizzano. Pirandello ha tratteggiato in modo impareggiabile questa realtà tragica nella novella *Il libretto rosso* (*Novelle per un anno, Il viaggio*).

Il nutrimento per il corpo va dato subito. Per-

ché fin dall'inizio si abbia una crescita armonica e il corpo sia sano non possono mancare gli elementi essenziali. Essi vengono offerti non falsati o impoveriti, ma opportunamente resi assimilabili. L'adulto può intervenire *naturalmente* (allattamento), o artificialmente rendendoli idonei per la crescita integrale e armonica.

Il termine *cura* sembra aver raggiunto la sua applicazione completa quando lo si coniuga con la primissima infanzia, ci sta di casa. Basta guardarsi attorno: laurea triennale per gli educatori da 0 a 3 anni, ludoteche, farmacie, abbigliamento, mobili, (forse per questo i bimbi trascurati, oggi ci sembrano più trascurati). Rileggendo Platone si ha, però, un'impressione strana, inaspettata: sorge il dubbio se nella nostra *cura* non manchi ancora qualcosa, o meglio, se non abbiamo lasciato cadere qualcosa, forse perché la sua necessità non si impone.

Riflettendo sul *nutrimento per la primissima infanzia*, proviamo a focalizzare la necessità del *nutrimento per l'anima*. Anche qui i progressi ci sono stati, ma le suggestioni platoniche ritengo che aprano spazi reali. "Di che si nutre l'anima?". E la domanda che Ippocrate pone a Socrate in quel prezioso piccolo dialogo incastonato all'inizio del lungo dialogo con Protagora. La risposta è: "d'insegnamenti". Ma non è sproporzionata se intendiamo applicarla alla primissima infanzia?

Dal *quando* e dal *come* il corpo va nutrito si può ricavare una metafora semplice che sposti agilmente la riflessione sull' anima: da subito, e utilizzando *elementi essenziali* resi, però, assimilabili.

Proprio nell'indicazione di quali sono gli elementi essenziali che van resi assimilabili è prezioso rileggere Platone. Certamente le differenti teorie psicologiche possono essere utili, ma Platone resta uno dei grandi pensatori che hanno riflettuto sull'uomo con eccezionale capacità di scandaglio e soprattutto con *amore pensoso*. Indubbiamente la sua lettura non è facile.

Platone, avendo incastonato la paideia non soltanto nella cornice grande dell' antropologia, della gnoseologia, della politica, ma addirittura dell'ontologia, si trova a disposizione un terreno sterminato sì da potersi muovere con grande libertà. Proviamo a rileggere qualche tratto in questa direzione precisa.

La metafora del corpo è facilitante circa il *da subito*. Più intricante è l'individuare sia gli elementi essenziali a che l'anima cresca armoniosa e sana, sia il modo per renderli assimilabili.

Tra le tante indicazioni platoniche (talune andrebbero rilette per ristabilirne il vero senso) scelgo quelle che mi sembrano più idonee alla soluzione del quesito: di che si nutre l'anima fin dalla primissima infanzia?

Il dettato platonico contiene un riscontro circa questa prima affermazione: va nutrita di elementi che sviluppino la capacità di stare a proprio agio (e in seguito in modo propositivo) nella convivenza umana. Ben poco, infatti, sarebbe una vaga socializzazione, e la differenza tra le due realtà è netta solamente nella teoria.

Cfr. *Repubblica*, 401: *seguire le tracce della natura di ciò che è bello e decoroso, affinché i giovani,*

come chi abita in un luogo salubre, traggano vantaggio da qualunque parte un 'impressione di opere belle tocchi la loro vista e il loro udito, come un soffio divento che porta buona salute da luoghi benefici, e sin dalla fanciullezza li conduca impercettibilmente alla conformità, all'amicizia e all'accordo con la retta ragione. Questo il nutrimento più bello.

L'abbinamento di bello con capacità di amicizia apre, in maniera inusitata, il discorso sulla qualità della convivenza umana. Il bello nutre opportunamente l'anima, la rende buona e sana, e può farlo fin dalla primissima infanzia. Ma il bello

è una misteriosità poco indagata, così come lo è l'amicizia; un nutrimento di cui forse scarseggia la preparazione degli educatori per la primissima infanzia. Sono misteriosità in cui ci si addentra con l'aiuto dei grandi pensatori. E su questo Platone resta una guida insuperata.

Ma un altro rilievo circa il nutrire l'anima mi sembra opportuno, anche perché, così come il precedente, rappresenta soltanto un avvio.

Cfr. *Repubblica*, 377-378: *In ogni cosa l'inizio è il punto più importante, soprattutto con degli esserini ancora teneri: è questo infatti il momento in cui più facilmente si lasciano plasmare e assumono l'impronta ... noi vogliamo infondere la persuasione che nessun cittadino ha mai odiato un altro cittadino, e che questo odio è un delitto. Bello-amicizia-inaccettabilità dell' odio sono elementi essenziali che l'educatore, metabolizzandoli dapprima in sé, trova il modo di renderli assimilabili, e per questo può offrirli da subito. A questo fine, forse, andrebbe recuperato un sano rapporto con quegli autori ai quali importava tanto dell'umana convivenza. Quando ... le parole non servono. Ilaria Bochicchio - Roberta Renne, Classe IV B, Liceo Artistico Sperimentale - Maratea (Potenza)*

Europa della conoscenza e complessità

GIANCARLO GALEAZZI

Università degli studi di Urbino "Carlo Bo"

Europa della conoscenza? Direi senza esitazione che all'interrogativo non ci si può sottrarre, e non si può fare a meno di dare una risposta positiva; a condizione però – ecco il punto su cui vorrei richiamare l'attenzione – di intendere la conoscenza nei termini *complessi* propri di una società complessa, nella quale si evidenzia in misura maggiore che in passato l'inadeguatezza di concezioni semplificatrici, che magari risultano accattivanti e rassicuranti per il loro carattere lineare ma che, in ultima istanza, risultano inadeguate se non fuorvianti.

1. Condizioni per una società della conoscenza

Occorre pertanto, preliminarmente, comprendere l'attuale temperie culturale: il che ci mette di fronte ad una situazione tutt'altro che omogenea; infatti nella *tardo-modernità*, in cui ci troviamo, molteplici sono le impostazioni che la caratterizzano e che, schematicamente, possiamo ricondurre a quella *postmoderna*, che prende *congedo* dalla modernità; a quella *neomoderna*, che intende portare a *compimento* la modernità; e a quella *anti-moderna*, che svolge una critica liquidatoria nei confronti della modernità. Ebbene, mi sembra che queste tre impostazioni non permettano, pur in modo diverso, di misurarsi con la complessità, di cui andiamo prendendo coscienza, in quanto il *decostruzionismo* dei postmoderni, il *neo-illumi-*

nismo dei neomoderni e il *neoclassicismo* degli antimoderni comportano, rispettivamente, un subire la complessità, un ricondurla entro il paradigma del riduttivismo e un rifiutarla globalmente. A queste tre posizioni se ne può aggiungere una quarta, che (rifacendoci a Maritain) potremmo denominare *ultramoderna*, per dire che va oltre la modernità, di cui intende far propri i "guadagni storici" e rifiutare le "verità impazzite", in modo tale da coniugare le acquisizioni positive *moderne* con le acquisizioni positive *classiche*, e operare così una sintesi inedita. Si tratta di una impostazione che con i *postmoderni* condivide l'idea che la modernità abbia in qualche modo esaurito il suo compito, per cui occorre constatare che ci troviamo in una *condizione postmoderna*, la quale è ancora nella modernità, pur essendo altra rispetto ad essa; con i *neomoderni* condivide l'idea che la modernità presenti dei valori irrinunciabili da cui non si può prescindere nel processo di emancipazione, processo che quindi occorre portare ulteriormente avanti; con gli *antimoderni* condivide l'idea che la classicità sia tutt'altro che superata con l'ingresso della modernità, e che proprio certi fallimenti della modernità devono indurre a ripartire da certe indicazioni della premodernità. Da qui la necessità di una visione che valorizzi insieme alcuni aspetti del *postmodernismo*, altri del *neomodernismo* e altri ancora del *premodernismo*, e sappia operare una feconda *sintesi* su un piano: *antropologico*, *epistemologico* e *assiologico*. Vediamo, allora, di chiarire queste tre condizioni,

che mi paiono configurare un modo di parlare adeguatamente di *Europa della conoscenza*. Proviamo a sintetizzare il quadro usando ancora il lessico maritainiano.

Dal punto di vista antropologico, c'è bisogno di un *nuovo umanesimo* come valorizzazione dell'uomo considerato in ottica integrale, cioè rispettosa della *integralità* della persona umana e capace di operare una *integrazione* degli elementi positivi rinvenibili in concezioni diverse; è, questo, un umanesimo che tiene conto di quanto in merito alla persona umana possono dire la *filosofia*, che si occupa della "natura" umana (approccio ontologico), la *religione*, che si occupa della "condizione" umana (approccio teologico) e la *scienza*, che si occupa della "situazione" umana (approccio empiriologico): in tal modo si disporrà di una *antropologia integrale*.

Dal punto di vista epistemologico, c'è bisogno di una *teoria dei gradi del sapere*, che distingua tra *scienza* (come ricerca di significati oggettuali), *sapienza* (come ricerca di senso esistenziale) e *saggezza* (come ricerca di scelte decisionali), pur collocandole nell'unità del sapere; il che significa riconoscere il valore della scienza (empirica e formale) non meno che quello della sapienza (filosofica e teologica) e quello della saggezza (morale e politica): in tal modo si disporrà di una *epistemologia esistenziale*.

Dal punto di vista assiologico, c'è bisogno di una *morale adeguatamente presa*, che cioè prenda in considerazione l'uomo in modo concreto e non astratto, mostrando che i valori cui ispira il suo agire hanno il loro fondamento nei suoi diritti fondamentali (soggettivi), messi in luce dalla modernità, e nella legge naturale (oggettiva), su cui ha insistito la classicità: in tal modo si disporrà di una *assiologia umanistica*.

Ebbene, mi sembra che la conoscenza di cui la società odierna ha bisogno sia quella che è coerente con una antropologia, una epistemologia ed una assiologia, intese in modo integrale, esistenziale, umanistico. A queste condizioni mi pare che si possa parlare di *società della conoscenza* come risposta alla esigenza di connotarla in termini complessi, nel senso di una complessità che coniuga insieme unità e pluralismo.

2. *L'Europa laboratorio della complessità cognitiva*

In un tale orizzonte, che si connota in termini di unità non univoca e di pluralismo non equivoco, l'Europa può svolgere un ruolo specifico, per il fatto che (dal punto di vista diacronico e sincronico) la sua storia è all'insegna del *pluralismo nell'unità* ovvero dell'*unità nella diversificazione*. Si tratta di una connotazione che può rendere l'Europa un laboratorio della società della conoscenza.

Infatti il *pluralismo antropologico* (i "diversi umanesimi" e i "diversi personalismi", potremmo dire riprendendo espressioni di Maritain), il *pluralismo epistemologico* (il "conflitto delle interpretazioni", potremmo dire riprendendo una espressione di Ricoeur) e il *pluralismo assiologico* (il "politeismo dei valori", le "visioni etiche rivali", le "controversie morali", per cui siamo diventati "stranieri morali", potremmo dire riprendendo espressioni, rispettivamente, di Weber, MacIntyre e Engelhardt) costituiscono le peculiarità dell'Europa: esse possono rappresentare delle *risorse* ovvero dei *rischi*, a seconda se il pluralismo produce interazioni ovvero frammentazioni, se produce ibridazioni ovvero particolarismi.

In questo senso possiamo affermare che l'Europa è *al bivio*, e aggiungere che la capacità di andare nella direzione pluralistico-unitaria reclama un sistema formativo che sia all'altezza della complessità propria del nostro tempo. In tale contesto si collocano alcuni documenti europei come: il *Rapporto* di J. Delors dal titolo *Nell'educazione, un tesoro*; il *Libro bianco* della Commissione europea su *Crescita, competitività, occupazione* che intende indicare "le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo"; ancora un altro *Libro bianco*, quello di Cresson e Flinn intitolato *Insegnare ad apprendere* che chiarisce come andare "verso la società cognitiva"; infine, il cosiddetto "*Processo di Bologna*" che configura il percorso universitario nel cosiddetto *tre più due*, cioè composto dalla laurea triennale di primo livello e dalla laurea specialistica (o magistrale) di secondo livello.

I citati documenti puntano a gestire la "società della conoscenza" (che è poi anche società dell'informazione, della comunicazione, dell'istruzione, della formazione) e, a tal fine, dilatano il concetto di *educazione*, facendo riferimento alla formazione permanente e all'istruzione ricorrente, e quel-

lo di *apprendimento*, per cui bisogna fare i conti anche con le organizzazioni che apprendono: esse non sono solo le tradizionali comunità educanti come la famiglia e la scuola, ma anche le imprese e le istituzioni sociali.

Questa ottica è, peraltro, coerente con le linee di tendenza mondiali come si evince dai *Rapporti mondiale sull'educazione* che l'UNESCO cura a cadenza biennale; ricordiamo specificamente quello 2000, incentrato su "il diritto all'educazione" e su "la formazione per tutti lungo il corso della vita".

I documenti europei, in particolare, pongono l'accento sul rapporto tra *scuole e imprese* non solo nei termini di rapporto formazione e lavoro, ma soprattutto nei termini di collegamento dei due mondi, per colmare il *gap* tra loro esistente. Con questo spirito, si pone l'accento su concetti come quelli di competenze chiave, mutamento dell'apprendimento, formazione dei formatori, progetti di mobilità, riconoscimento delle qualifiche, per limitarci ad alcune questioni, su cui ha insistito Edith Cresson.

Tutto ciò porta a realizzare convergenze di intenti e ad omologare i percorsi dei paesi dell'Unione europea, senza peraltro ledere la loro autonomia scolastica ed universitaria. In tal modo, non si annulla il *pluralismo*, ma lo si organizza in un contesto *unificato*, nel senso che non pretende una *unicità* di modello ma mira ad una *unitarietà* di impostazioni. Rilevata tale *positività*, è anche da rilevare -con particolare riguardo per l'educazione- una possibile *negatività*, vale a dire il rischio dell'economicismo, del tecnicismo, della tecnocrazia. Si badi: nessuno nega che l'educazione e l'istruzione debbano *misurarsi* con lo sviluppo economico, scientifico e tecnico; quello che andrebbe rifiutato è che i processi formativi debbano *commisurarsi* a economia, scienza e tecnologia. In altre parole, l'Europa della conoscenza deve evitare di essere una *società unidimensionale*, appiattita sull'*aziendalismo* tra *pragmatismo* ed *efficientismo*.

Per evitare tali rischi, occorre mettere *la persona al centro*, e in funzione di essa fare i conti con lo sviluppo economico, scientifico e tecnico: è, questo, l'imperativo dell'Europa della conoscenza, un imperativo coerente con la sua *tradizione*, che è insieme *classica*, *cristiana* e *moderna*. Ispirandosi a questa triplice radice, l'Europa della conoscenza deve farsi portatrice di una concezione "multipla" della conoscenza: il che significa configurarla in termini non solo di *scienza* più o meno tecnica o tecnologica, ma anche di *sapienza* teoretica e di *saggezza* pratica, per cui l'umanesimo, che ne consegue, è *nuovo*, per la sinergia che attua tra le diverse componenti dell'essere, del sapere e dell'agire. Siamo, pertanto, oltre il tradizionale dibattito su "le due culture" e sulla contrapposizione tra "retorica e logica" (per usare i titoli di due libri, rispettivamente di C. Snow e di G. Preti, che a metà del secolo scorso hanno ravvivato la discussione su umanesimo e scienza); ma siamo anche oltre il dibattito che si è sviluppato a partire dagli anni Ottanta del '900 a proposito della cosiddetta "condizione postmoderna" (di cui ha parlato J. F. Lyotard nell'omonimo libro, che vuole essere un "rapporto sul sapere") o quello relativo a "le tre culture" ovvero a "la terza cultura" (secondo i titoli dei libri, rispettivamente, di W. Lapenies e di J. Brockman).

Vorremmo allora concludere, sottolineando che l'Europa della conoscenza per rispondere alla "sfida cognitiva" deve impegnarsi su un triplice fronte: del *rispetto antropologico*, del *rigore epistemologico* e della *responsabilità etica*. Per tenere unite queste tre istanze, per creare tra di esse una relazione sinergica, l'Europa è chiamata a riprendere e rinnovare il suo ricco patrimonio culturale, con la consapevolezza che "l'eredità dell'Europa" sta (come scrive Gadamer nel libro omonimo) nell'impegnarsi ad attuare "l'arduo compito che ogni uomo trova davanti a sé", ossia "prestare ascolto a ogni voce, e lasciare che ci dica qualcosa".

Dai compiti al laboratorio di potenziamento

CRISTINA COGGI, P. RICCHIARDI¹

Ordinario di Pedagogia

Facoltà Scienze della Formazione Università di Torino

Le famiglie impegnate nel seguire i figli nel loro percorso scolastico, si trovano spesso in difficoltà nel momento in cui i bambini manifestano problemi di apprendimento. In questi casi è frequente che i genitori si sentano investiti del ruolo di "insegnanti di supporto". Attraverso i compiti a casa, cercano dunque di recuperare le competenze non acquisite in classe. La situazione può diventare pressoché drammatica per alcuni genitori che si trovano a dover combattere con lacune profonde e diffuse, non disponendo magari di strategie specifiche, adeguate ad affrontare i problemi che incontrano. In assenza di una formazione specializzata, gli adulti tendono a ricorrere a metodi tradizionali, che a loro volta hanno appreso a scuola, ottenendo esiti deludenti, non proporzionati allo sforzo erogato. In tal caso il compito a casa e la scuola in generale diventano motivi di scontro in famiglia. La riuscita scolastica diventa regolatrice dell'umore e del benessere di tutto il nucleo familiare. Le relazioni si incrinano e il figlio, non di rado, si colpevolizza per le scarse abilità di riuscita o cerca vie di fuga, tentando, con il disimpegno, di non sentirsi poco intelligente. Il genitore rischia di concentrare tutti i suoi sforzi sugli aspetti legati alla riuscita scolastica, perdendo occasioni importanti di comunione e di scambio affettivo. Le soluzioni, quasi sempre, vengono trovate nel richiedere un aiuto esterno alla famiglia, ovvero nell'assunzione di qualcuno che si occupi dello svolgimento dei compiti.

Il compito, in situazioni di difficoltà, genera problemi anche nelle relazioni tra famiglia e scuo-

la. In particolare, i genitori spesso lamentano il carico di lavoro richiesto al figlio a casa e la difficoltà delle consegne. Il sovraccarico (tanto più pesante se lo studente presenta ritardi nell'apprendimento) può essere percepito come intrusivo all'interno della pianificazione familiare. Gli insegnanti da parte loro invece lamentano la mancanza di programmi specifici che preparino i genitori nel seguire adeguatamente i figli nei compiti, senza sostituirsi ad essi, ma limitandosi a sostenerne e motivarne l'esecuzione.

Nel seguente contributo, sintetizzeremo i filoni di studio realizzati sul tema. Si tratta di una letteratura internazionale di ricerca molto ampia, che ha messo in luce difficoltà e vantaggi del lavoro a casa. Concluderemo il lavoro, proponendo un programma innovativo di affiancamento domestico, finalizzato a valorizzare le risorse cognitive del bambino in modo da rendere l'attività di apprendimento motivante e gradevole. Quando l'alunno ha molte difficoltà, il genitore infatti ha di fronte due possibilità. Può scegliere di fargli eseguire meccanicamente i compiti (anche in assenza di una reale comprensione), pur di rispondere in tempi ragionevoli alle richieste della scuola, con una conseguente demotivazione del bambino. Può decidere invece di aggiungere ai compiti un'interazione di tipo ludico sugli argomenti trattati a scuola (non ancora fissati adeguatamente), perché il lavoro a casa diventi un'occasione per acquisire strategie e comprensione significativa degli argomenti, mantenendo un buon clima di relazione con il genitore.

1. *Compiti a casa e difficoltà specifiche*

Il coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche è considerato un elemento fortemente correlato con il successo scolastico. Si tratta di attribuire valore alla scuola, di avere attese positive di riscossa, di informarsi con interesse autentico della vita di classe e di monitorare attentamente le attività da svolgere a casa. In questo senso, il compito a casa può diventare un ponte importante tra scuola e famiglia e un'occasione privilegiata per il coinvolgimento dei genitori. Tra le sue molteplici funzioni, avrebbe infatti, anche quella di informare le famiglie rispetto a quanto viene svolto a scuola. Il compito acquisisce così anche una funzione comunicativa concreta. Il lavoro a casa può inoltre valorizzare le risorse del genitore, coinvolgendolo in ciò che sa e sa fare (es. racconto della storia personale, descrizione del proprio lavoro...). Può rappresentare la condizione concreta in cui il genitore può impegnarsi nel manifestare attenzione ed interesse specifico per le attività che si svolgono in classe e per l'apprendimento del figlio.

Il lavoro a casa, però, è stato oggetto anche di critiche e difficoltà. Per questo, si tratta di un tema su cui si è focalizzata molta ricerca, in diversi Paesi, volta ad individuarne le criticità e gli aspetti positivi. Negli Stati Uniti, per esempio, esistono ricerche sistematiche sul tema da oltre ottant'anni. Il dibattito principale riguarda l'utilità o meno dell'aggravio legato all'esecuzione di attività di studio a casa. Gli esiti in letteratura non presentano evidenze convergenti. Cooper, cercando di operare un bilancio di sintesi con meta-analisi sulle ricerche empiriche condotte sui compiti a casa in sedici anni negli USA, ha messo in evidenza che, per i bambini della scuola di base, c'è una debole relazione tra lo svolgimento del lavoro a casa e gli esiti scolastici, mentre per gli adolescenti rileva una correlazione oscillante, a seconda delle materie. Allo stesso modo non sono state trovate correlazioni tra l'apprendimento e i risultati in varie inchieste internazionali e in esami nazionali americani.

Analogamente, in Europa, la ricerca OCDE, condotta su 30 Paesi nel 2005, non trova correlazioni significative tra la quantità di compiti a casa e il livello di apprendimento degli studenti fino alla secondaria di primo grado. Le vaste inchieste non rilevano dunque un vantaggio sicuro del lavoro condotto a casa dagli studenti. Alcune ricerche mostrano anzi alcuni svantaggi dello stesso. In Canada, due ampie indagini condotte nel 2007,

hanno approfondito alcuni problemi specifici legati al lavoro a casa. Tali studi mettono in luce, in primo luogo, che i compiti rappresentano spesso motivo di scontro tra scuola e famiglia. Le famiglie in particolare denunciano lo stress generato da compiti eccessivi, sia rispetto alla quantità che rispetto alle richieste, che necessitano della presenza costante dell'adulto. Si è messo in luce inoltre che, sovraccaricando di richieste cognitive ripetitive gli studenti, questi tenderebbero a disimpegnarsi perché saturi. Esigenze eccessive fanno prevalere infatti la fatica fisica ed emozionale. L'esecuzione dei compiti può diventare, in tal caso, una pura operazione formale, che si svuota d'interesse e di significato anche per il bambino. La situazione può peggiorare se la pressione dei genitori viene esercitata con un rigore irrealistico e se le strategie suggerite in famiglia creano interferenze nell'apprendimento, perché utilizzano un approccio diverso da quello della scuola. I genitori lamentano inoltre che le consegne frequentemente non sono chiare, non tengono conto delle difficoltà degli alunni con livelli socio-culturali inferiori, degli stranieri e neppure di chi ha disabilità nell'apprendimento.

I compiti possono diventare, dunque, uno strumento implicito di discriminazione multipla. Per esempio, i bambini che vivono in famiglie in cui ci sono risorse culturali ed economiche da mettere in gioco sono facilitati. Si tratta di ragazzi che possono fruire a casa di una *routine* di supporto nell'organizzazione dei tempi, di ambienti favorevoli per leggere e scrivere, di modelli culturali, di stimoli linguistici ricchi, di risorse variate, adatte e facilmente accessibili, e di adulti di supporto. Il compito a casa diventa in quel caso, anche l'opportunità per acquisire la fiducia in sé necessaria per potersi esporre anche in contesti sociali, quali quelli di classe.

Al contrario, invece, il bambino che manca di tali supporti, non ha neppure l'opportunità di rispondere in maniera completa alle richieste e di consolidare la fiducia nelle proprie capacità, necessaria per poter affrontare le sfide del contesto scolastico. D'altro canto, la famiglia emigrata, in cui non si parla neppure la lingua utilizzata a scuola, fatica a comprendere le richieste degli insegnanti e non riesce a supportare adeguatamente i figli nei compiti. Questo accade persino nelle etnie in cui ci sono alte aspettative di riuscita.

Problemi specifici hanno poi i bambini diversamente abili. Molto studiato è, per esempio, il caso dei bambini con deficit di attenzione e disor-

dine da iperattività (ADHD), i quali presentano difficoltà a portare a termine i compiti a casa, nei tempi e nei modi più opportuni, con l'accuratezza necessaria. Sembra, però, che gli stessi possano beneficiare di attività di apprendimento a casa, se guidate da genitori che siano in grado di attivare interventi di monitoraggio, di individuare adeguatamente gli obiettivi di apprendimento e di aiutarli a regolare le condotte. Quasi il 30% dei bambini con ADHD hanno infatti esiti scolastici al di sotto delle loro reali potenzialità. La ricerca mette in luce però come un genitore in grado di accompagnare adeguatamente i compiti, favorendo una progressiva interiorizzazione del controllo, possa incrementare i comportamenti positivi anche in classe e quindi gli esiti scolastici¹. Interventi specifici sul miglioramento dell'organizzazione sia a casa che a scuola si sono dimostrati efficaci per favorire la riuscita. Secondo gli studi di Cooper, problemi specifici toccano poi gli studenti più lenti (*underachiever*). Questi ultimi faticano molto nello svolgimento dei compiti, a causa del prolungarsi dei tempi, che rischiano di sfinire sia i bambini sia i genitori che li seguono. Frequentemente si tratta di bambini che non riescono a tenere il ritmo del lavoro collettivo e quindi accumulano lacune e richiedono dunque un supporto maggiore da parte dei genitori.

2. Effetti positivi dei compiti a casa

Numerosi studi hanno sottolineato invece gli aspetti positivi dei compiti a casa. In particolare, si evidenziano lo sviluppo di abitudini positive, l'incremento della volitività e della persistenza, con vantaggi sui tratti del carattere. Se il compito può essere svolto in autonomia dal bambino o ragazzo, allora può diventare infatti un'occasione per acquisire strategie di organizzazione autonoma del tempo e delle risorse disponibili, apprendendo ad autoregolarsi, a risolvere i problemi in modo indipendente e a sviluppare tecniche di ricerca. Il compito a casa può inoltre avere effetti positivi sulla fiducia in sé, se lo studente riesce ad applicare le abilità apprese a scuola. Le ricerche sottolineano inoltre che i compiti risultano un'utile occasione per consolidare strategie e conoscenze introdotte in classe. Il compito diventa così una fonte di *feedback* sulla comprensione del lavoro svolto a scuola e un'opportunità per sentirsi più competenti, per potenziare la motivazione a conoscere e ad apprendere, approfondendo gli argomenti risulta-

ti interessanti. Perché questo possa accadere occorre che al compito venga dato il giusto spazio e tempo e che sia strutturato adeguatamente. I benefici dei compiti a casa sono dunque molto legati, da un lato, alle caratteristiche specifiche delle consegne e, dall'altro, alle modalità adottate dai genitori per monitorarne l'esecuzione.

2.1. Modalità efficaci di strutturazione dei compiti

La ricerca educativa ha analizzato le caratteristiche specifiche dei compiti al fine individuare quelle più efficaci per favorire il successo scolastico¹.

Da tali studi è emerso in particolare che il compito è utile quando sono sufficientemente chiariti e soppesati lo scopo, la quantità, le competenze che si intendono sviluppare, il grado di individuazione e le possibilità di scelta dello studente. Per quanto riguarda la quantità di compiti, è noto che tanto più aumenta il numero dei doveri da svolgere tanto più si tende a passare da una motivazione intrinseca ad una estrinseca, perdendo gradualmente il gusto di apprendere, sostituito dall'ansia del terminare, e ad acquisire uno stile di apprendimento in superficie.

Il compito è più utile se viene introdotto in classe, al fine di specificarne il legame con le attività svolte e di chiarire le operazioni da svolgere.

Il lavoro a casa deve essere però, in seguito, anche valorizzato a scuola, attraverso *feed-back* sulla correttezza degli esercizi completati. Occorre inoltre che l'insegnante esprima apprezzamento quando il prodotto è svolto con particolare cura e quando rivela un lavoro aggiuntivo di approfondimento. È utile che quanto appreso nei compiti a casa sia ripreso nelle discussioni collettive (così da incoraggiare chi ha studiato maggiormente) e nei contenuti delle prove di verifica.

Il compito deve inoltre essere strutturato con gradualità (tenendo conto delle difficoltà che i bambini sono in grado di affrontare) e con attenzione agli alunni più svantaggiati. A tal proposito, gli insegnanti possono utilizzare strategie implicite di supporto per chi è più deprivato, quali fornire materiali facoltativi, di arricchimento e approfondimento, e formare gruppi misti di lavoro, denominati in alcuni contesti "*club dei compiti*". Occorre in generale prestare molta attenzione alle condizioni in cui si prevede che i bambini svolgeranno i compiti.

2.2. Strategie per l'accompagnamento da parte della famiglia

Oltre alle caratteristiche specifiche del compito e

alle modalità di somministrazione da parte dell'insegnante, l'efficacia del lavoro a casa dipende molto dalle strategie adottate dai genitori per monitorare e incoraggiare l'opera del bambino.

A tale proposito, è prioritario la condivisione degli obiettivi che scuola e famiglia si propongono di perseguire. Il compito deve essere parte di un patto educativo concordato, in cui sia chiaro a tutti gli attori quali sono, oltre agli obiettivi specifici, le finalità generali che lo studente deve perseguire con il lavoro a casa. Si tratta di contribuire allo sviluppo dell'autonomia di lavoro e dell'autoregolazione del soggetto, alla stabilizzazione dei concetti appresi in classe e alla loro applicazione in una varietà di situazioni. Si tratta inoltre di favorire l'affinamento di strategie di conoscenza e di ricerca, la fiducia in sé e la valorizzazione di interessi e attitudini. Questo si può conseguire creando un setting adeguato che promuova la concentrazione e il lavoro sereno (condizioni ottimali di spazio, luce e quiete) e scoraggi la presenza di numerose attività in competizione con quelle scolastiche. Occorre inoltre che chi accompagna i compiti attribuisca agli stessi il giusto significato (crescita personale e sfida con se stessi). Se il compito diventa invece, un adempimento solo formale, da eseguire in tempi ridotti, in maniera "perfetta", per rispondere alle supposte esigenze dell'insegnante, può accadere che il genitore, affiancandosi ai figli, tenda a fornire un inquadramento generale e a suggerire le risposte, al fine di abbreviare i tempi di esecuzione. In queste condizioni il bambino tende a diventare meno autonomo e ad assumere una posizione passiva, di delega, cercando di far svolgere all'adulto tutti i passaggi di elaborazione attiva. In tal modo, il compito diventa quasi inutile, demotivante e oggetto di conflitto tra genitori e figli.

Occorre quindi una definizione chiara, da parte della scuola, del ruolo dei genitori e delle modalità di accompagnamento valide, che descriveremo più analiticamente di seguito.

a. *Sviluppo della capacità di ragionamento, del pensiero critico e creativo*

Il compito può essere l'occasione per far effettuare esercizi cognitivi specifici, utili per il potenziamento del bambino, piuttosto che applicazioni meccaniche. Il genitore può, per esempio, richiedere al bambino di effettuare deduzioni e inferenze, collegamenti tra le diverse materie e con esempi tratti dalla vita quotidiana e creare mappe concettuali per sintetizzare le relazioni tra le conoscenze apprese (comprensione e ragionamento).

Può altresì spingerlo a criticare alcuni aspetti (capacità critica). Può stimolarlo a trovare soluzioni nuove e creative ai problemi, conclusioni differenti ad un racconto, titoli diversi per un brano letto, a rappresentare in maniera originale e divertente i contenuti studiati, a realizzare fumetti o storie, anche in collaborazione con i fratelli (creatività).

b. *Sviluppo della capacità di orientarsi nel compito e di autoregolarsi*

I bambini hanno spesso la difficoltà ad organizzare il setting di lavoro a casa: ad individuare spazi e tempi adeguati, ad eliminare fonti di disturbo, ad identificare le specifiche attività richieste, a comprendere le consegne e a scegliere le risorse disponibili in funzione del compito da svolgere. Il bambino o ragazzo possono invece, apprendere ad autoregolare l'apprendimento, se l'adulto li stimola ad organizzare il momento del compito, a partire dalla fase iniziale di preparazione dello stesso, fino all'attuazione (utilizzo di strategie di auto-osservazione e autocontrollo) e nella fase finale di valutazione del proprio operato.

Lo svolgimento progressivamente più autonomo del compito consente di organizzare innanzitutto i tempi in modo da svolgere con cura le attività, senza dilatarle eccessivamente, e tenendo conto degli altri impegni presenti nella settimana.

Il ruolo del genitore è dunque quello di fornire dei *parametri iniziali* per le attività (es. tempi in cui terminare il compito, modalità per allestire il setting...), ribadire gli *obiettivi* (quelli del compito, ma anche quelli individuali) e indicare le *strategie* efficaci di apprendimento (es. prima leggi il titolo, cerca di prefigurarti che cosa verrà raccontato nel brano che stai per leggere, leggi, cerca di ripetere ad alta voce i concetti centrali, sottolinea...). L'accompagnamento nei compiti dovrebbe aiutare il soggetto dunque anche a riflettere sulle strategie più adeguate per adempiere al proprio dovere, per correggere le abitudini negative che non consentono di raggiungere adeguatamente l'obiettivo o che richiedono più tempo. Il fatto di apprendere a selezionare le strategie da utilizzare, anche per esercizi ripetitivi, incrementa, inoltre, il senso di autodeterminazione e quindi la motivazione dei discenti. Si lavora così anche sulle strategie metacognitive.

c. *Sviluppo della capacità di verbalizzazione*

In maniera informale, il genitore può richiedere al bambino di raccontare esperienze correnti, per lui interessanti (es. vicende scolastiche, episodi di vita, cartoni animati, film, racconti letti...), per sviluppare la capacità di sequenzializzare gli

eventi, narrando in maniera coerente e scegliendo i termini e le strutture sintattiche progressivamente più appropriati. È possibile inoltre avviare giochi per lo sviluppo lessicale e conoscitivo (es. “Ho pensato ad un animale che inizia con la ‘f’. Indovina qual è”; “Elenchiamo tutte le città che iniziano con la ‘t’”; “Comporre parole con lettere o sillabe date”).

d. *Sviluppo della fiducia in sé*

L’accompagnamento nei compiti può inoltre incoraggiare la fiducia in sé del ragazzo o al contrario scoraggiarla, come si è accennato. Il bambino che viene affiancato, in maniera quasi sostitutiva dal genitore, che svolge gran parte del lavoro cognitivo, in realtà si convince di non essere in grado di eseguire i compiti e perde fiducia nelle sue capacità. Al contrario, il bambino a cui viene offerto uno *scaffolding* adeguato, che gli consenta di effettuare ragionamenti e operazioni più difficili di quelle che svolgerebbe da solo e di consolidare tali acquisizioni, si sente progressivamente sempre più competente.

Ai bambini in difficoltà, a cui vengono, per esempio, insegnate strategie efficaci di memorizzazione e di comprensione, viene consentito di avere un riscontro rapido delle acquisizioni effettuate. Il fatto di aver compreso e di saper esporre bene una lezione, per esempio, diventa oggetto di soddisfazione e una spinta per esporsi positivamente in classe.

e. *Sviluppo della curiosità epistemica e motivazione intrinseca*

I genitori possono riuscire a collegare i saperi scolastici con la vita corrente, evidenziando la possibilità di applicarli in situazioni quotidiane con evidenti effetti motivazionali (es. apprendimento di una lingua straniera e utilizzo in un viaggio di famiglia).

Gli adulti possono inoltre, favorire la motivazione intrinseca a casa, incoraggiando approfondimenti personali e una problematizzazione che renda significativo il sapere. Se il materiale di studio non è eccessivo, diventa possibile per i genitori aiutare il bambino ad appassionarsi allo stesso, ponendosi degli interrogativi ed effettuando ricerche aggiuntive per rispondere agli stessi.

3. *Una proposta: il progetto Fenix per le famiglie*

Per i bambini che presentano difficoltà scolastiche e motivazionali, ricerche recenti evidenziano

i vantaggi che si possono trarre da un impiego finalizzato del computer nell’accompagnamento ai compiti, già ai primi livelli scolastici. Il bambino può infatti ripetere numerose volte attività necessarie per fissare i primi apprendimenti sia in ambito matematico che nell’alfabetizzazione, senza annoiarsi e consolidando progressivamente la fiducia in sé. Ambienti interattivi e ricchi di stimoli possono altresì incoraggiare la motivazione intrinseca dei piccoli, spingendoli ad esplorare e ad apprendere divertendosi. Possono acquisire in tal modo maggiore fiducia in sé, responsabilità e autonomia. Il valore aggiunto di tali metodologie sta in un approccio ludico all’apprendimento che risulta incidere positivamente sulla creatività, sull’attivazione cognitiva in generale e sul coinvolgimento motivazionale.

A questi principi si ispira il progetto Fenix. Si tratta di un programma di *empowerment*, nato in ambienti fortemente deprivati, al fine di supportare la crescita cognitiva e motivazionale dei bambini in difficoltà. Tale progetto è stato sviluppato anche nei nostri contesti per affrontare i problemi di apprendimento dei bambini che manifestano un rendimento cognitivo al di sotto delle loro potenzialità (*low performer*). I destinatari del progetto Fenix possono essere tutti i bambini che necessitano di un rinforzo motivazionale o cognitivo. Per questi alcuni apprendimenti meccanici, come la lettoscrittura, le tabelline e le abilità di calcolo mentale, possono diventare, con la metodologia del Fenix, un gioco divertente, in quanto proposto in forma ludica dal software. Inoltre, centrare il lavoro sui processi cognitivi e sulla comprensione autentica, anziché su performance immediate, consente di focalizzarsi sul “motore dell’apprendimento” (le operazioni mentali) e favorire così gli esiti a scuola e a casa. Le attività, anche nel caso risultino aggiuntive, contribuiscono allo sviluppo delle strategie che servono nell’esecuzione dei compiti e promuovono atteggiamenti di maggior disponibilità del bambino nei confronti delle attività cognitive, coinvolto in compiti piacevoli.

Un accordo tra scuola e famiglia, consentirebbe di prevedere tra i compiti ordinari anche sessioni di gioco al computer (prestando attenzione che tutti siano provvisti dello stesso). In assenza di un tale accordo la famiglia può decidere di far effettuare alcune esercitazioni aggiuntive, nei casi di difficoltà, seguendo la programmazione del Fenix. Tali attività possono diventare, a differenza di quelle cartacee, un “premio” per il bambino,

anziché un aggravio.

Il progetto prevede la possibilità di attuare un programma sistematico di software didattici di tipo ludico volti a potenziare le competenze cognitive dei bambini, con giochi in ambito matematico, linguistico e logico. Le competenze scelte sono quelle di base, strettamente correlate con i programmi scolastici, per quanto riguarda la matematica e la lingua, e sono legate al potenziamento dei processi cognitivi, per l'ambito trasversale. Insegnanti, genitori ed educatori possono pianificare in forma nuova le attività a casa, fruendo del sito www.edurete.org, in cui è riportata la banca dati dei giochi Fenix, con cui realizzare programmazioni personalizzate, anche con l'aiuto dell'apposito motore di ricerca.

Il programma, pur essendo stato attuato in origine principalmente in ambito scolastico, è stato recentemente esteso proficuamente, con alcune varianti, anche all'utilizzo familiare, specie alle famiglie con bambini in adozione internazionale e in affidamento, e nell'ambito di istituti di accoglienza. Si tratta di bambini che non hanno trovato nella prima infanzia un sufficiente supporto emotivo-affettivo e cognitivo per potersi sviluppare adeguatamente.

Le famiglie possono utilizzare per le attività Fenix un approccio attento ai ritmi e alle difficoltà specifiche del figlio, svolgendo i giochi in tempi percepiti dal bambino come ricreativi, con la guida delle programmazioni riportate nel sito e riferibili ai diversi livelli scolastici.

La presenza nel sito di giochi plurilingue consente di rispondere meglio alle esigenze di apprendimento dei bambini stranieri.

Conclusione

I compiti possono diventare una "tortura inutile" per bambini e famiglie o rivelarsi un'opportunità insostituibile per l'espansione armonica delle potenzialità di ogni bambino. Per questo è necessario però fruire di particolari strategie di accompagnamento anche utilizzando le nuove tecnologie. Il progetto Fenix sembra offrire risposte promettenti in questa direzione, consentendo a molti bambini di ottenere un'educazione di qualità anche a casa.

¹ A C. Coggi vanno attribuiti: introduzione, paragrafi 1 e 3. A P. Ricchiardi va attribuito il paragrafo 2.

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 rischiarerà 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?"¹

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"². 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.”³

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'evoluitività 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”.⁴ 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”». ⁶ 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. È 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.⁷

Nel pensare pedagogico, *la scuola educa alla co-*

noscenza 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 partire 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?"». ⁸ 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». ⁹

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". ¹⁰

"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". ¹¹ «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». ¹² L'io personale è strutturalmente aperto al futuro, è un'interiorità aperta, un "io progettuale".

In una società nella rete ¹³, 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, fat-

ta 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 enfattizzazioni 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.¹⁴

Un giovane studioso potrebbe continuare l'essenzializzazione 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.

¹ Mario Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, studi Bompiani, MI, 2001, p. 739.

² Ibid, p.740.

³ Ibid, p.741.

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

⁵ Ibid, p. 175.

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

⁷ Cfr. Martha C. Nussbaum, *Non per profitto*, Il Mulino, BO, 2011, con l'ampia introduzione di Tullio de Mauro.

⁸ E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma.

⁹ Julian Marias, *Persona*, Marietti, GE, 2011, p.122.

¹⁰ Ibid. p.38.

¹¹ Ibid. p.86.

¹² A. Savignano, *Introduzione Marias*, Cit. p. 39.

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

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

Analphabetismo sentimentale ed educazione del cuore

VANNA IORI
Ordinario di Pedagogia
Università Cattolica Milano - Piacenza

Esercitare il diritto-dovere di educare è divenuto oggi sempre più complesso per i profondi cambiamenti che stanno investendo l'intero sistema formativo. Concepire l'educazione come un bene comune che riguarda simultaneamente famiglia e scuola si è fatto più urgente che in passato.

Questa *emergenza educativa* assume caratteri particolarmente rilevanti nell'adolescenza, quando i comportamenti dei ragazzi sembrano a volte incomprensibili. "Non lo riconosco più!" affermano allarmati i genitori che, di fronte a questi cambiamenti, si sentono impreparati o inadeguati o addirittura colpevoli ("dove sto sbagliando?"). Gli atteggiamenti dei ragazzi diventano più trasgressivi e, attraverso l'abbigliamento, il taglio dei capelli, il *piercing*, i tatuaggi ed altri dati esteriori, essi rimarcano le loro differenze dagli adulti. Questi modi di proporsi accrescono le difficoltà di mantenere un canale comunicativo intergenerazionale. Nei genitori è frequente un tono di passiva rassegnazione ("passerà") o di benevola ironia ("ci siamo passati tutti"). Di fronte a ostentate dichiarazioni di autonomia e indipendenza (che in realtà nascondono fragilità e bisogno di essere ancora guidati e accompagnati), occorre che genitori e insegnanti riescano a trovare un linguaggio e un orientamento comuni per continuare a comunicare con i ragazzi.

È molto importante che gli adulti si sforzino

di essere meno distratti e permissivi e di proporsi come "guide" autorevoli e affettuose. La struttura destabilizzata della famiglia di oggi, diminuendo le attenzioni e gli atteggiamenti di cura e controllo nei confronti dei figli, li rende di fatto più vulnerabili rispetto a varie forme di comportamenti "a rischio" tipici dell'adolescenza. La famiglia deve rimanere il riferimento educativo, anche nelle sue mutate condizioni, e non deve venir meno il sostegno di un adulto forte che sia in grado di affiancare i ragazzi in questo particolare momento della loro crescita.

Nei forti cambiamenti biologici ed emotivi gli adolescenti e i giovani vivono travolgenti altalene emozionali, legate certamente alla crescita ed al processo di transizione verso un'età adulta dai contorni ancora indefiniti. Una questione di grande rilevanza riguarda perciò la vita emotiva, un terreno sul quale gli adulti stessi sono spesso impreparati a legittimare emozioni e sentimenti che, anche quando sono negativi (rabbia, invidia, paura), devono essere riconosciuti e *nominati*, per evitare un loro uso distorto e dannoso per i ragazzi stessi. Fenomeni in preoccupante aumento, quali il bullismo o l'uso di sostanze (ma anche l'indifferenza verso l'ambiente, verso la politica, verso l'umanità sofferente, verso la vita dei sentimenti) sono il risultato di un modello (dis)educativo fondato sull'*assenza di norme*, su una pretesa libertà di comportamenti che insinua nei giovani l'idea

che tutto possa essere lecito.

L'educazione della vita affettiva

Educare i sentimenti significa innanzitutto essere posti nelle condizioni di saper ascoltare, riconoscere, esprimere la vita emotiva. E soprattutto implica la possibilità di assumere la responsabilità delle scelte che si compiono in conseguenza di ciò che si prova. Il vero nodo non è quello di *provare* un sentimento, ma quello di riuscire ad ascoltarlo, di riconoscerlo, di viverlo, di cercare di scoprirne il senso e di *scegliere* il comportamento conseguente. L'educazione sentimentale è indispensabile per diventare più consapevoli di sé, per riservare un ruolo significativo ai sentimenti nella propria esistenza. Non si tratta quindi di "abolire" le pulsioni, ma di assumere la *responsabilità* della scelta conseguente.

L'educazione dei sentimenti nasce primariamente dalla capacità di coltivare la propria interiorità, di prendersi cura della propria anima, di coltivare l'educazione morale. Oggi si tende a trascurare questa componente decisiva dell'esistenza umana: la vita emotiva. La società attuale attribuisce a determinate situazioni il ruolo di "luoghi deputati" per emozioni collettive e condivise. Si pensi alle suggestioni che si consumano negli stadi, nei concerti rock, nelle discoteche, nei videogiochi, nel gioco d'azzardo, nelle *Chat*, nei luoghi dove si contagiano pubblicamente emozioni, più o meno artificialmente procurate, anche con l'uso di sostanze euforizzanti, dell'alcool, dello "sballo", dell'adrenalina a tutti i costi.

Né si può ignorare il ruolo artificioso di "palestra delle emozioni" costituito dai cosiddetti *reality show*; dalla *fiction*, dalla spettacolarizzazione dei sentimenti che risponde alla domanda di misurarsi con la vita emotiva in modo "protetto", a casa propria, attraverso un coinvolgimento fatuo che può essere interrotto spegnendo il telecomando.

I giovani si trovano quindi fortemente disorientati tra messaggi contrastanti da parte della società che, da un lato, sembra incentivare la ragione, il distacco, il controllo, e persino l'indifferenza o la durezza di cuore davanti alle sofferenze altrui, dall'altro propone un vero e proprio "culto delle emozioni", nonostante la radicata contrapposizione tra "cuore" e "mente" abbia mostrato da tempo la sua insostenibilità ed esprima l'esigenza di una nuova antropologia non razionalista.

Il preoccupante *analfabetismo sentimentale* dif-

fuso si accompagna al forte credito assegnato alla ragion tecnica, alla produttività, all'efficienza. La scuola assegna un indiscusso primato alle competenze scientifiche, ignorando le competenze emotive. Ciò che "non serve" è ritenuto inutile ed estromesso dai progetti formativi. Le emozioni sono addirittura ritenute un'interferenza negativa nei processi di apprendimento che, secondo Piaget, vedono il loro apice nel pensiero astratto-formale e logico-deduttivo.

Ma anche nella famiglia la vita emotiva è considerata meno importante della vita razionale. Nell'antinomia cuore-cervello si tende a conferire un indiscusso primato alle attività della mente con un conseguente screditamento del versante emotivo della formazione. I genitori stessi sono molto più attenti e preoccupati dei successi scolastici dei figli e della loro intelligenza che della loro crescita emotiva. La sopravvalutazione della dimensione intellettuale induce a trascurare di insegnare ai figli l'importanza dell'ascolto, del dialogo con se stessi, di capire cosa stanno provando.

L'intelligenza del cuore

L'obiettivo di *diventare sensibili*, che può apparire inattuale per i giovani, si esprime nel cercare un difficile equilibrio tra la morbosa avidità di sensazioni forti e la chiusura che estromette la vita emotiva in nome di una razionalità onnicomprensiva. Come scrive Roberta De Monticelli, il sentire è *onnipresente* e non è "opaco" e "irrazionale", ma è apertura alla verità, ai valori, alle risposte etiche, al volere. Per questo nella complessità della vita affettiva riveste un ruolo prioritario *l'educazione del sentire*. L'esercizio del sentire è "il cuore stesso della formazione". Se ci si attiene al valore del sentire sarà possibile gettare un nuovo sguardo sul mondo emotivo che spalanca inesplorati percorsi pedagogici.

È opportuno segnalare che lo sviluppo delle neuroscienze ripropone oggi l'importanza di una presenza delle emozioni nelle dimensioni *normali* della vita psichica, mostrando che separare mente e sentimenti, coscienza ed emozioni, è impossibile. Antonio Damasio in *L'errore di Cartesio*, 2002, afferma che "la capacità di esprimere e di sentire delle emozioni è indispensabile per attuare dei comportamenti razionali".

Come aiutare i ragazzi disorientati e bersagliati da messaggi contraddittori a perseguire un'educazione del cuore? a cogliere il caleidoscopio dei

sentimenti autentici che colorano l'esistenza e danno sapore alla vita? Il rischio è quello di una generazione sovrastimolata da un eccesso di provocazioni emotive, generatrice di confusione interiore. Cogliere le sfumature delle emozioni significa predisporre ad ascoltare e ad apprendere anche quei sentimenti più pacati quali la tenerezza, la nostalgia, la compassione, l'empatia.

Per ridare dignità ai sentimenti occorre *prendersi cura delle parole*: non solo delle parole che spiegano, ma anche delle parole che parlano il linguaggio della condivisione e della solidarietà. Le parole sussurate sono forse in grado di colmare quel vuoto interiore che i giovani cercano invece di riempire tramite la ricerca di sensazioni forti contro la noia (i sassi gettati dal cavalcavia), di parole gridate contro l'indifferenza.

Il tema dell'ascolto e dell'ascolto del silenzio è oggi difficile per gli adolescenti che sono educati piuttosto al non-ascolto, nel tempo della sordità affettiva, della diffidenza, della paura. Ascoltare con il cuore, il cuore dell'altro, è quanto mai difficile poiché il dialogo si trasforma in monologo e, in questo isolamento, si fa strada la ricerca delle emozioni del branco: ribellioni condivise di cui le mode dettano i linguaggi, gli atteggiamenti, le "posture" emotive (V. Iori, *Il disagio dei genitori*, 2002).

La costruzione di una società che si prenda cura dell'educazione come bene comune, ha bisogno, anche nelle situazioni apparentemente più rischiose e degradate, di educatori che sappiano essere, secondo l'espressione di Etty Hillesum "cuori pensanti".



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 24 - Anno VIII
La Riforma, il nuovo e le prospettive
2 gennaio 2004

La riforma: vetera novis ...

MAURO LAENG

Ordinario di Pedagogia - Università di Roma Tre

Vetera novis augere ac perficere (con le cose nuove aumentare e perfezionare le antiche) era un detto preferito da Desiré Mercier, che al volgere degli ultimi due secoli era professore di filosofia alla Università di Lovanio e uno dei fondatori della filosofia neoscolastica, che rinnovava la filosofia di S. Tommaso d'Aquino con la trattazione di problemi moderni, tra cui quelli prospettati dalla "criteriologia", dalla psicologia, dalla sociologia.

Il detto è un condensato di saggezza, che converrebbe rammentare ai giorni nostri, nei quali la "smania" della innovazione a tutti i costi è diventata una pericolosa ma diffusa tendenza. Abbiamo non pochi motivi per essere insoddisfatti di

come vanno le cose, e l'aspirazione a "cambiare" sembra una spinta a migliorare le situazioni; il che è possibile, ma non è automaticamente garantito per il solo fatto di "innovare", per lo più sotto la pressione di una opinione pubblica incompetente e disinformata. Dopo la soppressione degli esami di riparazione a settembre, vero cedimento demagogico, non si è ancora trovato un buon sistema per i cosiddetti "debiti formativi".

Considerazioni di questo genere si impongono a proposito di quasi tutti i problemi della scuola. In tutto il mondo non mancano critiche severe allo scarso rendimento, alla disaffezione dei giovani, alla demotivazione e all'assenteismo. Il modello della scuola "classica" che ha tenuto il primato per seco-

li e ancora teneva nei primi decenni del secolo XX, ma mostrava segni di decadenza e appannamento, si è logorato. Gli insegnanti di greco e di latino presentano risultati deludenti nei concorsi a cattedre, e i programmi si assottigliano. Nessuno oggi oserebbe chiedere ai "maturandi" di scrivere una composizione in esametri su qualche mito antico o fatto storico, come ancora si usava alla fine dell'Ottocento. La lettura degli autori classici si è ridotta a poche pagine afflitte da note grammaticali e sintattiche che uccidono la fruizione estetica. Non si leggono più per esteso in greco e in latino almeno alcuni canti della *Iliade*, dell'*Odissea* e dell'*Eneide*, che spesso sono ignorati anche in traduzioni. Ma perfino i classici di lingua italiana (non parliamo di quelli stranieri moderni) vanno scomparendo dalle letture abituali. Resiste Dante, ma si vanno dileguando Petrarca e Boccaccio, e sono spariti Ariosto e Tasso. Per riuscire a leggere qualche pagina del Novecento, si sono accantonati Parini e Foscolo, Leopardi e Manzoni. Non ci soffermiamo sugli insegnamenti scientifici, che soffrono di un impenitente verbalismo e nozionismo, o di applicazioni del tutto meccaniche. La sperimentazione in laboratorio dovrebbe essere per le scienze l'equivalente della lettura dei classici per l'insegnamento letterario, ma di fatto troviamo quasi ovunque solo "scienza di carta". Tranne lodevoli eccezioni, ancora peggio vanno gli istituti tecnici e professionali, mortificati nelle materie culturali e limitati a prospettive applicative. Non ci si può stupire se le scuole secondarie sono afflitte dal disinteresse e dalla noia. I ragazzi si chiedono perché mai debbano imparare certe cose, per le quali non hanno più gusto e di cui non vedono la utilità. La competizione dei mezzi di comunicazione di massa e della informatica dovrebbe stimolare le scuole a non restare indietro sorpassate; invece al confronto risultano scolorite.

Dunque bisogna "cambiare registro" (in altro senso da quello burocratico!). Ma come? Il ministro Berlinguer, con l'appoggio di Prodi, propose una mezza rivoluzione, semplicemente accorciando di un anno il corso degli studi, a cominciare dalla scuola secondaria inferiore, ma ferendo a morte la scuola media, che paradossalmente era stata una "gloria" della riforma del 1962, esaltata allora dal centro sinistra ma avversata dalle frange conservatrici. La svolta politica segnata poi dalla vittoria elettorale del centro destra ha portato all'abbandono di quelle posizioni, ma senza contestare la riduzione globale di durata della scolarità, sicché essa è rimasta pericolosamente oscillante

tra la riduzione da cinque a quattro anni della secondaria superiore, o l'anticipo della scuola materna. Per ora pare che si sia preferita la seconda via; si è così salvata la scuola media, ma a prezzo di pesanti ambiguità sull'inizio e sulla fine della scolarità complessiva.

Il ministro Moratti ha cancellato non solo il progetto Berlinguer, ma gran parte dell'apparato ministeriale precedente, pensionando i dirigenti generali e mettendo il *Cede* di Villa Falconieri, trasformato in *Invalsi*, alle dipendenze di un ingegnere. Il ritorno alla situazione precedente Berlinguer è stato per alcuni aspetti provvidenziale, ma per altri è apparso come un passo indietro reazionario, o addirittura un "ritorno a Gentile". La riforma del 1923 era stata tutto sommato una buona riforma, anche se i successivi governi fascisti avevano fatto di tutto per snaturarla. Ma il tornare ad essa ottant'anni dopo è un anacronismo insostenibile. Nonostante dubbi e incertezze, almeno dal 1970 c'è stato un incessante lavoro di una decina di commissioni di studio che non può essere impunemente azzerato.

Il ministro Moratti ha una buona competenza amministrativa, anche se schiacciata dalla ingombrante presenza del ministro dell'Economia Tremonti, ma ha una conoscenza indiretta della scuola. Del resto non sono molti i ministri dell'istruzione che hanno brillato sotto questo riguardo (tranne pochi, come Valitutti, Gui e la Falcucci); meglio sono stati alcuni sottosegretari, come Beniamino Brocca che ha diretto i lavori di una commissione che ha disegnato una complessiva ristrutturazione delle superiori rispettosa della continuità col passato ma aperta al presente e al futuro. Perciò la Moratti si è affidata a un esperto al quale ha delegato in pratica il lavoro, il prof. Giuseppe Bertagna della università di Bergamo.

Il prof. Bertagna, che è anche redattore capo della importante rivista "Nuova Secondaria" diretta dall'epistemologo Evandro Agazzi, ha una eccellente preparazione culturale e ha delineato una "filosofia" della riforma che contiene nei preamboli pagine pregevoli, centrate sullo sviluppo della personalità degli studenti. Non si vede però chiaramente come queste premesse teoriche si possano tradurre in pratica, perché il dispositivo della scuola a partire dai "piani di studio" è più o meno quello consueto, se si eccettuano alcune novità sulle valutazioni biennali e sul "portfolio" individuale. In massima parte le considerazioni sulla centralità della persona degli alunni sono affidate alla buona volontà degli insegnanti e delle

famiglie. La Moratti ha del resto molta considerazione per le scuole non statali, soprattutto cattoliche, che possono valorizzare peculiari scelte educative. Non si sa quanto l'articolazione del quinquennio superiore in due bienni più un anno terminale si debba alla insistenza del Gruppo Bertagna sulla iniziale scelta quadriennale (che però scardinerebbe l'equilibrio di biennio + triennio rimasto finora struttura portante) o quanto si debba alla suggestione del modello anglosassone della *sixthform* e del *college*, per il quale tuttavia non abbiamo precedenti nostrani. La proclamata volontà di unificazione e semplificazione dei curricoli (come la riduzione a soli "otto" licei) si è rivelata una illusione. Nella ipotesi più rosea gli indirizzi (alcuni distinti in subindirizzi) saranno almeno una ventina, forse di più. Ci sono dati di fatto inevitabili; stupisce la leggerezza con la quale sono state avanzate certe proposte che meriterebbero riflessioni più ponderate; eppure non si può parlare di fretta, vista la esasperante lentezza della macchina della riforma, che spesso si arresta del tutto.

L'ultimo anno dei licei (preuniversitario o professionalizzante?) supporrebbe comunque una diversa organizzazione del passaggio alla universi-

tà, con seri esami di ammissione differenziati per gruppi di facoltà, contro i quali pare ci siano da noi forti resistenze. In questo caso fu un'altra "innovazione" assunta in maniera improvvisata, la sciagurata "liberalizzazione" degli accessi universitari decretata dal ministro Sullo, a scaricare sulle immatricolazioni universitarie una folla sprovveduta di spostati, che in gran numero abbandonarono gli studi uno o due anni dopo. Ancora oggi l'università italiana ha il poco invidiabile primato in Europa del maggiore scarto tra immatricolazioni e lauree.

In conclusione, alcuni "ritorni" sono preferibili ad avventure. La Moratti ha fatto alcune scelte pragmatiche che non le si possono rimproverare. Ha sgonfiato pretese assurde. Ma l'enfasi politica posta sulla Grande Riforma è francamente quasi tutta pubblicitaria, come molti gesti del presidente-imprenditore che cerca il successo mediatico. Speriamo che sulla prevaricazione delle politica, che gli schieramenti bipolari hanno avvelenato, prevalgano il buon senso e la misura. Hanno il diritto di aspettarselo gli insegnanti, le famiglie e sopra tutto i ragazzi. Ha ragione Bertagna nel ribadire che la scuola in definitiva esiste per loro.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 11 - Anno III
31 Dicembre 1999

Nel nuovo secolo: quale spazio per la riflessione filosofica?

MICHELE LENOCI

Ordinario di Storia della filosofia contemporanea
Università Cattolica di Milano

Nell'anno in cui si compie il passaggio tra due secoli, addirittura tra due millenni, una domanda è legittima, soprattutto se si ha a cuore la dimensione formativa ai vari livelli della vita sociale: c'è ancora spazio per un'attività come quella filosofica, essenzialmente

riflessiva, contemplativa ed argomentata? Detto in altri termini, la cultura oggi diffusa, il modo di sentire prevalente, la sensibilità e le aspettative degli individui e dei gruppi, il loro immaginario simbolico, l'impostazione dell'esistenza personale e collettiva consentono ancora che si diano occa-

sioni concrete ed effettive nelle quali la domanda filosofica possa apparire sensata, opportuna o, addirittura, necessaria, così da offrire orientamenti e direttive, suggerimenti o proposte, in qualche modo, validi per la vita?

Come ben si può comprendere, il quesito non è certo astratto e neppure meramente finalizzato (almeno in prima battuta) alla questione dell'inserimento o meno della filosofia nei vari curricula scolastici; riguarda un problema ben più ampio e, insieme, assai più concreto ed esistenziale: si tratta di sapere se la società attuale, le sue modalità di sviluppo, le sue coordinate culturali sopportino o avvertano il bisogno della riflessione filosofica, cioè se questa possa essere intesa, anche e soprattutto da chi non la pratica professionalmente, come una componente importante della cultura umana, qualcosa che può essere utile, se non necessario, per alcuni problemi significativi, di fronte ai quali la vita prima o poi pone dinanzi.

Così certamente è stato nel passato, direi fin dall'antichità. Anche non volendo dipingere quella realtà più bella di quanto in effetti sia stata, non si può negare che la riflessione filosofica nell'età classica, nel Medioevo e, poi, nell'epoca moderna abbia svolto un ruolo essenziale nella genesi della civiltà e nella formazione delle persone, sia pure nei modi e ai livelli propri della diversa evoluzione sociale. La filosofia si è data un duplice compito: da un lato, come sapere fondato (nel senso della greca *epistémè*), si è proposta di offrire una concezione della realtà, nel suo complesso, e del suo fondamento, si è chiesta se il mondo e gli enti che lo compongono, tutti divenienti e mutevoli, fossero il dato ultimo e ha ricercato, in forme e con caratteri differenti, in un ente immutabile, addirittura soprasensibile, il principio e la fonte di tutto quanto esiste. D'altro lato, e in connessione con la precedente prospettiva, la filosofia si è anche posta il problema del fine della vita umana, del modo in cui l'uomo deve comportarsi se vuole realizzare pienamente se stesso e conseguire la felicità: insomma, essa ha cercato anche di offrire, oltre ad un sapere fondato sul reale, anche una sapienza attinente alla vita umana.

Il Cristianesimo ha certamente arricchito ed integrato questa prospettiva, ma non l'ha negata, né respinta: la salvezza all'uomo non verrà da un'impresa conoscitiva, attuata per esclusiva iniziativa umana, ma attraverso un atto di fede, capace di coinvolgere e trasformare l'intera esistenza, al seguito di Cristo e nella comunione della Chiesa. Tuttavia, se si pensa ai grandi classici del pen-

siero cristiano, non può sfuggire come in essi la grazia non sopprima la ragione, ma la presupponga e la completi; inoltre, essendo la razionalità l'elemento che accomuna tutti gli uomini, al di là delle differenti credenze religiose, da essa, e quindi dalla filosofia che ne è il prodotto, può muovere il confronto argomentato, mirante a mostrare che quanto il Cristianesimo propone non è né assurdo, né inumano.

Con la nascita della scienza, agli inizi dell'età moderna, la filosofia perde una sua porzione, quella relativa al mondo naturale, che diventa autonoma e che, in pochi secoli, attuerà progressi conoscitivi e consentirà applicazioni tecniche assai sorprendenti. Il rapporto con il sapere scientifico costituirà uno dei temi fondamentali del pensiero moderno e contemporaneo: sovente emergerà la tentazione di adattare il sapere filosofico alle condizioni di quello scientifico o, addirittura, di considerare prive di significato quelle domande irrilevanti per la scienza, rendendo questa misura ultima di ciò che è reale e valido. Tuttavia, anche in questi anni l'importanza della filosofia, sia pure secondo modalità e con finalità differenti, non è mai venuta meno per l'orizzonte culturale dell'epoca. Inoltre, con la crescente diffusione dell'istruzione, grazie ai progressi sociali via via attuati, l'incidenza della dimensione filosofica si è estesa in pari misura. Infine, con l'instaurarsi delle grandi ideologie e visioni del mondo, tra otto e novecento, la riflessione speculativa ha avuto anche una visibile applicazione pratica, nella società e nelle strutture politiche, al punto da trasformarsi quasi in un succedaneo della fede religiosa, in quanto si proponeva di realizzare con mezzi umani e nell'orizzonte della storia, quello che la religione prometteva come dono di Dio in un aldilà trascendente, al termine della vita terrena. In questo contesto si affermava sempre di più la convinzione che ogni uomo fosse *naturaliter* filosofo e che compito della disciplina filosofica fosse solo quello di rendere esplicito e consapevole ciò che da sempre era ammesso a livello implicito.

Sembra che in questi anni le cose siano nettamente mutate e che la filosofia abbia perduto quella funzione finora posseduta; non solo, ma si ritiene che nell'attuale società venga a mancare lo spazio perché di quella funzione si avverta il bisogno e l'utilità. Pochi cenni possono bastare a confermare questo sospetto. La dimensione globale assunta dall'economia e, soprattutto, dalla finanza mette in luce il ruolo centrale di questi settori, mentre l'importanza attribuita al mercato, anche

in ambiti che finora sembravano ad esso estranei, fa pensare che tutto, dai prodotti materiali alle idee, sia trattabile e giudicabile solo sulla base del successo o del guadagno che è in grado di conseguire.

La caduta delle ideologie e la considerazione del loro carattere totalizzante, assolutistico e, in molti casi, anche tirannico e illusorio, ha fatto pensare che la dimensione ideale, concettuale in quanto tale, sia superflua, se non nociva, allo sviluppo di una società libera, pluralista, in cui tutti possano avere eguali prospettive di riuscita. Se prima si affermava che tutti gli uomini sono naturalmente filosofi e si vedeva nella riflessione filosofica l'esercizio peculiare, e quasi nobilitante, di quella facoltà – la ragione – che caratterizza essenzialmente l'uomo, oggi, al contrario, si ritiene facilmente che si possa vivere bene e realizzare pienamente se stessi, anche senza porsi alcune delle domande, dalla filosofia di un tempo ritenute fondamentali ed essenziali: non tanto perché, dopo attento esame, quelle risultino prive di senso o implausibili (come avveniva nella prospettiva neopositivistica, pur sempre teoretica, ancorché empirista), ma in quanto si pensa che di esse ci si possa tranquillamente disinteressare, senza che nulla di male accada, giacché altre, e ben più concrete e redditizie, sono le cose che contano.

Infine, un ultimo punto va notato in questa necessariamente breve rassegna: l'importanza assunta oggi dall'immagine nella vita delle persone, fin dalla prima infanzia, porta facilmente alla convinzione che solo ciò che appare (in televisione, sui giornali, all'onore delle cronache) veramente esista e che, d'altro lato, quanto veramente esiste non possa non apparire. Ne segue non solo la grande importanza attribuita ai diversi media, e la conseguente difficoltà riscontrata nella lettura e nel pensiero astratto, ma anche l'opinione che l'immagine sia decisiva, fin quasi a coincidere con la sostanza.

Tuttavia, una considerazione pacata deve anche essere capace di valutare obiettivamente la situazione attuale, senza demonizzazioni inutili. Se quanto finora detto è vero, occorre anche notare come oggi siano compresenti due aspetti fra loro in contrasto: da un lato, si danno condizioni che obiettivamente consentono una più diffusa crescita personale e sociale, una maggiore possibilità per il singolo di orientarsi e decidere, accedendo a una pluralità di fonti informative e riuscendo anche a trarre profitto dalla propria inventiva, creatività e spirito di iniziativa: si direbbe, insomma, che aumentano le condizioni sociali e culturali per una

più vissuta autonomia personale, sfuggendo a nocivi controlli e a condizionamenti estrinseci.

D'altro lato, la tendenza all'omologazione, la smania di imitare quanti "fanno opinione", l'esigenza di immedesimarsi in gruppi anonimi e deresponsabilizzanti, fino al limite del reato gratuito e crudele (solo per mostrare a se stessi e agli amici del branco che si è all'altezza delle attese), spingono nella direzione opposta a quella precedentemente messa in luce: la mancanza di autonomia, l'incapacità a pensare con la propria testa, a scegliere secondo la propria coscienza e la tentazione dell'intruppamento, che è ben diverso dalla comunità in cui le persone sono potenziate nella loro peculiarità e aiutata nelle loro differenze. Ora, la filosofia dovrebbe contribuire a potenziare la prima direzione e a limitare gli effetti negativi della seconda tendenza: educare a uno spirito critico, a porsi la domanda sul perché di certe scelte, incoraggiare a cercare ragioni e argomenti per le proprie convinzioni o preferenze è sicuramente la base per una crescita personale veramente adulta ed autonoma. Chiedersi quale sia il senso di certe pratiche, indagarne la genesi, capirne i meccanismi concettuali e pratici sono le premesse perché il nostro stupore di fronte alla realtà e alle sue manifestazioni trovi una spiegazione plausibile, che soddisfi l'intelletto ed eviti al cuore di orientarsi verso ingannevoli mete. Inoltre, assecondare l'indagine critica che la filosofia promette - anche attraverso il confronto con i classici, che spesso sono pure dei grandi scrittori - non vuol dire né pensare di trovare e possedere tutta la verità, diventando intolleranti e totalitari, né ridurre l'uomo alla sola componente razionale, a danno della dimensione emozionale-affettiva, pur essa essenziale. Anche ammettendo che si possano acquisire punti fermi e veri, la totalità del reale trascende sempre le concrete possibilità dell'umana ragione e lascia spazio ad integrazioni, correzioni ed arricchimenti, che possono provenire soprattutto dal dialogo e dall'incontro con gli altri. L'esercizio della conoscenza non implica affatto, poi, che l'unica dimensione dell'uomo sia quella razionale: anzi un'indagine obiettiva e fedele al dato, mai paga dei risultati ottenuti e sempre pronta a controllarli e problematizzarli, aprirà spazi alla realizzazione dell'uomo nella globalità delle sue componenti e, anche da questa parte, potrà riconoscere i limiti della razionalità. In tal caso però questi limiti non saranno subiti, ma di essi si diverrà progressivamente sempre più consapevoli.

La grande quantità di informazioni, di cui oggi

ciascuno può disporre, grazie ai mezzi di comunicazione e alle nuove vie telematiche, accresce sì l'eguaglianza tra gli uomini, ma, insieme, rende più facile che si rimanga vittime del totalitarismo, dolce ma non per questo meno pericoloso, della maggioranza: poiché l'informazione e la comunicazione, da sole, non possono formare esseri intelligenti e liberi, unicamente l'esercizio del pensiero critico e la capacità di interrogarsi sui problemi dell'esistenza e della vita, rendendo più liberi, permetteranno di dare senso e fecondità a questi nuovi strumenti di lavoro

Infine, una società pluralista, quale è quella attuale, esige che il confronto si possa attuare sull'elemento che tutti unisce, vale a dire la ragione, a partire dalla quale concezioni diverse del bene, visioni religiose o metafisiche contrapposte potranno trovare non l'occasione di un compromesso fittizio, ma lo spazio per un confronto, capace di

chiarificare ed esplicitare le varie giustificazioni o i diversi presupposti. La convivenza e il reciproco rispetto ne saranno favoriti e accresciuti.

Con questo siamo solo agli inizi di quella che è stata e vorrebbe continuare ad essere la filosofia: non ho accennato alle prospettive metafisiche, alle considerazioni ontologiche, alle domande morali che nell'attuale situazione possono delinearsi, sol che vengano presi sul serio lo sviluppo della scienza fisica e biologica, le esigenze della società complessa, pluralista e multiculturale, la domanda di felicità, di cui tanti atteggiamenti, spesso eccessivi o sconsiderati, sono sintomo e testimonianza.

E stato sufficiente richiamare l'attenzione su alcuni aspetti, a partire dai quali, anche se in forme e modi diversi rispetto a quelli del passato, anche oggi - apparentemente *contra spem* - si può ancora sperare nel valore, esistenziale e formativo, di una ricerca filosofica.



E d i t o r i a l e

IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 42 - Anno XVI

Ritorno alla motivazione

18 Dicembre 2012

Il recupero della motivazione

GAETANO MOLLO

Ordinario di Pedagogia

Facoltà di Lettere e Filosofia - Università di Perugia

Stiamo, oggi, assistendo – in alcune parti e settori del nostro mondo – a un apparente arresto di crescita morale e sociale, effetto anche dei fenomeni della corruzione e dell'alienazione. Si deve innestare un processo di cambiamento, che non può iniziare che da noi stessi, accettando con le nostre potenzialità anche i nostri limiti. Ciò richiede di liberare il flusso delle nostre sensazioni più intime e dei nostri pensieri più belli. Alexander Lowen sostiene, in tal senso, che quando si costruisce un castello per proteggere la propria libertà, si finisce per diventare prigionieri¹.

Per Bernard Lonergan, il processo degenerativo

è da considerarsi anche sotto l'aspetto intellettuale, quale distorsione del senso della formazione. Il processo formativo, quando si riduce a erudizione intellettuale, senza che ciò incida nel carattere sociale e morale della persona, porta all'incapacità di discernere e valutare, di fronte ai casi che la vita può presentare². Di tali distorsioni, il gesuita canadese ne individua quattro: la deformazione della motivazione inconscia, la motivazione dell'egoismo individuale, la motivazione dell'egoismo di gruppo e quella del senso comune.

La mentalità del consumismo ha prodotto un'enfatizzazione dei desideri, istigando il cittadino della "città dalle mille vetrine" a proiettare i

desideri in oggetti e cose, dimenticando la dimensione del desiderabile: il giusto, il buono, l'adatto e il pertinente.

C'è attorno a noi una realtà sociale demotivante. Si è spesso indotti ad ottenere qualcosa senza meritarselo e esserselo conquistato. Si fa credere, illudendo nella maggioranza dei casi, che si possa gratuitamente ottenere qualcosa. Così pure, s'impedisce ai giovani di trovare un lavoro, per il complesso culturale del disvalore del lavoro manuale e per l'incapacità e inefficienza di una politica culturale volta a incentivare lo spirito d'intraprendenza e l'iniziativa lavorativa.

Il valore della passione

Vivere è un'avventura, cui appassionarsi. Un bambino va in estasi con una fiaba o giocando con un cucciolo; un adolescente si entusiasma ascoltando musica, leggendo un racconto o seguendo un film. Le ali dell'immaginazione e il cuore dell'immedesimazione sono il motore del grande viaggio dell'anima. Le storie di un Salgari o di un Mark Twain, i romanzi di Hermann Hesse o i racconti di Richard Bach – per citarne solo qualche esempio – sono stati in tal senso, per molti di noi, alimento d'immaginazione etica, come pure la lettura e la meditazione dei Vangeli o la saggezza di tanti pensatori, sino alla filosofia orientale e alla teosofia.

Nell'intimo ogni ragazzo sogna di scalare le montagne degli ideali. Nel profondo ogni uomo anela a perseguire il giusto e il buono. E questo il senso di quella passione per la vita che ispira i nostri atti migliori, nei momenti salienti della nostra esistenza. L'essere umano, come organismo, è sempre motivato, perché sempre in ricerca di qualcosa che lo appaghi e di qualcuno, con cui condividere valori e vita.

Il vertice della nostra soggettività – come ha evidenziato anche Kierkegaard – è per questo la passione: l'aspirazione a divenire sempre di più, tale che il nostro "io" sia ciò che deve sempre sorgere, come il sole ogni giorno nel cielo dei nostri pensieri d'amore e di giustizia. Rousseau sostiene, per questo, che non ci può essere alcuna verità senza un po' d'entusiasmo e che per ricercarla ci si deve liberare dalle "passioni sociali".

La voglia di scoprire di un bambino è mossa sempre dalla motivazione ad apprendere. Da qui la curiosità e la voglia di competenze – come rileva Bruner – ma anche il bisogno di *modelli d'identificazione* ed essenzialmente di *reciprocità*. L'edu-

cazione deve poter spingere un bambino a esplorare, com'è naturale nel suo voler scoprire tutto ciò che lo circonda e lo attrae. Da tutto ciò l'importanza di ambienti sollecitanti e intenzionali, come Eduard Spranger ci ha ben dimostrato.

Ciò che va alimentata è la tensione ad apprendere, che è innata nell'essere umano: poter osservare, toccare, smontare, ricostruire, ideare e sperimentare ne sono le condizioni. Il "*proprio*" di ciascuna persona – come Allport sostiene³ – è costituito dalla personalità, che è una struttura in sviluppo, affascinata da mete a lungo termine e da ciò che appassiona l'animo e attrae la mente.

Kierkegaard c'invita ad andare oltre le passioni effimere e contingenti, per perseguire la "*passione per l'infinito*", l'unica che possa farci superare la disperazione di un'esistenza senza senso, componendo finito e infinito, equilibrando possibilità e necessità, coniugando tempo ed eternità⁴.

L'uomo non è una "*passione inutile*", come ha affermato Sartre: è fatto di passione per la vita e per tutto ciò che la rende affascinante. È fatto per ardire attraverso il *logos* e ardere di quel fuoco che è il *pathos*. Da qui l'ispirazione della poesia e dell'arte, l'inquietudine e la ricerca della filosofia, l'anelito dell'amicizia, la passione dell'amore, l'energia di svolgere un'attività e d'impegnarsi nel lavorare.

Le motivazioni intrinseche

La tentazione che hanno molti genitori ed anche molti insegnanti, è quella di sollecitare le *motivazioni estrinseche*. Queste sono quelle che restano estranee a ciò che motivano. Così, si può indurre a fare qualcosa per paura di un castigo o per la speranza di una ricompensa. Di minore gravità, ma sempre estrinseche, sono quelle che spingono a far qualcosa per imitazione di ciò che si fa o per identificazione con chi propone qualcosa.

Diversamente, si può sollecitare ciò che può interessare o proporre attività aventi un significato e valore per chi è chiamato a svolgerle. Queste ultime sono le *motivazioni intrinseche*. Si basano su tutto ciò che è interiormente alimentato, producendo soddisfazione personale e senso della conquista. Da qui il valore e la funzione della curiosità, come sprone all'apprendimento e il piacere dell'acquisire competenze. Tutto ciò è facilmente percepibile nello sport o nelle diverse attività artistiche, dove la difficoltà superata rappresenta fonte di soddisfazione. Così pure, si deve conside-

rare motivazione intrinseca – come rileva Olivier Reboul⁵ – la gioia di creare qualcosa e la cooperazione con altre persone. In tal senso, *“l’arte dell’insegnante consiste nel condurre l’allievo dalle motivazioni estrinseche alle intrinseche, dall’interessato all’interessante”*.

Il pericolo – evidenziato anche da Heidegger⁶ – è che la curiosità, in quanto tale, non si prenda cura di comprendere ciò che vede, rinviando sempre alla ricerca di altro nuovo. Bisogna aiutare gli allievi a sapersi concentrare, trattando ogni esperienza come qualcosa di unico e individuale, esaminandola in maniera diretta e soprattutto vivendola come un’esperienza di fine, ripetendola solo per il piacere della capacità acquisita, come ci indica Maslow⁷. Ciò che non deve essere uccisa è la meraviglia e lo stupore: *“Lo stupore deve elevarsi a problema. L’episodio come meraviglia deve risorgere come problema, da cui ha veramente inizio la conoscenza”*⁸.

Lo sforzo e il merito

Nella prospettiva della motivazione intrinseca gli ostacoli e le difficoltà rappresentano delle opportunità, da prendere in considerazione in ogni attività che s’intenda intraprendere e svolgere. D’altronde, il godere di ciò che non si è meritato svalorizza la persona e riduce la sicurezza interiore. Aristotele assegnava all’attività grande importanza per la felicità, considerando che dalle derivanti sensazioni e intenzioni scaturisce il *“divenire”*, non sussistendo come un qualcosa che sia acquisito una volta per tutte. Don Bosco motivava i suoi giovani interessandoli e invogliandoli a giocare, correre, apprendere, studiare e acquisire competenze lavorative. Il nemico, per lui, era la noia.

Per recuperare la funzione della motivazione bisogna attribuire valore allo sforzo e alle difficoltà. Senza sforzo non può esserci la soddisfazione della conquista, passando anche per il sacrificio e la sofferenza. La legge del merito – secondo Pietro Ubaldi⁹ – considera che l’abituarsi a vivere senza sforzo, rende inetti alla lotta e al confronto, distruggendo la capacità di resistenza e affievolendo la forza dell’insistenza e della perseveranza.

Ciò che deve essere sollecitato e promossa, impegnando ogni persona in tale direzione, è la *“tendenza attualizzante”* di cui parla Allport: si tratta di perseguire le *esigenze fondamentali*, che sono quelle di relazioni autentiche e cordiali con le persone del proprio cerchio vitale, avere comunicazioni reali, interessarsi profondamente a ciò che si fa¹⁰.

La nuova civiltà, che si sta prefigurando, non è incentrata sull’individuo, ma sulla solidarietà fra persone e popoli. Dostoevskij – ne *I fratelli Karamazov* – afferma che la vera garanzia della personalità non consiste nello sforzo individualistico, bensì nella solidarietà generale degli uomini. Da qui la motivazione forte della costituzione di una nuova umanità della cooperazione.

La realizzazione e la cooperazione

L’essere umano è fatto per desiderare senza sosta. Da qui la necessità di rinnovare sentimenti, pensieri e relazioni. Maslow – sollecitando a dar valore all’apprendimento del cuore –, sostiene che le *“persone sane”* hanno rapporti profondi solo con poche altre persone, sanno apprendere da tutti, hanno modelli etici ben definiti e una creatività simile a quella dei bambini. Inoltre, pur essendo socialmente aperti, preferiscono vivere appartati, a contatto con la natura e con cose semplici e familiari. Per loro l’ignoto non è spaventoso¹¹.

Ciò che deve oggi rimotivare tutta l’umanità a cooperare fra persone, fra gruppi, fra nazioni, fra popoli e fra continenti è la consapevolezza di essere tutti interdipendenti, parte dello stesso pianeta, sotto lo stesso cielo, governato da leggi divine di ordine, giustizia e amore. Da tale consapevolezza la coscienza di appartenenza e partecipazione, collaboratori tutti, attraverso il proprio lavoro e il proprio compito di vita, all’evoluzione di tutta l’umanità. Da tale atto empatico di decentramento culturale e di superamento dell’ego-centrismo individuale e collettivo, può scaturire la costituzione progressiva di una civiltà della cooperazione: cooperazione fra tutti i popoli, nelle diversità di costumi e usanze, nella similarità di esigenze di vita e d’amore.

Il recupero della motivazione a far parte di questo mondo, con tutta la volontà di parteciparne e di goderne, deve trovare nella coscienza planetaria il suo scopo. Il modello cooperativo ne deve essere il mezzo, costruttore di una mentalità compartecipe e corresponsabile. La cura ne deve essere il modo. Si tratta di riuscire a volgere l’attenzione e la preoccupazione, oltre che a se stessi e ai propri parenti e amici, anche agli altri e alle situazioni della vita, rendendosi disponibili a farsi coinvolgere, ascoltando, aiutando e supportando¹².

Il riuscire a decentrarsi, incentrandosi in ciò che costituisce il bene comune in ogni situazione di vita, deve costituire l’orizzonte di senso della nuova

motivazione etico-sociale. La “civiltà dell’empatia” – prospettata da Jeremin Rifkin – deve confluire nella “civiltà della cooperazione”, frutto questa di tensione etica, guidata da una *leadership* corresponsabile, ispirata dal desiderio di partecipazione e dai criteri dell’equità, intenzionata a estendere il principio della trasparenza in ogni ambito sociale e politico¹³.

¹ Cfr. A. Lowen, *Paura di vivere*, tr. it., Astrolabio, Roma 1982, p. 37.

² Cfr. B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, tr. it., Queriniana, Brescia 1985 p. 246.

³ Cfr. G. W. Allport, *Divenire*, tr. it., Giunti-Barbera, Firenze 1963, pp. 127-129.

⁴ Cfr. G. Mollo, *Al di là dell’angoscia. L’educazione etico-religiosa in Soeren Kierkegaard*, Porziuncola, Assisi 1988, pp. 88-107.

⁵ Cfr. O. Reboul, *Apprendimento insegnamento competenza*, tr. it., Armando, Roma 1983, pp. 107-109.

⁶ Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it., UTET, Torino 1969, p. 275.

⁷ A. Maslow, *Motivazione e personalità*, tr. it., Armando, Roma 1973, pp. 332-334, 353-371.

⁸ S. Hessen, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, tr. it., Armando, Roma 1961, vol. II, p. 130.

⁹ Cfr. G. Mollo, *Pietro Ubaldi biosofo dell’evoluzione umana*, Mediterranee, Roma 2006, pp. 47-56.

¹⁰ Cfr. C. R. Rogers, *Potere personale*, tr. it., Astrolabio, Roma 1978, pp. 218-220.

¹¹ Cfr. A. Maslow, *Motivazione e personalità*, ed. cit., pp. 255-290.

¹² Cfr. G. Mollo, *La consulenza filosofica: finalità e modalità*, in G. Mollo - C. De Santis, *Universi confusi*, Cesvol, Perugia 2011, pp. 22-53.

¹³ Cfr. G. Mollo, *La civiltà della cooperazione. Un modello di rinnovamento per una leadership etica*, Morlacchi, Perugia 2012.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 38 - Anno XIII

Unità d'Italia: un fatto e un processo

10 Dicembre 2010

Nel centocinquantenario anniversario della nascita dello Stato Italiano (1861 - 17 marzo - 2011)

Fu vero Ri-sorgimento?

GIUSEPPE MARIO PIZZUTI

Professore di Filosofia teoretica dell’Università della Basilicata

La distanza storica di centocinquant’anni ci consente di porci esplicitamente domande che in qualche modo tendono a mettere in crisi gli usuali, retorici clichés che hanno caratterizzato (pur con le debite eccezioni) fino ad oggi la valutazione storiografica del nostro Ri-sorgimento.

Con questo termine viene indicato il processo storico di unificazione politica dell’Italia, compiutosi nel periodo che – grosso modo – va dai primi moti carbonari contro l’assetto politico della Penisola decretato dal Congresso di Vienna, fino alle tre guerre di indipendenza, a cui spesso si aggiunge la prima guerra mondiale, intesa come il coro-

namento della unificazione politica della Penisola. Si dà per scontato che si tratta di *Ri-sorgimento*, senza riflettere su un dato di base: Ri-sorgimento è un termine *dialettico*, la cui comprensione rinvia all'altro termine del modello concettuale: ri-sorgimento, ma da cosa? Per ri-sorgere, si suppone che si sia caduti; allora, da quale 'caduta' sarebbe risorta l'Italia? Alla luce degli avvenimenti storici compresi sotto il nome di Risorgimento, bisognerebbe intendere tale stato di caduta a livello storico come il dominio straniero nella Penisola, a livello culturale come la cultura squisitamente anti-moderna creata fin dal Seicento dal Concilio di Trento; l'unità nazionale sarebbe coincisa con la cacciata dei sovrani e principi non italiani, che il Congresso di Vienna aveva reinsediato con la forza delle armi dopo la caduta di Napoleone. Questo processo di fatto si realizzò sotto la guida e ad opera di Casa Savoia: di conseguenza, l'identità della nuova Italia risulta legata a Casa Savoia e alle personalità che operano nel nome e per conto di Vittorio Emanuele II: volontariamente o perché di fatto non ebbero altra scelta.

Di fatto, la costruzione dello Stato italiano, nel biennio 1859-1861, e poi nel 1866, si realizzò attraverso la fondamentale modalità di una progressiva espansione del Regno del Piemonte. Il che significò, piaccia o meno, l'assorbimento – anche forzato – della ricchezza umana e culturale nonché delle diversità delle popolazioni italiane, al modello politico-istituzionale, economico e culturale nel Regno sabaudo, con tutti i problemi che produsse almeno per i primi cinquant'anni del Regno, fino alla prima guerra mondiale, cominciando da una ferrea unificazione politico-istituzionale – realizzata peraltro per via amministrativa! – dello Stato, contro l'esplicito e proclamato progetto degli artefici dell'unità nazionale, da Cavour a Mazzini a Garibaldi.

Allora, fu *vero* Ri-sorgimento?

2. L'indiscusso protagonismo di Casa Savoia significò inevitabilmente la riconduzione del Ri-sorgimento al rango di un episodio, certamente illustre e decisivo, della storia dei Savoia: il *primo* re d'Italia si chiamò Vittorio Emanuele *secondo*, la capitale fu ancora Torino, l'Italia appena unita, insomma, apparve piuttosto una estensione del

regno sabaudo che non una nuova realtà politica. Col marchio politico-culturale di quel regno: concezione liberale espressa dall'ordinamento proprio di uno Stato moderno liberale, del tutto estraneo alla popolazione soprattutto del centro e del sud Italia, nella cui biografia storica erano state del tutto assenti la cultura e l'esperienza dello *stato moderno*; nello Stato pontificio e nel regno borbonico l'idea stessa di stato moderno era del tutto irricevibile.

Il liberalismo del Piemonte era, come d'altronde allora in tutta Europa, di tipo post-illuminista, passato attraverso i fuochi della Rivoluzione Francese e dell'epoca napoleonica: rifletteva indubbiamente le idealità di un livello culturale che trovava minimi agganci nella popolazione italiana; non è azzardato affermare che il Risorgimento fu piuttosto *subito* dalle popolazioni italiane del centro e del sud, stante sia – ovviamente – l'ostilità dei rispettivi governi assoluti sia quella del clero, che nella sua ramificazione parrocchiale nelle campagne costituiva, grazie alla sua indiscussa capacità di credibilità da parte delle popolazioni rurali, una enorme forza di orientamento e di dissuasione.

Questa irriducibile ostilità del Clero e, in seguito, del Papato al processo risorgimentale, che si sarebbe superata definitivamente soltanto con la Conciliazione e l'annesso Concordato, costituì l'elemento di maggiore fragilità e vulnerabilità dello Stato italiano, sia a livello di politica interna che di politica estera; siffatta situazione risultò enormemente acuitizzata dalla ferma contrapposizione del potere ecclesiastico contro la classe borghese e la sua cultura liberale di orientamento anticlericale (ma non – si badi – anticristiano), che lottò con tutte le forze per mantenere emarginate rispetto al potere le crescenti masse popolari, cattoliche e socialiste, e quando prese atto, dopo la prima guerra mondiale, della impossibilità di governare il paese senza l'alleanza e il coinvolgimento a livello di potere governativo e parlamentare di quelle masse, preferì la soluzione totalitaria attraverso il Fascismo.

Alla luce di tale esito, fu *vero* Ri-sorgimento?

3. Cerchiamo di chiarire le ragioni e l'estensione della opposizione cattolica, che sotto l'alta guida del Pontefice si realizzò attraverso un laicato

cattolico rigorosamente inquadrato dalle encicliche pontificie e dalla guida del Clero.

In realtà, è possibile definire le categorie attraverso le quali il movimento risorgimentale italiano è entrato nella visuale del magistero pontificio ponendoci nella prospettiva della condanna della modernità, vista e proclamata come fondamentalmente anticristiana, che si concretizza nella condanna dottrinale

a) del liberalismo strettamente legato alla massoneria, in quanto prodotto del pensiero moderno,

b) di ogni ribellione alla autorità assoluta costituita dai regnanti imposti dal Congresso di Vienna negli Stati della Penisola, e assimilata a una ribellione contro un preteso ordine voluto da Dio,

c) del fondamento di quella cultura, individuato nella filosofia moderna, contro la quale la risposta più impegnativa e articolata sarebbe venuta nel *Syllabus* annesso alla enciclica di Pio IX *Quanta cura* (1864) e nel successivo Concilio Vaticano I.

Per quanto concerne la condanna del liberalismo, soprattutto dottrinale, il testo maggiormente impegnativo, che avrebbe procurato problemi persino nella redazione della Dichiarazione *Dignitatis humanae* sulla libertà religiosa del Concilio Vaticano II, è l'enciclica di Gregorio XVI *Mirari vos* (1832), con la condanna di ogni forma di libertà di coscienza.

C'è poi la enunciazione di una tesi, mantenuta esplicitamente per tutto il pontificato di Pio IX, che condanna i moti o le rivoluzioni contro il legittimismo, cioè in pratica contro i principi e le dinastie stabilite dal Congresso di Vienna; e tale tesi si pretende di fondarla e di difenderla *sulla base di un fondamento biblico!* Nel concreto contesto storico, l'intangibilità della situazione politica della penisola italiana veniva a rivestire nel pensiero di Pio IX un valore irrinunciabile persino sul piano religioso, essendo dichiarata (sulla base di una teologia aberrante) espressione di una legittimità il cui ripudio avrebbe significato una contestazione della volontà divina, tanto più che in essa si trovava coinvolto lo Stato della Chiesa, ritenuto unica garanzia della sovranità civile del Papa, e fondamento indispensabile e irrinunciabile della libertà del governo della Chiesa: una connessione che, in termini ancor

più categorici e virulenti Pio IX avrebbe ribadito in una serie di encicliche, che si succedono con ritmo serrato negli anni Sessanta, tra la seconda guerra di indipendenza (*Qui nuper* – 1859), il rifiuto della mediazione diplomatica di Napoleone III che spingeva il Pontefice a rinunciare a una buona parte degli Stati pontifici (*Nullis certe verbis* – 1860), la presa di Roma, proclamata capitale d'Italia, con la conseguente definitiva caduta dello Stato Pontificio (*Respicientes ea omnia* – 1870). Ma anche una connessione che sarebbe stata considerata come 'non negoziabile', al pari di una verità dogmatica, fino alla Conciliazione sia del 1929 con il Fascismo, sia del 1984 con l'Italia repubblicana (si badi: vent'anni dopo la chiusura del Vaticano II!). Né è superfluo notare che la Conciliazione, col relativo Concordato, fu possibile solo col governo fascista, espressione e prodotto del fallimento della classe politica liberale italiana, quella che aveva fatto il Risorgimento.

Basteranno pochi tratti della enciclica *Qui nuper*, pubblicata il 18 giugno 1859, mentre la Lombardia era stata appena liberata e la ribellione divampava in Toscana e negli Stati della Chiesa, a dare una idea concreta delle categorie e dei termini con i quali Pio IX vedeva e descriveva il Risorgimento italiano.

“Quel moto di sedizione, che testé scoppiò in Italia contro i legittimi Principi, anche nei paesi confinanti coi Domini Pontifici, invase pure, come una fiamma di incendio, alcune delle Nostre Province; le quali, commosse da quel funesto esempio e spinte da esterni eccitamenti, si sottrassero dal paterno Nostro reggimento, cercando anzi, con lo sforzo di pochi, di sottoporsi a quell'italiano Governo che in questi ultimi anni fu avverso alla Chiesa ed ai legittimi suoi diritti ed ai sacri Ministeri”.

Insomma, siamo quasi a un problema di ordine pubblico, con venature anticlericali. Ma proseguiamo:

“Noi lamentiamo e riproviamo questi atti di ribellione coi quali una sola parte del popolo in quelle turbate province sì ingiustamente risponde alle paterne Nostre cure e sollecitudini; e mentre apertamente dichiariamo essere a questa Santa Sede necessario il civile principato, perché senza alcun impedimento possa esercitare, a bene della religione, la sacra sua podestà (...)”.

Come risulta evidente, nella prospettiva di Pio IX l'intero processo della riunificazione politica della Penisola non esiste, ma viene ridotto a una serie di rivoluzioni ad opera di una minima parte del popolo, sobillato da "perversissimi nemici della chiesa di Cristo" contro i legittimi sovrani e soprattutto contro lo stato pontificio.

Era un modo, anche troppo scoperto, di porre una drammatica alternativa tra la fede nel Risorgimento e la lealtà verso il nuovo Stato nazionale.

È la linea di Pio IX, che sarebbe stata fatta propria, almeno a livello di principio, dai suoi Successori, fino a Pio XI; ovviamente in questa sede non possiamo nemmeno toccare il discorso sulla coerenza della linea pontificale di Papa Mastai, decisamente 'italiana' nei primi anni, fin quando ebbe a fianco Antonio Rosmini, al quale giunse a promettere la porpora cardinalizia e la nomina a segretario di stato, ma che si trovò licenziato e sostituito dall'infausto cardinale Giacomo Antonelli nel 1849, mentre il Papa si trovava ancora a Portici. A Rosmini non fu più consentito, fino alla morte, di avvicinare il Papa.

5. Oltre gli accomodamenti diplomatici col Governo italiano, iniziati già nei primi anni del Regno d'Italia dal cardinale Antonelli per la copertura delle numerosissime diocesi vacanti, al di là delle difese d'ufficio a cui non poteva sottrarsi, Pio IX era personalmente e intimamente convinto della ineluttabilità del movimento risorgimentale italiano, contro il quale *doveva* elevare proteste che egli stesso sapeva del tutto sterili; i veri terrori di Pio IX si riferivano alla ascesa al potere in Italia di una classe dirigente di cultura liberale, che in quel contesto significava anticlericale e massonica. E qui il discorso si allarga in quanto investe l'atteggiamento dottrinale della Chiesa di fronte alla cultura moderna, giudicata senz'altro anticristiana. Per oltre sessant'anni, la linea della Chiesa non cambiò, almeno in Italia, sulla falsariga

di quel giudizio; pur enormemente ammorbida, la linea diplomatica del Vaticano si mantenne fermissima sulla irrinunciabilità della sovranità temporale del Papa, identificando quella sovranità con la libertà della Chiesa.

Già prima del 1929 i tentativi di riconciliazione furono numerosi e messi in atto persino da un arrabbiato anticlericale come Crispi con Leone XIII, oltre che da uno statista come Giolitti con Pio X e da un Vittorio Emanuele Orlando con Benedetto XV: ma naufragarono miseramente di fronte alla irrinunciabile richiesta vaticana di un pezzo di terra su cui essere sovrano.

In Italia il riconoscimento ufficiale dello Stato fu possibile unicamente con il Governo fascista, cioè con il governo che esprimeva l'esaurimento e la rovina della classe dirigente liberale, quella che aveva fatto il Risorgimento e che non avrebbe mai potuto accettare una rinuncia, sia pur minima e simbolica, dello Stato alla propria sovranità, quale che fosse l'estensione di territorio. Giolitti affermò in Parlamento che non avrebbe mai stipulato la Conciliazione perché se il Papa – ed era Pio XI! – gli avesse chiesto anche un pezzo di terra grande quanto una mattonella, non avrebbe potuto acconsentire. Fu con la Conciliazione del 1929 che il Risorgimento fu liquidato definitivamente, senza il minimo rimpianto da parte del popolo, ormai abbruttito dalla dittatura, appunto perché era rimasto un fatto di élite; in definitiva, il Fascismo ebbe la sua autentica ragione storica nella dichiarata incapacità della classe liberale di governare l'Italia lasciando fuori del governo del paese le masse socialiste e cattoliche.

Perciò, *non fu un vero Risorgimento* – anche se fu certamente l'inizio di un processo storico accidentato, convulso e spesso drammatico, che dopo un secolo avrebbe annoverato l'Italia tra gli Stati occidentali di più alta civiltà giuridica, istituzionale e politica, nonché tra le maggiori potenze economiche.

Donne, scuola, cittadinanza: un lungo percorso

SIMONETTA POLENGHI
Ordinario di Pedagogia
Università Cattolica - Milano

La strada che ha portato le donne italiane al diritto di voto e al pieno possesso della cittadinanza è stata, come è noto, un processo lungo e faticoso, avviatosi nell'Ottocento. Il processo di riscatto, per l'acquisizione della capacità di far valere i propri diritti, avvenne per il tramite della scuola, che rappresentò il canale privilegiato per una lenta ma progressiva emancipazione lavorativa, che nel giro di poche generazioni avrebbe consentito di fatto alle donne italiane di conquistare un ruolo centrale nel mondo del lavoro. L'alfabetizzazione delle fanciulle, che sino all'Unità d'Italia, con l'eccezione della Lombardia austriaca e del Piemonte sabauda, era (soprattutto in meridione) limitatissima, ricevette un forte impulso grazie all'imposizione dell'obbligo scolastico che, proclamato dalla legge Casati del 13 novembre 1859, fu sancito con maggior forza dalla legge Coppino del 1877: grazie a queste due disposizioni, le donne italiane vennero avviate almeno ad un'alfabetizzazione rudimentale.

La struttura del sistema scolastico italiano, però, non offriva alle ragazze, nel settore degli studi post-elementari e secondari, un'offerta formativa ampia e diversificata. La legge Casati, significativamente, usava il femminile per definire le allieve solo della scuola elementare e normale, non prevedendo nemmeno la possibilità che le ragazze potessero accedere agli studi secondari tecnici e ginnasiali – e tanto meno universitari. Il silenzio

della legge, d'altro canto, non vietava alle fanciulle di iscriversi a tali istituti. Era la mentalità del tempo a rendere quasi impossibile, per una ragazza, l'entrare in classi maschili, sedendo accanto a ragazzi e di fronte a insegnanti uomini. Le giovani di ceto medio-alto che volevano proseguire gli studi si rivolgevano ad educandi religiosi. Per le ragazze di ceto medio-basso, invece, la scuola normale si rivelò subito un canale formativo percorribile. Il mestiere di maestra, infatti, in quanto "materno" era sentito come socialmente adatto alla donna. La scuola normale si trovò pertanto ad assolvere il duplice ruolo di istituto preposto alla formazione delle insegnanti e di scuola secondaria femminile. Si verificò così una progressiva e massiccia crescente femminilizzazione delle scuole normali, le cui iscritte passarono dal 75% del totale degli allievi nell'anno scolastico 1861-62, al 94% del 1899-1900. L'insegnamento nella scuola elementare rappresentò per migliaia di donne un effettivo e concreto mezzo per ottenere un posto di lavoro dignitoso e raggiungere una indipendenza economica, sia pur minima, dato che la legge Casati consentiva ai Comuni di pagare alle maestre uno stipendio di un terzo inferiore a quello dei colleghi uomini. Se nel 1862-1863 i maestri in Italia erano 17.604 e le maestre 13.817, pari al 44% dell'intera classe magistrale, agli inizi del 1900 la percentuale di donne insegnanti nella scuola primaria era quasi del 68%.

Tardivo e assai difficoltoso fu invece l'ingresso delle ragazze nella scuola tecnica e nel ginnasio, e successivo all'apertura dell'università alle donne, che avvenne in Italia solo nel 1875. Gli anni Settanta furono, in tutta Europa, centrali per il dibattito sull'istruzione secondaria e superiore femminile e dominati dall'opera *On the Subjection of Women*, pubblicata nel 1869 da John Stuart Mill. Secondo il filosofo inglese, solo garantendo alle donne eguali opportunità scolastiche, culturali, sociali, legali, quindi rimuovendo vincoli esterni, si sarebbe potuto verificare se le donne erano realmente inferiori per natura agli uomini. Il dibattito degli anni Settanta in Italia si incentrò, prima ancora che sull'eguaglianza giuridica, sul (preliminare) ampliamento dell'istruzione femminile. Nel 1872 a Bologna la repubblicana Gualberta Adelaide Beccari inaugurò *La donna*, combattivo giornale diretto alle giovani borghesi, nel quale si sentiva l'eco del movimento femminista europeo. Di ispirazione mazziniana, il foglio annoverava tra le sue collaboratrici Malvina Frank, Erminia Fuà Fusinato e Anna Maria Mozzoni. Richiamandosi a Mazzini e a Mill, il foglio rivendicò la parità intellettuale e lavorativa uomo-donna, affermando, con chiara eco milliana: "che l'educazione della donna sia altrettanto vasta, altrettanto completa che quella dell'uomo, e poi vedremo dove andrà a finire questa pretesa inferiorità".

Le scuole superiori femminili, via via aperte in diverse città italiane, dopo l'esempio di Milano e Torino, costituirono una prima risposta al "vivo desiderio di apprendere che da alcuni anni va manifestandosi nelle donne", per usare un'espressione di Gabelli. Tuttavia, queste scuole, secondo l'autorevole pedagogista, non potevano certo paragonarsi a licei, ma tutt'al più ad una specie di ginnasi inferiori o, meglio, di scuole tecniche. I *curricula* della scuole normali, ma pure quelli delle scuole superiori femminili, erano riconosciuti unanimemente come insufficienti per accedere a studi universitari, ciò che valeva anche per la preparazione che ricevevano le fanciulle negli educandati e nei collegi religiosi.

Dopo l'apertura dell'università alle donne, nel 1877 si registrò la prima laurea femminile. Dal 1877 al 1900 le lauree rilasciate a donne furono 257. Il conseguimento della laurea era però inteso

in genere come un fatto eccezionale, che non apriva la strada alle professioni. Ben 140 lauree, non a caso, erano in Lettere. La donna medico rispondeva bene all'immagine della donna pronta a sacrificarsi per il prossimo, ma restava inteso che la laureata in medicina non avrebbe dovuto esercitare in ospedale, bensì ricevendo a casa le pazienti, o recandosi da loro per assistere ai parti. La laureata in medicina era confinata al ruolo di levatrice. Che una donna potesse vedere, toccare, sezionare, manipolare un corpo maschile era fatto difficilmente tollerabile. Dunque, l'esercizio della professione era quasi impossibile, e questo spiega come il numero delle laureate in medicina restasse basso (del resto, ancora nel 1951 le donne erano solo il 3% dei medici italiani e, in larga misura, erano pediatre). La scelta di Maria Montessori di specializzarsi in psichiatria, anziché ostetricia o pediatria, fu coraggiosamente controcorrente.

Se forti erano le resistenze verso una donna medico, ancor più ferree furono le barriere opposte alle donne avvocato, notaio o giudice. Solo sei donne si laurearono in giurisprudenza sino al 1899, perché la via della professione era totalmente sbarata. Alberto Marghieri, professore di diritto commerciale nell'Università partenopea, per citare solo un esempio tra i tanti, ammetteva la donna medico, farmacista o insegnante, ma affermava, nel 1884, che un'avvocata avrebbe mosse alle risa per il ridicolo e che inoltre, "per l'organismo suo prevalentemente impressionabile, nervoso, isterico", la donna non poteva giudicare rettamente. Viceversa, ella avrebbe potuto influire sul giudice "con arti femminili", a scapito del vero – cosa che mal si conciliava con quanto Marghieri scriveva, cioè che le donne emancipate venivano "a perdere ogni loro attrattiva". Come è noto, la carriera forense restò sbarrata sino al 1919 e solo nel 1963 fu aperta alle donne la magistratura.

Insomma, l'accesso delle donne all'università fu un fatto minoritario per l'impossibilità giuridica o l'ostilità sociale all'ingresso nelle professioni venne a impedire lo sbocco lavorativo. La docenza universitaria era considerata troppo impegnativa per consentire alla donna di conciliare il lavoro con la famiglia, ma, si diceva, solo pochissime donne avrebbero intrapreso una simile carriera, donne dal carattere mascolino e pertanto disposte a non sposar-

si. In effetti, solo cinque donne giunsero alla libera docenza nei trent'anni posteriori all'apertura dell'università alle giovani: Giuseppina Cattani nel 1887, Paolina Schiff nel 1891, Rina Monti nel 1899, Teresa Labriola nel 1901 e Maria Montessori nel 1904. Tra loro, solo la Monti ottenne la cattedra, entrando nei ruoli di docente ordinario, prima donna in Italia, nel 1911. Con l'eccezione della Monti, le altre aderirono all'emancipazionismo, sia pure in modo diverso: limitato la Cattani, esplicito e veramente la Labriola, la Schiff e la Montessori. Tutte e quattro furono altresì almeno inizialmente vicine al socialismo, almeno negli anni tra Otto e Novecento. L'opposizione dei colleghi fu tale, che la Cattani, la Labriola e la Montessori abbandonarono il mondo accademico.

L'unica che vi si inserì appieno, di queste cinque pioniere, fu la Monti, che (e forse non è casuale), si astenne dal qualsiasi battaglia politica ed ebbe una vita privata "normale", mentre le altre restarono nubili (la Montessori, come è noto, ebbe dal collega Giuseppe Ferruccio Montesano un figlio che lasciò al brefotrofo e riconobbe più tardi). È stato osservato da Angela Groppi che "tra Ottocento e Novecento per molte maestre, impiegate, ma anche operaie, matrimonio e maternità coincidevano spesso con il licenziamento; mentre per molte pioniere delle nuove professioni femminili non sposarsi e non avere figli era una condizione imposta". Teresa Labriola scrisse icasticamente a Croce: "Molte condizioni esterne premono su di me, ma la più grave limitazione mi viene dal fatto di essere nata donna".

All'inizio del XX secolo, l'avanzata delle donne nelle scuole di ogni ordine e grado si situava in un contesto politico e culturale più attento alla questione femminile. Negli anni dell'età giolittiana le associazioni femminili moderate, socialiste e cattoliche condivisero in questa fase sia gli obiettivi del suffragio femminile, dell'uguaglianza giuridica, della parità del salario, sia le modalità di intervento e di lotta che prevedevano attività di rivendicazione, di assistenza, di istruzione professionale.

L'accesso delle ragazze al ginnasio-liceo e all'istituto tecnico, consentito esplicitamente dal Par-

lamento solo nel 1883, in seguito all'apertura dell'università alle donne, registrò in questi anni un rapido incremento. Nel 1889-90 le giovani iscritte ai licei erano 44, mentre 351 studiavano nei ginnasi. Dieci anni dopo le cifre erano salite rispettivamente a 287 e 1.778; nel 1905-06 il numero delle ragazze era asceso a 452 per i licei (3, 4% degli iscritti) e a 2.286 per i ginnasi (7, 7% degli iscritti). Dieci anni dopo, nel 1916, le liceali arrivavano al 12, 1% degli iscritti e le ginnasiali erano salite al 22, 5% del totale degli iscritti, con 11.567 unità.

Nel 1887 le fanciulle nelle scuole tecniche erano 318, solo 17 quelle negli istituti tecnici. Ma fra il 1905 e il 1916 il numero delle allieve delle scuole tecniche salì da 7.161 a 33.855 unità (pari al 33, 6% del totale degli iscritti), mentre le allieve degli istituti tecnici passarono da 543 a 2.567 (pari al 9, 3%). La sempre più consistente presenza femminile nelle scuole secondarie testimonia che, agli inizi del XX secolo, il ruolo della donna nella società si stava modificando. Grazie agli studi compiuti, ella, infatti, poteva trovare lavoro nell'ambito del commercio e del terziario, e del settore impiegatizio in particolare, sempre più in crescita nelle realtà cittadine settentrionali. In forte crescita era pure il numero delle ragazze iscritte agli atenei italiani: se nel 1898 furono 129, nel 1911 erano già 1.512 e nel 1916 addirittura 5.151, pari al 10, 5% del totale degli studenti.

La Grande Guerra, come è noto, aprì un nuovo capitolo nella storia dell'emancipazionismo e con la legge del 17 luglio 1919 la donna conquistò la parità giuridica. La guerra, nel corso della quale le donne avevano assunto un ruolo di visibilità pubblica nel lavoro, nella vita civile e nella società, aveva reso possibile l'accettazione di alcune delle rivendicazioni avanzate dal movimento femminile da decenni. Si trattava, però, di una vittoria parziale e rimessa in discussione dal fascismo. Il riconoscimento del diritto di voto e l'eguaglianza giuridica, affermata dalla Costituzione repubblicana, portarono a compimento un cammino di più di cento anni, nel quale l'istruzione e la scuola avevano giocato un ruolo fondamentale, e nel contempo aprirono la strada a ulteriori conquiste.

Bullismo: emergenza educativa (interculturale) a scuola

AGOSTINO PORTERA

Ordinario di Pedagogia interculturale, Direttore Dipartimento di Scienze dell'educazione
Università di Verona
Direttore Centro Studi Interculturali

Basta sfogliare le pagine di cronaca dei quotidiani o sentire le notizie di radio o telegiornali, per cogliere l'entità del dilagante fenomeno del bullismo in Italia, soprattutto a scuola. Da un recente sondaggio il 18% dei giovani italiani asserisce di aver subito violenze o angherie da compagni di scuola, mentre il 48% ha assistito a episodi di bullismo. Complessivamente, il 38% del campione ammette che il bullismo sia molto più diffuso che in passato e il 26% ha paura di esserne vittima. (La Repubblica, 25 settembre 2008).

I fatti di cronaca sono fra i più disparati e riguardano tutte le scuole italiane. Molto spesso tali fenomeni si rivolgono verso coloro ritenuti *inferiori, deboli, indifesi, diversi*: a) in una scuola di Milano cinque baby-rapinatori sono stati riconosciuti dalle vittime alle quali avevano rapinato telefoni cellulari e I-pod (una ventina di coetanei o ancora più giovani); b) due ragazzi di 18 anni hanno trasformato la linea ferroviaria Bracciano-Viterbo in un incubo per decine di studenti che ogni giorno la frequentavano: prima disegnavano barba e baffi con un pennarello indelebile sul viso ai ragazzi al primo anno delle superiori; poi ponevano loro domande sul paese in cui fermava il treno, ad ogni risposta sbagliata scrivevano su parti del corpo il nome della stazione e un voto con un pennarello indelebile; c) in una scuola in provincia di Salerno uno studente ha riscaldato una moneta con un accendino e l'ha gettata, rovente, nel-

la camicia del compagno seduto davanti a lui; per il ragazzo, che ha riportato ustioni di primo grado, è stata stabilita una prognosi di 10 giorni; d) in un istituto professionale di Palermo due studenti istigano un ragazzo disabile a scagliarsi contro un compagno del primo anno. In tanti casi si tratta di minori *stranieri*: e) uno studente rumeno di 13 anni presso la terza media a Civitavecchia era continua vittima di aggressioni e percosse da parte di un gruppetto di suoi coetanei (specie un ripetente di 15 anni) che per paura ha denunciato solo nell'ambito di intervento chirurgico alla spalla; ma l'aggressività è incanalata anche verso chi si ritiene "*superiore*": f) presso il liceo artistico Mario Mafai, nel quartiere Eur di Roma, sei ragazze hanno insultato e picchiato una loro compagna di 16 anni, perché "*troppo carina*"; g) a Porto Ercole (Grosseto) un ragazzo di 12 anni è stato umiliato (mettendogli la testa in un water, facendo poi scendere l'acqua) perché in pagella aveva ottimo in tutte le materie e ostentava la sua bravura. Non sono rari i casi in cui le vittime sono proprio gli *insegnanti*: h) in un liceo di Genova una studentessa di 15 anni ha tentato di bruciare con un accendino i capelli di una professoressa di matematica, che per difendersi è fuggita nel bagno della scuola; i) nell'istituto tecnico professionale Ferraris Pacinotti di Milano un professore finite le lezioni esce da scuola, gli studenti riuniti in capannello davanti all'ingresso, lo insultano con cori da stadio: "*sei un buffone*". Lui, un uomo di 50 anni,

abbassa lo sguardo e affretta il passo. Lo minaccia: "Sei un coniglio, dove scappi?".

A fronte dell'aumento della diversità, a seguito della globalizzazione e della vita in società sempre più multietniche e multiculturali, è necessario e urgente riflettere seriamente sul fenomeno del bullismo, riconoscendone le origini (spesso situazioni di crescente disagio non solo fra le vittime, ma soprattutto nella vita dei "carnefici") e per elaborare programmi pedagogico-educativi tesi a contrastarlo e a gestirlo adeguatamente.

Origini del bullismo: cos'è? Chi sono? Cosa fare?

Il bullismo è frequentemente ed erroneamente assimilato o confuso con altre manifestazioni di disagio o di aggressività. Chiariamo perciò subito che il termine bullismo rimanda ad una relazione di abuso di potere in cui avvengono dei *comportamenti di prepotenza in modo ripetuto e continuato nel tempo*, tra ragazzi non di pari forze, dove chi subisce non è in grado di difendersi da solo. Perciò il bullismo più che un comportamento isolato descrive una relazione, un susseguirsi di azioni di prevaricazione, continuate nel tempo. Per esempio, i giochi di lotta tra ragazzi, ricorrenti tra i maschi, non sono bullismo ma confronti alla pari. Nel bullismo invece esiste uno squilibrio di forze tra il bullo e la vittima, che non possono scambiarsi i ruoli. Inoltre esso avviene in un contesto di gruppo: chi fa le prepotenze o chi le subisce può essere un gruppo; gli eventi avvengono in contesto di gruppo (classe, cortile della scuola, autobus) in presenza di spettatori.

Movendo da una simile definizione, è facile riscontrare fenomeni di bullismo nel passato e in altri ambiti della vita (nelle caserme prende il nome di «nonnismo»; nel mondo del lavoro si parla di «mobbing»). A scuola il bullismo si manifesta sul piano verbale, psicologico o fisico, in forme *leggere*: prese in giro ripetute, minacce, offese, esclusioni dal gruppo, maldicenze (modalità tipiche del bullismo femminile); o *pesanti*: aggressioni, scherzi gravi, furti grandi o piccoli, estorsioni, danneggiamenti degli oggetti personali o del materiale scolastico ecc. Fra le varie manifestazioni, le *prese in giro* sono le forme meno riconosciute, spesso fraintese come gioco o scherzo (l'insegnante spesso non comprende la gravità per chi subisce, chi è chiamato tutti i giorni con un nomignolo odioso o è preso in giro per l'aspetto o un difetto fisico, per

un modo di parlare; specie per l'adolescente che necessita di sentirsi parte del gruppo e di ricevere approvazione). Per quanto attiene alle *aggressioni fisiche*, generalmente tra ragazzi machi e più facili da riconoscere, l'insegnante dovrebbe prestare attenzione non solo alle forme più eclatanti, ma anche a "tormenti" ripetuti, dispetti riproposti (come punzecchiare, pizzicare, dare uno scappellotto, tagliare una ciocca di capelli, picchiare con la penna continuamente nella schiena). A scuola, particolare attenzione va data a *furti ed estorsioni*, anche se di entità ridotta (come il ragazzo che deve portare a scuola ogni giorno qualche euro al compagno che lo minaccia).

A scuola il bullismo è osservabile dalla materna fino alle superiori. Rispetto alle *modalità di intervento*, è chiaro che occorre tenere conto del contesto, dell'atto stesso (differenziando i fenomeni occasionali, da quelli continuati nel tempo), della gravità e dell'età dei soggetti. Uno degli errori comuni consiste nello stigmatizzare di adolescenti o bambini con l'etichetta di bullo o di vittima. Il rischio maggiore è di identificare rigidamente un soggetto in evoluzione con il ruolo attribuito. Tali atteggiamenti potrebbero portare a definizioni rigide sul piano dell'identità, che condurrebbero i ragazzi "prepotenti" ad avere problemi con la giustizia nell'età adulta, nonché i "ragazzi vittima" a depressione anche dopo il periodo scolastico, a difficoltà nei luoghi di lavoro, nella costituzione della famiglia elettiva.

Prima di qualsiasi forma di intervento occorre ricordare che, *nel caso di bulli e vittime, si tratta di ruoli, non di personalità*. Si tratta di ragazzi che in un dato contesto o periodo di tempo agiscono o subiscono prepotenze, ma ognuno di essi detiene enormi possibilità di cambiamento.

Per calibrare meglio le modalità operative è fondamentale guardare da vicino *chi sono*. Tra chi subisce, le ricerche scientifiche distinguono le *vittime* passive dalle "provocatrici": la vittima passiva subisce i comportamenti di altri, la vittima provocatrice invece è quella che – direbbero i ragazzi – «se le cerca», cioè stuzzica il bullo e sembra fare di tutto per riuscire ad essere oggetto di attenzione (negativa) dal compagno più forte. Fra i due casi la vittima provocatrice è la più difficile da aiutare perché non desta simpatia né nei compagni né negli insegnanti. A volte ragazzi vittime provocatrici ammettono di preferire le prepotenze alla totale disattenzione dei compagni. Evidentemente, per alcuni, indossare i panni della vittima è

comunque un modo per guadagnarsi un ruolo riconosciuto nel gruppo, meglio dell'essere ignorati. Rispetto al cosiddetto *bullo* occorre innanzitutto distinguere fra colui che è anche un leader nell'ideazione delle prepotenze e quello che lo sostiene e lo aiuta nella loro realizzazione (fa il «lavoro sporco»). Si distinguono così i leader dai gregari. È raro trovare un prepotente che non sia circondato da un gruppo di sostenitori attivi e c'è persino chi, abile mandante, riesce a non esporsi mai direttamente di fronte agli insegnanti, grazie al fascino che esercita sui compagni. In molte ricerche e fra gli insegnanti è poco nota anche la figura del «*bullo vittima*»: colui che subisce prepotenze da parte di alcuni e le esercita verso altri. Per esempio il ragazzo di prima media, vittima dei ragazzi delle classi alte, che fa il bullo nella sua classe. Magari perché già proiettato verso i più grandi ai quali vorrebbe assomigliare per entrare nel loro gruppo; respinto, preso in giro, prevaricato, riproduce lui stesso quel comportamento con i coetanei ai quali dimostra di essere già grande, riversando su qualcuno più debole di lui la propria aggressività e frustrazione (spirale della violenza). Esiste poi anche una terza figura: quella del *sostenitore*. Si tratta del ragazzo o ragazza che sta a guardare, non agisce prepotenze in prima persona però ridacchia, incita, approva, si diverte. Alcuni autori inseriscono anche loro tra i bulli, per mettere in luce la loro responsabilità nel far sì che le prepotenze ci siano e continuino nel tempo.

Per capire meglio i singoli attori del fenomeno bullismo è necessario ricorrere anche alla psicologia sociale e dei gruppi. Il gruppo classe funziona come ogni altro gruppo umano: individua il proprio leader e costruisce gerarchie interne secondo le quali qualcuno è incluso nel gruppo e altri restano ai margini; qualcuno è molto importante e altri lo sono di meno. Tale processo di riconoscimento, evoca un senso di appartenenza (alcuni sono «noi»; altri sono «loro») seguendo le regole di un «processo di categorizzazione»: il soggetto affronta il nuovo mettendolo in relazione con ciò che già conosce, ricercando somiglianze e differenze. Il simile diviene amico, comprensibile; il diverso resta lontano, incompreso e nel tempo anche rifiutato. Nella classe si costituisce un sottogruppo coeso, di soggetti accomunati da almeno una caratteristica importante alla quale tutti aderiscono, e si identificano come «noi»; mentre restano fuori altre persone: coloro che non vogliono o non possono diventare come

loro (in genere, i marginali, i meno amati). In forza di tale processo, all'interno del gruppo, mentre ai membri del «noi» (*ingroup*) viene riconosciuta la possibilità di una differenziazione, di una personalità individuale, i «loro» (*outgroup*), sono percepiti come una folla sfocata e informe. Progressivamente la distanza aumenta e la comunicazione peggiora, confermando o accrescendo gli ostacoli di relazione: un circolo vizioso che si autoalimenta. Tale meccanismo spiega perché la vittima di prepotenze non è solo il ragazzo più debole fisicamente. In ogni caso la vittima è diverso dalla maggioranza e questa sua diversità lo rende debole all'interno del gruppo (ragazzo che studia molto è vittima in una classe dove tutti studiano poco, mentre il ragazzo che trascura la scuola può essere vittima per compagni che reputano lo studio un valore; una ragazza molto sportiva può essere leader o vittima delle compagne, a seconda del gruppo in cui si trova).

In forza di ciò, il bullismo può essere inteso come *strumento funzionale al sistema-gruppo*: avere nemici rafforza i gruppi, li fa sentire più coesi. Le prepotenze si radicano perché hanno una funzione sociale di mantenimento della coesione all'interno del gruppo, specie quando attraversano momenti di incertezza. Per esempio, a scuola, nella fase iniziale di vita di un gruppo, all'inizio del primo anno, quando i ragazzi si incontrano in classe e ancora non si conoscono, capire chi tra loro (o tra gli insegnanti) è il più debole, scagliarsi contro di lui o lei, darà agli altri un motivo per sentirsi uguali, per costituirsi come gruppo. Avranno in comune il fatto di essere contro. Il conflitto (e la coesione del gruppo) continua mediante la ripetizione delle prepotenze (elemento costitutivo del bullismo), dalla tendenza a semplificare l'altro e ad interrompere la comunicazione.

Globalizzazione bullismo educazione interculturale

Movendo da tali teorie (che sicuramente non spiegano tutte le forme di bullismo riscontrabili a scuola, ma sicuramente una buona parte), si potrebbe concludere che in futuro, nella società sempre più complessa e multiculturale, con l'aumento delle differenze, dovremmo assistere un crescente aumento di bullismo.

Di fatto, le diverse caratteristiche somatiche, le differenze sul piano religioso, assiologico e comportamentale sembrano fornire più spunti sia per

il ruolo di vittima che di bulli. Rispetto alle vittime, nelle scuole si assiste a casi in cui il bullismo ha una chiara base di razzismo; vi sono dei ragazzi stranieri vittime perché non rinunciano alla loro differenza; talvolta la vittimizzazione scaturisce da caratteristiche della persona non legate alla provenienza (ad esempio per l'odore); spesso a scuola si diviene vittima per il modo differente di vedere il mondo (modo di vestirsi, di atteggiarsi, di parlare, di pensare). Rispetto ai bulli, i casi in cui ragazzi stranieri agiscono prepotenze verso altri compagni, i motivi potrebbero essere molteplici: per marcare la propria differenza o per nascerla; per far capire al gruppo (al più forte) che meritano di essere accolti, proteggendosi dal ruolo di vittime; come rivalsa dalle umiliazioni subite; per vicinanza culturale della modalità aggressive o violente (uso della forza per la risoluzione dei conflitti).

Al di là dei numeri statistici (i giornali spesso non ci danno dati di comprensione: metodologia, ricerca, campione, intervistatori), degli allarmismi infondati o eccessivi, dell'effettivo rischio di aumento, sicuramente il *bullismo a scuola* rimane un problema serio e grave da affrontare.

Di aiuto potrebbe essere capire che il bullismo non rappresenta una malattia ma un sintomo. Si tratta della *punta dell'iceberg*; una cartina al tornasole che consente di rilevare dei mali profondamente radicati nella società postmoderna in cui viviamo. Da uno sguardo ravvicinato ci si accorge che ragazzi e giovani si trovano a crescere e costruire la loro identità in un tempo caratterizzato da legami sociali deboli, forte individualismo, deriva delle autorità, dei limiti e delle leggi, relativismo assiologico, diminuzione del senso civico, della partecipazione democratica e della corresponsabilità, con forte aumento del senso del "non m'importa". Le istituzioni educative, prime fra tutti la famiglia e la scuola, sono esse stesse attanagliate da profonda crisi e non riescono a fornire orientamenti stabili. A scuola si susseguono continui cambiamenti e riforme, dove spesso i rimedi sono peggiori dei mali. La famiglia è lasciata sola: non riceve sostegno né sul piano economico né su quello politico (tranne ai proclami preelettorali), né su quello pedagogico. In generale, il mondo dei cosiddetti adulti sembra essere in profonda crisi: la ricerca del piacere e della felicità immediata e assoluta, il crescente

narcisismo, il ripiegamento sul proprio ombelico, portano molti a disattendere ai doveri verso il mondo ecologico, la società, i propri simili, gli amici, i parenti, i figli. Il bullismo potrebbe e dovrebbe essere letto non solo come il male della scuola, ma come il sintomo di una società malata che ha deciso (o subisce le decisioni di alcuni: nell'era della globalizzazione paiono essere le economie o le lobby a governare) di investire nel profitto economico, mettendo in secondo piano non solo la natura ma anche la persona umana. In forza di ciò, è *necessario e urgente investire nell'educazione* (e nella pedagogia). L'istinto di sopraffazione, l'aggressività persino la distruttività che lega l'essere umano alle specie animali non potranno mai essere estirpati completamente (anzi talvolta può essere indispensabile per la sopravvivenza di un singolo o del gruppo). Allora è necessario ricorrere all'educazione, intesa come modalità di gestione, come opportunità di incanalamento positivo di queste forze. A tal fine occorre mettere in gioco tutte le risorse, le intelligenze e i mezzi disponibili nella società civile. Specie a scuola, dopo averlo riconosciuto nella sua giusta entità, dopo averne compreso l'aspetto dinamico-evolutivo e il rischio della stigmatizzazione dei ruoli di bullo o vittima, dopo averne capito motivi e conseguenze, occorre attuare interventi educativi idonei.

Per contrastare e gestire tali fenomeni (anche se a volte ineludibile) non basta il ricorso alle autorità di stato (è noto come alcune scuole hanno demandato il compito alle forze dell'ordine) o a misure repressive (escludere gli alunni dalla scuola), è *necessario che l'insegnante e la scuola siano consapevoli* (accanto alla famiglia) del loro *precipuo ruolo educativo*, oltre a quello istruttivo e formativo, prospettando le risposte pedagogiche più idonee ed efficaci. Alla luce della complessità del problema, diviene necessario e urgente agire in maniera sinergica tra scuola e famiglia (prevedendo momenti di vero incontro e dialogo, stabilendo un'alleanza autentica, supportati da valide riflessioni pedagogiche). Di grande aiuto potrebbero essere le competenze educative interculturali, come l'ascolto empatico, la comprensione profonda, lo sviluppo del pensiero autonomo e divergente, il cooperative learning, la capacità di dialogo e di interazione con l'alterità, le abilità nella gestione interculturale dei conflitti.

Scuola e famiglia in tempi di pluralismo culturale

LUISA SANTELLI BECCEGATO
Ordinario di Pedagogia
Università di Bari

Una delle sfide del nostro tempo – tra le più complesse – è riuscire a capire e far capire che noi tutti ormai viviamo una storia profondamente connessa, in territori che risultano essere sempre di frontiera: non esistono confini entro cui trincerarsi, così come non esistono identità ‘pure’ da privilegiare e valorizzare. Riteniamo che pensare diversamente comporti fare degli errori non solo sul piano etico quanto su quello cognitivo e che non esplorare adeguatamente questo tipo di problemi significhi preparare un futuro di pesanti conflittualità e diffuse sofferenze.

Certo la presenza di culture diverse in uno stesso ambito territoriale non è un fatto immediato, né – tanto meno – facile da accettare e da vivere; anzi costituisce un problema che va avvertito e compreso nelle sue connotazioni specifiche.

Una spinta in questa direzione è provenuta a seguito delle difficoltà venutesi a creare soprattutto in ambiente scolastico da figli di immigrati: il discorso nasce sulla necessità d’individuare le scelte maggiormente idonee all’inserimento di alunni che non conoscono o conoscono poco la lingua del paese ospitante, con comportamenti e abitudini diverse rispetto a quelle dei loro compagni di classe. Alunni le cui famiglie solitamente hanno una situazione economica molto precaria e notevoli problemi di inserimento sociale: elementi, questi, che si configurano come premessa di una esperienza scolastica difficile. È nei paesi che da tempo hanno tassi rilevanti d’immigrazione, come gli Stati Uniti d’America e il Canada, la Germania, la Svezia, la Svizzera, la Francia, l’Inghilterra che

l’argomento è stato affrontato e si sono cominciati a distinguere i problemi vissuti dalla prima generazione di immigrati da quelli della seconda generazione; le difficoltà presentate dagli alunni i cui famigliari avevano una prospettiva di rientro nel paese d’origine rispetto a chi desiderava trovare all’estero una sistemazione definitiva.

Le modalità di affrontare tali situazioni si sono sviluppate cercando una più stretta collaborazione tra la scuola e la famiglia, rafforzando l’insegnamento della lingua del paese ospitante, responsabilizzando gli insegnanti nei confronti del problema dell’accettazione e dell’accoglienza dell’allunno straniero¹.

Le esperienze fin qui condotte dagli anni ’70 a oggi possono essere collocate lungo una direzione che va da iniziali strategie di assimilazione al riconoscimento e alla valorizzazione della diversità per approdare a una consapevolezza della profonda validità dell’incontro e della collaborazione. Un itinerario sofferto che ha mosso i primi passi nel tentativo di colmare gli svantaggi scolastici e culturali dello straniero nella convinzione che questi possa rispondere alle richieste della società ospitante, rapportarsi a essa e avere la possibilità di occupare spazi produttivi. Un tentativo che spesso si è scontrato con un’elevata difficoltà operativa e con gli effetti della discriminazione e della svalutazione delle origini culturali di queste persone con forti ripercussioni negative sulla fiducia di base e sulla loro stessa autostima.

Maggiori opportunità si possono riscontrare quando l’attenzione dal problema dello straniero si estende alla più ampia questione delle relazioni

umane cercando di approfondire sentimenti di accoglienza e di reciproco rispetto tra le persone, incoraggiare atteggiamenti positivi sia tra gli autoctoni, sia tra soggetti provenienti da diversi gruppi etnici per tentare di ridurre i pregiudizi e gli stereotipi interessando non solo gli alunni, ma coinvolgendo le loro famiglie. L'impegno è di cercare di avviare e sostenere strategie comunicative e relazionali per promuovere, nello stesso tempo, la valorizzazione delle differenze e quella delle somiglianze e sviluppare attitudini comunicative e relazionali capaci di sostenere i diversi soggetti nella gestione di difficoltà e conflitti.

Il salto qualitativo diviene più sensibile quando, oltre a incoraggiare tentativi di reciproco scambio e integrazione comunicativo-relazionali fra le diverse culture e i gruppi etnico-sociali, si incomincia ad avvertire la necessità di affiancare il lavoro più strettamente riferito all'ambito educativo-scolastico con un'azione di informazione e di riforma a livello sociale, politico, economico estendendo appunto, in tal modo, l'attenzione dai processi d'insegnamento/apprendimento alle più ampie dinamiche sociali e istituzionali. In quest'impostazione, rispondente a una strategia complessiva di interventi pubblici e privati, si ravvisa l'orientamento privilegiato da perseguire per un lavoro organico ed efficace.

Questi passaggi, molto schematicamente ricostruiti, di ricerche interculturali dagli anni '70 ad oggi, evidenziano l'esigenza di chiarire, di entrare nel merito delle problematiche fra culture senza settorializzarle, anzi assumendole in tutta la loro estensione e complessità nella precisa consapevolezza come questioni scolastiche, sociali, culturali e politiche si alimentino vicendevolmente.

Il discorso che inizialmente era stato avviato come educazione 'compensativa' comincia così a strutturarsi in termini molto più vasti e complessi e gli attuali contributi pedagogici e didattici si impegnano ad approfondire significati sul piano critico-teorico, a elaborare proposte interpretative, a progettare, realizzare, valutare esperienze che consentano di esplicitare la ricchezza – e l'indubbia difficoltà – delle dinamiche interculturali.

Nel nostro Paese, l'istituzione scuola ha approfondito queste problematiche delle diversità culturali realizzando sempre più chiaramente un passaggio da un'attenzione dedicata ad alcuni momenti celebrativi sulla tolleranza, sui temi della pace, della non violenza, dell'integrazione, dello sviluppo ad una didattica – anche se non sempre sistematica e organica – articolata nei confronti delle

diverse storie ed esperienze personali e a un rinnovato investimento nel rapporto scuola-famiglia/e.

Per quanto riguarda gli aspetti normativi possiamo riconoscere come la scuola italiana sia, nella sua generalità, impostata su linee di sviluppo flessibili, accoglienti, attente al rispetto e alla valorizzazione della diversità anche se, purtroppo, non mancano casi di difficoltà e di tensione.

C'è da osservare peraltro come educazione multi e interculturale e presenza di alunni stranieri pongano due ambiti di questioni con propri caratteri e particolari sviluppi e difficoltà. L'educazione multi e interculturale si dovrebbe venire a configurare come una dimensione che contrassegna l'attività della scuola in quanto tale, impegnata a procedere in termini aperti e innovativi. La presenza di alunni stranieri, le loro 'storie' scolastiche, i loro successi e i loro fallimenti dovrebbero essere assunti come 'verifica' delle effettive capacità della scuola di agire in termini multi e interculturali (e il fatto che i fallimenti siano numerosi dovrebbe già comportare un'analisi particolarmente attenta della situazione). Tale questione apre una serie di problemi di organizzazione della scuola, di metodologia e didattica sensibilmente complessi e impegnativi sul piano sia dell'impostazione curricolare, sia delle dinamiche relazionali e richiede interventi mirati, innovativi, professionalità mature e tempi estesi di lavoro².

È un'osservazione purtroppo pertinente che 'stare a scuola non è sinonimo di imparare'. La formulazione di un modello integrato del processo didattico, la collaborazione tra insegnanti e genitori, tra scuola e famiglia costituiscono elementi di grandissima rilevanza per il buon esito dei processi apprenditivi non solo sul piano dei saperi disciplinari ma anche su quello, altrettanto importante, della convivenza civile. Il lavoro sicuramente non è facile; si tratta da parte degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di realizzare analisi e formulare proposte da seguire secondo alcune fasi e modalità concordate, di coinvolgere famigliari spesso in difficoltà sotto tanti punti di vista (non ultimo la questione tempo). Ciò che importa evidenziare è come insegnanti, alunni e famiglie, nel realizzare un modello didattico integrato, riescano a riconoscersi coinvolti in una medesima realtà per cui il fallimento o la riuscita degli uni è anche il fallimento o la riuscita degli altri. Non soggetti con esigenze e progetti diversi, ma persone impegnate nello svolgimento di un itinerario comune. Una sfida indubbiamente molto alta, ma che vale la pena di assumere.

¹ Soluzioni attente a una possibilità di recupero di situazioni di svantaggio, superando il problema specifico dello straniero per vederne le connessioni con il più ampio tessuto sociale e culturale, hanno portato in Inghilterra all'individuazione delle Educational Priority Areas (E.P.A.) nel 1963 e alle Zones d'éducation prioritaire (Z.E.P.) in Francia nel 1968 a cui destinare fondi e riserve supplementari. Un'impostazione certamente interessante anche se, nei fatti, molto debole per la modestia dei finanziamenti predisposti.

Nel nostro Paese, in alcune regioni quali la Puglia, sono stati attivati presso gli Uffici scolastici regionali i CRIT (Centri risorse interculturali territoriali) che, con finanziamenti ministeriali, hanno realizzato e realizzano iniziative formative per le diverse scuola interessate.

² Sulla base di questi riscontri e di queste esigenze, nell'ambito del laboratorio di pedagogia interculturale dell'Università di Bari, è nata l'idea di ricercare casi di successo scolastico di alunni stranieri nei diversi ordini di scuola, di ricostruirne le storie personali e, per quanto possibile, familiari, di far emergere le scelte educative e didattiche, di scuola e di aula, connesse a tali risultati. L'interesse di questa ricerca va nella direzione d'individuare 'buone pratiche' e di concorrere a superare l'immagine dell'alunno straniero avvertito sempre come problema, come difficoltà, appesantimento e rallentamento del lavoro della classe. In L. Santelli Beccegato (a cura di), *Bravi da scoprire. Alunni di diverse nazionalità e successo scolastico*, Levante, Bari 2005.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 14 - Anno IV
Speciale: *Strada: Metafora dell'educazione*
Inserito: *Atti Autonomia delle Istituzioni Scolastiche*
25 Ottobre 2000

Educare sulla strada

MILENA SANTERINI

Docente di Pedagogia generale - Università Cattolica di Milano

I più recenti orientamenti legislativi in difesa dei diritti dei minori (come la Legge 285) hanno sottolineato la necessità di affrontare in modo nuovo i bisogni e le domande degli adolescenti. D'altra parte, non da oggi la riflessione pedagogica considera il campo dell'adolescenza come uno dei più delicati e difficili per l'educatore. A partire così dal contesto in cui i ragazzi vivono e dall'importanza dei gruppi di pari nella loro crescita, gli educatori tentano di "entrare" nei loro luoghi di vita per rispondere alle loro esigenze.

Uno di questi luoghi educativi è la strada, un

contesto "aperto", denso di relazioni, protagonisti, avvenimenti. I problemi che nascono in questo ambiente di vita "senza confini" non possono però essere affrontati con soluzioni facili, né con metodologie elaborate ma astratte. Sembra piuttosto più importante individuare come gli elementi chiave del lavoro educativo, e cioè la comprensione, la funzione critica e il cambiamento possano essere esercitati nell'ambiente della "pubblica piazza", fuori dalla scuola, dalla famiglia, dalla chiesa, dai centri di aggregazione.

La strada di cui parliamo indica il luogo di collegamento tra le case della città, all'interno del-

l'ambiente urbano. Nella città la strada assume la caratteristica di reticolo, passaggio, ponte verso altre case e non verso altre città o paesi. Essa costituisce uno spazio di collegamento interno anziché verso mondi sconosciuti. L'immaginario giovanile si è nutrito negli anni '60 del sogno di una vita on the road, una riedizione del mito americano del viaggio verso nuove frontiere, non più innocente ma trasgressivo. Oggi la strada è quella delle metropoli urbane, scenario di guerre civili presenti o future. Michel Maffesoli ha descritto la socialità attuale come aggregazione e disgregazione, confusa, disordinata, imprevedibile, di piccoli gruppi, nuove tribù della città. Si tratta di "comunità di emozioni", sulla scorta delle analisi di Weber, instabili, anomiche, caratterizzate dalla fusionalità. I gruppi creano calore nel mondo freddo, vivono di sentimenti condivisi, si basano su una "realtà prossemica", cioè sulla fusione naturale di momenti di vita, su una sensibilità collettiva. Sono uniti dall'apparenza, il contatto, l'atmosfera. Tutto è centrato sul presente, sull'emozione provata insieme in un dato luogo, in un certo momento, un sentire in comune all'interno di un piccolo mondo, distinto dalla grande società. Il rito ha la caratteristica di instaurare un campo di forza là dove un'azione, un gioco, una competizione vengono eseguiti e ripetuti collettivamente. Per l'uomo moderno questa ritualità sembra a volte essere rimasto l'unico modo per riavvicinarsi a una forma di "comunione mitica".

L'uso dello spazio, nelle città e altrove, è influenzato dall'immaginario collettivo. Anche dove sembra esistere solo anonimato, come nei quartieri-dormitorio, lo spazio pubblico assume sempre una carica simbolica. Il quartiere, la piazza, la via, l'angolo, sono tutti luoghi carichi di significato per chi vi abita e anche per l'osservatore attento. Gli spazi vissuti hanno un'atmosfera, un clima umano, una colorazione o un odore particolari. Il desiderio di caratterizzare, dare un nome, individuarne i frequentatori è comune. E altrettanto lo è, come testimonia la letteratura contemporanea, la ricerca di luoghi-simbolo dove si intrecciano e si riconoscono le storie singole e irripetibili degli abitanti della città. Tali luoghi di comunicazione sono la risposta alla difficoltà di raccontare e scambiarsi storie nella città.

Gli adolescenti e la strada

L'adolescenza può essere letta in molti modi. Può

essere – ad esempio – vista con uno sguardo antropologico, cercando di fare attenzione agli elementi culturali che connotano questa età della vita. In questo caso si nota come la dimensione dello spazio sia altrettanto importante di quella del tempo: ciò che caratterizza l'adolescente non sono soltanto gli anni, ma il contesto di vita, e le due dimensioni non possono essere considerate separatamente - come spesso si tende a fare - ma in modo complementare.

Il lavoro educativo sulla strada, considerata come contesto, chiede di comprendere l'uso dello spazio da parte degli adolescenti, la conoscenza dei luoghi di incontro dei ragazzi, le vie, i cortili, i muretti.

La scelta della strada come luogo di incontro nasce a volte dal senso di chiusura, dalle case piccole, ma anche dalla fuga dalla famiglia. Il mondo sociale è uno spazio simbolico. Per gli adolescenti la casa è il luogo dell'intimità (come la camera in cui chiudersi per ore ascoltando musica) ma spesso sembra anche chiusa, soffocante, mentre l'esterno (reale o immaginario) sembra loro rassicurante, in quanto permette di essere liberi e di crescere. Gli adolescenti si impossessano delle *no man's land* lasciate libere dagli adulti, utilizzandole come luoghi privati, passano il tempo sui margini della strada, negli spiazzi in prossimità di bar o luoghi di ritrovo, negli angoli dei parchi.

L'occupazione dello spazio può essere manifesta, per mostrare al mondo degli adulti la loro presenza, con esibizioni, riunioni, intralcio del passaggio, ostentazione pubblica di comportamenti trasgressivi; altre volte può essere segreta, servire a nascondersi o proteggersi, nella ripetizione dei giochi infantili in cui ci si costruisce una tana, una sicurezza verso i pericoli, un rifugio che nessuno potrà scoprire. Esistono "punti di anomia", senza legge, nella città, dove si indeboliscono i legami di solidarietà e "spazi intermediari" tra il pubblico e il privato.

Un altro modo di segnare lo spazio è costituito dalle scritte sui muri, per segnalare la presenza del proprio gruppo, occupare simbolicamente luoghi pubblici, sporcare o dissacrare ambienti protetti. Ma i graffiti sono anche messaggi creativi, forme artistiche, pittura dentro la realtà urbana. In ogni caso i giovani occupano con interventi personali uno spazio all'interno del vasto affollamento di immagini in cui vivono. L'enorme aumento delle raffigurazioni iconiche (TV, audiovisivi, pubblicità) conduce ad una loro fruizione passiva. Nella serialità delle immagini artificiali il graffito, la scrit-

ta, il disegno rappresentano il tentativo di firmare uno spazio pubblico.

I muri delle periferie sono invece spesso coperti da scritte cariche di violenza. La chiusura verso gli altri, nei confronti di chi è diverso, sembra delimitare lo spazio della propria tribù, quella zona di appartenenza e sicurezza di cui gli adolescenti hanno bisogno. Si costituisce il confine che separa dal vicino, dai nomadi, dalle persone di altre regioni, dagli immigrati, dalla squadra nemica. I gruppi e le bande difendono il territorio ma soprattutto cercano la loro identità penalizzando altri gruppi, specie più deboli. Come ha scritto Lesourd, gli adolescenti “prendono il posto di cui hanno bisogno per costruirsi contro l'altro, il più vicino, quando non possono prenderlo contro l'adulto nella società”: l'altro gruppo, l'altra città, l'altra razza. Fattori individuali (insicurezza, frustrazione) si uniscono a fattori sociali (crisi economica, disoccupazione) nell'elaborazione di pregiudizi e comportamenti razzisti che hanno come capro espiatorio “gli ultimi arrivati”. Alterità e occupazione dello spazio sono intimamente legati. La dimensione privilegiata degli adolescenti è il gruppo ed è al gruppo che si rivolge la proposta dell'educativa di strada. Nella storia dell'educazione la dimensione collettiva è sempre stata centrale: dalle esperienze di oratorio di don Bosco, ai gruppi di scouts di Baden Powell, dalle bande di adolescenti di Makarenko alle repubbliche dei ragazzi nel dopoguerra.

Nel gruppo si respira la comunità di emozioni, il contatto carico di significati, il riconoscimento reciproco al di là delle parole. Gli adolescenti ritengono che le attività più importanti del gruppo siano stare insieme e parlare. Esiste una accentuazione del presente, dell'attimo, del qui e ora che coincide con una visione estetica della vita e che viene vissuta per lo più nel gruppo dei coetanei. Ciò che conta è provare, sentire. Dall'esterno, da parte degli adulti, questo “non fare” sembra una perdita di tempo. Tale gratuità nello stare insieme viene interpretata come una sfida simbolica agli adulti, una contrapposizione alla fattività, alle scelte, alla verbalizzazione. Non sempre i gruppi hanno una vera unità: più spesso sono frammentati e aggregati occasionalmente. Esiste tuttavia una forte domanda di amicizia e di dipendenza dai coetanei, una distribuzione di ruoli, una cultura condivisa che cementa l'appartenenza al gruppo e crea identità. Gli adulti la rinforzano considerando il gruppo come un interlocutore monolitico, senza distinguere i vari ruoli al suo

interno. Anche l'atto violento è a volte funzionale al riconoscimento pubblico di un gruppo povero di relazioni. In questo modo l'identità negativa data dall'esterno serve a creare unità. L'atto violento di un singolo può servire per recuperare ruolo agli occhi degli altri o per non perdere prestigio, in una “rappresentazione” svolta sotto gli occhi del pubblico costituito dagli adulti.

Le competenze dell'educatore

Per comprendere la vita degli adolescenti occorre utilizzare nuovi codici interpretativi, spesso segreti, che solo i membri conoscono e possono apprezzare, usati per allontanare l'estraneo. Sono codici, linguaggi e regole che non devono essere decifrati, pena la perdita dei loro significati allusivi. L'adulto, che tende alla chiarezza, prova fastidio per quella che sembra una inutile complicazione, una difficoltà nel dare un nome a sentimenti e comportamenti; uguale irritazione esiste, da parte degli adolescenti, per la “prosaica” lettura delle situazioni che tende a ignorare lo spazio del vissuto, delle emozioni, del non detto. Winnicott ha descritto l'adolescente come un “essere isolato” che difende la sua identità e chiede di non essere scoperto e sostiene che “gli adolescenti formano degli aggregati piuttosto che dei gruppi e, con il sembrare tutti uguali, sottolineano la solitudine essenziale di ognuno di loro”.

I dinamismi di gruppo di adolescenti e giovani difficilmente assumono la forma di movimenti sociali. Dal vitalismo, dall'aggregazione naturale, effervescente, frammentata, raramente scaturisce la proiezione verso l'esterno in forma organizzata, la finalizzazione ad un progetto. In una parola, difficilmente il gruppo si politicizza per esprimere bisogni o confrontarsi con il mondo degli adulti. Questo processo non va però escluso, anzi rientra in una possibilità di progetto educativo. Quando i gruppi di adolescenti o di giovani trovano uno scopo, si orientano ad un'azione, entrano nel gioco della verbalizzazione e dell'azione intenzionale, viene recuperata la forza interna del gruppo e la possibilità che al suo interno ognuno venga riconosciuto come persona.

Anche i fenomeni attuali di violenza giovanile chiedono all'educatore di comprendere le diverse forme in cui si esprime: sussulto, esplosione, o vissuto interiorizzato. La violenza degli adolescenti, proteiforme, contagiosa, va interpretata. Riveste infatti un carattere comunicativo, anche quan-

do si riversa ciecamente e gratuitamente verso oggetti innocenti. Richiede la presenza di un altro, spesso assente. La mancanza fisica o psicologica dei genitori, o della famiglia in genere, come luogo di ascolto e di dialogo è all'origine di una richiesta prepotente, oppure depressa, o aggressiva, di conferma – spesso disattesa – della propria esistenza.

La socialità dei giovani si esprime nei luoghi di ritrovo pubblici ed in particolare nei riti di massa della musica e dello sport. Tutto questo interroga l'educatore.

L'educatore "in strada" si trova senza difese e coperture, privo del tetto di un'istituzione o di un progetto elaborato. Ciò comporta la maggiore importanza della sua messa in gioco come persona. Il conflitto tra concezione carismatica e visione tecnicistica è un tradizionale tema pedagogico. Nel primo caso l'operatore educa solo con la sua persona, nel secondo applica metodi, strumenti e si inserisce nell'intelaiatura di una programmazione. Tuttavia, questo conflitto può e deve essere superato: non si educa se non attraverso la messa in gioco personale, a prescindere dalle qualità che si possiedono; coinvolgimento dell'educatore non significa però improvvisazione, né istinto, né imposizione delle proprie idee o caratteristiche personali: la relazione personale e contestualizzata, al contrario, diviene progetto pensato e costruito. All'interno del rapporto con gli altri si opera una problematizzazione, si riflette sulle contraddizioni, si accolgono bisogni, si cambia il proprio punto di vista, in un lavoro di sintesi che non rinuncia all'osservazione puntuale ed alla sistematicità pedagogica. Le competenze specifiche dell'operatore di strada hanno trovato varie sistematizzazioni negli ultimi tempi. Al di là della mitizzazione che circonda questo tipo di lavoro, o delle motivazioni, a volte ambigue, che orientano la scelta in questa direzione, la presenza di educatori a fianco dei ragazzi, nei loro ambienti di vita richiede una serie di approfondimenti pedagogici. Alcuni mettono in rilievo come siano necessarie a questo scopo le competenze di tipo antropologico, ossia la comprensione, il rispetto, la capacità interpretativa, la curiosità, l'analisi dei comportamenti collettivi: in una parola la sensibilità culturale. Si richiede poi la capacità di lavorare sulle stigmatizzazioni, individuando le valenze simboliche dei comportamenti e delle azioni che possono essere all'origine di etichette negative, come quella di ragazzi di strada.

L'educatore è al confine in un duplice senso. Si

occupa di coloro che non sono inseriti in un preciso ambiente educativo, scolastico, terapeutico ed ha un ruolo di collegamento con i servizi e dei servizi tra loro. Il ruolo di mediazione, facendo perno sulla persona, favorisce l'incontro con coloro che non chiedono aiuto pur avendone bisogno. Infatti, una competenza particolarmente importante riguarda la capacità di incontrare ragazzi che non attendono l'intervento educativo, ma che vanno cercati. Nel lavoro di strada si gioca d'anticipo attraverso il rapporto personale e la proposta. Anche a questo livello si situa la specificità dell'intervento pedagogico, che non sempre risponde ad un'esplicita richiesta, anzi contribuisce in molti casi a sollecitare bisogni nascosti, suscitare domande e soprattutto interpretare situazioni complesse. La capacità di aggancio dei ragazzi difficili fa parte del bagaglio dell'educatore, chiamato ad anticipare una proposta anche in situazioni che sembrano chiuse.

Il lavoro con gli adolescenti è una messa alla prova reciproca. All'educatore è chiesta creatività, passione e fedeltà nonostante le difficoltà, gli ostacoli, la diffidenza, la sensazione di essere inutili; ma anche i ragazzi devono essere messi alla prova. L'analisi della ricerca del rischio da parte degli adolescenti, la scarsa intenzionalità e presa sulla realtà che si riscontra in molti giovani, mostrano che c'è bisogno e desiderio di sperimentare la vita nella sua realtà senza edulcoramenti pedagogici. Allo stesso tempo le durezze della crescita e la fatica di vivere in un mondo poco accogliente rendono necessario l'accompagnamento educativo. Si tratta di creare una educazione "al difficile", un sostegno nelle prove vere della vita perché non si debbano inventare competizioni simulate. La dimensione del gioco e dell'avventura è importante, ed altrettanto lo è saper aiutare a vivere il rischio della vita reale e la fatica dell'inserimento nel mondo degli adulti.

M. MAFFESOLI, *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individuo* (trad. dal francese), Armando Editore, Roma 1988.

A. FABBRINI - A. MELUCCI, *L'età dell'oro: adolescenza tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992.

W. WINNICOTT, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando Editore, Roma 1989.

D. DEMETRIO, "Per una pedagogia del lavoro di strada", in *Il lavoro di strada. Prevenzione del disagio, delle dipendenze, dell'Aids*, "Quaderni di Animazione e Formazione", Edizioni Gruppo Abele, Torino 1995.

M. SANTERINI, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia 1998.

Il nuovo esame di stato: gradimenti e problemi

CESARE SCURATI

Ordinario di Didattica - Università Cattolica di Milano

La riforma delle procedure per lo svolgimento degli esami di maturità non sembra aver sollevato, in realtà, reazioni e dissensi nemmeno lontanamente paragonabili a quelli di cui si è fatta esperienza a proposito di altri cambiamenti definitivi (vedi il riordino dei cicli) o soltanto enunciati (come nel caso del "concorso" per il riconoscimento del merito professionale). Nello stesso tempo, la prima applicazione sul campo consente di affacciare osservazioni e proporre riflessioni che meritano di venire prese in considerazione. Seguiamo entrambe le piste di lavoro.

Verifiche

La recente ricerca dello IARD di Milano sugli in-

segnanti italiani, il cui volume uscirà prossimamente presso Il Mulino (ci avvaliamo quindi del materiale messo a disposizione dei collaboratori), dedica uno specifico passaggio all'atteggiamento dei docenti nei confronti di questa innovazione. Vediamo i dati più interessanti.

Agli intervistati – oltre duemila insegnanti delle scuole secondarie superiori statali e circa mille di quelle non statali – si è chiesto di esprimere un giudizio su nove degli elementi di novità inclusi nel cambiamento. La Tabella che riprendiamo raccoglie le differenze in punti percentuali fra chi esprime un giudizio positivo e chi lo esprime negativo:

Innovazione introdotta	Scuole Statali	Scuole non Statali
Colloquio orale multidisciplinare	+ 79,1	+ 82,2
Credito scolastico relativo agli ultimi tre anni	+ 74,2	+ 74,7
Introduzione della terza prova scritta	+ 59,9	+ 59,5
Maggiore presenza interna nelle commissioni d'esame	+ 56,8	+ 74,3
Voto finale in centesimi	+ 42,1	+ 29,1
Affidamento della terza prova alle commissioni d'esame	+ 32,0	+ 52,6
Aumento del numero delle commissioni d'esame	+ 28,4	+ 42,1
Propri insegnanti per i candidati degli istituti parificati	- 5,8	+ 82,6
Ammissione di candidati di almeno 23 anni senza titoli di studio	- 7,7	+ 8,6

Procediamo a qualche commento. Innanzitutto, appare evidente la disposizione favorevole, in primo luogo, nei confronti del colloquio orale multidisciplinare, la cui intenzione di riconferire pari dignità a tutte le materie dell'ultimo anno e di incentivare una preparazione più estesa dei candidati è stata – a quanto si vede – ampiamente compresa ed apprezzata. Anche la possibilità concessa ai candidati di far valere un credito scolastico relativo agli studi nel triennio precedente l'esame (in sostanza, una formalizzazione in termini di 'credito formativo' di quanto già previsto) incontra un sicuro favore (potrebbero però esserci delle riserve sul peso attribuito di un quinto sul punteggio complessivo), mentre sia l'introduzione della 'terza prova' sia l'espressione finale del voto in centesimi fanno anch'esse segnare una significativa maggioranza di valutazioni favorevoli.

Il dato controverso più eclatante riguarda la possibilità di avere commissari propri per i candidati delle scuole parificate, che gli insegnanti delle non statali accolgono con entusiasmo mentre in quelli delle statali si vede un lieve prevalere dei giudizi contrari: è una questione dalle connotazioni tipicamente ideologiche, che dovrebbe essere superata nell'ambito delle misure sulla parità scolastica. Infine, è interessante notare che sia nel campo statale che in quello non statale si è molto freddi sulla possibilità di ammettere all'esame candidati in base all'età e non al titolo di studio; in realtà, crediamo che si tratti di un'innovazione che va preparata e maturata sul piano culturale e sociale pri-

mino tutt'altro che concluso (anzi – a dire il vero – in gran parte da cominciare).

Passiamo ora al giudizio sul livello complessivo di miglioramento o peggioramento introdotto dal nuovo sistema: è chiara la prevalenza del positivo, ma non vanno del tutto trascurati anche i segnali di diverso tenore. Ad esempio, il giudizio più favorevole non va al di là del 30%, la sommatoria dei giudizi negativi (dal 'nessun cambiamento' al 'considerevole peggioramento') raggiunge pur sempre il 15,5 nelle statali ed il 13,6 nelle non statali ed il valore dei 'non so' (che non dovrebbero nemmeno esserci e che vanno – secondo noi – in direzione negativa), non è del tutto trascurabile.

È probabilmente sorprendente, infine, la perfetta corrispondenza valutativa, a proposito delle tematiche strettamente professionali, fra insegnanti statali e non statali. Le differenze fra di loro (se ci sono), vanno evidentemente cercate altrove.

Valutazioni

Ritroviamo le stesse sostanziali tematiche in un contributo (G. E. Manzoni, *La riforma dell'esame di Maturità*, 'Studium', Roma, sett.-ott. 1999, pp. 907-911) nel quale si riflette una buona ponderazione della vicenda nel suo insieme.

Innanzitutto, si riconoscono i fondamentali vantaggi, consistenti nel fatto che "si è studiato di più rispetto al passato", che si arriva ad una maggiore "chiarezza delle valutazioni nei diversi passaggi che portano al voto finale" e che "la pressione psicologica è distribuita su tre diversi momenti dell'esame".

Le successive notazioni critiche rimandano sia alla strutturazione dell'esame come tale sia ad alcune perplessità connesse ai comportamenti verificatisi durante la sua applicazione. Si rileva, dunque, che "il punteggio massimo di venti punti oggi attribuibile sotto forma di credito"

sul totale di ottanta punti complessivi appare "troppo scarso"; si fa notare che la valutazione dei crediti extra-scolastici è soggetta ad un "rischio di abuso" (pensiamo si voglia dire in eccesso); si ritiene necessario chiarire "la scelta delle materie della terza prova scritta" e garantire una sicura uniformità di comportamento nei confronti della comunicazione o meno agli studenti; si segnala

Giudizio complessivo	Scuole Statali	Scuole non Statali
Considerevole miglioramento	30,4	29,6
Lieve miglioramento	42,1	45,5
Nessun cambiamento	7,4	6,0
Lieve peggioramento	4,4	3,2
Considerevole peggioramento	4,1	4,4
Non so	12,0	11,3

ma di essere codificata nella struttura amministrativa della scuola e riteniamo, inoltre, che gli insegnanti non appaiono ancora inclini a concedere all'esperienza extra-scolastica un credito formativo pari a quello dei quali si sentono direttamente autori e responsabili: vuol dire, in altre parole, che il raccordo reciproco fra l'insegnamento nella scuola e la formazione nella vita rappresenta un cam-

una forzatura non giustificata dell'interpretazione di tale prova in direzione interdisciplinare non monografica, tale da portare alla "creazione di percorsi forzatamente interdisciplinari" il cui esito finale non può sfuggire alla "genericità". In definitiva, pare di poter capire che il giudizio, per quanto concerne le dimensioni pedagogico-relazionali, è del tutto positivo mentre, quando si passa al terreno contenutistico-culturale, non si può dire lo stesso, ed i punti deboli vengono identificati nell'incerto valore da attribuire ai crediti non scolastici ed alle ricerche interdisciplinari (gli uni e le altre – possiamo aggiungere – spesso qualificati come tipici 'miti pedagogico-didattici').

Una forbice

Tende sempre a riaprirsi, in definitiva, la forbice fra il giudizio educativo e quello tecnico-istruttivo, che pure la riforma dell'esame intendeva ricomporre e ricondurre ad una nuova unità di considerazione e di comunicazione. Ciò che la descrizione in dimensione macro (sociologica) non lasciava scorgere è poi emerso molto chiaramente dall'analisi professionale diretta. Vuol dire che va fatto un percorso di chiarimento, di precisazione e di consolidamento ulteriore. Così come la situazione, che crediamo di avere presentato nella sua realtà effettiva, dice molto chiaramente.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 29 - Anno IX
Complessità: sfida senso e di cultura
10 Maggio 2006

Il sapere pedagogico come sapere complesso

GIUSEPPE SERAFINI

Ordinario Pedagogia - Università di Siena-Arezzo

Mi piace aprire queste brevi note richiamando uno dei contributi più significativi, o almeno più suggestivi, sul pensiero complesso. Il mio riferimento è al breve saggio di Edgar Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, di inizi anni novanta (a queste tematiche egli arriva dopo il suo incontro negli anni sessanta con la teoria dei sistemi che costituisce il punto di partenza per le sue successive ricerche di natura epistemologica).

Già in apertura, il sociologo sottolinea come il termine "complessità" sia venuto via via sempre più esprimendo il «nostro disagio, la nostra confusione, la nostra incapacità di definire in modo

semplice, di nominare con chiarezza, di mettere ordine nelle nostre idee»¹ e, pertanto, come con esso si sia finito per evidenziare i limiti del nostro pensiero tutto permeato da una «tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non parcellizzato, non settoriale, non riduttivo, e il riconoscimento dell'incompiutezza e dell'incompletezza di ogni conoscenza».²

Questi evidenti limitazioni, mentre dovrebbero invitare e consigliare alla prudenza, a non «addormentarci nell'apparente meccanicità e nell'apparente ovvietà dei determinismi», a non «rinchiuderci nel contemporaneismo, cioè nella convinzione che ciò che succede ora continuerà indefinita-

mente», dovrebbero anche stimolare a «scuoterci dalla pigrizia mentale»,³ a «pensare attraverso la complicazione (vale a dire le innumerevoli interrelazioni), attraverso le incertezze e attraverso le contraddizioni».⁴

Si possono avere forti perplessità e non condividere affatto i presupposti ultimi del pensiero di Morin, ma è difficile non cogliere le stimolanti provocazioni dei passaggi precedenti soprattutto in ordine ai fenomeni educativi e a quel pensiero – pedagogico – che tenta di comprenderli e pensarli progettualmente.

Che quelli educativi siano fenomeni complessi è quanto emerge persino dalla osservazione e considerazione meno approfondita e avvertita. Non c'è chi, impegnato in una impresa educativa (da genitore, da insegnante, da animatore, da educatore professionale, da formatore ecc.), non evidenzi le difficoltà di quell'impresa, la precarietà di un fare, i timori, le incertezze le ansie, che a più riprese si sperimentano.

Quello che emerge da un sentire diffuso trova più che ampia conferma nella storia dell'educazione e nella storia della riflessione educativa almeno a partire dalla fine dell'Ottocento, senza tacere incertezze, insicurezze, difficoltà che hanno significativa eco già in una fonte di grande rilievo quale la "Guida dell'educatore" di Raffaello Lambruschini. In parecchie delle pagine di quella rivista si sottolineano, infatti, tutta la complessità e delicatezza di quel che è l'educare che ha da tener conto della totalità (mente e cuore) dell'essere umano con il quale si entra in rapporto e in funzione del quale quel rapporto si istaura.

Quel che è già nelle pagine della "Guida" è in parecchi degli scritti di quegli educatori che sono l'anima autentica del movimento dell'attivismo.

Emblematiche per quanto vado sottolineando sono le opere di Maria Boschetti Alberti, dalle quali emergono insoddisfazioni, incertezze, perplessità, che la sollecitano a compiere il viaggio pedagogico che cambierà in profondità il suo modo di essere educatrice. Incertezze e dubbi che non scompaiono, consapevole com'è della significatività particolarità delicatezza di un compito, quando comincia a percorrere con una qualche sicurezza la nuova strada.

Quel che la storia dell'educazione e della pedagogia attestano non può non trovare il necessario riscontro in quella parte della ricerca *sull'*educazione impegnata a dar conto delle particolarità di quel fare che è appunto l'educare.

A me pare che l'ottica appena indicata (una "in-

dagine *su*") sia quella dello specificamente pedagogico o, più precisamente, di una parte di esso. Un'ottica che non è di nessuna delle altre scienze dell'educazione le quali, al massimo, hanno a che fare, se si resta alla loro specificità, con aspetti settoriali di quel fare (la prospettiva, per esempio, di quello stesso se ci si mette dal punto di vista della filosofia, oppure le variabili psicologiche in esso agenti e che esso sollecita, o ancora, il peso che le differenti componenti sociali hanno sul medesimo ecc.). Solo la pedagogia si rivolge a quel fare – un fare intenzionale (anche se può esserci pure un fare che non ha esplicitamente e volutamente scopi educativi ma che può, tuttavia, promuovere educazione) all'interno di un rapporto asimmetrico, teso a sollecitare processi – indagandolo nella sua complessità. Una ricerca, quest'ultima, dunque, *sull'*educazione in atto, tutta tesa a seguirne e rappresentarne la ricca fenomenologia, i molti modi di darsi e di compiersi della stessa. Ma ancora e di conseguenza, impegnata a definire quel che in quelle esperienze e in quelle pratiche può propriamente definirsi educazione rispetto a quel che invece educazione non è, oppure è educazione ma carente, insufficiente, inadeguata, incerta, parziale ecc.

Soprattutto in riferimento agli ultimi aspetti, il discorso oltrepassa il piano descrittivo e si apre inevitabilmente ad una prospettiva umana che è in stretta relazione con una visione e considerazione dell'educazione. Ma su questi temi torno più avanti.

In conseguenza delle acquisite consapevolezze cui ho fatto cenno e intersecandosi con le possibilità offerte da altri punti di vista – il pensare da sociologo, psicologo, filosofo del pedagogista – la ricerca "*su*" non può non impegnarsi a rilevare e sottolineare la crescente domanda di educazione che muove dai gruppi e dai singoli e che attende d'essere elaborata e (successivamente) pensata progettualmente, ma in maniera duttile, critica, creativa.

Sempre nell'intersezione con altri punti di vista, non si può almeno non segnalare, ancora, anche se per certi aspetti implicito nei passaggi precedenti, la necessità (quasi passata in secondo piano negli ultimi anni) di un'analisi approfondita su mondi, forme, modalità dell'educare in rapporto a universi sociali, culturali, economici ecc.

L'indagine "*su*" non può, nel contempo, non sollecitare una riflessione di secondo livello, che tenda a controllare quanto dalla ricerca va emergendo. A me pare, per esempio, che sia tutto da

riprendere un lavoro sui concetti, ma non per perseguire le illusorie prospettive (degli anni sessanta e settanta) di un linguaggio univoco, bensì per dare evidenza ad un uso troppo disinvolto (e dunque ragione di enormi fraintendimenti) di certe espressioni o al disuso (quasi un discredito) nel quale sono finite certe altre: e penso, a quest'ultimo riguardo, per esempio, all'idea di educazione permanente che meriterebbe nuove analisi in profondità, nuove verifiche anche da versanti differenti.

Un'indagine di secondo livello dovrebbe consentire un riscontro molto serio sulle capacità della ricerca attuale di dar ragione della complessità dei fenomeni e, contemporaneamente e di conseguenza, evidenziare e denunciare qualunque tentazione di indebite e ingiustificate semplificazioni.

Mi pare che quanto sono venuto sottolineando lasci ampiamente intuire come una ricerca pedagogica che si immaginasse soltanto come indagine "su" non riuscirebbe neppure ad essere solamente quello. Infatti, come potrebbe svolgere quella funzione di controllo cui ho accennato prescindendo da scelte e valutazioni, da analisi in prospettiva, dunque, da progetti auspicabili e desiderabili?

L'ottica pedagogica, allora, non può anche non essere quella di una ricerca "per": per quel fare che è l'educazione quando realmente si fa, per le pratiche di chi assume un ruolo e una funzione in un rapporto. Una ricerca che elabora sapere progettuale che viene offerto a chi realmente educa perché possa eventualmente trarne sollecitazioni e spunti per il progetto educativo (elaborato da una ragione pedagogica la quale può differire da quella del pedagogista principalmente perché mossa da urgenze pratiche immediate) che egli ha da delineare.

Che il sapere che da quest'ottica si elabora sia un sapere complesso appare sin troppo ovvio trattandosi di progetti di pratiche da realizzare. Una pratica, infatti, anche se semplice è il risultato di molteplici componenti di varia natura e di vario genere e questo è tanto più vero in relazione alle pratiche educative.

La razionalità (sia quella del pedagogista che quella dell'educatore) che progetta queste ultime deve per forza dar ragione della complessità che l'indagine "su" evidenzia (e sulla quale ho insistito) perché altrimenti si corre il rischio della totale insignificanza e del sicuro insuccesso, pensando al sapere progettuale dell'educatore il quale ha obbligatoriamente da anticipare teoricamente la pratica (la quale inevitabilmente mostrerà un certo scarto rispetto al progetto).

Il pensiero che progetta l'educazione non può

non fare i conti con il problema (cui ho accennato) della prospettiva umana nella quale il progetto di quel fare deve porsi. Una prospettiva che, anche se soltanto richiamata, in quanto elaborata altrove, esige un ulteriore impegno di interpretazione, argomentazione, mediazione non di poco conto.

L'"altrove" indicato lascia vedere tutto un importante lavoro di ricerca, che se non coinvolge il pedagogista dal punto di vista della sua specifica ottica, lo sollecita comunque ad un filosofare anche intorno a queste questioni, che appare insostituibile ed unico proprio perché in funzione di quell'elaborare "per" che analizzo.

E la filosofia dell'educazione del pedagogista, giusto per dar ulteriore conto della complessità che vado sottolineando, non può non farsi carico del pluralismo delle visioni del mondo e dell'uomo, dei fenomeni di globalizzazione con i conseguenti grandi fenomeni umani che hanno generato, delle sfide dal mondo delle comunicazioni e della rete ecc.

Ma oltre questi aspetti (e in stretta relazione con essi), c'è l'intero problema dell'oggetto culturale e umano (l'educatore non ha solo a che fare con oggetti culturali anche se certi aspetti e dimensioni sono influenzati culturalmente). A questo riguardo – in un lavoro che si pone a cavallo tra i due piani sopra richiamati e che a poco serve distinguere nettamente – ci si trova dinanzi ad ampi e complessi problemi di legittimazione e decisione, che in alcun modo possono prescindere da un confronto serrato con il panorama e il clima culturale, sociale, storico attuali.

Ma il progetto pedagogico (progetto educativo elaborato dal pedagogista, ma anche dall'educatore) esige che si facciano i conti con il soggetto/soggetti per i quali quel fare è pensato e progettato. Il pedagogista (ma pure l'educatore) ha, a questo riguardo, da rivolgere la propria attenzione a tutto quel vasto universo di ricerche sul soggetto in età evolutiva o in età adulta, che consentono di immaginare un "fare su misura". A questo piano (che è quello delle aperture del pedagogico agli ambiti scientifici che forniscono conoscenze sull'educabilità del soggetto) parlare di complessità sembra persino riduttivo. Non ci sono soltanto alcuni fra i classici universi ai quali la pedagogia si è sempre aperta – e penso soprattutto a quelli psicologico e sociologico, ma anche filosofico – ma ci sono anche altri universi – da quello della letteratura, a quello dell'arte, a quello della religione – come ambiti ai quali rivolgersi per una conoscenza

za sempre più approfondita dell'essere umano: delle sue motivazioni e spinte profonde, delle sue attese, delle sue ansie, dei suoi progetti ecc.

Per aggiungere complessità a complessità non si può non scordare che da quelli che sono i classici ambiti che forniscono conoscenze sull'esser umano quasi mai giungono spiegazioni univoche riguardo agli aspetti, dimensioni, manifestazioni anche più semplici propri dell'umanità di ciascuno.

Da questo quadro non è difficile ricavare la problematicità e precarietà del definire un fare che

nella pratica – in ragione di quel che ho detto e per il fatto di dover fare i conti con le intenzioni e la libertà dell'altro (che può rifiutarsi di mettersi in giuoco) – è costantemente esposto ai rischi dell'insuccesso.

¹ E. MORIN, *Introduzione al pensiero complesso*, tr. it., Milano, Sperling & Kupfer 1993 (1990), p. 1.

² *Ivi*, p. 3.

³ *Ivi*, p. 83.

⁴ *Ivi*, p. 102.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 9 - Anno III
Vortice del Cambiamento
23 Marzo 1999

Per una pedagogia del cambiamento

RENATA VIGANÒ
Cattedra di Pedagogia
Università Cattolica di Milano

L' ipotesi di una pedagogia del cambiamento delinea una prospettiva in qualche modo alternativa rispetto a modi di pensare diffusi. Postula infatti che il cambiamento possa essere colto, interpretato e orientato alla luce di un disegno generale che ne disveli il senso e lo possa rendere oggetto di intenzionalità, nel segno dello sviluppo individuale e comunitario. Questo modo di vedere appare in realtà obnubilato da altre concezioni assai radicate, le cui espressioni estreme sono, da un lato, il fatalismo deterministico che permea alcune forme di scientismo e di naturalismo attuali, dall'altro lato, rinnovate manifestazioni di antropocentrismo e di immanentismo le quali celebrano il trionfo dell'*homo mensura*, come accade con l'enfasi data a un progresso tecnologico senza limiti, scevro da ogni normatività etica. A ben vedere, in nessuna delle due posizioni in parola il cambiamento è condizione di umanità e di libertà. Per la prima, esso costituisce un dato ineluttabile cui l'uomo può soltanto adattarsi; per la seconda, rispecchia una

ragione assoluta che ha reciso il legame con le altre dimensioni della persona (affettiva, relazionale, sociale, etica, spirituale) ed ha perciò perso la sua qualificazione umana, giacché è incapace di dialogare con la sfera della coscienza e dei significati.

La pedagogia del cambiamento muove invece dall'idea che questo sia insito nella natura e nell'esperienza umana e che dischiuda pertanto un campo d'elezione per la libertà dell'uomo, intesa non come mero spontaneismo ma come impegno a perfezionare il connubio fra autonomia e responsabilità. In tal senso, l'intenzionalità del cambiamento è auspicabile e perseguibile nei termini non del controllo deterministico dell'esperienza bensì di un accostamento progettuale a questa, per modo da avvalorare in essa gli aspetti consoni allo sviluppo individuale e sociale e da porre in luce critica quanto può danneggiarlo o sviarlo.

Il concetto di cambiamento è intrinseco all'idea di educazione, senza il quale non avrebbe senso. In generale è possibile dire che esso rappresenta il fine dell'educazione. A ben considerare le cose

tuttavia, il cambiamento è anche all'origine di questa, giacché l'esigenza di un intervento educativo prende talvolta le mosse dal disagio o dalla crisi suscitati da un mutamento – individuale o sociale, interiore o esterno – e dalla ricerca di un adattamento ottimale ad esso. Siffatte considerazioni inducono a precisare l'idea di cambiamento pertinente ai fini della riflessione pedagogica: quale cambiamento persegue quest'ultima? Verso quale cambiamento essa orienta l'azione educativa? La risposta a tali interrogativi è essenziale, nel senso che l'impegno educativo postula non un cambiamento qualsiasi ma uno pensato e voluto o almeno accettato, mediato, reso oggetto di una rielaborazione critica. In altre parole, l'idea del cambiamento implica un problema di fini e di metodi con i quali attingerli, ovvero un confronto con la dimensione valoriale dell'educazione e un intelligente sforzo di ricerca circa i mezzi, gli strumenti, le strategie e gli itinerari in virtù dei quali porre in atto validi progetti educativi.

a) Requisito essenziale di una pedagogia per il cambiamento è perciò la *chiarezza quanto al disegno antropologico* cioè al progetto di uomo e di società in ordine al quale essa esprime orientamenti generali e indicazioni tecnico-operative. Oggi siffatto quadro di riferimento filosofico-valoriale appare confuso, condizionato da accostamenti ideologici, improntato a sincretismi superficiali fondate sull'adesione emotiva piuttosto che sulla coerenza razionale. Il disorientamento assiologico della società odierna, il presentismo e il pragmatismo in essa diffusi, concorrono ad avvalorare la sfera dell'*avere* e del fare molto più di quella dell'*essere* e a considerare secondario quanto attiene al piano dei principii e dei fondamenti. Anche in ambito educativo conta produrre, "fare mercato", corrispondere alle richieste dell'utenza, piuttosto che "perdere tempo" a discutere di questioni teoriche. In questo modo però la capacità di giudizio circa i fondamenti ultimi e il significato reale delle cose, fra le quali vi sono anche i programmi e le attività nel settore dell'educazione, si affievolisce sino a scomparire dalla coscienza individuale e sociale, la qual cosa è la premessa di aberrazioni tragiche (totalitarismi, intolleranze, nichilismo assiologico) di cui la nostra società e i giovani in particolare soffrono in maniera drammatica. Quanto osservato non intende proporre l'idea di una pedagogia arroccata su posizioni di principio, incurante della problematicità del dato storico-sociale. Al contrario, la chiarezza circa i valori di riferimento costituisce una condizione per lumeggiare la com-

plessità e l'infermità del presente, per interpretare la quotidianità secondo una prospettiva di senso, per ordinare in questa direzione anche l'imprevisto.

b) Conseguo al requisito appena delineato un'ulteriore qualità da conferire alla pedagogia per il cambiamento, cioè la solidità progettuale, sotto il profilo delle competenze scientifico-metodologiche di coloro i quali hanno compiti ideativi ed esecutivi nel settore socio-educativo e in quello scolastico. La forza di un progetto è data sia dalla validità dei fondamenti sia dalla qualità degli strumenti metodologici con i quali esso è elaborato, specificato nell'articolazione con i bisogni e le caratteristiche contestuali, posto in atto ed eventualmente corretto e rimodulato. Tale esigenza rappresenta oggi un compito arduo, poiché gli ambiti esperienziali nei quali è possibile cogliere un bisogno educativo sono sempre più differenziati e complessi. Conviene pertanto affinare le competenze analitiche, interpretative, progettuali e valutative, nei settori sia della ricerca socio-educativa sia della formazione dei responsabili e degli operatori del settore.

c) I due precedenti requisiti di una pedagogia per il cambiamento implicano la formulazione di un terzo, corrispondente alla necessità che tale disciplina sia non solo strumento di concettualizzazione teorica e di attuazione pratica bensì anche fattore primario di una *cultura della responsabilità del cambiamento* medesimo. Ciò è possibile a condizione di ravvisare la dimensione educativa in ogni ambito dell'esperienza umana: la famiglia, la comunità, il tempo libero, l'impegno sociale, civile e politico, il volontariato, il lavoro. Quella è presente infatti non solo negli spazi e nei luoghi istituzionali, per esempio la scuola, ma altresì in tutti i contesti dell'esistenza, i quali sino ad oggi sono stati invece accostati secondo criteri di ordine sociologico, psicologico, terapeutico, medico, teologico-pastorale (sotto questo profilo, la realtà familiare rappresenta un caso emblematico). In ciascuno di essi va posta in luce la dimensione in oggetto, con le sue dinamiche e problematiche specifiche e con le direzioni d'impegno che essa delinea, nella prospettiva dell'educazione come compito permanente e come responsabilità dell'intera comunità nell'insieme delle sue diverse componenti. La pedagogia per il cambiamento ha da operare affinché l'educazione non sia solo l'affare della scuola o del singolo genitore ma un bene comune, da tutelare e sostenere con la cooperazione di tutti.

Etica della responsabilità

GIUSEPPE ZANNIELLO
Ordinario di Pedagogia
Università di Palermo

Si può parlare di responsabilità in termini giuridici o in termini morali. Una persona può non essere giuridicamente responsabile di un'azione o di una situazione e, nello stesso tempo, può esserne moralmente responsabile. Al pedagogo interessa la responsabilità morale. L'educazione – oggetto di studio della pedagogia – mira a rendere l'uomo moralmente libero perché, se non lo è, non può sentirsi responsabile delle sue azioni. Si educa un giovane affinché si senta libero e responsabile; ma di fronte a chi? Alla legge, alla società, a Dio, alla sua coscienza, ad una persona con la quale ha assunto un impegno?

Nel 1875, nella lettera al Duca di Norfolk, J.H. Newman scriveva: "Se io fossi obbligato a coinvolgere la religione nei brindisi dopo la cena (che in verità non mi sembra cosa opportuna), brinderei al Papa ma prima ancora alla coscienza e poi al Papa". In questo caso la risposta è chiara: Newman, come tre secoli prima Moro, avverte la responsabilità di rispondere del proprio agire alla coscienza personale formata con decenni di ascolto dei propri maestri e di profonda riflessione interiore. Quella del settantaquattrenne Newman era una coscienza ben formata perché aveva saputo rispondere con profonda riflessività alle sollecitazioni dei suoi educatori, i quali avevano inteso risvegliare in lui i principi morali naturali iscritti nell'animo

di ogni uomo. La sensibilizzazione della sua coscienza morale durante l'infanzia e l'adolescenza era riuscita bene; poi in età adulta seppe assumersi consapevolmente la responsabilità delle sue scelte morali e religiose.

La riflessività costituisce l'*humus* dove può nascere il senso di responsabilità. Se un giovane è stato aiutato a riflettere abitualmente sui motivi e sulle conseguenze delle sue azioni si sentirà poi responsabile delle decisioni prese. L'abito della riflessione è l'anticamera dell'atto di libertà; solo una persona davvero libera di decidere si può assumere in pieno la responsabilità delle sue azioni. Queste considerazioni evidenti per i pedagogisti, purtroppo non fanno ancora parte del comune sentire degli italiani.

Una vita finalizzata alla ricerca della verità, con la disponibilità ad assumersi la responsabilità delle conseguenze, ogni volta che in coscienza un uomo ritenga di averla incontrata, essendo disposto a pagare di persona, anche con la perdita di benefici, onori, consensi di amici e parenti, costituisce un ideale attraente per un giovane quando la vede realizzata in un adulto contento delle scelte fatte.

Giovani e adulti restano ammirati davanti a persone coerenti, disposte ad affrontare momenti diffi-

cili e a rilanciare continuamente le iniziative per le quali hanno impegnato la loro vita. Siamo attratti dalle persone che accettano le conseguenze delle loro libere scelte. A volte però dimentichiamo il lungo lavoro interiore che comporta l'acquisizione di questo atteggiamento di fondo.

Esiste una precisa responsabilità della generazione adulta nei confronti della generazione giovanile; si può parlare di un vero e proprio debito generazionale: gratuitamente gli attuali adulti hanno ricevuto formazione quando erano giovani e gratuitamente sono tenuti a mettere gli attuali giovani in condizione di sviluppare le loro potenzialità. Chiaramente anche i giovani hanno la responsabilità di non sprecare le opportunità formative offerte loro dagli adulti

Perché oggi tende a sfumarsi il senso di responsabilità personale? Alcuni sociologi ci hanno indotto a pensare che il male sia frutto di una disfunzione sociale, che certi comportamenti errati dipendano dall'origine sociale e dall'ambiente in cui il soggetto vive. Alcuni psicologi cercano di giustificare qualsiasi comportamento con il ricorso all'inconscio. Tutto ciò è vero solo in parte perché la pressione sociale solo in rari casi schiaccia completamente la

responsabilità personale e l'uomo non è mosso solo dai traumi del passato, con i relativi complessi. Alcune correnti della Sociologia e della Psicologia non hanno reso un buon servizio all'affermazione della libertà e della responsabilità dell'essere umano. La deresponsabilizzazione morale è figlia dell'assolutizzazione del peso attribuito al condizionamento delle pulsioni, dell'inconscio e della società nel comportamento del singolo uomo.

Storicamente, nel mondo occidentale, è stato il Cristianesimo a responsabilizzare il singolo uomo invitandolo a reagire all'ingiustizia – prima sua e poi degli altri – e dandogli nello stesso tempo l'opportunità di riparare la sua colpa personale (intesa come offesa a una persona amica) con le Grazie sovrabbondanti conquistategli dal Figlio di Dio mediante la sua passione, morte e risurrezione. Giustizia e misericordia divina – coniugate sempre insieme – consentono al cristiano di assumersi la responsabilità dei suoi errori e, nello stesso tempo, di riscattarsi senza cedere alla disperazione che sfocia nel disimpegno.

Anche chi non professa la fede cristiana può attingere, laicamente, da essa validi motivi per un impegno responsabile nella costruzione del bene comune.



1999-2013

15 anni: l'età del nostro calendario

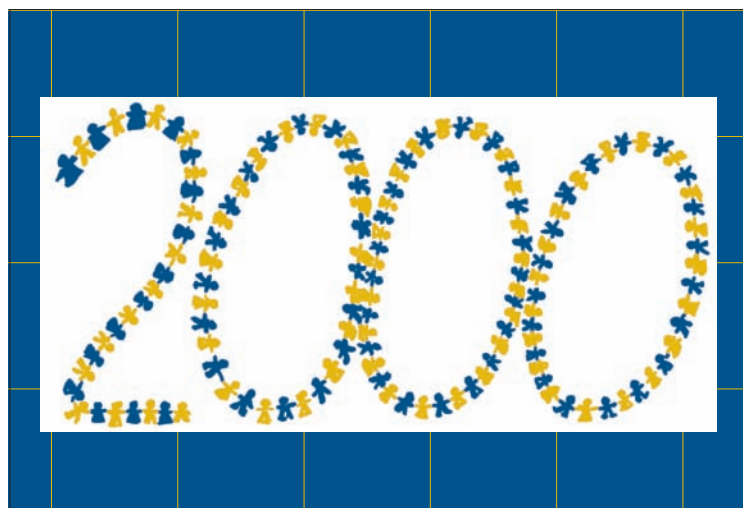
Mi piace iniziare questo breve escursus ripensando alle tappe più significative che hanno segnato gli anni del calendario, nato dalla collaborazione tra Direzione Regionale Scolastica e Comitato UNICEF di Basilicata. Il primo calendario realizzato in collaborazione con la Direzione Regionale Scolastica risale all'anno 2000 e ricorda gli articoli della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia: "Tutti noi abbiamo diritto ad esigere che lo Stato faccia conoscere i nostri diritti, li rispetti e li faccia rispettare" (art. 21 ter). Così, anno dopo anno, un invito all'uguaglianza, alla pace, all'amicizia; invito che gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado della Basilicata, rivolgono a grandi e piccoli con le loro rappresentazioni grafiche. Gli anni più significativi sono, certamente, quelli legati ad un avvenimento particolare. Così l'assalto alle torri gemelle di New York. Calendario 2002 – una pagina in cui gli alunni di una scuola elementare di Matera scrivono: "Mai più una tragedia così! Ricostruiamo insieme due torri di pace".

Come non ricordare il calendario 2008 legato all'esperienza degli alunni della V D dell'Istituto d'Arte di Potenza in visita ad Auschwitz nell'ottobre 2007. Essi citano un brano di Primo Levi (Se questo è un uomo). "Il mio nome è 154517. Siamo stati battezzati, porteremo finché vivremo il marchio tatuato sul braccio sinistro."

Il calendario 2011, splendido, gioioso ci ricorda i 150 anni dell'Unità d'Italia.

Una forte emozione prende ripercorrendo i 14 anni del calendario ed io credo proprio che dovremo essere grati ad alunni e docenti che hanno portato nelle famiglie e nelle scuole i valori dell'amicizia, della pace e della solidarietà che sono i veri valori della vita.

MARIA GONNELLA SCHETTINI
Presidente Comitato Regionale UNICEF di Basilicata



Alunni IV classe Scuola Elementare "L. Milani" Potenza



MINISTERO PUBBLICA ISTRUZIONE
PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI POTENZA
UFFICIO STUDI E PROGRAMMAZIONE
AREA DI SOSTEGNO E DI SUPPORTO ALL'AUTONOMIA

unicef
Comitato Regionale di Basilicata

G E N N A I O 2000

Lun	3	10	17	24	31
Mar	4	11	18	25	
Mer	5	12	19	26	
Gio	6	13	20	27	
Ven	7	14	21	28	
Sab	1	8	15	22	29



Tutti noi
bambini abbiamo
diritto ad esigere
che lo Stato ci
faccia conoscere i
nostri diritti, li
rispetti e li faccia
rispettare (Art. 21 ter)

© 1999 e.o.v.
FINITO DI STAMPARE DICEMBRE 1999

G E N N A I O 2001

Lun	1	8	15	22	29
Mar	2	9	16	23	30
Mer	3	10	17	24	31
Gio	4	11	18	25	
Ven	5	12	19	26	
Sab	6	13	20	27	
Dom	7	14	21	28	

CALENDARIO 2001

Educazione alla pace





G E N N A I O					
Lun		7	14	21	28
Mar	1	8	15	22	29
Mer	2	9	16	23	30
Gio	3	10	17	24	31
Ven	4	11	18	25	
Sab	5	12	19	26	
Dom	6	13	20	27	

CALENDARIO 2002

Educazione alla pace

CALENDARIO 2003

Diritto all'Istruzione

G E N N A I O 2003					
Lun		6	13	20	27
Mar		7	14	21	28
Mer	1	8	15	22	29
Gio	2	9	16	23	30
Ven	3	10	17	24	31
Sab	4	11	18	25	
Dom	5	12	19	26	





DARIETÀ
FELICITÀ
TA - CLASSE II E
POTENZA

CALENDARIO 2004

Solidarietà

G E N N A I O					
Lun		5	12	19	26
Mar		6	13	20	27
Mer		7	14	21	28
Gio	1	8	15	22	29
Ven	2	9	16	23	30
Sab	3	10	17	24	31
Dom	4	11	18	25	

G E N N A I O					
Lun	3	10	17	24	31
Mar	4	11	18	25	
Mer	5	12	19	26	
Gio	6	13	20	27	
Ven	7	14	21	28	
Sab	1	8	15	22	29
Dom	2	9	16	23	30

CALENDARIO 2005

Convivenza civile





G E N N A I O 2006					
Lun	2	9	16	23	30
Mar	3	10	17	24	31
Mer	4	11	18	25	
Gio	5	12	19	26	
Ven	6	13	20	27	
Sab	7	14	21	28	
Dom	1	8	15	22	29

CALENDARIO 2006

*I diritti dell'infanzia
e dell'adolescenza*

G E N N A I O					
Lun	1	8	15	22	29
Mar	2	9	16	23	30
Mer	3	10	17	24	31
Gio	4	11	18	25	
Ven	5	12	19	26	
Sab	6	13	20	27	
Dom	7	14	21	28	



CALENDARIO 2007

*Lisbona 2010:
adotta un obiettivo*



CALENDARIO 2008

Immagini per non dimenticare

G E N N A I O					2 0 0 8	
Lun		7	14	21	28	
Mar	1	8	15	22	29	
Mer	2	9	16	23	30	
Gio	3	10	17	24	31	
Ven	4	11	18	25		
Sab	5	12	19	26		
Dom	6	13	20	27		

G E N N A I O			2 0 0 9		
Lun		5	12	19	26
Mar		6	13	20	27
Mer		7	14	21	28
Gio	1	8	15	22	29
Ven	2	9	16	23	30
Sab	3	10	17	24	31
Dom	4	11	18	25	

CALENDARIO 2009

Una scuola amica





CALENDARIO 2010

*Scuola e famiglia:
un'alleanza per l'educazione*

CALENDARIO 2011

*Unità d'Italia:
un fatto e un processo*







GENNAIO 2012						
Lun	2	9	16	23	30	
Mar	3	10	17	24	31	
Mer	4	11	18	25		
Gio	5	12	19	26		
Ven	6	13	20	27		
Sab	7	14	21	28		
Dom	1	8	15	22	29	


ALESSIA MOCARELLI, CLASSE II, SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO "A. FORTUNATO" I.C. "SABELLA MORRA" - VIGORNE (MATERA)

CALENDARIO 2012

I luoghi della gioia

CALENDARIO 2013

I valori



GENNAIO 2013						
Lun		7	14	21	28	
Mar	1	8	15	22	29	
Mer	2	9	16	23	30	
Gio	3	10	17	24	31	
Ven	4	11	18	25		
Sab	5	12	19	26		
Dom	6	13	20	27		

LUCIA VENA, III E SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO "G. O. FLACCO" - MARCONIA (MATERA)



La lezione di Giuseppe Ferruccio Montesano

(Potenza 4.10.1868 - Roma 9.8.1961)

GIUSEPPE PEPE
Dirigente MIUR

In questo numero de “Il Nodo”, che traccia un bilancio degli oltre quindici anni di vita, non potevamo non ricordare una grande figura di medico ed educatore. Un’intelligenza precoce che a 17 anni si iscrive alla Facoltà di Medicina e Chirurgia dell’Università di Roma e si laurea a soli 23 anni. Considerato il Pioniere della neuropsichiatria infantile e della pedagogia speciale in Italia, oggi è conosciuto soprattutto per il sodalizio sentimentale e professionale con Maria Montessori¹. Una storia importante che segna la nascita di una nuova era per la cura e l’educazione di quei soggetti che all’epoca venivano definiti “anormali”. Una storia nata quando Maria per la sua tesi di laurea frequenta la clinica Psichiatrica dell’Università di Roma, diretta da Ezio Sciamanna, del quale Montesano è assistente. Secondo Marjan Schwegman, che ha scritto un’interessante biografia della grande educatrice di Chiaravalle, Maria nel 1895 ancora studentessa conobbe Montesano nel suo ruolo di docente. Egli amava “insegnare ed ebbe sempre intorno a sé un fitto uditorio”². Un rapporto che comincia a incrinarsi con la nascita di Mario³ e si conclude con una rottura dolorosa dopo una breve fase conflittuale con i colleghi romani:

“Conflitti prima di tutto con Giuseppe Montesano, con cui Maria entra in un rapporto apertamente competitivo. L’enfasi con la quale, nella leggenda montessoriana, viene sottolineato il fatto che Maria fosse la prima a capire che il problema dei bambini ritardati non era tanto un problema medico, quanto un problema pedagogico, si spiega con questa competizione. Non sappiamo se fu veramente Maria Montessori ad avere per prima questa intuizione felice, ma il fatto è che Montesano sviluppava il suo interesse per la deficienza infantile più o meno nello stesso periodo in cui Maria aveva l’incontro illuminante con i piccoli ritardati. Eppure, quando Maria cita degli scienziati italiani, nomina persone come Lombroso e De Giovanni, uomini che non si sono occupati di questo tipo di bambini. Dei colleghi prossimi, Maria accenna soltanto di sfuggita alle ricerche di De Sanctis, mentre il nome di Montesano manca completamente”.⁴ La rottura definitiva avviene nel 1901, due anni dopo la fondazione della “La Lega Nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti”⁵.

Maria Montessori lascia la “Lega” ed inizia ad applicare ai bambini “normali” il metodo sperimentato con i “soggetti ritardati”. Giuseppe Montesano continua la ricerca scientifica nel campo della neuropsichiatria infantile e della pedagogia speciale. Sorretto da una fede incrollabile nel potere dell’educazione e da una grande forza morale, in aperta polemica con la scienza ufficiale, egli prende una posizione decisa contro coloro che si oppongono all’educabilità dei “cosiddetti anormali”: Ognuno comprenderà di quante ingiustizie potrebbero essere vittime gli individui, di quanti danni la società, qualora si stabilisse una selezione di educandi in base ad una qualche scala metrica in voga o al criterio d’un qualche pseudo genio, elevato per grande abilità di auto-incensamento al grado di

arbiter Édeficientiarum. Chi potrebbe oggi escludere che in certi pessimi alunni de la scuola primaria si racchiuda la mente di un Vico o di uno Spencer, i quali furono ambedue nei loro teneri anni tardivi scolastici de la più bell'acqua, e che in altri citati a modello si abbiano de gl'imbecilli superiori destinati per loro audacia, per la condotta priva di scrupoli, per l'adattabilità ai potenti, a precludere la carriera a chiarissimi ingegni, inutilizzandone così l'altissimo valore sociale.⁶

Una fede nelle potenzialità di sviluppo dell'individuo soprattutto nei momenti più difficili per la storia del Nostro Paese, come possiamo notare in un suo intervento all'inizio del Primo Conflitto mondiale:

“Ai progressi della civiltà è di solito legato uno sviluppo dei sentimenti filantropici; ai medesimi trae vantaggio non solo un gran numero di sofferenti ma l'intera collettività, perché bisogno anche questo de la civiltà crescente, ne segue una serie di ricerche dirette a dare a l'azione filantropica un indirizzo rigorosamente positivo e si rendono così possibili nuove conquiste de la scienza. Non sempre però tali conquiste sono facili: nella ricerca affannosa dei metodi d' azione che assicurino il trionfo della legge economica del massimo effetto col minimo sforzo s'incontrano talora difficoltà non lievi, sorgono problemi gravissimi di cui molti aspettano ancor oggi la soluzione. La scienza, però, nel suo cammino trionfale di scoperte sui fenomeni de la vita, lascia ormai adito a la supposizione che questo scetticismo sia infondato. Finora la teoria più diffusa è stata che l'anomalia morale derivasse da un irregolare, imperfetto sviluppo del cervello. Il cervello non è produttore di stimoli, ma solo ricettore e trasmettitore dei medesimi. Adunque sarebbe non il cervello malato, irreparabilmente guasto in caso di pure anomalie morali, ma qualche organo periferico da cui partono gli stimoli rinforzanti le idee e dei quali si avverte l'intensità eccessiva sotto forma di appetiti esagerati. Le difficoltà potranno essere rimosse “solo che si proceda con un metodo speciale di insegnamento il quale non riesca troppo faticoso, si adatti a l'instabilità e al bisogno di varietà, al desiderio di raggiungere altri fini oltre quello dato dal valore dell'istruzione in sé, e ne lo stesso tempo non affatichi di soverchio l'insegnante. Sarebbe troppo lungo parlare di questi metodi, permettetemi solo dirvi che non da poco noi li adoperiamo in scuole di fanciulli affetti da “anomalie morali” più o meno gravi e i successi finora ottenuti sono incoraggianti, malgrado che siano parziali, in quanto noi non abbiamo potuto adoperare il metodo se non in classi elementari, mentre occorrerebbe continuare l'applicazione anche nella scuola media.”⁷

Consapevole che della formazione culturale e civile dei giovani si debba far carico la società intera, ritiene necessario in primo luogo procedere ad un radicale rinnovamento dei metodi educativi. Le scuole debbono rendere gradito “l'apprendimento e, oltre all'idoneità per un lavoro onesto remunerativo, devono sviluppare” chiare le idee sul modo come si possano rendere tolleranti i dolori della vita senza nuocere a sé o ad altri. Le famiglie con l'aiuto di una schiera di persone elette sono chiamate ad assistere “con luce d'amore e di scienza l'educando, sì che le dette idee trovino un 'eco nel sentimento e nella condotta, e ne derivano fra l'altro affetto e rispetto non solo per singoli, ma per l'umanità intera.”

“La luce dell'amore e della scienza ” è il principio ispiratore della missione educativa e medica di Giuseppe Montesano, del quale allievi e collaboratori apprezzano soprattutto il forte senso morale e il rigore professionale. Significativa è la testimonianza di Jolanda Cervellati apparsa nel 1956 su un periodico lucano:

“L'attività del Montesano fu di eccezionale vigoria e fin dalla prima giovinezza assunse il volto di una missione in favore dei piagati, dei sofferenti, dei tormentati dal male: lotta dell'uomo contro la morte, lotta della scienza contro l'occulta insidia della distruzione, lotta della medicina vigile contro il morbo tormentatore e la satanica beffa delle forze brute. Ma quello che più ci piace rilevare in questo... “Maestro” É che ha iniziato il Suo cammino in camice bianco fra le corsie degli ospedali e che oggi, superato il livello della docenza della cattedra universitaria, pensoso ed esperto, ancora si attarda fra i discepoli e i fanciulli, ad additare agli uni le soluzioni migliori e agli altri a schiudere la porta della salvezza, quello che più ci interessa e suscita la nostra ammirazione, è il fatto che egli non ha esercitato il plauso facile a conseguirsi dopo le rapide vittorie, ma ha voluto divenire il paladino di una battaglia

difficilissima: recuperare i minorati psichici e restituirli alla dignità della vita sociale. Ai giorni attuali, il gettare sul tappeto delle questioni scottanti, la problematica dei minori arretrati, anomali caratteriali, è gesto generoso e umanitario, improntato ai più alti sensi sociali di democrazia e di fratellanza. Ma l'averlo fatto quando pochissimi solitari assertori dell'ideale se ne occupavano, quando questa fede nell'avvenire dei meno dotati era quasi follia, quando la maggioranza irrideva i pionieri e la società li guardava incredula, quando nessuna legge si levava a proteggere le nascenti istituzioni private e tanto meno lo Stato interveniva ad alimentarne la vita, costituisce un merito d'eccezione, un titolo di superiorità razionale e spirituale fuori dall'ordinario.”⁸

Ad oltre mezzo secolo dalla sua scomparsa la lezione di Giuseppe Montesano è ancora attuale. Fu un uomo di pensiero e di azione. Molto acutamente Carlo De Sanctis ne mette in risalto alcune doti non comuni: fu “effettivamente un missionario “per l'ispirazione, il coraggio, la tenacia”; indipendente, originale, “alieno da imitazioni e compromessi, mai irrigidito in intransigenze né dottrinali né pratiche.”⁹

Un'intensa attività di ricerche e di opere realizzate alla luce della scienza. Molti dei suoi numerosi scritti¹⁰ possono ancora oggi rappresentare una risorsa importante per gli educatori e gli studiosi, soprattutto in riferimento alle iniziative da lui promosse. I problemi sollevati e le soluzioni prospettate sono di ampia portata innovativa, perché rappresentano le prime esperienze riuscite di ricerca – azione e di ricerca-formazione. Tra i meriti più alti gli viene riconosciuto il principio della formazione del personale insegnante quale condizione essenziale per il funzionamento delle istituzioni assistenziali ed educative”. La istituzione della Scuola magistrale ortofrenica nel 1900, la prima del genere in Europa, è tra le sue realizzazioni più importanti, “la pupilla dei suoi occhi”. Ad essa egli volle dare un carattere sempre più scientifico con la presenza “di insegnanti valorosissimi”, quali i professori Sergio Sergi e Achille Romagna Manóia e di assistenti specializzati per la didattica come l'ins. Gina Mongilli. I corsi della durata di otto mesi, autorizzati dal ministero, erano frequentati da numerosi allievi impegnati per otto ore settimanali nelle varie lezioni teoriche ed esercitazioni pratiche.

La direzione delle scuole ortofreniche magistrali, il cui compito è di formare personale insegnante “assolutamente specializzato”, a suo avviso, deve essere affidata a un “medico e precisamente a un neuropsichiatra che nel campo infantile si dimostri non poco esperto”:

“Il suo compito è molto complesso: non esclusivo e nemmeno principale è quello di vigilanza perché il lavoro di tutto il personale si mantenga regolare; nei rapporti altresì con gli Amministratori deve osservare che siano vagliate eventuali loro richieste di modifiche dell'ordinamento che potrebbero riuscire di ostacolo al raggiungimento dei fini che la scuola si propone. A lui spetta al principio di ogni corso definire e precisare il programma da svolgersi, da effettuarsi coi mezzi di cui è dato disporre. Durante lo svolgimento poi, per date pratiche, deve egli essere non solo osservatore ma coadiuvatore. Gli alunni specializzandi non dovranno avere soltanto lezioni teoriche ma compiere un tirocinio tenendo in osservazione minorati educabili di varie specie, rilevando come si comportano, quali siano le loro manifestazioni spontanee, quali reazioni a stimolo per lavori da compiere attentivi, espressivi, fattivi. La presenza del dirigente non rara in questi saggi sarà molto opportuna per illustrare i valori dei risultati, chiarire tra l'altro quando uno dei medesimi considerabile come un progresso rappresenti un pericolo di parziale regresso, come possa tale pericolo, se non evitato, venir dal soggetto a suo tempo reso innocuo, privo di effetti a lui dannosi. Di ciò va tenuto conto specie per gli alunni accolti nelle classi differenziali¹¹, il cui nervosismo non è dato spesso rimuovere, allo stato attuale dei progressi scientifici, con l'assistenza medica integrativa dell'opera istruttiva, educativa”.¹²

I “neuropsichiatri infantili” per la loro preparazione scientifica e pratica sono più idonei a coordinare la direzione dei vari settori (didattico, sanitario, assistenziale, lavorativo sociale). In base alla sua duplice esperienza di psichiatra e di educatore, Giuseppe Montesano si dichiara assolutamente convinto che “il problema di un alunno di una classe differenziale o di un Istituto Medico-pedagogico è prima di tutto un problema medico-psicologico e in un secondo momento didattico-sociale. Ma soprattutto egli confida nel lavoro d'équipe pluriprofessionale, che vede i docenti collaborare con gli altri specialisti. È stato giustamente osservato che De Sanctis, Montessori, Montesano hanno costituito la prima

équipe medico-psico-pedagogica del nostro Paese.¹³

Il continuo richiamo alla “scienza” non può essere assolutamente inteso come una sorta di “accanimento positivista” rispetto ai problemi dell’handicap e dell’educazione in generale, poiché, pur essendo neuropsichiatra, Giuseppe Ferruccio Montesano ha una *forma-mentis* aperta alla “speculazione e dissertazione filosofica”. Egli evidenzia l’importanza della filosofia per le conoscenze positive: “senza una tal filosofia scarso sarà il progresso delle scienze biologiche e soprattutto psicologiche: la estrema variabilità delle manifestazioni individuali, le limitazioni grandissime all’esperimento, non permettono di risalire dal particolare al generale a mezzo del ragionamento induttivo; or, meglio che da grossolane analogie, è doveroso procedere da costruzioni sintetiche quali i dati positivi suggeriscono, senza dar loro valore definitivo, sottoponendolo anzi a revisione man mano che i dati si accrescano”.¹⁴

Il suo è un “umanesimo scientifico” poiché pone le attività spirituali alla base dell’educazione.¹⁵ Non sappiamo fino a che punto la mentalità precisa, il forte senso morale, il rigore professionale, il coraggio e la tenacia, l’ottimismo generoso siano da collegare alle radici lucane di Giuseppe Montesano, ma certamente l’unica cosa di cui non possiamo dubitare sono i sentimenti di orgoglio e di riconoscenza che lo legano alla sua Terra d’origine. A differenza di molti emigranti illustri, egli mette al servizio della “Provincia di Basilicata” le sue competenze professionali per l’organizzazione dell’assistenza psichiatrica. In due relazioni scientifiche, rispettivamente del 1901 e 1904, egli documenta il suo impegno competente nella programmazione di nuovi sistemi assistenziali affinché alla Basilicata possa “toccare l’onore di apparire un giorno antesignana della scienza, come nel periodo glorioso della rivoluzione fu antesignana di libertà”. E per questa sua fede nel progresso e nella libertà, ereditata dalla gloriosa tradizione risorgimentale, nel 1907 viene eletto al consiglio Provinciale in rappresentanza del Mandamento di Potenza. Un mandato politico che egli esercita con grande spirito di servizio per otto anni nella città natale, e che lo vedrà impegnato con la stessa passione e generosità nelle assemblee elettive della città di adozione nel corso della sua lunga e operosa esistenza.

¹ Questo sodalizio è stato ricostruito nel programma “Destini Incrociati” trasmesso da “Radio 24” il 22 giugno 2012.

² Schwegman M (1999), Maria Montessori, Bologna Il Mulino p.41

³ Il 31 marzo 1898 nasce il bambino, ma i due non si sposano per la netta opposizione della madre di Maria, Renilde Stoppani. Montesano riconosce subito il piccolo Mario che viene dato in balia a una famiglia di Vicovaro in Sabina e continua a occuparsi indirettamente di lui provvedendo agli studi fino alle medie. Honegger Fresco G. (2007), Maria Montessori. Una storia attuale, Napoli-Roma, L’ancora del Mediterraneo, p.39-40.

⁴ Schwegman M (1999), p.46

⁵ La lega venne fondata nel gennaio 1899. Clodomiro Bonfigli ne divenne presidente e Montesano e Montessori consiglieri. “Tra gli obiettivi della “Lega” vi era quello di istituire una scuola per l’educazione dei bambini frenastenici. Questo obiettivo venne raggiunto con la creazione nel 1900 della Scuola Magistrale Ortofrenica, diretta da Clodomiro Bonfigli, ma gestita in effetti da Montessori e Montesano.” in

Trabalzini P., Maria Montessori: un itinerario biografico e intellettuale, in *La mediazione pedagogica*.

⁶ Montesano G. (1915), *Ortofrenia ed eugenica*, in *L’assistenza dei minorenni anormali*, anno III, n.1-2, p.2, cit. in Di Pofi B. (2008), *L’educazione dei minori “anormali” nell’opera di Giuseppe Ferruccio Montesano*, Roma, Edizioni Nuova Cultura

⁷ Montesano G. (1915), I nuovi orizzonti per l’educazione dei minorenni amorali, in *L’assistenza dei minorenni anormali*, Anno II n.3-4

⁸ Cervellati J. (1956), Giuseppe Ferruccio Montesano, in *Aspetti letterari Lucania d’oggi*, anno XVI Maggio-Giugno 1956

⁹ De Sanctis, *Commemorazione di G.F. Montesano*, Bari, VI Congresso Nazionale S.I.A.M.E., Bari 24-27 settembre 1961

¹⁰ Tra questi ricordiamo: *Avviamento all’educazione e all’istruzione dei deficienti*, Editore SMO, Roma 1905; *Le istituzioni fondate dalla Lega Nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti*, *Archivio di Psichiatria, Medicina Legale e Antropologia Criminale*, 1905; *Gli ideali della pedagogia scientifica*, Ed.SMO, Roma 1906; *Avviamento alla pedagogia scientifica*, Edizioni

SMO, Roma 1999; *Assistenza dei deficienti, amorali e minorenni delinquenti* in Trattato di medicina sociale, Milano 1913; *Programmi e metodi di istruzione in scuole primarie per amorali*, ed. OSMO 1914; *Anormali psichici* in Dizionario delle scienze pedagogiche, Milano 1929; *Grandezza e decadenza della psico-analisi*, in Annali Ravasini, Roma 1939; *L'educazione sessuale*, Biblioteca dell'educatore 1950; *Nozioni elementari di neuropsichiatria*, 1954.

¹¹ Montesano, in più occasioni, ed in particolare alla voce *DIFFERENZIALI, CLASSI* dell'*Enciclopedia Treccani*, precisa che "esse dovrebbero accogliere quei soggetti che, senza presentare gravi anomalie, non si adattano facilmente ai metodi di insegnamento e alla disciplina della scuola comune. L'inadattabilità è di solito temporanea e proprio nella classe differenziale gli alunni dovrebbero essere educati per un ritorno sollecito alle classi comuni."

¹² Montesano G.F.(1956), *Su la direzione delle istituzioni per gli anormali psichici*, Infanzia Anormale, 1956.

¹³ M. Gutierrez, voce *ORTOFRENICA-Scuola Magistrale*, in M.Laeng(1994), *Enciclopedia Pedagogica*, Bre-

scia, La Scuola.

¹⁴ G. Montesano, *Pedagogia scientifica positiva*, Ass. dei minorenni anormali", cit. in Di Pofi B. (2008) p. 38.

¹⁵ Tale problematica viene affrontata da G.F. Montesano in numerosi lavori: *La genesi del sentimento estetico*, Riv. di psicolog. Appl. alla Ped. e alla Psicopatologia, 1907; *Il bello e l'arte nell'educazione degli amorali*, ed. OSMO, 1913; *Sentimenti ed emozioni*, Rivista di Antropologia, 1916; *La suggestione*, ed. OSMO, 1916-17; *L'evoluzione della psiche collettiva attraverso la cultura popolare*, Rivista pedagogica, 1922; *Psicologia del riso e del comico*, Rivista di filosofia, 1922; *Valore biologico dell'attività filosofica. Valore biologico dell'ideazione, del ragionamento e della coscienza*, Congresso di filosofia, Napoli 1924; *Le attività spirituali come valore biologico e come fine educativo*, in L'assistenza dei minorenni anormali, 1925; *La musica negli ospedali psichiatrici e nella cura in genere dei malati di mente*, Nuova Riv. di Clinica e Ass. Psichiatr., 1932; *Il valore biologico della vita interiore*, Annali di Neurops. e Picoanalisi, 1954; *Il valore biologico dell'arte sacra*, Ann. di Psichiatr. e Psicoanalisi, 1957.



“Il Nodo” letto dai ragazzi

GIOVANNA LA GROTTA
Classe 3^a Au - ISIS “Pitagora”
Montalbano Jonico (MT)

L

a rivista “Il Nodo” delle scuole in rete, realizzata dall’Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata, con il contributo di esperti, formatori, pedagogisti di fama ed educatori del mondo della scuola, ha saputo conciliare bene, a mio parere, le istanze della scuola con quelle della società in cui viviamo.

Ai miei occhi di alunna e di adolescente, la rivista è apparsa di estremo interesse, ricca di stimoli culturali, su cui riflettere, vicina alle esigenze dei giovani e delle loro famiglie. Ciò assume una particolare importanza, se si considera l’epoca difficile e complessa nella quale viviamo, che è da più parti ritenuta a forte “rischio educativo”.

La notion de “discrimination positive” en Europe (... et ailleurs): une réponse à l'échec scolaire?

PATRIK BOUVEAU

Maitre de conférences en Sciences de l'éducation -
IUFM de Bourgogne

La mise en place de nouvelles formes de politique scolaire n'a été impulsée dans les années 60 en Grande-Bretagne à travers l'installation des “Education Priorities Areas” puis reprises dans les années 80 par la France à travers la mise en place des “Zones d'Education Prioritaires” a favorisé, depuis cette période, une réflexion, tant pédagogique que politique, sur le sens de l'équité scolaire. En quelque sorte il s'est agi de penser différemment le sens d'une intervention politique dans le débat scolaire: un système ou une réflexion, tant pédagogique que politique, sur le sens de l'équité scolaire. En quelque sorte il s'est agi de penser différemment le sens d'une intervention politique dans le débat scolaire: un système ou une organisation peuvent-ils (doivent-ils) se satisfaire d'une règle commune, au risque de masquer (ou même de nier) des différences? Pour autant les contextes socio-institutionnels étaient foncièrement différents: en Grande-Bretagne, les EPA se sont installés dans un paysage scolaire, décentralisé, plutôt centré sur l'enfant; en France dans une organisation fortement centralisée, à l'époque, et marquée du sceau de l'uniformité (programme, emploi du temps ...). Mais dans cette double approche, la question des inégalités scolaires a été lue non plus simplement comme le reflet d'inégalités sociales mais également comme la conséquence de dysfonctionnements scolaires qui eux même venaient perturber le développement d'un système éducatif.

La notion de “discrimination positive”, qui pourrait qualifier ces différentes démarches, a depuis été reprise en Europe par des pays comme la Belgique, la Hollande ou le Portugal qui ont pris à leur compte n'en l'adaptant n'ont cette stratégie de lutte contre l'échec scolaire. Elle a été également développée dans d'autres pays comme le Chili ou la Tunisie pour ne citer qu'eux. En fait, cette apparente unité d'appropriation d'une réflexion masque mal, sur le fond, une divergence de mise en place. Si l'on peut aisément comparer les modèles français (ZEP) et portugais (TEIP) par exemple, il est plus difficile en revanche de mettre en perspective ces deux approches avec une logique comme celle suivie en Belgique (et plus exactement par la communauté française de Belgique). Si dans le premier cas on peut s'appuyer sur un principe de territorialisation de l'action scolaire dans le second, en revanche, il n'en est nullement question: il s'agit ici de compenser des inégalités de ressources (ou supposées comme telles) au niveau d'un établissement scolaire.

Alors de quoi parle-t-on lorsque l'on évoque la notion de “discrimination positive”?

En premier lieu, il paraît utile de souligner qu'il s'agit de démarches politiques qui visent des publics scolaires dans une logique de démocratisation qualitative. En cela ces soutiens diffèrent notablement, par exemple, du principe des bourses ou des aides familiales.

En second lieu il s'agit de penser globalement les apprenants et non plus simplement

scolairement même si cette approche demeure fondamentale. En ce sens l'apprenant s'inscrit, volontairement ou non, dans un environnement fait de tensions et d'aspirations sociales plus ou moins algues.

Enfin il s'agit de penser également l'élève dans une organisation socio-scolaire (un établissement, une zone) et pas seulement dans une confrontation maître-élève.

Ce cadre étant posé, plusieurs questions surgissent quant à la mise en oeuvre de cette triple perspective:

- la question du public cible: Les élèves (ou les écoles) les moins performants? Les élèves les plus déshérités? Les étrangers? Les élèves "les plus remuants"?

- la question de l'ampleur de la discrimination positive, qui touche à la hauteur des soutiens engages et donc à l'écart à la norme,

- la question de la stratégie du choix puis du pilotage du dispositif;

- la question des promoteurs : qui sera mobilisé pour ces réussites?

- la question des objectifs à atteindre: sont-ils (doivent-ils être) différents d'ailleurs?

- la question enfin de la "redevabilité" à terme de cette démarche (jusqu'à quand cette discrimination positive est-elle installée?)

Ces différents points et donc les réponses qui en découlent suffisent pour comprendre que les différentes politiques mises en oeuvre peuvent diverger, sur la forme, très sensiblement. On pourrait se demander dès lors s'il est utile, pertinent ou tout simplement souhaitable de vouloir mettre en comparaison des logiques politiques que rien ne paraît rassembler sauf le nom ... et la question de l'échec scolaire. Les débats ouverts lors de deux récents colloques¹ semblent prouver qu'un intérêt certain réside dans cette logique comparative. Cet intérêt nous pourrions le cerner à travers quatre grands débats² que nous présenterons très succinctement.

Le premier débat tourne autour des choix philosophiques liés à la notion de discrimination positive (et peut être même à l'appellation elle-même: une discrimination peut-elle être positive?). Indéniablement il existe une difficulté à cerner l'objet politique et donc à le définir. Chacun sait en effet qu'il ne suffit pas de l'aborder sous l'angle "compensatoire" (donner plus à ceux qui ont

moins) pour être quitte du débat. Pour illustrer notre propos nous sommes tentés de compléter la formule: qui ont moins de quoi? De compétences? De connaissances? De ressources?

Dans le prolongement de cette réflexion, un autre débat surgit: quelle place doit être faite à cette spécificité? Est-ce une question de solidarité, de justice ou même d'efficacité?

Le deuxième débat que nous reprendrons (et que nous avons quelque peu esquissé) est celui de la forme et de la lisibilité que revêt la logique de discrimination positive, cette approche étant, dans les faits, plurielle. Il s'agit en effet de débattre:

- des critères (éducatifs, sociaux, économiques ou scolaires) qui conduisent à l'ancrage d'une démarche;

- des engagements, minima ou souhaitables qui conditionnent les chances de réussite;

- des orientations, sociales ou scolaires, qui prévalent à la mise en oeuvre de cette réussite.

Le troisième débat traverse lui la question des acteurs et sans doute plus spécifiquement des enseignants. Si l'ensemble des réflexions impulsées jusqu'alors indique clairement que rien ne se crée (en matière de réussite scolaire) sans l'engagement des enseignants, rien ne permet cependant aujourd'hui de cerner, avec précision et certitude, les facteurs constitutifs d'un engagement constructif.

Exprimé différemment il convient de s'interroger sur les compétences des enseignants: sont-elles de nature identitaire, professionnelle, statutaire?

Enfin quatrième et dernier point: les leviers pédagogiques de cette réussite scolaire pour tous. La notion de discrimination positive suppose en effet qu'un ordre scolaire préétabli soit modifié, transformé pour laisser place à une logique plus valorisante, plus performante. Se pose donc la question du sens d'une intervention, d'une part, et de la place de l'innovation en milieu scolaire, d'autre part. Sur ce dernier point, il est important de souligner que si le débat fait florès dans certains milieux politiques il n'est pour guère maîtrisé pour autant, tant socialement que scolairement parlant.

Ce rapide tour d'horizon, comme souvent en éducation, soulève plus de questions qu'il n'apporte de réponse. C'est précisément autour de cet état de faits qu'un constat paraît devoir être établi: ne serait-il pas temps de mettre en confrontation ces réflexions, ces pistes de travail

que plusieurs pays ont explorées pour mettre en évidence des solutions viables et, par voie de conséquence, de débusquer les solutions qui mènent vers une impasse, scolaire ou sociale?

C'est en répondant par l'affirmative à cette interrogation et dans le prolongement des deux colloques évoqués précédemment qu'à l'initiative des autorités françaises, un "Observatoire international sur les politiques éducatives et scolaires de discrimination positive" est aujourd'hui en cours de développement. Fondé sur une confrontation des pays ou des autorités scolaires qui exploitent cette approche, il se fixe comme objectif:

- l'échange entre acteurs d'horizons divers sur

les démarches mises en oeuvre ;

- la capitalisation des expériences politiques;
- l'enrichissement des débats internes;
- le développement d'une recherche internationale comparative.

1 Le premier colloque a lieu à Hammamet en mars 2001 pour la mise en place du Programme d'Education Prioritaire (République Tunisienne, *UNICEF Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur Le Programme d'Education Prioritaire*, 2002) le second à Paris en mars 2002 pour le XX^{ème} Anniversaire des ZEP en France (*actes en préparation*).

2 Ces quatre débats reprennent les 4 pistes de travail évoquées par Jean Marie De KETELE lors de la synthèse du colloque d'Hammamet (cf ci-dessus).



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 21 - Anno VI

15 Dicembre 2002

Vers une éducation européenne intégrée

RENÉ LA BORDERIE

Professeur des Universités à l'IFFM d'Aquitaine - France

L'élaboration, en cours, d'une Constitution pour l'Europe est notre chance historique de fonder l'unité non plus sur des critères stratégiques (frontières, commerce, libre échange et libre circulation, monnaie ...) mais aussi sur des principes d'identité.

Jusqu'à présent l'éducation n'a pas été retenue comme un lieu fondamental d'application des traités. Certes des mesures ont été prises pour normaliser les diplômes, notamment dans l'enseignement supérieur, pour faciliter la mobilité, par des procédures d'équivalences, pour développer l'enseignement des langues, par la création mais à un niveau qui reste confidentiel d'écoles ou de sections européennes, pour l'information et la documentation sur l'éducation, par le système documentaire Eurydice, pour

faciliter les échanges et la connaissance réciproque, par les dispositions de type Erasmus. Mais tout cela, est-ce suffisant pour faire une éducation européenne, comme il existe dans tous les pays membres des systèmes éducatifs nationaux ?

Les XIX et XX siècles ont vu se consolider l'unité de chacun des pays membres, à travers l'unité linguistique et culturelle et la stabilisation des frontières. En France depuis François Premier et l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539, qui imposa le français dans les actes officiels, l'unité linguistique a été la grande préoccupation de l'Etat; elle n'a cependant été réalisée, globalement, qu'après la guerre de 1914. Les principaux acteurs de la Révolution de 1789 (Condorcet notamment) ont dessiné des projets d'éducation visant au développement des grands principes de la

République: Liberté, Égalité, Fraternité. Léon Gambetta et son ministre Jules Ferry, auteurs des Lois fondamentales pour l'éducation en France (1882) ont redessiné, par les règles d'obligation scolaire, de gratuité et de laïcité, un nouveau profil culturel de la jeunesse du pays; les programmes scolaires eux-mêmes, largement inspirés d'une idéologie positiviste, visaient ñ comme plus tard dans les pays communistes, mais dans un certain respect des individus, ñ à créer sur tout le territoire national, et aussi dans les colonies (on enseignait aux petits Africains l'histoire de France: "Nos ancêtres les Gaulois étaient blonds et portaient de grandes moustaches."), un homme nouveau, français par sa langue et sa culture, laïque, fraternel, patriote. Les résultats de ce système, dont le développement est encore en oeuvre, ont été sur bien des points remarquables, comme d'ailleurs ont été les résultats de mouvements semblables dans les différentes nations européennes. Néanmoins la conséquence logique en a le renforcement des nationalismes, dont l'expression la plus virulente s'est manifestée dans la première moitié du xx siècle. Au delà des répercussions politiques, la plupart des pays se sont renfermés sur leur histoire (en fait leur lecture de l'histoire) et leur culture, en sont restés à la valorisation quasi exclusive de leur propre langue et ont pris pour étranger, voire pour étrange, tout ce qui dépassait leurs frontières, dont on se plaisait d'ailleurs à dire qu'elles étaient "naturelles", ce qui revenait à "naturaliser" toutes formes de xénophobie.

Enseigner aujourd'hui, en France l'histoire de France, ou l'histoire vue de la France, c'est ignorer que les mêmes événements peuvent être décrits et interprétés différemment dans d'autres pays d'Europe; la France et l'Angleterre n'ont pas la même lecture de la Guerre de cent ans; l'Italie n'interprète pas de la même façon les conquêtes napoléoniennes (on se souvient de ce mot des Milanais, rapporté par Ugo Foscolo: "Liberté, égalité, fraternité, i frances in carrozza e nu a piè."). Quant à l'histoire des pays nordiques, ou d'Europe centrale, elle est pratiquement ignorée des pays latins, hormis les récits folkloriques concernant les Normands, les Vikings, les Teutons et les Huns, tous barbares que sépare de nous l'immense fossé de la civilisation.

Ces représentations, que l'intelligentzia du XVIII siècle, aux frontières plus ouvertes, ignorait, sont aujourd'hui fort communes, y compris, peut-

être surtout, dans les sphères les plus instruites des populations; elles sont le fruit d'un siècle au moins de conditionnement des esprits, par l'école notamment, à la suprématie des valeurs indigènes.

Construire une identité européenne ne peut évidemment pas se concevoir par la déconstruction des identités partielles. De même que notre société devient une société des individus, de même la civilisation et la culture européennes ne peuvent résulter que d'un paramétrage commun des diverses cultures rassemblées. La valorisation au sein des pays, des courants identitaires au sein d'ensembles plus vastes, a comme image, en Europe, la prise en compte à la fois des regards des autres sur la culture et des courants transversaux qui en tissent la réalité; il est aussi important, de ce point de vue, d'étudier le courant de pensée et de sensibilité et d'écriture qui va du *Werther* de Goethe, à la *Nouvelle Héloïse* de Rousseau et aux *Ultime lettre di Jacopo Ortis* de Foscolo, que d'étudier chaque oeuvre isolément, dans l'ignorance; de même pour la poésie sépulcrale anglaise et l'inspiration de l'auteur des *Sepolcri*; ou bien pour l'influence du sensualisme anglais, de Locke en particulier, sur la philosophie de Condillac; également pour le mouvement surréaliste en Europe, les grands axes des arts architecturaux et figuratifs; surtout peut-être les mouvements d'opinion et les options politiques des différents pays à un moment donné.

On peut supposer que les mathématiques enseignées aux Pays-Bas, en Espagne et en Grèce, ne comportent guère de différences, de même pour ce qu'il est convenu d'appeler les sciences dures; mais il en va différemment des sciences humaines et de tout ce qui concerne la culture et la civilisation. Or ce sont bien ces deux domaines (qui pourraient n'en faire qu'un) qui contribuent fondamentalement à la structuration de nos représentations du monde.

Or on ne peut pas compter, sauf dans le très long terme, sur une évolution spontanée des esprits. L'Europe ne peut pas attendre des siècles et elle doit se constituer plus vite ñ même si ce ne doit pas être dans la précipitation ñ que ne l'ont été les nations constitutives; dès lors que l'on exclut la contrainte ou toute forme d'obligation, il faut bien mettre l'accent sur l'éducation. L'Europe, après les dispositions structurelles, ne deviendra Europe des Européens que parce qu'elle vivra dans l'esprit des citoyens; faisons donc

l'hypothèse qu'il ri'y aura pas d'Europe des esprits sans instruction et formation.

Concrètement, qu'est-ce que cela signifie? Je vois quatre points d'appui cardinaux.

- développer et diversifier l'enseignement systématique des langues européennes, sans privilégier les langues des grands pays, et sans sacrifier au pseudo-perfectionnisme de certaines catégories d'enseignants: il s'agit de favoriser la communication interindividuelle, la lecture et l'écriture; on ne peut pas vivre en Europe en pensant que les autres doivent parler notre langue ...

- refondre entièrement les programmes d'enseignement culturel de chaque pays (histoire, géographie, lettres, arts) afin d'intégrer les spécificités nationales dans un ensemble qui permette de faire émerger une identité européenne. Non pas ajouter aux programmes existants une touche européenne, mais bien les refondre dans cette perspective transculturelle.

- développer des banques de données européennes sur l'ensemble des questions relatives

aux matières d'enseignement

- multiplier les échanges d'enseignants et instrumenter les moyens de leur formation permanente par des systèmes de communication à distance ou des institutions spécialisées (le CEDE de Frascati, a joué naguère ce rôle).

Naturellement, l'éducation ne peut pas tout; elle n'est pas le seul levier pour créer un esprit européen d'autres doivent y contribuer, les médias notamment; et les politiques devraient aussi afficher plus clairement leur détermination dans ce domaine; mais les moments que la jeunesse passe à l'école restent déterminants, certes pour l'avenir, mais aussi pour le présent en raison de la légitimation que les systèmes éducatifs apportent, pour les parents notamment, à toute forme de référence culturelle.

Maint sociologue l'a dit: "On ne change pas la société par décret". Certes, mais on ne la change pas non plus sans décret. Souhaitons, pour être réalistes, que les principes d'une éducation européenne soient inscrits dans la Constitution.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 19 - Anno VI
Educazione alla cittadinanza
20 Aprile 2002

Educazione alla cittadinanza

KOICHIRO MAENOSONO

Docente Università Aoyama Gakuin

Women's Junior

College Faculty of child education di Tochio

Per comprendere l'ideale dell'educazione alla cittadinanza e la sua attualità in Giappone bisogna richiamare l'attenzione sui diritti e doveri quali appaiono nella vigente costituzione.

1. Costituzione e diritti umani fondamentali

L'educazione attualmente impartita in Giappone si fonda sulla costituzione del 1947 nata dopo la tragedia dei bombardamenti atomici su Hiroshima

e Nagasaki che avevano causato un gran numero di vittime. La struttura della costituzione si basa essenzialmente sui principi di sovranità popolare, di rinuncia eterna alla guerra e sui diritti fondamentali dell'uomo.

L'imperatore, prima della guerra, secondo la costituzione Meiji allora in vigore, era un monarca assoluto mentre ora la sua posizione è quella di simbolo dello stato e dell'unità della nazione. La costituzione attuale attribuisce al popolo la sovranità: il popolo è il soggetto dello stato. Si rinuncia inoltre al ricorso alla guerra e alle armi per risolvere eventuali conflitti con altre nazioni. Questa realtà è conseguenza della costituzione.

Un tratto importante della vigente costituzione è la definizione dei diritti e dei doveri del cittadino. Secondo l'art. 13 della stessa i diritti fondamentali della persona sono definiti come segue:

“Tutti i cittadini hanno il diritto di essere rispettati come individui. I loro diritti alla vita, alla libertà e al conseguimento del benessere, nella misura in cui non interferiscono col bene pubblico, devono essere tenuti in somma considerazione nella legislazione e nelle altre attività del governo”. Inoltre tra i diritti più importanti c'è quello all'istruzione. Secondo l'art. 26 della costituzione tutti hanno diritto a ricevere una istruzione proporzionata alle proprie capacità. L'istruzione è obbligatoria e gratuita.

Non si tratta solo di ideali astratti e neppure di qualcosa di imposto dall'esterno, ma di programmi da realizzare nel concreto della vita di ogni giorno da parte di ciascuno.

2. Legge fondamentale sull'istruzione e suoi fini

La costituzione giapponese, in reazione al carattere militaristico e ultranazionalistico dell'istruzione di prima della guerra, ha come ideali di costruire una nazione democratica ad alto sviluppo culturale e di contribuire alla pace mondiale e al benessere di tutti gli uomini. E poiché la realizzazione di tali ideali dipende essenzialmente dall'educazione, nel 1947 è nata la Legge Fondamentale sull'educazione che tratta delle mete educative, della pratica, delle uguali opportunità dell'istruzione obbligatoria, della coeducazione, dell'educazione scolastica, sociale, politica e religiosa e in

fine della amministrazione delle scuole. Di tale legge sono soprattutto importanti gli art. 1 e 2.

Art. 1: L'educazione deve mirare al pieno sviluppo della personalità cercando di formare uomini sani nella mente e nel corpo che amino la verità e la giustizia, apprezzino i valori degli altri, rispettino il lavoro, abbiano un profondo senso di responsabilità, siano imbevuti di spirito indipendente come costruttori di uno stato e di una società pacifici.

Art. 2: L'educazione si deve realizzare in ogni occasione e in ogni luogo. A questo scopo tutti devono contribuire alla creazione e allo sviluppo della cultura mediante la reciproca stima e la cooperazione, il rispetto della libertà accademica, l'attenzione alla vita attuale e la promozione di uno spirito spontaneo.

3. Educazione alla cittadinanza

In Giappone ogni dieci anni i programmi scolastici vengono aggiornati per adeguarli ai cambiamenti intervenuti nella società. I programmi attualmente in vigore sono del 1999. Alla tradizionale suddivisione in tre parti: singole materie, morale e attività speciali sono state aggiunte “attività integrative” che sono diventate operative da quest'anno. Sono le singole scuole a decidere autonomamente il contenuto di tali attività che coinvolgono diverse materie; il ministero si limita ad indicare il numero di ore per anno.

Le attività integrative sono una occasione per sviluppare creativamente attività educative particolari in relazione all'ambiente geografico e alla situazione della scuola. Ogni scuola sceglie i contenuti e il metodo per tali attività. Vengono tuttavia suggeriti a titolo di esempio temi quali: uno sguardo sul mondo, l'assistenza sociale, la salute, l'informazione, temi che interessano gli alunni, temi di interesse locale. Inoltre nell'ambito di una educazione aperta al mondo si auspica un inizio di apprendimento delle lingue straniere fin dalla terza classe elementare.

Ai fini dell'educazione alla cittadinanza si considera importante l'educazione in rapporto all'altro, cioè una educazione che coltivi uno spirito e un atteggiamento di rispetto verso tutti. In Giap-

pone tradizionalmente c'erano pregiudizi nei riguardi dei primi abitanti del paese, gli Ainu, e dei "Buraku" che erano stati discriminati e relegati ai margini della società in epoca feudale. La discriminazione nei loro confronti, riguardo al lavoro, al matrimonio, alle relazioni sociali, ufficialmente vietata agisce tuttavia ancora nascostamente.

Inoltre, in generale, si può parlare di una certa discriminazione anche nei confronti delle donne, delle persone anziane, dei portatori di handicap e degli stranieri in Giappone. In occasione della adesione del nostro paese alla risoluzione del 1985 contro la discriminazione nei riguardi delle donne e dei bambini, nelle scuole elementari e medie si sono svolte lezioni per educare alla parità tra uomo e donna (per esempio bambini e bambine cucinano insieme, cuciono, ecc.). In questo modo la scuola intende contribuire a creare una società in cui uomini e donne vivano in condizioni pantane.

Quanto all'educazione all'ambiente, essa divenne oggetto di attenzione negli anni '70 in seguito alla polluzione causata dal grande sviluppo eco-

nomico di quegli anni. Tuttavia nel 1957 l'Istituto Giapponese per la protezione della natura aveva richiamato il governo alla necessità di promuovere nelle scuole l'educazione alla natura, alla sua protezione e conservazione. Al giorno d'oggi non si può parlare di futuro se si prescinde da questa educazione. Molti stranieri vivono oggi in Giappone pur essendo il nostro un insieme di isole.

Così è cominciata in pratica un'educazione che mira alla realizzazione della pace nel mondo collaborando con il rispetto reciproco, la fiducia e la comprensione che va oltre i confini del proprio paese. Questa educazione alla comprensione internazionale e alla cooperazione che avviene praticamente là dove la concentrazione degli stranieri è più forte, suscita attenzione e interesse sempre maggiori.

L'educazione in Giappone basata sugli ideali di una costituzione e su una Legge Fondamentale, ormai lontane nel tempo, conserva tuttavia intatti quei valori e attraverso i mutamenti della società si sforza di educare i cittadini a sentirsi e a vivere da cittadini del paese e del mondo.

La cultura della conoscenza per un migliore orientamento

ROCCO LISTA

Dirigente Ufficio Scolastico Provinciale di Pisa

Nel grande travaglio che vive la scuola italiana, in questi anni di riforma complessiva del sistema, per dare risposta positiva alla società nella quale viviamo sarebbe opportuno partire da una breve e semplice riflessione che ci viene offerta dalla Commissione europea, ove hanno intrecciato le rispettive posizioni la Signora Cressan, Commissario per la ricerca, la formazione e l'istruzione, e i Commissari per gli affari sociali, con l'accordo del Commissario per l'industria, le telecomunicazioni e le tecnologie dell'informazione.

In questo documento, conosciuto poi come il libro bianco dell'istruzione, si sostiene che le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere. Tali fenomeni comportano una modifica delle competenze necessarie dei sistemi di lavoro che necessitano di notevoli adattamenti. Per molti questa evoluzione ha significato tanta incertezza: per alcuni si è venuta a creare una situazione di intollerabile emergenza, per tutti la società del futuro dovrà investire nell'intelligenza, ove si insegna e si apprende, in cui ogni individuo potrà costruire la propria qualifica, sarà, dunque, una società conoscitiva.

Fra i numerosi e complessi mutamenti che travagliano la società europea, tre grandi tendenze, tre grandi "fattori di cambiamento" sono particolarmente percettibili: si tratta dell'estensione a livello mondiale degli scambi, dell'avvento della

società dell'informazione e del rapido progresso della rivoluzione scientifica e tecnica.

La società dell'informazione ha come conseguenza principale quella di trasformare le caratteristiche del lavoro e l'organizzazione della produzione. L'estensione a livello mondiale degli scambi sconvolge i dati sulla creazione dei posti di lavoro a un punto tale che il mercato globale dell'occupazione è una prospettiva più vicina di quanto non si creda.

La civiltà scientifica e tecnica, infine, produce conoscenze scientifiche, la loro applicazione ai metodi di produzione; prodotti sempre più sofisticati, quale risultato di questa applicazione, danno origine ad un paradosso scientifico e tecnico fanno sorgere nella società un sentimento di minaccia, addirittura una irrazionale paura.

La scuola potrà rispondere a queste tre sfide eliminandone gli effetti nocivi in due modi: rivalutando la cultura generale e sviluppando l'attitudine all'occupazione. In una società in cui l'individuo dovrà essere in grado di comprendere situazioni complesse che evolvono in modo imprevedibile, in cui dovrà affrontare un cumulo di informazioni di ogni genere, esiste un rischio di separazione fra chi può interpretare, chi può solo utilizzare e quelli che non possono fare né l'una né l'altra cosa: in altri termini, tra coloro che sanno e coloro che non sanno.

Lo sviluppo della cultura generale, ossia della capacità di cogliere il significato delle cose, di ca-

pire e di creare, è la funzione di base della scuola, nonché il primo fattore di adattamento all'economia e al lavoro. L'altra risposta che può dare la scuola è sviluppare l'attitudine all'occupazione.

In che modo, ci si chiede, l'istruzione e la formazione possono aiutare i Paesi europei a creare occupazioni durevoli, in quantità paragonabili ai posti di lavoro scomparsi a causa delle nuove tecnologie?

Senza voler mettere in discussione il sistema tradizionale che vedeva il suo apice nella conquista del titolo di studio, il "libro bianco" suggerisce di associarvi in impostazione di tipo più aperto, più flessibile; bisogna, cioè, incoraggiare la mobilità dei lavoratori dipendenti, insegnanti, ricercatori e studenti. Sorprende, al giorno d'oggi, constatare che in Europa, le merci, i capitali e i servizi circolano più liberamente delle persone e delle conoscenze. Ma se tutto questo certamente è il compito della scuola, questa e tutte le istituzioni che ad essa sovrintendono hanno l'obbligo, non tanto di realizzare offerte formative specifiche, quanto di formare individui con una personalità armonica e integrale con lo sviluppo di capacità, facoltà e acquisizione di competenze e abilità.

Se è vero ancora oggi che la civiltà di un popolo si misura dal suo grado di istruzione, è funzione prioritaria della scuola istruire, formare, educare rendendo attuale e operante l'art. 3 della nostra Costituzione, rimuovendo gli ostacoli di ogni ordine e grado che si frappongono allo sviluppo psichico, intellettuale, etico e sociale dei giovani.

Ma la scuola non ha soltanto l'obbligo di permettere a tutti di partire da uguali postazioni; dovrebbe ambire a portare tutti a uguali, pur se differenziati, traguardi e livelli di arrivo. La forza motrice per lavorare e per realizzare questi due obiettivi nella scuola, di ogni ordine e grado, è l'orientamento che dovrebbe coniugare felicemente le offerte lavorative con le disponibilità formative e individuali, valorizzando la personalità dell'individuo, rendendolo sempre più autentico.

Volendo scomodare due grandi nomi del mondo delle scienze: Padre Agostino Gemelli e il filosofo e pedagogista Marzi, possiamo concordare con loro definendo l'orientamento uno dei massimi problemi del nostro tempo. Ogni giovane, attraverso la molteplicità dei saperi che gli offre la scuola, dopo una laboriosa assimilazione culturale che gli consenta di passare continuamente dal suo essere al suo dover essere, che una volta raggiunto, possa costituire l'essere per un dover essere successivo, dovrebbe crearsi una bussola interiore che

gli permetta essenzialmente di scoprire se stesso non come monade ma come essere attivo appartenente ad una famiglia, radicato in un territorio e in una società. Sapersi scrutare e conoscere significa rispondere almeno a qualche domanda esistenziale: chi sono? Dove vado? Dove vorrei andare? Quale percorso intendo fare? Cosa so dare agli altri e cosa mi aspetto dagli altri? Sono interrogativi che attendono non soltanto alla sfera razionale ma a quella emotiva, affettiva, etica, relazionale, sociale ecc.

La scuola, dunque, preliminarmente e prima della realizzazione di specifiche offerte formative, ha il dovere di far crescere giovani con una intelligenza ben strutturata, duttile e in grado di sapersi proporre alle diverse novità con grande spirito di iniziativa e adattamento. Per far questo la scuola inizia un percorso di orientamento sin dalle prime sezioni di scuola per l'infanzia ove genitori e insegnanti possono scoprire le difficoltà di adattamento, di apprendimento, di integrazione al gruppo. È tempo allora di predisporre i mezzi per superarle, sia con trattamento pedagogico più adatto al bambino, sia con esercizi speciali e, nei casi più gravi, ricorrendo al consiglio del medico specialista o di un educatore appositamente preparato.

Durante gli anni della scuola elementare è importante la scelta del metodo di insegnamento. Talune difficoltà scolastiche derivano da instabilità, che non consente al bambino la permanenza in una classe troppo numerosa; oppure l'accettazione di metodi costrittivi o eccessivamente permissivi. Molti fanciulli portano, per tutto il tempo della scolarità, le conseguenze degli errori pedagogici dei primi anni. La scuola media unificata in Italia, le classi di osservazione in Francia e altre forme di orientamento scolastico debbono servire a far conoscere le attitudini e le preferenze dei ragazzi orientandone le scelte future. L'orientamento ha importanza fondamentale nella vita dell'uomo di oggi: evita le esitazioni, gli errori di scelta, la perdita di anni preziosi e garantisce, soprattutto, il raggiungimento dell'obiettivo primario che è lo sviluppo della personalità.

Preliminarmente, però, bisogna sgombrare il campo da qualche equivoco o pregiudizio: l'orientamento per i giovani, considerata la complessità, non può essere una prerogativa soltanto della scuola o esclusivamente della famiglia anche se bisogna sottolineare che il primo e fondamentale orientamento avviene proprio in questo nucleo.

In effetti, finché l'artigiano provvedeva direttamente ad avviare i propri figli alla sua stessa atti-

vità e la madre iniziava le figlie al lavoro domestico, l'orientamento avveniva, soprattutto, nell'ambito strettamente familiare e il giovane riceveva dalla famiglia non solo l'istruzione professionale di cui aveva bisogno, ma tutta l'esperienza sociale che gli derivava dal contatto col cliente, dalla progettazione del lavoro fino allo stadio conclusivo della realizzazione e della consegna.

L'altro equivoco da eliminare è che l'orientamento possa essere conclusivo ed esaustivo nella sfera professionale o industriale. Il lavoro di tipo industriale si è sempre configurato con una serie di attività parcellari che non avevano nulla in comune con la complessità e la varietà del lavoro artigianale. Con la divisione del lavoro all'operaio fu chiesto di compiere solo poche operazioni nel modo più preciso e nel più breve tempo, senza alcuna preoccupazione del loro significato nel contesto produttivo. In virtù di queste categorie col taylorismo si andò effermando la selezione professionale del lavoratore allo scopo di collocare "l'uomo adatto al posto adatto". Un ulteriore passo avanti fu fatto quando a questo principio fu sostituita la formula "a ciascuno un posto e un posto a ciascuno" anche se tutto questo ha indotto, sovente, nell'errore di credere che per ogni uomo esistesse un'unica possibilità di inserimento nella vita produttiva. L'orientamento, dunque, non può essere basato unicamente sul confronto statico tra le caratteristiche psicologiche di un dato individuo e le esigenze di una certa scuola o professione senza tener conto delle dinamiche motivazionali o in casi eccellenti anche vocazionali delle persone.

Ne consegue che orientare, per noi operatori della scuola, significa produrre interventi di carattere interdisciplinare che si affiancano all'azione educativa della famiglia e della società al fine di guidare i giovani, primo verso le scelte scolastiche e poi verso quelle professionali più rispondenti alle attitudini e ai loro interessi, nonché alle necessità e alle richieste delle comunità di appartenenza. Deve essere sempre e comunque uno sforzo di razionalizzazione basato sulla diversità naturale degli uomini per l'adattamento psicologico di ogni individuo alla molteplicità dei compiti che implica l'organizzazione sempre più complessa della collettività. L'orientamento deve considerare l'individuo nella sua totalità e non deve, pertanto, basarsi sui dati teorici e sulle metodiche di una sola scienza, ma deve essere eminentemente interdisciplinare e servirsi dei risultati derivanti dalla ricerca e dall'applicazione della psicologia, della pedagogia, della medicina generale, del ser-

vizio sociale, dell'economia ecc.

La complessità dell'orientamento si evince anche dalla considerazione che i legislatori, a fasi alterne, si sono, da oltre mezzo secolo, occupati seriamente del problema.

Basti ricordare la Legge n. 942/66 che, almeno nel campo della pubblica istruzione, ha prodotto una serie di circolari e tra queste, una molto lontana ma interessante del 1968, la n. 364, sosteneva l'identificazione dell'orientamento con l'azione educativa, poiché si proponeva di facilitare l'inserimento dei giovani nella vita attiva della società con lo scopo di rendere autonomo l'individuo di fronte alla scelta che la vita e la scuola gli propongono. L'orientamento, secondo il mio modesto punto di vista, dovrebbe porsi come fattore di equilibrio, di mediazione e, infine, come rivelatore degli errori nei rapporti tra capacità individuali, struttura formativa esistente e il potenziale della forza-lavoro accumulabile secondo le esigenze dei settori economico-produttivi.

L'orientamento, infatti, dovrebbe agire nel senso di impedire che la formazione dei giovani sia avviata in direzioni operative per le quali essi non abbiano particolari attitudini e di conseguenza tutto il processo formativo si riveli come un investimento sostanzialmente errato e perciò come una fonte di perdita sia umana che economica.

La riforma della secondaria superiore, con l'alternanza scuola-lavoro, già in fase di avanzata sperimentazione, dovrebbe consentire un facile passaggio da una scuola a un'altra e da un indirizzo a un altro. L'ingegneria scolastica, per raggiungere quest'obiettivo, realizza la cosiddetta "passerella", cioè dei percorsi didattici organizzati su moduli di raccordo per consentire il passaggio tra le classi degli istituti secondari di II grado di indirizzo diverso; vengono progettati e realizzati per far acquisire all'allievo le competenze essenziali per poter frequentare, nell'anno scolastico successivo, il nuovo percorso di studio. Tutto questo costituirà una sconfitta per i più deboli e una vittoria per i più forti, oppure garantirà a tutti, pur nella diversità dei soggetti, uguali livelli di arrivo? È la scommessa del prossimo futuro. Il gioco è libero ed ognuno può puntare dove crede.

Il Governo e il Ministro Fiorani hanno già puntato e proposto l'elevazione dell'obbligo scolastico a 16 anni. È quanto tutti aspettavamo, nella speranza che una nuova e diversa scuola possa sconfessare sia l'indagine OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) che PISA (Projet for international students assesment).

Bisogno di Umanesimo nella scuola. Lettera aperta di una professoressa al Ministro dell'Istruzione

MARIA TERESA MIRCOLI
Ispettrice U.S.R. Marche

Sig. Ministro,

Se stessi ancora tra i banchi, in mezzo agli alunni, avvertirei forte il dovere di esprimerLe, con rispetto: sono una professoressa tra i non pochi docenti del "silenzio attivo". Cerco di stare appresso ai ragazzi, come meglio e più si può, *prendendomi cura* culturale ed educativa di essi, ascoltandoli ed ascoltando le loro famiglie, e avendo come imperativo quello di fare, pur tra i mille errori, tuttavia, non voluti, con serietà, rigore intellettuale, impegno culturale, equità, responsabilità, benevolenza, passione ed umiltà, in favore dei figli degli altri, quello che vorrei per i miei figli.

Le innovazioni? Non ho spirito né atteggiamento del dietrologo. Grande importanza annessa alle radici, agli affetti, ai significati profondi, alla cultura, allo studio, all'impegno personale, sui quali ancorare e proiettare la crescita e lo sviluppo educativo e culturale di ogni giovane personalità, e sempre mi hanno attratto la ricerca e il nuovo: non ho mai disdegnato di lavorarci su e di giocare, come si suol dire, di anticipo, a Scuola, all'Università e, comunque, in ogni ambito che fosse educativamente connotato.

Così è da una vita, in preziosissima compagnia di persone, anche tra grandi maestri di pedagogia e di cultura, che sempre provvidenzialmente ho incontrato numerosi.

Ma, Sig. Ministro, in tempi così fragili e in contesti così aleatori, dove ormai l'unica certezza ap-

pare l'incertezza e dove ormai sembra si sia smarrito il senso del limite, si sta tutti correndo, anche a scuola, qualche rischio di troppo: le famiglie ci capiscono più ormai poco o niente, gli alunni sono sempre più disorientati e si sentono autorizzati a fare quel che vogliono, gli insegnanti sono sempre più soli e non ce la fanno proprio ad inseguire le volontà di chi arriva, ogni volta, e cambia tutto, ed ancor più a sopportare la fatica di inseguire affannosamente chi si improvvisa esperto ed anche certa brutta parte della burocrazia, che è sempre lì, di pietra, ben salda e radicata sulla sua poltrona, che non rinuncerà mai a crescere su se stessa e a volere per se stessa e che poco o nulla sa della scuola reale e di chi vi è ospite.

Ma non s'avvede che tutto è ormai in balia delle transitorietà stabili, *dove regnano provvisorietà, approssimazione e caos, e non s'avvede che tutto si sta ormai 'sbrandellando'?*

Smonta di qua e smonta di là, con bulli e bulloni sparsi in ogni dove, usa il cacciavite e aiutati con il martello, Indicazioni che ci sono e Indicazioni che ci saranno, personalizzazione sì e personalizzazione no, portfolio sì e portfolio no, curricoli fuori della porta e curricoli che rientrano dalla finestra, certificazione delle competenze, in un modo e subito dopo in un altro, autonomia sì e nuovi centralismi pure, *democrazia predicata e oligarchia praticata*, qui è così, "finché ci sto, comando io", e là è tutta un'altra cosa, perché "comanda l'al-

tro”, blatera di qua e blatera di là, sgomita da una parte e sgomita dall'altra, nell'ambito oltre tutto di un pericoloso dilagare di un emergenziale pervasivo “menefreghismo”, che non si tenta più, peraltro, di arginare o di mascherare, nemmeno per pudore.

Ecco, allora, il rischio, sig. Ministro: i più si risolveranno a fare, alla fine, anche meno di quello che hanno sempre fatto, per *sfinimento*.

In tali condizioni e in un clima così, le riforme non potranno certo attecchire più di tanto e se resistenza potrebbe esserci, da parte degli insegnanti, non è di natura ideologico-politica, come si crede o si vuole far credere, né per mancanza di voglia di fare meglio, ma è, come si avverte, di altra natura.

È, infatti, questione di *grande stanchezza* e di *progressiva demotivazione*, che crescono, oltre che per quanto sopra espresso, pure per il cattivo stato di salute professionale della categoria, connotato da bassa stima sociale, anche a motivo del trattamento giuridico ed economico che la riguarda, e logorato, *in specie, da voragini profondissime di considerazione e di cura che dovrebbe essere riservata alla modalità di reclutamento e alla formazione iniziale e in servizio, da assenze pressoché generalizzate di persone che siano sicuri e specchiati punti di riferimento istituzionale, da vuoti di controllo reale e di assistenza consulenziale, da trasmissione a pioggia di enunciazioni metodologico-didattiche, solamente parlate, quando non pontificate, che escono, come fiumi in piena, dalla bocca di coloro che per autoinvestitura o per investitura politica vengono utilizzati come esperti, talvolta senza mai essere entrati in aula o, tal'altra, avendo scelto di lasciarla, da carenza di accompagnamento istituzionale della funzione docente, connotato da testimonianze valoriali ed etiche di vera cultura ed avvertita e testimoniata educazione, necessarie a ridare, proprio con il loro esempio, credibilità e vitalità ad una professione che sappia coniugare in se stessa, veicolandolo così nel rapporto pedagogico, il senso dei diritti e delle responsabilità, dell'autorità e della libertà, del potere e del limite.*

Sarebbe sufficiente, sig. Ministro, farsi un “giretto”, tuttavia non preannunciato, e sostare quanto basta nelle tantissime scuole dell'Italia delle città e delle

province, dei centri e delle periferie, del Nord e del Sud, dei paesi e delle campagne per parlare con le persone di scuola che sono lì e per capire che ci sono anche insegnanti bravi e in gamba un bel po', che, tuttavia, gestiscono in solitudine, nel bene e nell'incertezza, i loro alunni e i loro problemi, e per capire ancora che, comunque, quando essi sono costretti a guardarsi attorno per cercarvi e coglierli l'aiuto necessario a comprendere meglio e di più, preferiscono, in non poche circostanze, rientrare nel calore della vita vera dell'aula, “chiudendosi – come essi dicono – le porte dietro”.

Tali insegnanti, per la verità numerosi, *rappresentati da nessuno se non da se stessi e pertanto non conosciuti né mai interpellati, perché non si fanno avanti*, sono fuori da logiche politico-partitiche tout court, che ormai dominano ogni settore della pubblica amministrazione e che hanno *invaso, contaminato e turbato*, purtroppo, anche quello della scuola. Essi non potranno, in piena scienza, coscienza e convintamente, dir sì ai cambiamenti che ogni volta si preannunciano se in tali cambiamenti non avranno scorto l'approdo di reali esigenze di natura culturale, educativa ed etica che riguardano davvero le persone concrete dei ragazzi che sono a scuola e *che chiedono aiuto per entrare nel mondo storico-culturale e per crescere in cultura e in umanità, per non smarrire la direzione di senso della loro vita, per impegnarsi con perseveranza nello studio e nella loro formazione educativa, per percorrere sempre la via maestra dei significati profondi, per recuperare a consapevolezza la grandezza dei vincoli-valori del corretto rapporto tra le persone, la importanza delle regole, la necessità delle testimonianze etiche, educative e culturali, l'assoluta rilevanza del senso di appartenenza alla comunità umana.*

Queste, sig. Ministro, mi creda, lungi dall'essere prediche o lamentazioni o velleità utopiche o mera denuncia, sono parole che dicono solamente di un bisogno profondo e reale di scuola e che si sono fatte non poco coraggio per uscire dal silenzio, per la verità coscienti di correre il rischio di esservi tosto ricacciate. Un consiglio per il futuro? Che la Scuola ritorni ai grandi temi umanistici del passato, come quelli testimoniati dal grande Erasmo da Rotterdam.

La storia dell'Unità d'Italia attraverso i Ministri dell'Istruzione

GIOVANNI ROBERTELLA
 Dirigente Nucleo Autonomia USR Basilicata

Quali sono gli aspetti di maggior rilievo che hanno caratterizzato la politica dell'istruzione e, di conseguenza, la cultura del popolo italiano durante i 150 anni dell'Unità d'Italia? In che misura la politica scolastica ha contribuito alla costruzione dell'identità storica della nazione? Quale contributo hanno dato le riforme nella lotta contro l'analfabetismo, pari al 78% in tutta Italia e al 90% nelle regioni meridionali e insulari, secondo i dati del censimento del 1861?¹ Poiché non si è sviluppato un sentimento di appartenenza e radicamento, in che modo integrare l'unificazione politico-militare con quella politico-culturale in "un paese troppo lungo"² e dunque trovare la risposta alle famose parole di Massimo D'Azeglio: "Ora che l'Italia è fatta bisogna rifare gli italiani"?

Le risposte a queste non esaustive domande sono state affidate prevalentemente alla scuola, alla quale è stato chiesto di assumere la responsabilità di modificare e riorganizzare la società così come si presentava all'indomani della nascita del Regno d'Italia. Non vi erano altre istituzioni in grado di farvi

fronte, né formali né informali. Compito davvero molto difficile se si considera che la Restaurazione aveva abbandonato o comunque rallentato le innovazioni scolastiche in itinere.

Saranno il regio decreto legislativo 13 novembre 1859, n. 3725 del Regno di Sardegna, più noto come legge Casati, e i programmi cosiddetti dell'unificazione approvati dal ministro Terenzio Mamiani della Rovere, nel 1860, a introdurre le prime norme programmatiche volte all'unificazione della lingua e all'insegnamento dell'aritmetica, della religione e delle "virtù morali". Soprattutto, viene reso obbligatorio il primo dei due bienni in cui era divisa la scuola elementare, dopo la quale era consentito agli studenti di poter proseguire o col Ginnasio (a pagamento) o con le scuole tecniche.

Tuttavia in questa legge, secondo l'autorevole parere di Tullio De Mauro,³ "c'è una cultura alta, che è quella classico-umanistica, c'è una cultura marginale, quella scientifica, e poi c'è una cultura per vili meccanici, che pure serve per sopravvivere, ed è quella degli studi tecnici".

La Scuola italiana secondo la Legge Casati

Età in anni	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
	Ciclo inferiore	Ciclo superiore	ginnasio						liceo			università					
			Istruzione secondaria classica														
			Scuola tecnica				Istituto tecnico										
	Istruzione Element.			Istruzione Secondaria Tecnica													

Purtroppo, la lotta contro l'analfabetismo, addirittura peggiorato secondo i dati del censimento del 1871, aveva ottenuto scarsi risultati e si poneva il problema urgente di correre ai ripari. Il ministro Michele Coppino, ritenendo necessario rafforzare l'obbligatorietà e la gratuità della frequenza degli alunni, portò la scuola elementare a cinque anni, di cui tre obbligatori con sanzioni (non previste nella legge Casati) per i genitori che non adempivano a tale obbligo. Alla stesura del testo collaborò il pedagogista positivista Aristide Gabelli (vengono definiti unanimemente programmi Gabelli), avviando così il processo di secolarizzazione della religione cattolica attraverso l'introduzione dell'insegnamento di "Nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino".⁴

Bisognerà attendere gli inizi del Novecento per vedere i primi risultati positivi, anche se limitati, prodotti dal sistema scolastico. È da questo momento, infatti, che aumenta la percentuale di scolarizzazione e di conseguenza comincia a diminuire l'analfabetismo, anche se, contestualmente, compare per la prima volta la disoccupazione intellettuale. La legge Orlando del 1904 (obbligo esteso fino al 12° anno di età, istituzione di un corso popolare formato dalle classi quinta e sesta, assistenza per gli alunni poveri e aiuto ai comuni in difficoltà) e la legge Daneo-Credaro del 1911 (scuola elementare e stipendio dei maestri a carico dello Stato) diedero un impulso notevole alla diffusione dell'istruzione popolare, condizio-

ne indispensabile per l'incremento della pubblica ricchezza. I programmi del 1905, fortemente influenzati dalla legge Orlando, posero alle scuole il problema dell'educazione morale e civile oltre che dell'istruzione degli alunni.⁵

La riforma che ha ridisegnato la struttura della scuola italiana, e che resterà invariata fino ai giorni nostri, salvo pochi ritocchi, è indubbiamente quella del 1923, legata al nome del grande filosofo Giovanni Gentile il quale si ispirò alle linee guida della filosofia neoidealista e dell'ideologia politica del momento. Questa riforma innalzò l'obbligo scolastico a 14 anni di età, che resterà comunque inevaso, e introdusse l'obbligatorietà dell'insegnamento della religione cattolica che la legge considerava fondamento e coronamento degli studi elementari. Ma soprattutto è considerata una riforma intellettualistica finalizzata alla formazione morale, etica e spirituale. Questa legge avrebbe dovuto portare alla costruzione dello spirito nazionale e dell'unità del popolo italiano, ma non ci riuscì a causa dell'analfabetismo. Per queste ragioni le materie scientifiche restarono subordinate a quelle umanistiche e l'insegnamento della filosofia diventò centrale nel percorso scolastico. Il sistema scolastico conservò una concezione aristocratica della cultura e dell'educazione tanto che la scuola secondaria superiore era riservata "ai migliori per intelletto e per censo". Alle classi più modeste e meno abbienti, invece, era riservata l'educazione del lavoro, ritenuta uno degli obiettivi primari del processo educativo.

Riforma Gentile: scuole elementari e medie⁶

Età in anni																
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19			
Scuola Elementare																
1	2	3	4	5	6	7	8									
					Corso integrativo											
					Scuola complement.											
					1	2	3									
					Ginnasio											
					Inferiore			Superiore				liceo				
					1	2	3	4	5	1	2	3				
									Istituto tecnico corso super.							
									1	2	3	4				
					Istituto tecnico corso super.				Sezione commercio e ragion.							
					1	2	3	4	Istituto tecnico corso super.							
									1	2	3	4				
									Sezione agrimensura							
					Dopo 4 anni di scuola media o al 14° anno di età				Liceo scientifico							
									1	2	3	4				
					Dopo 4 anni di scuola media o al 14° anno di età				Liceo femminile							
				1	2	3										
Istituto magistrale																
Corso inferiore					Corso superiore											
legenda			esame		1	2	3	4	1	2	3					

Fonte: M. Bellucci-M, Ciliberto, La scuola e la pedagogia del fascismo, Torino, Loescher, 1978, p. 208

Modifiche alla riforma Gentile intervennero strada facendo sia durante il periodo fascista che nei decenni successivi. Cambiamenti si ebbero, durante il regime, con l'istituzione della *Scuola di avviamento professionale* voluta dal ministro Belluzzo nel 1928, con i programmi del 1934 che crearono le condizioni per combattere la battaglia contro il dialetto, considerato causa della mancata unificazione linguistica, con *La carta della scuola* del 1939 nella quale il ministro Bottai esprime la consapevolezza della necessità di una scuola di massa per le esigenze dell'economia e del regime.

Tra la fine del periodo fascista e la nascita della Repubblica vennero approvati i programmi della scuola elementare del 1945 dei quali, in verità, la scuola non si accorse neppure, pur contenendo essi buoni consigli per la modernizzazione e la laicità della scuola, per la dimensione sociale dell'educazione e per la valorizzazione dell'individuo. Sarà invece la Costituzione del 1948 a stabilire che l'istruzione doveva e deve essere pubblica, gratuita e obbligatoria per almeno otto anni, anche se resta in vigore il sistema scolastico precedente: cinque anni per la scuola elementare, tre anni divisi in scuola media (che consentiva di proseguire gli studi) e scuola di avviamento professionale (che escludeva qualsiasi prosecuzione degli studi). Dualismo che verrà eliminato con la nascita della scuola media unica del 1962, preceduta dall'approvazione dei programmi per la scuola elementare del 1955 e seguita dalla istituzione della scuola materna statale del 1968 e dalla liberalizzazione degli accessi all'università e delle modifiche dell'esame di maturità.

Negli anni settanta, ottanta e novanta, grazie alle provocazioni culturali di Don Lorenzo Milani, con "Lettera ad una professoressa", la scuola diventò meno selettiva e classista, si aprì alla comunità, aumentò gli orari settimanali degli alunni per rispondere ai nuovi bisogni sociali delle famiglie. Vennero, inoltre, approvati i programmi della scuola media nel 1979, le cui finalità riguardavano la formazione dell'uomo e del cittadino, i nuovi programmi per la scuola elementare nel 1985, il cui compito era quello di promuovere l'alfabetizzazione culturale e l'educazione alla convivenza democratica, e i nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia nel 1991 alla quale veniva affidata la responsabilità di favorire la maturazione dell'identità, la conquista dell'autonomia e lo sviluppo della

competenza. La scuola secondaria superiore, invece, sarà sfiorata solo da alcune sperimentazioni ed innovazioni legate all'avvio dei programmi Brocca (per i licei ed in parte per gli istituti tecnici) e al Progetto '92 (rivolto agli istituti professionali). Da questo momento in poi comincia a profilarsi l'idea di una scuola autonoma disegnata dalla legge 59/2007, connessa al sistema delle altre autonomie e dunque più capace di dare risposte adeguate alle diverse realtà territoriali. Il bambino-scuola esce dal girello kantiano, comincia a fare i primi passi da solo e diventa maggiorenne con l'approvazione del Regolamento sull'autonomia del 1998 che, nell'attribuire alla scuola la funzione di provvedere all'istruzione, all'educazione e alla formazione delle nuove generazioni, modificherà dalle fondamenta gli aspetti organizzativi, didattici e professionali del sistema scuola. Sarà il ministro Berlinguer che aprirà il nuovo corso e porrà la necessità di superare il dualismo tra formazione culturale e formazione professionale. I ministri successivi (Tullio De Mauro, Letizia Moratti e Giuseppe Fioroni) si impegneranno tutti nel compito di riformare la scuola, ma nessuno riuscirà a portare a termine la riforma perché ognuno cancellerà ciò che aveva costruito il Governo che l'aveva preceduto.

C'è riuscita la ministra in carica Mariastella Gelmini che ha introdotto novità di rilievo nella ristrutturazione del sistema scolastico. Questi i cambiamenti già in atto: a) lo studio dell'educazione civica, già reso obbligatorio da Aldo Moro nel 1958 per le scuole secondarie di primo e secondo grado, viene riproposto ed esteso alle scuole di ogni ordine e grado attraverso la materia "Cittadinanza e Costituzione" (L. 169/2008); b) l'anticipo dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia per i bambini che compiono tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento (D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89); c) la reintroduzione della figura del maestro unico-prevalente, una più ampia articolazione del tempo scuola, l'introduzione della valutazione numerica decimale (leggi 169/2008, D.P.R. 89/2009 e D.P.R. 122/2009); d) l'Atto d'indirizzo dell'8 settembre 2009 che stabilisce i criteri generali per armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi della scuola di base; e) il riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali (D.P.R. 15 marzo 2010, numeri 87, 88 e 89).

Riforma Gelmini: secondo ciclo d'istruzione

Nuovi licei/6 nuovi licei	Nuovi istituti professionali/ 2 settori – sei indirizzi	Nuovi istituti tecnici/ 2 settori - 11 indirizzi
1. Liceo artistico	a) Settore dei servizi	a) Settore economico
2. Liceo classico	1. Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale	1. Amministrazione, Finanza e Marketing
3. Liceo linguistico	2. Servizi socio-sanitari	2. Turismo
4. Liceo musicale e coreutico	3. Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera	b) Settore tecnologico
5. Liceo scientifico opzione scienze applicate	4. Servizi commerciali	1. Meccanica, Meccatronica ed Energia
6. Liceo delle scienze umane opzione economico-sociale	b) Settore industria e artigianato	2. Trasporti e Logistica
	1. Produzioni artigianali e industriali	3. Elettronica ed Elettrotecnica
	2. Manutenzione e assistenza tecnica	4. Informatica e Telecomunicazioni
		5. Grafica e Comunicazione
		6. Chimica, Materiali e Biotecnologie
		7. Sistema Moda
		8. Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
		9. Costruzioni, Ambiente e Territorio

Fino agli anni '80 la scuola, massima preoccupazione della giovane Repubblica, ha contribuito ad elevare il grado d'istruzione dei nostri giovani anche per rispondere ai mutamenti sociali che riguardavano in particolare la struttura produttiva. Dagli anni '90 in poi, sulla spinta della recessione economica e della nuova temperie culturale legata ai fermenti leghisti e non solo, si apre una prospettiva involutiva caratterizzata da risparmi e razionalizzazione delle risorse disponibili. Da allora tutte le proposte di riforma, dico proprio tutte, fino a quella dell'attuale ministra Mariastella Gelmini, saranno condivise, quando non proprio determinate, dal ministero dell'economia.

Stiamo ritornando al punto di partenza. L'Italia resta una nazione unita geograficamente e politicamente, ma resta divisa sul piano culturale, economico e sociale. Le differenze tra le tre macroaree

del paese piuttosto che diminuire aumentano con l'andare del tempo e dunque rispunta con più determinazione ed attualità la vecchia questione del rapporto tra scuola pubblica e scuola privata. Purtroppo non sono bastati le nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino di Aristide Gabelli, l'educazione civica di Aldo Moro, l'educazione morale e civile e l'insegnamento storico-geografico dei Programmi Ermini del 1955, la formazione dell'uomo e del cittadino dei Programmi del 1979, l'educazione alla convivenza democratica dei programmi del 1985, il sé e l'altro degli Orientamenti del 1991, non sono bastati, dicevo, a creare le condizioni per una più matura democrazia sociale e per un più compiuto senso di appartenenza.

Quest'ultimo decennio, sotto la spinta propulsiva dei ministri Berlinguer-De Mauro, Moratti e Fioroni rappresenta la fase conclusiva di un per-

corso traballante e pericoloso per la stessa tenuta della nostra unità nazionale. Siamo diventati europei, ci siamo mondializzati e globalizzati, parliamo di cittadinanza europea e planetaria, coltiviamo l'obiettivo di un'“etica della relianza”⁷, ma non riusciamo, forse a causa di una classe dirigente non all'altezza della situazione, ad essere un popolo moralmente, culturalmente e solidalmente unito. Ci riuscirà la riforma Gelmini? Il paragrafo “Cittadini di oggi e di domani” dell'Atto di indirizzo del 2009 sembra preludere a una risposta positiva. Si potrebbe pensare a un nuovo Risorgimento combattuto, questa volta, non con fucili e baionette ma con l'applicazione concreta della nostra Carta costituzionale facendo aderire tutta la comunità nazionale ai suoi principi, ai suoi valori e alle sue regole.

¹ Catarsi, E., Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985), La Nuova Italia, Firenze, 1990

² Ruffolo, G., Un paese troppo lungo. L'unità nazionale in pericolo, Giulio Einaudi, Torino, 2009

³ De Mauro, T., La cultura degli italiani, Laterza, Rom-Bari, 2004

⁴ Riforma dei programmi della scuola elementare emanati con R.D. 25 settembre 1888, n. 5724, paragrafo Istruzioni generali: “Ma il buon uomo può non essere un buon cittadino, benché in vero abbia il primo e l'indispensabile fondamento per essere anche questo. Il maestro dovrà quindi cogliere tutte le occasioni per infondere ne' suoi alunni i sentimenti che più conferiscono al benessere civile, l'amore dell'ordine, della concordia, della tranquillità laboriosa e della socialità umana, distogliendoli, ove bisogni, da gare e da odi municipali, e facendo che il nome d'Italia e la compiacenza di appartenere a una gran nazione valida e stimata campeggi nel loro pensiero e nel loro cuore. Senza vanti improvvidi e senza insulsi retoricumi, non ometterà di far capire, per quanta parte e in quanti modi il nostro paese abbia contribuito alla civiltà del mondo, per trarne motivo di giusta soddisfazione, ma non senza avvertire che lo splendido passato non varrà che a rendere più oscuro il presente, ove la crescente generazione non sorga agguerrita ai nuovi destini da un vigile e forte sentimento del dovere, così verso la famiglia e i propri simili, come verso la patria e lo Stato”.

⁵ Programmi delle scuole elementari del 1905 emanati con R.D. 29 gennaio 1905, n. 45, paragrafo Educazione morale e istruzione civile: “Il maestro deve non soltanto educare l'alunno a sentimenti morali, ma fargli acquistare l'abito di buone e civili maniere... Nulla lo ferisca di più della menzogna, ch'è la prima radice d'ogni bassezza morale; mostri di preferire occorrendo la franchezza e la sincerità al merito stesso; esiga sempre la confessione degli errori e delle colpe; non tolleri l'astuzia, la furberia, il raggiro, la falsità; si ado-

peri onde tra i suoi alunni regni affetto, stima reciproca, cordialità schietta e fratellevole; faccia ch'essi praticino costantemente il perdono delle offese, che si prestino mutua assistenza, che nelle piccole coscienze in formazione si delineino già caratteri sinceri, probi, generosi. Così la scuola servirà veramente di preparazione alla vita, sarà l'embrione sociale, nel quale si svilupperanno i primi sentimenti di solidarietà umana, le prime attitudini a vivere in comunione d'idee, di sentimenti e d'interessi”.

⁶ Catarsi, E., op. cit. pag. 77.

⁷ Morin, E., Il metodo. 6. Etica, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

Elenco dei ministri del Regno d'Italia e della Repubblica italiana

Le tabelle sono state costruite utilizzando diversi siti tra i quali, prevalentemente, quelli del Parlamento, del Governo italiano, wikipedia ed altri scoperti durante la navigazione.

Sono state prodotte in tutto tre tabelle: la prima (che non verrà analizzata), più breve, è relativa al periodo preunitario; la seconda si riferisce al Regno d'Italia fino all'1 luglio 1946; la terza comprende il periodo che va dall'Assemblea Costituente ai giorni nostri. Durante la ricerca sono emerse, del tutto irrilevanti, alcune discordanze di date relative all'inizio dei ministeri e alla loro conclusione. Lo stesso dicasi per le professioni dei ministri. Regno d'Italia (1861-1946)

Dall'analisi dei dati emergono le seguenti considerazioni:

1. Dal 1861 fino al 1946 si sono alternati 56 ministri, ovviamente tutti maschi
2. Il ministro che ha avuto più incarichi è Michele Coppino con 9 nomine, seguito da Guido Baccelli con 6 e da Francesco De Sanctis con 4
3. La professione esercitata dai ministri è prevalentemente quella di docente universitario-professore (compreso 1 preside), seguita da quella di avvocato-magistrato e poi da alcuni nobili, giornalisti e scrittori
4. Molti ministri che provengono dal Nord si sono spostati al Centro. Anche quelli provenienti dal Sud (in misura inferiore) si sono spostati al Centro. Nessuno di quelli del Centro ha cambiato area geografica

5. Il ministro il cui mandato è durato poco, 26 giorni (dal 22 maggio 1920 al 16 giugno 1920), è stato Andrea Torre
6. I due ministri che hanno avuto un mandato più lungo sono Giuseppe Bottai con di 2373 giorni continuativi (dal 15 novembre 1936 al 5 febbraio 1943) e Michele Coppino con 9 mandati discontinui per un totale di 2315
7. Il ministro che ha avuto la vita più breve è stato il lucano Emanuele Gianturco, morto a 50 anni, mentre il più longevo è stato il ligure Paolo Boselli (oltre 93 anni)
8. 2 i ministri lucani. Oltre a Gianturco c'è stato anche Pasquale Grippo, morto a 88 anni

Repubblica italiana (1946-2010)

1. Dal 1946 ad oggi si sono alternati 35 ministri, di cui 4 donne e 31 uomini
2. I ministri che hanno avuto più incarichi con cinque nomine sono: Franco Maria Malfatti, Guido Gonella e Luigi Gui, seguiti con quattro da Franca Falcucci e Riccardo Misasi
3. La professione esercitata dai ministri è prevalentemente quella di docente universitario-professore.
4. 13 i ministri che provengono dal NORD, di cui 6 si sono spostati al Centro; 16 dal SUD, di cui 8 trasferiti al Centro; 6 dal Centro senza spostamento di nessuno
5. Il ministro il cui mandato è durato poco, 17 giorni (dal 16 luglio 1953 al 2 agosto 1953), è stato Giuseppe Bettiol
6. Il ministro che ha svolto la funzione più a lun-

go è stato Luigi Gui con 2315 giorni ed è stato anche il più longevo (oltre 95 anni)

7. Nessun lucano ha ricoperto la carica di ministro nel periodo repubblicano

Ministri della Pubblica Istruzione prima dell'Unità

Cesare Alfieri di Sostegno, dal 30 novembre 1847 al 16 marzo 1848

Carlo Boncompagni di Montebello, dal 16 marzo al 29 luglio 1848

Vincenzo Gioberti, dal 4 al 16 agosto 1848

Felice Merlo, dal 16 al 27 agosto 1848

Carlo Boncompagni di Montebello, dal 29 agosto al 16 dicembre 1848

Carlo Cadorna, dal 16 dicembre 1848 al 27 marzo 1849

Cristoforo Mameli, dal 24 marzo 1849 al 10 novembre 1850

Pietro Gioia, dal 10 novembre 1850 al 20 ottobre 1851

Luigi Carlo Farini, dal 21 ottobre 1851 al 21 maggio 1852

Carlo Boncompagni di Montebello, dal 21 maggio al 4 novembre 1852

Luigi Cibrario, dal 4 novembre 1852 al 31 maggio 1855

Giovanni Lanza, dal 31 maggio 1855 al 18 ottobre 1858

Carlo Cadorna, dal 18 ottobre 1858 al 19 luglio 1859

Gabrio Casati, dal 24 luglio 1859 al 15 gennaio 1860

Terenzio Mamiani della Rovere, dal 20 gennaio 1860 al 22 marzo 1861

MINISTRI DEL REGNO D'ITALIA						Governo
Nome e cognome	Dati anagrafici		Professione	Mandato		
Ministero della Pubblica Istruzione						
Francesco De Sanctis	Morra Irpina, 28 marzo 1817 Napoli 29 dicembre 1883		Docente universitario (filosofo - letterato)	22 marzo 1861 6 giugno 1861	Cavour	
Francesco De Sanctis	Morra Irpina, 28 marzo 1817 Napoli 29 dicembre 1883		Docente universit.ario (filosofo - letterato)	12 giugno 1861 3 marzo 1862	Ricasoli I	
Pasquale Stanislao Mancini	Castel Bar. (AV), 17 marzo 1817 Roma, 26 dicembre 1888		Avvoc. (Premio Nobel per la pace nel 1904)	4 marzo 1862 31 marzo 1862	Rattazzi I	
Carlo Matteucci	Forlì, 21 giugno 1811 Livorno, 25 luglio 1868		Docente universitario (matem.-fisico-fisiol.)	31 marzo 1862 8 dicem. 1862		
Michele Amari	Palermo, 7 luglio 1806 Firenze, 16 luglio 1889		Docente universitario (storico-orient.-ital.)	8 dicem. 1862 24 marzo 1863	Farini	
Michele Amari	Palermo, 7 luglio 1806 Firenze, 16 luglio 1889		Docente universitario (storico-orient.-ital.)	24 marzo 1863 28 sett. 1864	Minghetti I	
Giuseppe Natoli	Messina, 9 giugno 1815 Messina, 25 settembre 1867		Barone - Avvocato (laurea in giurisprud.)	28 sett. 1864 31 dicem. 1865	La Marmora I	
Domenico Berti	Cumiana (TO), 17 dicem. 1820 Roma, 22 aprile 1897		Docente universitario (filos. e pedagogista)	31 dicem. 1865 29 giugno 1866	La Marmora II	
Domenico Berti	Cumiana (TO), 17 dicem. 1820 Roma, 22 aprile 1897		Docente universitario (filos. e pedagogista)	20 giugno 1866 17 febb. 1867	Ricasoli II	
Cesare Correnti	Milano, 3 gennaio 1815 Lesa (NO), 4 ottobre 1888		Scrittore - Avvocato - Professore	17 febb. 1867 10 aprile 1867		
Michele Coppino (1)	Alba (CU), 1 aprile 1822 Alba (CU), 25 aprile 1901		Docente universitario (letteratura italiana)	10 aprile 1867 27 ott. 1867	Rattazzi II	
Girolamo Cantelli (a)	Parma, 22 giugno 1815 Parma, 7 dicembre 1884		Conte	27 ott. 1867 18 nov. 1867	Menabrea I	
Emilio Broglio	Milano, 13 febbraio 1814 Roma, 21 febbraio 1892		Docente universitario (giurista)	18 nov. 1867 5 gennaio 1868		
Emilio Broglio	Milano, 13 febbraio 1814 Roma, 21 febbraio 1892		Docente universitario (giurista)	5 gennaio 1868 13 mag. 1869	Menabrea II	
Angelo Bargoni	Cremona, 26 maggio 1829 Roma, 25 maggio 1901		Giornalista	13 mag. 1869 14 dicem. 1869	Menabrea III	
Cesare Correnti	Milano, 3 gennaio 1815 Lesa (NO), 4 ottobre 1888		Scrittore - Avvocato - Professore	14 dicem. 1869 18 mag. 1872	Lanza	
Quintino Sella (a)	Mosso (BZ), 7 luglio 1827 Biella, 14 marzo 1884		Docente presso un i.t. (Ingegnere idraulico)	18 mag. 1872 5 agosto 1872		
Antonio Scialoja	S. Giov. a Ted. (NA), 1 ago. 1817 Procida (NA), 13 ottobre 1877		Docente universitario (laurea in giurispr.)	5 agosto 1872 10 luglio 1873		
Antonio Scialoja	S. Giov. a Ted. (NA), 1 ago. 1817 Procida (NA), 13 ottobre 1877		Docente universitario (laurea in giurispr.)	10 luglio 1873 6 febb. 1874	Minghetti II	
Girolamo Cantelli (a)	Parma, 22 giugno 1815 Parma, 7 dicembre 1884		Conte	6 febb. 1874 27 sett. 1874		
Ruggiero Bonghi	Napoli, 21 marzo 1826 Torre del Gr. (NA), 22 ott. 1895		Docente universitario (filosofia, lett. latina)	27 sett. 1874 20 nov. 1876		
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 Alba (CU), 25 aprile 1901		Docente universitario (letteratura italiana)	20 nov. 1876 28 dicem. 1877	Depretis I	
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 Alba (CU), 25 aprile 1901		Docente universitario (letteratura italiana)	28 dicem. 1877 24 marzo 1878	Depretis II	
Francesco De Sanctis	Morra Irpina, 28 marzo 1817 Napoli, 29 dicembre 1883		Docente universitario (filosofo-letterato)	24 marzo 1878 19 dicem. 1878	Càiroli I	
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 Alba (CU), 25 aprile 1901		Docente universitario (letteratura italiana)	19 dicem. 1878 14 luglio 1879	Depretis III	
Francesco Paolo Perez	Palermo, 19 marzo 1812 Palermo, 17 febbraio 1892		Scrittore	14 luglio 1879 25 nov. 1879	Càiroli II	
Francesco De Sanctis	Morra Irpina, 28 marzo 1817 Napoli 29 dicembre 1883		Docente universitario (letteratura italiana)	25 nov. 1879 2 genn. 1881	Càiroli III	
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832 Roma, 11 gennaio 1916		Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	2 genn. 1881 29 mag. 1881		
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832 Roma, 11 gennaio 1916		Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	29 mag. 1881 25 mag. 1883	Depretis IV	
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832 Roma, 11 gennaio 1916		Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	25 mag. 1883 30 marzo 1884	Depretis V	
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 Alba (CU), 25 aprile 1901		Docente universitario (letteratura italiana)	30 marzo 1884 29 giugno 1885	Depretis VI	

Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 (CU), 25 aprile 1901	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	29 giugno 1885 10 giugno 1886	Depretis VII
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 (CU), 25 aprile 1901	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	10 giugno 1886 4 aprile 1887	Depretis VIII
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 (CU), 25 aprile 1901	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	4 aprile 1887 29 luglio 1887	Depretis IX
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 (CU), 25 aprile 1901	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	29 luglio 1887 17 febb. 1888	Crispi I
Paolo Boselli	Savona, 8 giugno 1838 10 marzo 1932	Roma,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	17 febr. 1888 9 marzo 1889	
Paolo Boselli	Savona, 8 giugno 1838 10 marzo 1932	Roma,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	9 marzo 1889 6 febb. 1891	Crispi II
Pasquale Villari	Napoli, 3 ottobre 1827 dicembre 1917	Firenze, 7	Docente universitario (storia)	6 febr. 1891 15 mag. 1892	Starrabba I
Ferdinando Martini	Firenze, 30 luglio 1841 Monsumm. T. (PT), 24 apr. 1928		Scrittore, attore teatr. (lau. in lett., lau. in fi.)	15 mag. 1892 15 dicem. 1893	Giolitti I
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832 Roma, 11 gennaio 1916		Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	15 dice. 1893 10 marzo 1896	Crispi III
Emanuele Gianturco	Avigliano (PZ), 20 marzo 1857 Napoli, 10 novembre 1907		Avvocato (laurea in giurisprud.)	10 marzo 1896 11 luglio 1896	Starrabba II
Emanuele Gianturco	Avigliano (PZ), 20 marzo 1857 Napoli, 10 novembre 1907		Avvocato (laurea in giurisprud.)	11 luglio 1896 18 sett. 1897	Starrabba III
Giovanni Codronchi Argeli	Imola, 14 maggio 1841 maggio 1907	Roma, 9	Conte - Dottore	18 sett. 1897 14 dicem. 1897	
Nicolò Gallo	Agrigento, 10 agosto 1849 7 marzo 1907	Roma,	Avvocato	14 dicem. 1897 1 giugno 1898	Starrabba IV
Luigi Cremona	Pavia, 7 dicembre 1830 10 giugno 1903	Roma,	Docente universitario (matematico)	1 giugno 1898 29 giugno 1898	Starrabba V
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832 Roma, 11 gennaio 1916		Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	29 giugn 1898 14 mag. 1899	Pelloux I
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832 Roma, 11 gennaio 1916		Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	14 mag. 1899 24 giugn 1900	Pelloux II
Nicolò Gallo	Agrigento, 10 agosto 1849 7 marzo 1907	Roma,	Avvocato	24 giugno 1900 15 febr. 1901	Saracco
Nunzio Nasi (3)	Trapani, 2 aprile 1850 17 settembre 1935	Erice (TP),	Avvocato Professore	15 febr. 1901 03 sett. 1903	Zanardelli
Vittorio Emanuele Orlando	Palermo, 18 maggio 1860 dicembre 1952	Roma, 1	Docente universitario (diritto costituzion.)	03 sett. 1903 12 marzo 1905	Giolitti II
Vittorio Emanuele Orlando	Palermo, 18 maggio 1860 dicembre 1952	Roma, 1	Docente universitario (diritto costituzion.)	12 marzo 1905 27 marzo 1905	Tittoni
Leonardo Bianchi	S. Bartol. in G. (BN), 5 apr. 1848 Napoli, 13 febbraio 1927		Professore	27 marzo 1905 24 dicem. 1905	Fortis I
Errico De Marinis	Salerno, 1863 1919	Napoli,	Avvocato	24 dicem. 1905 8 febb. 1906	Fortis II
Paolo Boselli	Savona, 8 giugno 1838 10 marzo 1932	Roma,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	8 febr. 1906 29 mag. 1906	Sonnino I
Guido Fusinato	Castelfr. Ven. (TV), 15 feb. 1860 Schio (VI), 22 sett. 1914		Docente universitario (giurista)	29 mag. 1906 2 agosto 1906	Giolitti III
Luigi Rava	Ravenna, 29 novembre 1860 Roma, 12 maggio 1938		Docente universitario (giurista)	2 agosto 1906 10 dicem. 1909	
Edoardo Daneo	Torino, 1851 1922	Torino,	Avvocato	11 dicem. 1909 31 marzo 1910	Sonnino II
Luigi Credaro (4)	Sondrio, 15 gennaio 1860 Roma, 15 febbraio 1939		Docente universitario (laurea in filosofia)	31 marzo 1910 29 marzo 1911	Luzzatti
Luigi Credaro (4)	Sondrio, 15 gennaio 1860 Roma, 15 febbraio 1939		Docente universitario (laurea in filosofia)	29 marzo 1911 19 marzo 1914	Giolitti IV
Edoardo Daneo	Torino, 1851 1922	Torino,	Avvocato	21 marzo 1914 31 ott. 1914	Salandra I
Pasquale Grippo	Potenza, 12 settembre 1845 Napoli, 16 novembre 1933		Avvocato - Professore	31 ott. 1914 18 giugn 1916	Salandra II
Francesco Ruffini	Lessolo (TO), 1863 1934	Torino,	Docente universitario	18 giugno 1916 30 ott. 1917	Boselli
Agostino Berenini	Parma, 26 novembre 1858 Roma, 28 marzo 1939		Docente universitario (laurea in giurispr.)	30 ott. 1917 23 giugn 1919	Orlando
Roberto De Vito	Firenze, 19 febbraio 1867 Roma 13 agosto 1959		Magistrato amministrativo	23 giugno 1919 16 sett. 1919	

Pietro Chimienti	Brindisi, 28 gennaio 1864 Roma, 26 novembre 1938	Docente universitario di diritto costituz.	16 settem 1919 14 marzo 1920	Nitti I
Giulio Alessio	Padova, 13 maggio 1853 Padova, 19 dicembre 1940	Docente universitario (diritto finanziario)	14 marzo 1920 21 mag. 1920	
Andrea Torre	Torchiera (SA), 5 aprile 1866 Roma, 27 marzo 1940	Giornalista (laurea in filosofia)	22 mag. 1920 16 giugn 1920	Nitti II
Benedetto Croce (5)	Pescass. (AQ), 25 feb. 1866 Napoli, 20 novembre 1952	Filosofo, storico, scrittore	16 giugno 1920 4 luglio 1921	Giolitti V
Orso Mario Corbino	Augusta (SR), 30 aprile 1876 Roma, 23 gennaio 1937	Docente universitario (laurea in fisica)	4 luglio 1921 22 febr. 1922	Bonomi I
Antonino Salvatore Anile	Pizzo Cal. (CZ), 20 nov. 1869 Raiano (AQ), 26 settemb. 1943	Docente universitario (laurea in medicina)	26 febr. 1922 1 agosto 1922	Facta I
Antonino Salvatore Anile	Pizzo Cal. (CZ), 20 nov. 1869 Raiano (AQ), 26 settemb. 1943	Docente universitario (laurea in medicina)	1 agosto 1922 28 ott. 1922	Facta II
Dal 1929 Ministero dell'Educazione Nazionale				
Giovanni Gentile (6)	Castelvetr. (TP), 29 mag. 1875 Firenze, 15 aprile 1944	Docente universistario (laurea in filosofia)	30 ott. 1922 1 luglio 1924	
Alessandro Casati	Milano, 5 marzo 1881 Arcore (MI), 4 giugno 1955	Conte (dottore)	1 luglio 1924 5 gennaio 1925	
Pietro Fedele	Minturno (LT), 15 aprile 1873 Roma, 9 gennaio 1943	Docente universitario (laurea in lettere)	5 gennaio 1925 9 luglio 1928	
Giuseppe Belluzzo (7)	Verona, 25 novembre 1876 Roma, 21 maggio 1952	Docente universitario (laurea in ingegneria)	9 luglio 1928 12 sett. 1929 (b)	
Balbino Giuliano	Fossano (CN), 4 gennaio 1879 Roma, 13 giugno 1958	Docente universitario (lau. in let., lau. In fil.)	12 sett. 1929 20 luglio 1932	Mussolini
Francesco Ercole	La Spezia, 30 marzo 1884 Gardone R. (BS), 25 mag. 1945	Docente universitario (laurea in giurispr.)	20 luglio 1932 24 genn. 1935	
Cesare Maria De Vecchi	Casale Monf. (AL), 14 giu. 1884 Roma, 23 giugno 1959	Conte (laurea in giur., lau. In let. e fil.)	24 genn. 1935 15 nov. 1936	
Giuseppe Bottai (8)	Roma, 3 settembre 1895 Roma, 9 gennaio 1959	Docente universitario (diritto corporativo)	15 nov. 1936 5 febr. 1943	
Carlo Alberto Biggini	Sarzana (SP), 9 dicembre 1902 Milano, 19 novembre 1945	Docente universitario (la. in giu. e sc. pol.)	5 febr. 1943 25 luglio 1943	
Dal 1943 Ministero della Pubblica Istruzione				
Leonardo Severi	Fano, 1882 Fano, 1958	Magistrato	25 lugl. 1943 (c) 11 febr. 1944	Badoglio I
Giovanni Cuomo (9)	Salerno, 23 dicembre 1874 Salerno, 24 marzo 1948	Preside Ist. Commerc. (laurea in lett. e giur.)	11 febr. 1944 17 aprile 1944	
Adolfo Omodeo	Palermo, 23 agosto 1889 Napoli, 28 aprile 1946	Docente universitario (storia)	22 aprile 1944 8 giugno 1944	Badoglio II
Guido De Ruggiero	Napoli, 23 marzo 1888 Roma, 29 dicembre 1948	Docente universitario (storia della filosofia)	18 giugno 1944 10 dic. 1944	Bonomi II
Vincenzo Arangio Ruiz	Napoli, 1884 Roma, 1964	Docente universitario (diritto romano)	12 dicem. 1944 19 giugno 1945	Bonomi III
Vincenzo Arangio Ruiz	Napoli, 1884 Roma, 1964	Docente universitario (diritto romano)	21 giugno 1945 8 dicemb. 1945	Parri
Enrico Molè	Catanzaro, 7 ottobre 1889 Roma, 1952	Giornalista	10 dic. 1945 1 luglio 1946	De Gasperi I

- a) ad interim
- b) Il Ministero cambiò nome in “Ministero dell'Educazione Nazionale”.
- c) il Ministero cambiò nuovamente denominazione chiamandosi “Ministero dell'Istruzione Pubblica”, per via della caduta del regime fascista.
- (1) Nel 1877 varò la riforma (Legge Coppino) che rese obbligatoria e gratuita la frequenza della scuola elementare. La riforma prevedeva una scuola obbligatoria, gratuita e aconfessionale, e fissava tra le materie di insegnamento le “nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino”, al posto dell'insegnamento religioso, che poteva essere effettuato solo a richiesta e fuori dall'orario scolastico. Fu nuovamente ministro dell'istruzione nei governi Depretis e Crispi tra il 1884 e il 1888 e varò alcuni provvedimenti significativi, tra i quali il sostegno economico agli insegnanti, l'ordina-

- mento degli asili d'infanzia e dell'istruzione classica.
- (2) Nel 1895 predispose nuovi Programmi aggiungendo suggerimenti molto dettagliati per ogni singola materia di studio, istituendo anche nozioni di lavori manuali, agricoli e “doneschi” allargando anche lo spazio dell'educazione religiosa a scapito della formazione scientifica. L'insegnamento della storia doveva tendere all'educazione morale e patriottica degli alunni. Inoltre elevò il grado inferiore della scuola elementare a 3 anni, mentre quello superiore restò 2 anni.
- (3) Ministro della pubblica istruzione nel ministero Zanardelli (1901-1903): in questo ruolo fece attuare nel 1901 la riforma che abolì l'esame di fine anno. Avversario di Giovanni Giolitti, nel 1904 fu accusato di peculato nell'esercizio delle sue funzioni ministeriali e condannato a 11 mesi di reclusione più quattro anni di interdizione dai pubblici uffici, nel 1908, (si trattò

di una vicenda di sottrazione di materiale di cancelleria e simili). Maestro di Loggia massonica, fu un infortunio che sembra sia stato causato da una lotta intestina all'interno della Massoneria italiana, di cui Nasi si apprestava a raggiungere i vertici. Ciò nonostante i suoi elettori, ritenendolo ingiustamente perseguitato, continuarono ad eleggerlo alla Camera nel collegio di Trapani, che restò così non rappresentato in Parlamento. Nel 1924 si candidò contro il listone fascista ed eletto nella lista "Democrazia del lavoro". Nel 1926, aderì all'Aventino, e venne dichiarato decaduto dal regime fascista, insieme agli altri deputati antifascisti. Il figlio Virgilio Nasi fu poi parlamentare della Repubblica nelle file del PCI prima e del PSI poi.

- (4) Nel 1911, istituì il Liceo moderno. Fu l'ispiratore della legge Daneo-Credaro che stabiliva che lo stipendio dei maestri delle scuole elementari fosse a carico del bilancio dello Stato, e non più dei Comuni, contribuendo così in maniera determinante all'eliminazione dell'analfabetismo in Italia. Prima di questa legge, infatti, i Comuni di campagna e quelli più poveri, specie al Sud, non erano in grado di istituire e mantenere scuole elementari e pertanto non veniva applicata la legge Coppino del 1878 sull'obbligo scolastico.
- (5) Elaborò una riforma della pubblica istruzione che fu poi ripresa ed attuata da Giovanni Gentile.
- (6) Gentile fu ministro della pubblica istruzione e nel 1923 mise in atto la sua riforma scolastica, elaborata assieme a Giuseppe Lombardo Radice e definita da Mussolini "la più fascista delle riforme". Dal punto di vista strutturale Gentile individua l'organizzazione della scuola secondo un ordinamento gerarchico e centralistico. Una scuola di tipo aristocratico, cioè pensata e dedicata "ai migliori" e non a tutti e rigidamente suddivisa a livello secondario in un ramo classico-umanistico per i dirigenti e in un ramo professionale per il popolo. Le scienze naturali e la Matematica furono quindi messe in secondo piano, avevano la loro importanza solo a livello professionale. L'obbligo sco-

lastico fu innalzato a 14 anni e fu istituita la scuola elementare da sei ai dieci anni. L'allievo che terminava la scuola elementare aveva la possibilità di scegliere tra i licei classico e scientifico oppure gli istituti tecnici. Solo i due licei permettevano l'accesso all'università (il secondo solo alle facoltà scientifiche), in questo modo però veniva mantenuta una profonda divisione tra classi sociali (questo vincolo fu rimosso completamente solo nel 1969). La religione è insegnata obbligatoriamente a livello primario, Gentile riteneva che tutti i cittadini dovessero possedere una concezione religiosa. La religione da insegnare era la religione cattolica perché è la religione dominante in Italia. Nel triennio dell'istruzione classica veniva poi introdotta la Filosofia, adatta alle classi dominanti ma non al popolo minuto che, nella concezione gentiliana, avrebbe dovuto essere tenuto al suo posto dalla Religione. La scuola dopo la riforma Gentile divenne molto selettiva e severa, introdusse infatti l'esame di Stato. Ribadisce che non esiste un metodo nell'insegnamento, ogni argomento è metodo a sé stesso, cioè non è una nozione astratta da memorizzare ma atto di ricerca attiva e creativa. L'insegnante può adoperare delle indicazioni di metodo per preparare le fasi che precedono l'insegnamento.

- (7) In qualità di Ministro dell'Istruzione, Belluzzo collaborò con il governo Mussolini allo scopo di introdurre nelle scuole italiane il cosiddetto testo unico che venne annunciato nello stesso giorno del suo insediamento al Ministro della Pubblica Istruzione il 9 luglio 1928.
- (8) Come ministro dell'Educazione Nazionale Bottai sancì, nell'autunno del 1938, la puntuale applicazione nella scuola italiana delle leggi razziali, con la conseguente espulsione degli studenti e dei professori ebrei.
- (9) Riuscì a far aprire a Salerno una Facoltà di magistero, difendendola dai tentativi di soppressione. Tale facoltà, in seguito a lui dedicata, è diventata il nucleo costitutivo della risorta Università di Salerno.

MINISTRI DELLA REPUBBLICA				Governo
Nome e cognome	Dati anagrafici	Professione	Mandato	
Ministero della Pubblica Istruzione				
Guido Gonella	Verona, 18 settembre 1905 Nettuno (RM), 19 ago. 1982	Docente universitario (laurea in filosofia)	13 luglio 1946 28 genn. 1947	De Gasperi II
Guido Gonella	Verona, 18 settembre 1905 Nettuno (RM), 19 ago. 1982	Docente universitario (laurea in filosofia)	2 febb. 1947 31 mag. 1947	De Gasperi III
Guido Gonella	Verona, 18 settembre 1905 Nettuno (RM), 19 ago. 1982	Docente universitario (laurea in filosofia)	31 mag. 1947 23 mag. 1948	De Gasperi IV
Guido Gonella	Verona, 18 settembre 1905 Nettuno (RM), 19 ago. 1982	Docente universitario (laurea in filosofia)	23 mag. 1948 14 gen. 1950	De Gasperi V
Guido Gonella	Verona, 18 settembre 1905 Nettuno (RM), 19 ago. 1982	Docente universitario (laurea in filosofia)	27 gen. 1950 19 luglio 1951	De Gasperi VI
Antonio Segni	Sassari, 2 febbraio 1891 Roma, 1 dicembre 1972	Docente universitario (laurea in giurispr.)	26 luglio 1951 7 luglio 1953	De Gasperi VII
Giuseppe Bettiol	Cervig. del Friu., 26 set. 1907 Cervi. del Friu., 29 mag. 1982	Docente universitario (laurea in giurispr.)	16 luglio 1953 2 agosto 1953	De Gasperi VIII
Antonio Segni	Sassari, 2 febbraio 1891 Roma, 1 dicembre 1972	Docente universiatrio (laurea in giurispr.)	17 ago. 1953 12 genn. 1954	Pella

Egidio Tosato	Vicenza, 1902 1984	Roma,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	18 genn. 1954 febb. 1954	8	Fanfani I
Gaetano Martino	Messina, 25 novembre 1900 21 luglio 1967	Roma,	Docente universitario (fisiologia umana)	10 febr. 1954 sett. 1954	19	Scelba
Giuseppe Ermini	Roma, 1900 1981	Roma,	Docente universitario (storia del diritto)	19 sett. 1954 luglio 1955	2	
Paolo Rossi	Bordighera (IM), 15 set. 1900 24 maggio 1985	Lucca,	Docente universitario (avvocato)	6 luglio 1955 mag. 1957	15	Segni I
Aldo Moro (a)	Maglie (LE), 23 sett. 1916 maggio 1978	Roma, 9	Docente universitario (laurea in giurispr.)	19 mag. 1957 luglio 1958	1	Zoli
Aldo Moro (a)	Maglie (LE), 23 sett. 1916 maggio 1978	Roma, 9	Docente universitario (laurea in giurispr.)	1 luglio 1958 febb. 1959	15	Fanfani II
Giuseppe Medici	Sassuolo (MO), 24 ott. 1907 agosto 2000	Roma, 21	Docente universitario (scienze agrarie)	15 febr. 1959 marzo 1960	23	Segni II
Giuseppe Medici	Sassuolo (MO), 24 ott. 1907 agosto 2000	Roma, 21	Docente universitario (scienze agrarie)	25 mar. 1960 lugl. 1960	26	Tambroni
Giacinto Bosco	S. Maria C. V. (CE), 25 gen. 1905 Roma, 11 ottobre 1997		Docente universitario (laurea in giurispr.)	26 lugl. 1960 febb. 1962	21	Fanfani III
Luigi Gui (b)	Padova, 26 settembre 1914 26 aprile 2010	Padova,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	21 febr. 1962 giugn. 1963	21	Fanfani IV
Luigi Gui (b)	Padova, 26 settembre 1914 26 aprile 2010	Padova,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	21 giugn. 1963 dicem. 1963	4	Leone I
Luigi Gui (b)	Padova, 26 settembre 1914 26 aprile 2010	Padova,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	4 dicem. 1963 lugl. 1964	22	Moro I
Luigi Gui (b)	Padova, 26 settembre 1914 26 aprile 2010	Padova,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	22 lugl. 1964 febb. 1966	23	Moro II
Luigi Gui (b)	Padova, 26 settembre 1914 26 aprile 2010	Padova,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	23 febr. 1966 giugn. 1968	24	Moro III
Giovanni Battista Scaglia	S. Pellegr. T. (BG), 27 set. 1910 Bergamo, 16 febbraio 2006		Docente (laurea in lettere)	24 giugn. 1968 dicem. 1968	12	Leone II
Fiorentino Sullo	Partenopoli (AV), 29 mar. 1921 Salerno, 3 luglio 2000		Docente (lau. in giur. e in let.)	12 dicem. 1968 febb. 1969	24	Rumor I
Mario Ferrari Aggradi	La Maddal. (SS), 13 mar. 1916 24 dicembre 1997	Roma,	Politico	24 febr. 1969 agosto 1969	5	
Mario Ferrari Aggradi	La Maddal. (SS), 13 mar. 1916 24 dicembre 1997	Roma,	Politico	5 agosto 1969 marzo 1970	23	Rumor II
Riccardo Misasi ©	Cosenza, 14 luglio 1932 settembre 2000	Roma, 21	Politico (laureato)	27 marzo 1970 agosto 1970	6	Rumor III
Riccardo Misasi ©	Cosenza, 14 luglio 1932 settembre 2000	Roma, 21	Politico (laureato)	6 agosto 1970 febb. 1972	17	Colombo
Riccardo Misasi ©	Cosenza, 14 luglio 1932 settembre 2000	Roma, 21	Politico (laureato)	17 febr. 1972 giugn. 1972	26	Andreotti I
Oscar Luigi Scalfaro	Novara, 9 settembre 1918		Magistrato (laurea in giurisprud.)	26 luglio 1972 luglio 1973	7	Andreotti II
Franco Maria Malfatti	Roma, 13 giugno 1927 dicembre 1991	Roma, 10	Giornalista	7 luglio 1973 marzo 1974	14	Rumor IV
Franco Maria Malfatti	Roma, 13 giugno 1927 dicembre 1881	Roma, 10	Giornalista	14 marzo 1974 nov. 1974	23	Rumor V
Franco Maria Malfatti	Roma, 13 giugno 1927 dicembre 1881	Roma, 10	Giornalista	23 nov. 1974 febb. 1976	12	Moro IV
Franco Maria Malfatti	Roma, 13 giugno 1927 dicembre 1881	Roma, 10	Giornalista	12 febr. 1976 luglio 1976	29	Moro V
Franco Maria Malfatti	Roma, 13 giugno 1927 dicembre 1881	Roma, 10	Giornalista	29 luglio 1976 marzo 1978	11	Andreotti III
Mario Pedini	Montichiari (BS), 27 dic. 1918 luglio 2003	Roma, 8	Letterato	11 marzo 1978 marzo 1979	20	Andreotti IV
Giovanni Spadolini	Firenze, 21 giugno 1925 agosto 1994	Roma, 4	Docente universitario	20 marzo 1979 agosto 1979	4	Andreotti V
Salvatore Valitutti	Bellosguardo (SA), 30 sett. 1907 Roma, 1 ottobre 1992		Docente universitario (provvedit. agli studi)	4 agosto 1979 aprile 1980	4	Cossiga I
Adolfo Sarti	Torino, 19 giugno 1928 marzo 1992	Roma, 2	Funzionario di banca (laurea in giurisprud.)	4 aprile 1980 ottob. 1980	18	Cossiga II
Guido Bodrato	Monteu Roe. (CN), 27 mar. 1933		Ricercatore (laurea in giurisprud.)	18 ottob. 1980 giugn. 1981	26	Forlani
Guido Bodrato	Monteu Roe. (CN), 27 mar. 1933		Ricercatore (laurea in giurisprud.)	28 giugn. 1981 ago. 1982	23	Spadolini I

Guido Bodrato	Monteu Roè. (CN), 27 mar. 1933	Ricercatore (laurea in giurisprud.)	23 ago. 1982 1 dicem. 1982	Spadolini II
Franca Falcucci	Roma, 22 marzo 1926	Politico	1 dicem. 1982 4 agosto 1983	Fanfani V
Franca Falcucci	Roma, 22 marzo 1926	Politico	4 agosto 1983 1 agosto 1986	Craxi I
Franca Falcucci	Roma, 22 marzo 1926	Politico	1 agosto 1986 17 aprile 1987	Craxi II
Franca Falcucci	Roma, 22 marzo 1926	Politico	17 aprile 1987 28 luglio 1987	Fanfani VI
Giovanni Galloni	Paternò (CT) 16 luglio 1927	Docente universitario (laurea in giurispr.)	28 luglio 1987 13 aprile 1988	Goria
Giovanni Galloni	Paternò (CT) 16 luglio 1927	Docente universitario (laurea in giurispr.)	13 aprile 1988 22 luglio 1989	De Mita
Sergio Mattarella	Palermo, 23 luglio 1941	Docente universitario	22 luglio 1989 27 luglio 1990	Andreotti VI
Gerardo Bianco	Guardia Lom. (AV), 12 set. 1931	Docente universitario (lettere classiche)	27 luglio 1990 12 aprile 1991	
Riccardo Misasi	Cosenza, 14 luglio 1932 Roma, 21 settembre 2000	Politico (laureato)	12 aprile 1991 28 giugn. 1992	Andreotti VII
Rosa Russo Iervolino	Napoli, 17 settembre 1936	Ufficio studi CNEL (laurea in giurispr.)	28 giugn. 1992 28 aprile 1993	Amato I
Rosa Russo Iervolino	Napoli, 17 settembre 1936	Ufficio studi CNEL (laurea in giurispr.)	28 aprile 1993 10 mag. 1994	Ciampi
Francesco D'Onofrio	Salerno, 3 agosto 1939	Docente universitario (laurea in giurispr.)	10 mag. 1994 17 genn. 1995	Berlusconi I
Giancarlo Lombardi	Milano, 26 giugno 1937	Imprenditore (laurea in ingegneria)	17 genn. 1995 17 mag. 1996	Dini
Luigi Berlinguer (d)	Sassari, 25 luglio 1932	Docente universitario (laurea in giurispr.)	17 mag. 1996 21 ottob. 1998	Prodi I
Luigi Berlinguer (d)	Sassari, 25 luglio 1932	Docente universitario (laurea in giurispr.)	21 ottob. 1998 22 dicem. 1999	D'Alema I
Luigi Berlinguer (d)	Sassari, 25 luglio 1932	Docente universitario (laurea in giurispr.)	22 dicem. 1999 25 aprile 2000	D'Alema II
Tullio De Mauro	Torre Annun. (NA), 31 mar. 1932	Docente universitario (linguista)	25 aprile 2000 11 giugn. 2001	Amato II
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) [1]				
Letizia Moratti (e)	Milano, 26 novembre 1949	Manager (laurea in scien. pol.)	11 giugn. 2001 23 aprile 2005	Berlusconi II
Letizia Moratti (e)	Milano, 26 novembre 1949	Manager (laurea in scien. pol.)	23 aprile 2005 17 magg. 2006	Berlusconi III
Ministero della Pubblica Istruzione [2]				
Giuseppe Fioroni Fabio Mussi	Viterbo, 14 ottobre 1958 Piombino, 22 gennaio 1948	Ricer. univ. (lau. Med.) Funz. Partito (lau. Fil.)	17 mag. 2006 8 maggio 2008	Prodi II
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) [3]				
Mariastella Gelmini	Leno (BS), 1 luglio 1973	Avvocata (laurea in giurispr.)	8 maggio 2008 1 novembre 2011	Berlusconi IV

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)				
Francesco Profumo	Savona, 3 maggio 1953	Ingegnere elettrotecnico accademico italiano	16 novembre 2011 28 aprile 2013	Monti
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)				
Maria Chiara Carrozza	Pisa, 16 settembre 1965	Scienziata Politico italiano	28 aprile 2013 in carica	Letta

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2001 accorpa i seguenti dicasteri:

“Ministero della Pubblica Istruzione: (1861-1946) - (1947-2001 e 2006-2008);

“Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica: (1988-2001 e 2006-2008);

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: (2001-2006 e dal 2008).

1. Il ministero viene accorpato nel Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, in ottemperanza al D. Lgs. N. 300/1999, relativo alla Riforma Bassanini, dal Governo Berlusconi II.

2. L'accorpamento di cui al punto 1. viene abolito dal Governo Prodi II, per cui torna ad esistere il Ministero della Pubblica Istruzione.

3. Il ministero è stato nuovamente accorpato nel Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, dal Governo Berlusconi IV, ai sensi della legge n. 24//2007, che ritorna alla versione originaria della Riforma Bassanini.

(a) Ministro della Pubblica Istruzione nei due anni successivi (governi Zoli e Fanfani), introdusse lo studio dell'educazione civica nelle scuole

(b) Come Ministro dell'Istruzione il suo più importante provvedimento riguardò l'attuazione della Costituzione con l'applicazione della norma che prevedeva l'istruzione obbligatoria per 8 anni, fino ai 14 anni d'età.

“(c) Nel 1992 la Procura della Repubblica di Reggio Calabria chiese l'autorizzazione all'arresto nei suoi confronti, per concorso in associazione mafiosa e corruzione, per un atto contrario ai doveri d'ufficio, nell'ambito di un'inchiesta su un presunto “comitato d'affari” reggino, ma la competente Giunta della Camera diede parere negativo alla richiesta d'arresto, ed, in seguito, la Procura, di “”stralcio in stralcio””, con tecnica dilatoria, archivìò le accuse senza pronunciarsi nel merito.”

(d) Nel corso della sua attività di governo tenderà a introdurre nel campo dell'istruzione e della ricerca innovazioni profonde, tutte all'insegna dell'adeguamento alle esigenze nuove di una società in rapida trasformazione, sempre più integrata nella cornice europea e mondiale e segnata dall'economia della conoscenza. Rifletterà su questa fase nel volume *La nuova scuola* (Laterza, 2001).

“(e) Durante il suo mandato come ministro ha elaborato e realizzato una legge di riforma del sistema scolastico italiano che ha suscitato forti reazioni e proteste. Riguardo la sua riforma ha pubblicato il libro “”La nostra scuola”” che contiene una conversazione con Piero Ostellino.”

Intervento del Ministro della Pubblica Istruzione

LUIGI BERLINGUER
Ministro della Pubblica Istruzione

C

*onvention dei Dirigenti del Ministero della
Pubblica Istruzione - Roma, 21 Luglio 1999*

La riforma dell'Amministrazione deve essere coerente con il modello di scuola delineato dalla legge sull'autonomia. Vanno sviluppate reti di scuole, Comuni, Province, Regioni, imprese, che abbiano una strategia comune e che assicurino una integrazione operativa al fine di offrire il servizio migliore agli studenti e alle loro famiglie.

Tutte le unità che concorrono a realizzare il servizio di istruzione, benché amministrativamente autonome (come le Direzioni regionali) o giuridicamente autonome (come le Istituzioni scolastiche) o istituzionalmente rappresentative (come le Regioni e gli Enti Locali), dovranno integrarsi e cooperare entro politiche, regole e comportamenti condivisi e coerenti per assicurare prestazioni elevate del sistema educativo.

Nuovi compiti e funzioni comportano lo sviluppo di nuove capacità e competenze da parte delle strutture sia interne che esterne al sistema della Pubblica Istruzione.

A fronte di questa nuova configurazione "a rete" che ineluttabilmente assumerà il Sistema Nazionale della Pubblica Istruzione, dovrà modificarsi il ruolo e la funzione del Ministero della Pubblica Istruzione.

Il Ministero svolgerà un numero assai minore di procedimenti, ma rafforzerà le proprie capacità strategiche. Le strutture del Ministero assumeranno maggiori responsabilità riguardo l'indirizzo, il governo e la promozione del Sistema educativo nazionale.

Il riordino dell'Amministrazione dovrà ispirarsi ad almeno tre principi fondamentali e su di essi dovrà conformare la propria organizzazione:

- Il sistema scolastico nazionale deve essere un *sistema aperto, sensibile al confronto con il contesto sociale, economico, culturale*, locale, nazionale ed internazionale. All'Amministrazione il compito di recepire segnali forti e deboli per adeguare continuamente i requisiti dei servizi formativi offerti dal Sistema, sostenendo di conseguenza l'innovazione didattica e la ricerca educativa.

- La *struttura reticolare* che assumerà il Sistema educativo nazionale dovrà essere comunque governata, nel rispetto delle autonomie. Verranno coordinate la generazione e l'attuazione delle politiche scolastiche sul territorio. Verranno promossi e coordinati progetti e azioni di riequilibrio delle disuguaglianze del sistema scolastico. All'Amministrazione spetterà il compito di accentuare il proprio ruolo di servizio nei confronti del Sistema scolastico. Esso non dovrà essere una Istituzione autoreferenziale, ma un sistema che si legit-

tima in funzione della propria capacità di rispondere alla domanda ed ai bisogni dei "clienti" interni.

- La scuola è una *organizzazione basata sulla conoscenza*, fondata sui professionisti dell'educazione. Il miglioramento dei risultati di efficienza e di efficacia del sistema scolastico è strettamente correlato alla competenza e alla motivazione del personale che vi opera. All'Amministrazione il compito di impostare organiche politiche che consentano di passare da una mera gestione degli insegnanti come impiegati amministrativi, a una modalità di gestione e sviluppo degli insegnanti come professionisti dell'educazione.

Per realizzare la nuova missione dell'Amministrazione, il Ministero dovrà liberarsi dalla pesante eredità del centralismo e dell'assetto organizzativo gerarchico, ove prevale una cultura di indurimento e controllo per via normativa, ed ove il governo e la gestione sono affidati in toto allo strumento della "circolare". E le costituenti Direzioni Regionali non dovranno incorrere nell'errore di riprodurre sul territorio "questo" modello ministeriale.

Il riordino della Amministrazione centrale

Con l'opportunità offertaci dal decreto di riordino del Ministero e delle sue articolazioni periferiche, dovremo accuratamente evitare di riproporre la frammentazione di competenze, la duplicazione di funzioni, lo scarso livello di comunicazione e di coordinamento tra le Direzioni generali, e tra il centro e le strutture periferiche, che ha sinora contraddistinto l'operato del Ministero.

Non sarà più possibile la proliferazione di centri decisionali autonomi che attendano di rispondere direttamente al Ministro ed al suo Gabinetto: in questo il decreto è molto esplicito ed affida ai Responsabili dei *Dipartimenti* quel ruolo di coordinamento della struttura e della rete periferica che sinora è mancato nell'organizzazione ministeriale.

I Dipartimenti dovranno essere marcatamente dotati di capacità, funzioni, strumenti di programmazione, governo e controllo della "direzione di marcia" del Sistema educativo nazionale, stemperando l'atavica attenzione verso il controllo formale e di merito degli atti, responsabilità che deve essere delegata alla autonomia amministrativa delle Direzioni Regionali.

I Dipartimenti dovranno interpretare la loro

missione di governo del Sistema dell'Istruzione assolutamente con un atteggiamento di continuo ascolto e confronto con il contesto sociale, economico, culturale nazionale ed internazionale.

Nella definizione del Regolamento, i Dipartimenti dovranno disporre dei poteri e delle leve gestionali necessarie perché possano programmare e gestire le risorse necessarie al perseguimento della missione loro assegnata, fruendo agevolmente ed efficacemente del supporto professionale dei Servizi centrali.

Dovranno essere ridisegnate le strutture di direzione affinché la responsabilità dei dirigenti possa essere orientata al *presidio dei processi* cruciali per il perseguimento di obiettivi programmati e per il miglioramento delle prestazioni del sistema, più che alla gestione di una specifica competenza tematica.

Occorre per questo liberare le strutture centrali del Ministero dagli adempimenti operativi che riguardano la periferia e le scuole, favorendo un graduale decentramento di competenze ed attività. Nella individuazione dei criteri di riorganizzazione delle funzioni dovranno essere realizzate condizioni operative che assicurino la snellezza dei processi decisionali ed una *gestione unitaria di tematiche trasversali*. La cooperazione ed il coordinamento operativo su *programmi e progetti che coinvolgono diverse strutture*, per il perseguimento di obiettivi comuni, dovrà essere continuamente privilegiata, sostenuta e protetta dall'incombere delle logiche gerarchiche.

Il riordino della Amministrazione periferica

Il livello regionale è destinato a diventare il cuore gestionale del sistema della Pubblica Istruzione. Questo non significa che dovremo costruire dei maxi Provveditorati agli Studi, e nemmeno che avremo venti piccoli Ministeri sparsi per l'Italia.

La Direzione Regionale non sarà solo la ramificazione del Ministero e il suo principale interlocutore a livello territoriale, ma anche un'unità organizzativa dotata di forte autonomia e legittimazione, in grado di diventare un *interlocutore forte delle Amministrazioni regionali*.

Occorrerà, quindi, costruire una modalità gestionale del tutto nuova dell'Amministrazione territoriale della Pubblica Istruzione.

Una gestione efficace dell'istruzione sul territorio, richiederà l'avvio di *processi di pianificazione territoriali* delle sedi, delle risorse finanziarie e

umane, negoziati con gli enti locali (come prevede il d.lgs 112) (dove negoziati con gli enti locali non significa solo contrattare quante e quali scuole chiudere o aprire, ma anche definire quali risorse degli enti locali vengono orientate sui servizi formativi). A tali processi l'Amministrazione periferica (e nemmeno le autonomie locali) non sono abituati e occorrerà quindi attrezzare il sistema ad affrontarli.

La *gestione amministrativa*, man mano che l'informatizzazione e la riorganizzazione dei procedimenti amministrativi si sviluppa, potrà essere presidiata dalla struttura regionale, avendo come punti terminali di ingresso dei dati e di fornitura delle pratiche le singole scuole ed eventuali unità amministrative subregionali. Non si tratta quindi di decentrare pratiche d'ufficio da Roma e dai Provveditorati ai capoluoghi regionali, ma di attivare un modo nuovo di gestire l'amministrazione periferica.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche

È il cardine del nuovo assetto istituzionale e organizzativo del sistema dell'istruzione pubblica: ciò significa che la riprogettazione delle funzioni ai vari livelli deve essere effettuata da tale punto baricentrico. L'autonomia che vogliamo costruire è una cosa seria: la sua costruzione avrà bisogno di tempo, di gradualità, di risorse dedicate, delle competenze migliori. Non è assolutamente detto che le scuole, tutte le scuole, sappiano e intendano avvalersene da subito. Ma tale probabile difficoltà non si supera prevedendo un sistema di tutele dall'alto e prefigurando un percorso di sviluppo dell'autonomia a partire da un ulteriore cascata di norme, regolamenti, circolari, interpretazioni autentiche delle norme, pareri ecc.

Le *scuole autonome* non avranno quindi bisogno di una specie di baliatico normativo, che le tuteli da se stesse nei primi anni di vita, in modo da evitare i danni della propria inesperienza. Esse avranno invece bisogno di servizi, di competenze, di informazioni, di casi esemplari da rielaborare ed imitare. La funzione di supporto prevista per le unità territoriali a livello subregionale è in primo luogo questa.

Per costruirla abbiamo bisogno di selezionare e rendere disponibili a tutto il sistema locale le professionalità migliori, certamente anche in campo amministrativo, ma in primo luogo in campo didattico, formativo, metodologico, di organizza-

zione scolastica. Occorre superare finti steccati tra la popolazione amministrativa e la popolazione tecnico-professionale (ispettori, dirigenti scolastici, insegnanti), affermando all'interno della struttura una continuità sia professionale che gestionale tra le due componenti.

Garantire la disponibilità diffusa delle competenze, fornire questi servizi alle scuole richiede una *professionalità specifica, assai diversa da quella di tipo amministrativo* prevalente oggi nell'amministrazione scolastica. Tali professionalità dovranno essere selezionate, formate, sviluppate (probabilmente non sono presenti oggi in modo sufficientemente diffuso nel sistema). Occorrerà sicuramente avviare processi di riqualificazione, consapevoli che le competenze di base necessarie per tali compiti sono presenti maggiormente nella linea tecnico-professionale.

La linea di servizio professionale dovrà inevitabilmente avere propri ed adeguati riferimenti organizzativi, anche di tipo gerarchico, pena l'appiattimento del lavoro professionale sulla procedura amministrativa.

Certamente l'istituzione di unità di servizio territoriali non esaurisce la propria funzione nel garantire servizi alle scuole. Rimane, nella fase di avvio, ma anche a regime, un problema di *governo del sistema scolastico locale e di interazione e coordinamento rispetto alle autonomie locali* (in particolare Provincia da un lato, Comuni dall'altro). Tale funzione di governo risponde ad esigenze e dovrà esprimersi con modalità diverse del governo esercitato a livello regionale: *a livello regionale avverrà la pianificazione dell'offerta formativa e delle risorse disponibili*, che non potrà essere ulteriormente "spalmata" a livello territoriale, pena complicazioni consistenti. Non potremo pensare, cioè, che l'assegnazione di risorse alle Direzioni regionali venga veicolata ai livelli subregionali e da questi alle scuole. La moltiplicazione dei livelli istituzionali complica le decisioni, rende le mediazioni estenuanti e diminuisce complessivamente il rendimento istituzionale.

A livello subregionale dovrà essere, invece, coordinata in modo cooperativo *l'erogazione dei servizi e l'ottimizzazione nell'uso delle risorse* (dalle sedi, alle persone, alle competenze disponibili ecc.). Il governo a livello locale quindi non potrà passare sopra le scuole e dovrà essere realizzato non tramite strumenti normativi, ma soprattutto mediante azioni promozionali e di sviluppo.

Da questo punto di vista le reti di scuole non costituiscono solo occasioni di cooperazione e di

integrazione di esperienze esemplari, ma anche strumenti di governo dei sistemi locali: occorre prevedere e diffondere gli strumenti di consolidamento e governo di tali reti.

Certamente dovremo affrontare il problema di garantire la *gestione della transizione dal vecchio sistema alla scuola dell'autonomia*: le scuole debbono aprire regolarmente nel 2000, nel 2001 e in tutti gli anni successivi, e i problemi di funzionamento di base (mobilità del personale, sedi ecc.) sono stati fino ad oggi risolti dalla struttura amministrativa. Il nuovo assetto prevede che a regime tali problemi siano affrontati in primo luogo dalle Istituzioni scolastiche, dalle reti di scuole e da un certo livello in poi dalle Direzioni regiona-

li. Ma ci troviamo nella classica situazione di dover cambiare la ruota dell'auto in corsa: non possiamo fermare la scuola per un anno, e quindi bisogna garantire che il personale e gli uffici, che hanno assicurato la gestione di base nel passato, lo continuino a fare per tutto il tempo che sarà necessario. Ma questa transizione non può durare un tempo indefinito: alla transizione occorre fissare un termine preciso (es. tre anni), assicurando la funzionalità delle strutture amministrative dedicate, ma nella consapevolezza che esse sono destinate in realtà via via ad esaurirsi, man mano che le loro funzioni verranno assunte dalle scuole autonome da un lato, dalle Direzioni Regionali dall'altro.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 15 - Anno V
Speciale: *Strada: Metafora dell'educazione*
Inserto: *Atti Autonomia delle istituzioni Scolastiche*
10 Dicembre 2010

Riforma della scuola e cultura dell'accoglienza

TULLIO DE MAURO

Ministro della Pubblica Istruzione - Ordinario di Filosofia del Linguaggio
Università "La Sapienza" di Roma

Nel quadro del rinnovamento scolastico generale in corso, un rilievo essenziale continua ad essere dato dal M. P. I. alla ricerca sistematica delle migliori soluzioni di intervento didattico ed educativo, di formazione del personale e, più in generale, di intervento politico, anche nella prospettiva della integrazione degli alunni stranieri, nell'ambito di una sempre più avvertita, estesa e pervasiva educazione interculturale.

Non sfugge, infatti, in alcun modo, quanto sia rapida ed imprevedibile la mutazione delle condizioni culturali e sociali del Paese, determinata, per

larga misura, anche da fenomeni migratori di persone e gruppi, ogni volta specificatamente e diversamente connotati.

Non sfugge, nel contempo, quanto sia importante che il nostro sistema scolastico, il quale, peraltro, è in fase di riorganizzazione funzionale del suo assetto pedagogico-curriculare e oggettivo-strutturale, si attrezzi ancor meglio per far fronte, nella prospettiva di una progettualità di crescente originale ampio respiro, ai numerosi, consistenti e, per molti versi, non facili impegni conseguenti alle esigenze dell'alunno di sempre nonché alla prefigurazione di inediti imprevedibili scenari del-

l'evoluzione personale singolare e socioculturale.

Non di meno, le determinazioni politiche, che guidano i processi della scuola, sono orientate, senza soluzione di continuità, come, per la verità, sta avvenendo da tempo, a prevedere e a sottendere obiettivi e a prospettare azioni quale sintesi di accoglimento cosciente e condiviso di punti di vista inevitabilmente diversificati.

Da esse traspare, infatti, il presupposto della consapevole irrinunciabilità al principio per il quale l'educazione e l'apprendimento, veicolati da logiche rispettose delle istanze proprie della persona di ciascun soggetto nonché congruenti ai suoi bisogni specifici e alle pressioni della società, essendo processi inevitabilmente inerenti alla vita di relazione, ammettono la necessaria ed altrettanto inevitabile concorrenzialità di ideazione e di azione di più soggetti ai vari livelli, accomunati da interesse etico.

Il Ministero della Pubblica Istruzione, dal canto suo, in coerente solidale intenzionalità di azione con altri soggetti istituzionali e non, da tempo si è immesso nel circuito elaborativo, propositivo e organizzativo di interventi in materia di Educazione Interculturale, occupando legittimamente e propriamente spazi di riflessione culturale e pedagogica, ai fini dello studio, della ricerca e della proposta di nuovi modelli didattico-educativi, di nuove più efficaci modalità di formazione del personale e di interventi generali politico-finanziari maggiormente congruenti ai bisogni della scuola e alle istanze del territorio.

Appare opportuno ricordare che, nella storia del M. P. I., è scritta l'istituzione, presso la Direzione Generale Istruzione Elementare, di un primo Gruppo di lavoro, già a far data dal 1989, che fa seguito agli specifici richiami dei Programmi scolastici ufficiali sul rispetto delle diversità, sulla diversità come valore e come risorsa, sul diritto inalienabile di ogni soggetto all'educazione, all'istruzione, al ben-essere psicologico.

È bene sottolineare che ci si riferisce a tempi in cui il fenomeno migratorio, non ancora provocato dalle drammatiche implacabili conseguenze di conflitti interni alle nazioni, come, ad esempio, accaduto per i popoli dell'ex Jugoslavia e per il popolo Curdo, non ha né sembra avere dimensioni numericamente abnormi, umanamente emergenziali, pedagogicamente problematiche, culturalmente emblematiche.

Appare, pertanto, costruttivo e lungimirante il comportamento assunto, fin da allora, dal M.P.I., relativamente a un fenomeno sociale che avrebbe

dovuto ancor più intensamente impegnare, nel prosieguo, la Scuola sul terreno della predisposizione di tutte le condizioni necessarie e utili a garantire ogni alunno, comunque presente nel territorio nazionale, nel diritto soggettivo all'uguaglianza delle opportunità formative, all'apprendimento, all'educazione.

Continua coerentemente, in tal modo, come già verificatosi per i soggetti portatori di handicap e per i soggetti culturalmente condizionati e socialmente deprivati, ad avere concreta opportunità di sviluppo, nella realtà scolastica italiana, il processo di integrazione delle giovani personalità sull'itinerario giuridico ed etico, peraltro, già tracciato dalla Carta costituzionale e dai Documenti internazionali relativi ai diritti dell'Uomo e del Bambino. I pronunciamenti del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione degli anni 1992 e 1993 danno conto, non di meno, di un processo di crescente consapevolezza dei segni dei nuovi tempi e della condivisa necessità di ricollocare al centro dell'attenzione educativa la persona dell'alunno, sulle cui sole ragioni occorre disegnare le prospettive educative, comprese inevitabilmente quelle a dimensione interculturale.

Non si tratta di "inventare", infatti, una nuova educazione, ma di sviluppare ogni dimensione dell'educazione stessa, che è orientata verso l'orizzonte illimitato e significativo dei processi culturali e valoriali dell'umanità.

Altre importanti iniziative ed interventi qualificano l'attività del M. P. I., in ordine alla problematica connessa con il fenomeno della integrazione educativa.

Un interesse e una rilevanza particolari sono da attribuire alla istituzione, con decreto del Ministro della P. I., della Commissione Nazionale Intercultura, che ha compiti di studio e di proposta delle possibili soluzioni di intervento educativo-didattico, in favore degli alunni, e formativo, in favore del personale docente e di altri soggetti interessati e coinvolti nelle attività educative.

Nel contempo, la Direzione Generale Istruzione Elementare è impegnata ad attuare, dopo aver organizzato specifici Seminari nazionali di studio e di produzione, la sperimentazione del modello di formazione a distanza in Educazione interculturale, in cui sono previste lezioni in diretta RAI, Forum di discussione, interazioni con il sito Internet, con validazione e certificazione dei progetti di chi si iscrive a tali corsi.

Le prospettive d'intervento del M.P.I., in tale ambito, tuttavia, non finiscono qui: esse sono

molto ampie e di gran lunga interessanti, ai fini della realizzazione e dello sviluppo della tematica interculturale e della ricaduta che essa deve avere rispetto agli obblighi istituzionali della scuola ed anche rispetto alla inevitabile interrelazione con gli obblighi di altri Ministeri e di altre realtà istituzionali. Il Progetto "Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale", promosso dalla Direzione Generale della Scuola Elementare e dal Servizio per l'Automazione Informatica e l'Innovazione Tecnologica, è, ad esempio, un'iniziativa che attualmente sembra ben rispondere all'istanza di meglio conoscere la realtà sociale e scolastica del nostro Paese, in merito alla presenza e allo stato di integrazione degli alunni stranieri, e all'esigenza di poter disporre di elementi oggettivi di ricognizione, utili al trattamento pedagogico e culturale dei percorsi educativi e di apprendimento da attivare a scuola, nel contesto sociale e/o in collaborazione con esso (www.istruzione.it).

Il citato Progetto, condotto insieme con l'Agenzia per la Scuola, costituitasi a seguito di intesa tra EDS e LUISS Management, è, dunque, motivato dalla necessità di esplorare in profondità la società multiculturale, di comprendere gli effetti che essa produce, in particolare sul piano della correlazione scolastica, di capire i nuovi fenomeni che si sviluppano, di prefigurare quali fenomeni potrebbero svilupparsi sul versante individuale, sociale, culturale, istituzionale, politico, di ipotizzare quali eventuali rimedi strutturali, in termini di intervento educativo-didattico e di intervento finanziario e politico, possono essere scelti ed adottati.

Si tratta, in sostanza, di un percorso di ricerca orientato a censire elementi prevalentemente qualitativi, che dovrebbero consentire la formazione di una oggettiva base valutativa della realtà sociale e della realtà scolastica, che sono interrelate e che sono entrambe dinamicamente proiettate a superarsi nelle modificazioni, e a intravedere quali coordinate di intervento potrebbero e dovrebbero essere seguite per mantenere e/o recuperare e/o sviluppare e/o consolidare le essenzialità, le originalità e le necessità personali, relazionali, antropologiche, psico-pedagogiche e culturali di singoli e di gruppi, pur nella complessità e nella imprevedibilità che derivano dal loro impatto obbligatoriamente sempre diverso ed inedito.

Non di meno, le informazioni acquisite con tale indagine vanno opportunamente ad implementare i dati sulla consistenza e sulla provenienza di alunni con cittadinanza non italiana, acquisiti dal Sistema informativo del Ministero.

Gli obiettivi qualitativamente consistenti della citata ricerca sono correlati, inoltre, ad una altrettanto significativa articolazione metodologica, che prevede l'analisi comparata dei dati di processo, desunti, in parte, dai sette *focus group* realizzati, in prima istanza, tra i diversi protagonisti della vita della scuola, vale a dire gli alunni, i docenti, i genitori di varie città italiane e, in parte, dai dati desunti da uno specifico questionario, inviato via Internet a tutte le scuole, i cui quesiti sono stati affinati e selezionati servendosi degli stessi *focus group*.

Non potendo, in tale sede, entrare capillarmente nella citata ricerca, di cui sarà dato adeguato approfondimento in altri spazi, appare opportuno evidenziare che il Ministero della Pubblica Istruzione si mostra attento a cogliere, provocandoli, all'occorrenza, come nel caso, tutti i messaggi di coloro che, ai vari livelli di responsabilità e da diversi punti di vista, si confrontano nella quotidianità con i fenomeni migratori, ne sanno individuare e capire dinamiche e processualità dialettiche, sanno indicare le vie possibili da seguire per porre in essere interventi mirati alla costruzione della convivenza di persone e gruppi che, è autentica, è implicitamente democratica e alla nascita e allo sviluppo di nuovi e rinnovati fermenti e fenomeni culturali, che sono la concreta spiritualità di cui si alimenta l'educazione.

Il M.P.I. è, altresì, attento a cogliere, contestualmente, istanze e sollecitazioni dei giovani che fanno ingresso nel nostro Paese, predisponendosi a dare risposte il più possibile congruenti ai loro bisogni e alle necessità di libera originaria espressione individuale, sociale, culturale, religiosa.

Non appare superfluo sottolineare quanto sia rilevante che coloro i quali si occupano di scuola o, comunque, di problemi educativi considerino la stessa attività educativa, inevitabilmente e ineludibilmente comprensiva dell'attenzione alla relazione umana, come un eterno problema che va costantemente salvaguardato dal pericolo dell'inaridimento e/o della faciloneria riduttivistica e/o del mero conformismo e/o delle deprecabili omissioni.

In altri termini, il problema educativo non può che essere affrontato, senza soluzione di continuità, alla luce della sua universalità, in quanto problema di rapporti interpersonali, direzionati sulle finalità specifiche della persona dell'alunno, che, essendo al centro dell'attenzione della Scuola, è per ciò stesso l'obiettivo prioritario degli interventi del Ministero della P. I.

Scuola e volontariato

LETIZIA MORATTI

Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Care ragazze, cari ragazzi, cari docenti, educare i giovani al rispetto per se stessi e per gli altri, educarli all'importanza delle relazioni col prossimo, ai valori della solidarietà e dell'altruismo, educarli alla responsabilità del vivere civile: tutto questo fa parte dell'originale missione della scuola nella società.

Oggi, mentre tra le nuove generazioni il sistema dei valori tende generalmente a ripiegarsi all'interno della sfera di una socialità molto ristretta, a scapito soprattutto dell'impegno collettivo, la scuola sta riscoprendo l'importanza del compito di contribuire a formare un corretto orientamento valoriale dei giovani come elemento portante della loro identità personale.

Un obiettivo di tale portata si raggiunge sia con le vie formali dell'apprendimento (scuole, università, centri di formazione), sia in attività e realtà non formali ed informali dell'apprendimento (la famiglia, i club giovanili, le associazioni no-profit, il privato sociale), dove si acquisiscono competenze che la nostra scuola vuole riconoscere e valorizzare, così come ci chiede il libro bianco della Commissione europea che si intitola: "Un nuovo impulso per la gioventù europea".

L'idea della dimensione europea della scuola si realizza anche con esperienze di partecipazione alla vita della comunità locale, nazionale e internazionale.

Tra le esperienze più significative ci sono sicuramente quelle ispirate alla cultura della solidarietà e del volontariato.

Il volontariato italiano ha avuto uno sviluppo sensibilmente maggiore di quanto è accaduto negli altri paesi dell'Unione europea. Ne è una prova il fatto che l'Italia è stata la prima nazione a dotarsi di una legge quadro (la legge 266 del 1991) sul volontariato. E, soprattutto, lo testimonia il grande fenomeno che in questi ultimi 20 anni ha visto in Italia nascere e svilupparsi migliaia di iniziative ed di opere di volontariato e no-profit.

Si tratta di iniziative ideate e volute non più soltanto in ambiti religiosi, come era accaduto un tempo, ma anche da parte di tutti coloro che hanno così inteso dare risposte concrete ai biso-



gni di una società in rapida evoluzione. Iniziative e progetti realizzati da privati che svolgono una insostituibile funzione di pubblica utilità e di servizio alla collettività.

Il volontariato è così oggi in Italia un movimento di vasta portata, animato da quasi un milione di persone e da oltre 26 mila organizzazioni nate in molti casi spontaneamente sul campo, realtà umane e sociali che cercano soluzioni concrete, talvolta d'avanguardia, per risolvere problematiche spesso nuove e drammatiche; un movimento all'interno del quale si sprigionano energie e capacità straordinarie.

Oggi che il volontariato sta diventando protagonista di una "Welfare Society" moderna ed efficiente ma anche più giusta e solidale, il sistema educativo e formativo si sta ponendo un compito nuovo: passare dalla promozione di una generica "vocazione socializzante" alla promozione ed alla formazione dell'"essere volontari", in cui il valore della solidarietà possa essere insegnato ed acquisito attraverso la partecipazione attiva.

Già molte scuole nel passato hanno intrapreso percorsi individuali di collaborazione con alcune organizzazioni di volontariato e con esse hanno stabilito rapporti di collaborazione fattiva. Si tratta, per lo più, di iniziative volte al sostegno di progetti da realizzare in paesi meno sviluppati oppure di specifiche risposte ad emergenze legate a singoli casi umani.

L'esperienza degli operatori sociali, e di molte associazioni ed organizzazioni del volontariato, è un bene prezioso da recuperare e da valorizzare, nella realizzazione di un nuovo progetto educativo e formativo. È questo patrimonio di conoscenze ed esperienze che la scuola e il volontariato stanno mettendo a fattore comune perché il nostro sistema educativo e formativo deve portare ad un rafforzamento di quella "dimensione collettiva" della vita che molti hanno smarrito.

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha preso atto di questa grande ricchezza di relazioni e di iniziative realizzate spontaneamente ed individualmente, ed ha già intrapreso un percorso di collaborazione con l'Agenzia nazionale per le Onlus per stimolare ulteriormente l'espandersi del dialogo in corso fra scuola e volontariato, che può fare leva innanzitutto sul desiderio di molte realtà del mondo associazio-

nistico di incontrare e lavorare con i giovani.

In questo senso sono state individuate iniziative concrete per realizzare progetti di cooperazione tra la scuola e le associazioni giovanili, al fine di valorizzare l'associazionismo tra i giovani.

Inoltre, a distanza di un decennio dal momento in cui le politiche educative e culturali hanno trovato una loro piena legittimazione nei trattati dell'Unione europea, abbiamo attivato un progetto di Educazione Civica Europea inteso a valorizzare il volontariato come forma matura di una "cittadinanza multilivello".

Inoltre, ultimamente l'Italia ha rafforzato queste iniziative collegandole all'identificazione di progetti ispirati ai valori ed agli ideali comuni dei popoli europei.

Le testimonianze di volontariato delle scuole dimostrano che questo processo di sviluppo del volontariato è già penetrato nel mondo della scuola italiana, nel suo proporsi come istituzione solidale, ricca di energia per dedicarsi agli altri, per farsi carico dei loro bisogni. Il nostro Paese è il primo in Europa nell'azione di sostegno ed integrazione dei disabili.

Dai dati raccolti in una prima richiesta di informazioni alle scuole sull'attività del volontariato in Italia, è emerso un risultato più che confortante, gettando le basi per il primo Rapporto Scuola-Volontariato.

- Sono state ben 261 le scuole secondarie superiori che hanno risposto all'invito a compilare le schede di rilevazione di progetti e attività di volontariato.

- Complessivamente i progetti di volontariato presentati sono stati 481.

- Gli studenti coinvolti e sensibilizzati sono stati 6.218.

- I docenti che hanno seguito le attività di volontariato a scuola sono stati 1.416.

- I genitori che hanno seguito queste attività sono stati 1.430.

Ecco un primo ritratto della scuola dei generosi, che agisce concretamente stimolando iniziative, trascinando gli altri ad agire, in modo disinteressato, nelle aule italiane ma anche in quelle di altri paesi.

Sono i comportamenti concreti, i gesti di aiuto, di amicizia per chi sta seduto nel banco accanto ed è in difficoltà, per chi ha bisogno di soste-

gno, di comprensione, a chi è anziano, nel piccolo sperduto paesino, per gli immigrati che hanno lasciato, per necessità, la loro terra.

Il progetto triennale “Scuola e volontariato”, che è partito a Torino nel maggio 2003, intende rendere visibili e valorizzare le esperienze che già esistono, promuoverne di nuove, far sì che le occasioni diventino percorsi di continuità e appartengano alla memoria ed alla vita della scuola.

Per far questo abbiamo bisogno dell’aiuto degli insegnanti, perché promuovano nella quotidiana prassi scolastica queste attività che, trasversali alle diverse discipline, consentano l’acquisizione delle competenze relative all’educazione alla convivenza civile, così come è intesa nella Riforma degli ordinamenti scolastici approvata dal Parlamento. L’inserimento dei principi ispiratori del volontariato nel curriculum scolastico attraverso gli spunti offerti dalle attività disciplinari consentirà anche un riconoscimento esplicito dell’impegno dei giovani in questo campo. Non si tratta di premiare chi fa volontariato: so che i ragazzi credono nell’azione gratuita del volontariato, a prescindere da qualunque riconoscimento del credito scolastico.

Il volontariato è infatti una scelta che si persegue, in cui si crede, senza inseguire alcun tornaconto. Ma la scuola può e deve riconoscere le buone pratiche, farle crescere e qualificarle.

Ai ragazzi ed alle ragazze dico: sono le persone dotate di coscienze forti, quelle capaci di grandi gesti d’amore e di nobili ideali, capaci di divenire protagonisti nella costruzione di un mondo migliore, ispirato ai valori della solidarietà e dell’aiuto reciproco, alla cittadinanza per chi è più debole e alla valorizzazione delle singole persone, che sono la vera ricchezza di una comunità.

A tutti coloro che hanno partecipato e partecipano attivamente alle iniziative di volontariato, affido il mandato di diffondere e favorire progetti in rete di volontariato, perché voi siete i protagonisti per la diffusione della cultura della solidarietà. Grazie al volontariato a scuola si formano sul territorio punti di riferimento per altre

scuole, per la costituzione di una comunità sempre più accogliente che contribuisce alla risoluzione dei problemi del disagio e delle nuove povertà.

Il progetto nazionale “Scuola e volontariato” prevede infatti iniziative diverse, tutte tese alla promozione del volontariato a scuola e dirette a:

- la formazione dei protagonisti;
- la sensibilizzazione degli studenti, dei docenti e dei genitori attraverso una campagna di comunicazione capillare, per la cui ideazione contenteremo sulla collaborazione del Segretariato sociale RAI;
- la collaborazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali con l’Osservatorio nazionale per il volontario e la sua rete territoriale dei centri di Servizio per il Volontariato;
- la promozione delle buone pratiche, di reti di scuole e di collaborazioni tra Uffici Scolastici regionali;
- la diffusione della Carta d’Intenti su volontariato e scuola, condivisa da insegnanti e studenti convenuti a Torino.

Ci riproponiamo di valutare, insieme ai Ministri dell’Educazione e della Gioventù di tutta Europa, i progressi che in questa direzione sarà stato possibile fare, nel corso della presidenza di turno dell’Unione europea che l’Italia assumerà tra due mesi.

Sapremo meglio allora se la scuola, in un’ottica di integrazione e di formazione di uno “spazio europeo dell’educazione”, sarà davvero in grado di dare una risposta concreta al crescente fabbisogno di Capitale Sociale, contribuendo in tal modo a formare capacità di relazione, di partecipazione e di integrazione fra individui, comunità e istituzioni – di cui il volontariato è una delle espressioni più significative – accanto alla formazione delle competenze tecniche e delle conoscenze culturali che creano l’insieme del Capitale Umano di un paese.

Il mio saluto è un grazie per quello che avete fatto ed un augurio di buon lavoro per quello che certamente sarete capaci di fare.

La cultura delle responsabilità e non delle procedure

VALENTINA APREA
Commissione Cultura - Camera dei Deputati

Una necessaria premessa. La nostra parte politica pur avendo investito molto su questo segmento di riforma (siamo stati i primi a presentare una proposta di legge di riforma dei non più adeguati organi collegiali la cui nascita risale al 1974), si è vista costretta ad abbandonare nel marzo del 1998 i lavori del Comitato ristretto in quanto, con molta chiarezza, percepì già allora che stavano venendo meno le condizioni per la stesura di un testo che potesse essere coerente con il nuovo quadro giuridico ed istituzionale che si andava configurando con l'introduzione dell'autonomia scolastica, con le competenze del dirigente scolastico, con i nuovi profili professionali, con una necessaria flessibilità dell'organizzazione scolastica, insomma con la necessità di garantire reali capacità di governo e di gestione delle istituzioni scolastiche e quindi di efficacia e di efficienza del servizio stesso.

Sarebbe sufficiente il richiamo a queste novità istituzionali per bocciare il testo riproposto nel mese di gennaio all'aula di Montecitorio dal relatore per la maggioranza. È evidente a tutti, infatti, che le scuole autonome richiedono organi collegiali ben diversi dai decreti delegati del 1974 fondati sulla partecipazione.

La riforma degli anni settanta cercò di superare lo statalismo e la chiusura delle scuole verso l'esterno attraverso lo strumento della cosiddetta "par-

tecipazione", ma non vi riuscì perché l'organizzazione scolastica conservò intatta la dipendenza rigida del sistema dal centralismo burocratico ministeriale, nell'illusione di poter far coesistere il regime preesistente con le nuove istanze partecipative.

Nemmeno la creazione degli organi collegiali ha potuto sostituire il controllo gerarchico, peraltro solo di tipo giuridico formale, e quindi preventivo e afferente agli adempimenti amministrativi. La partecipazione è stata più un fatto rituale che decisionale. D'altra parte i poteri riconosciuti agli organi collegiali all'interno di un impianto centralistico, erano circoscritti e le risorse organizzative limitate. Tali considerazioni impongono oggi una revisione radicale del modello organizzativo che porta necessariamente al rafforzamento degli organismi di governo interni alle singole scuole e alla distinzione, in ordine alle competenze, dagli organi di livello politico e amministrativo dell'intero sistema. Solo questo modello può coniugare l'esigenza della valorizzazione dell'autonomia professionale di docenti e dirigenti con quella della partecipazione degli utenti. Partecipazione fondata sulla differenziazione degli ambiti di intervento, che può e deve certamente diventare uno dei cardini su cui poggiare un sistema decentrato non più piramidale, ma a "rete", imperniato sull'autonomia e sull'imprenditorialità

delle singole scuole. Al contrario, il testo proposto dalla maggioranza, pur introducendo alcune novità piene di prudenti equilibrismi dettati da spinte demagogiche e messaggi di rassicurazione corporativa, è ancora figlio degli anni settanta nell'impianto perché propone un modello fortemente assemblearistico e partecipativo degli organi enormemente lievitati nel numero. Non riesce neppure a legittimare le novità che le scuole più attive hanno sperimentato in questi anni con modelli, innovazioni e soluzioni originali ai problemi dell'organizzazione decisionale interna.

Il limite più grave del testo unificato della maggioranza sta, dunque, nell'assenza del principio della flessibilità organizzativa. È prevalsa la tradizionale indulgenza verso il proceduralismo. Con tale scelta la maggioranza si illude di aver risolto per legge tutti i problemi di mediazione, di procedura, di partecipazione, di equilibrio e di poteri che, invece, ogni scuola deve individuare nella progettazione libera e autonoma della propria vita democratica. Sono stati previsti numerosi organismi obbligatori di decisione, di coordinamento e di valutazione e, soprattutto di partecipazione plebiscitaria che coinvolgono forzatamente le componenti interne della scuola.

Un altro aspetto preoccupante del testo unificato riguarda la confusione tra principio rappresentativo e quello della competenza. È inaccettabile che il coordinatore didattico dei dipartimenti – che, peraltro, secondo il recente contratto avrà diritto ad un incentivo economico aggiuntivo – sia eletto dai colleghi, mentre in ogni sede, compresa la scuola militare, si invocano le figure di sistema o di staff presenti in Europa, in Francia, in Gran Bretagna e negli altri Paesi.

Il coordinatore didattico, che potrà anche presiedere il consiglio di classe, nella nostra scuola sarà individuato a prescindere dalle competenze richieste per tale delicata funzione, ma esclusivamente in base ad un consenso politico dei docenti. Tra gli altri aspetti fortemente negativi vi è, infine, la conferma del modello autoreferenziale prescelto. È, infatti, esclusa nella composizione dell'attuale consiglio d'istituto qualsiasi presenza di rappresentanti esterni siano essi di altre istituzioni o delle forze sociali. Chi sperava che l'autonomia introducesse il principio della scuola come espressione della comunità e come servizio alla

libertà di scelta educativa delle famiglie rimarrà disilluso dalle proposte contenute nel testo unificato. Tra l'altro, proprio con un provvedimento recente, il decreto legislativo n. 112, sono state previste competenze per gli enti locali, che nel testo della maggioranza sono ignorate.

La proposta di legge di cui sono stata prima firmataria, presentata alla Camera come proposta alternativa al testo della maggioranza, si inserisce, invece, in un'iniziativa più generale di ammodernamento del servizio della formazione e, coerentemente con il processo autonomistico delle istituzioni scolastiche avviato con l'articolo 21 della legge 59 del 1997, ridefinisce gli organi collegiali interni come organi di Governo ben diversi da quelli previsti con i decreti delegati del 1974.

Nel ridisegnare sul piano legislativo questo aspetto così importante della vita delle scuole abbiamo dato il massimo credito all'intelligenza e alla capacità di autogoverno delle varie componenti dell'istituzione scolastica, senza adottare schemi concettuali e organizzativi rigidi derivati da culture estranee alla vita dell'organizzazione scolastica come quelli della burocrazia, dell'agone politico o del conflitto sindacale.

La mia proposta di legge, dunque, snellisce e semplifica le procedure; individua pochi ed essenziali organi collegiali di istituto (consiglio di amministrazione, collegio dei docenti e consiglio di classe); assegna al regolamento interno tutte le materie che possono essere ragionevolmente affrontate e risolte a livello di istituto; abroga tutte le leggi superate, ormai incompatibili con il disegno di autonomia delle scuole. Prefigura insomma un modello dinamico capace di adattarsi nel tempo sia alle molteplici situazioni delle scuole (dimensione, articolazione interna, indirizzi, livelli di innovazione) sia alla loro evoluzione organizzativa e didattica. Separa, infine, la valutazione del personale da quella del funzionamento delle istituzioni. Questo testo alternativo è, per questo, perfino più coerente con gli indirizzi della politica di riforma amministrativa avviati fin dal 1993 con l'approvazione del decreto legislativo n. 29, ripresi anche in questa legislatura. Intendiamo riferirci ad alcuni principi e criteri cardine di modernizzazione delle amministrazioni pubbliche, quali la semplificazione delle procedure amministrative decisionali, la separazione chiara e

netta tra organi di indirizzo ed organi di gestione, tra il momento rappresentativo (luogo della responsabilità politica) e quello tecnico (sede della competenza); l'attribuzione ai dirigenti di autonomi poteri non negoziabili di gestione accanto a precise responsabilità in ordine ai risultati; l'introduzione di criteri di efficienza (il rapporto tra risorse e risultati), di efficacia (il rapporto tra obiettivi e risultati) e di trasparenza; la partecipazione di studenti e genitori, intesa non come presenza fisica testimoniale e puramente espressiva, in una pletera di organi collegiali, ma come efficace attività di indirizzo relativamente alla gestione, di proposta, di dialogo, di controllo, anche sanzionando i comportamenti lesivi dei diritti di cittadinanza da parte dell'amministrazione.

Il rispetto di questi principi restituisce alla scuola un prestigio ed una funzione centrale nella formazione dei giovani, nella coesione e nella crescita culturale della società civile e nello sviluppo dell'occupazione. Tutto ciò non potrà esservi se non si riconosce piena autonomia statutaria alle scuole e, nelle scuole, ai soggetti che le costituiscono, in un rinnovato patto educativo tra docenti, genitori e nella scuola secondaria, studenti. Solo così si può favorire la vera cultura della responsabilità, che dovrebbe soppiantare la sterile e superata cultura delle procedure. Se il testo del provvedimento proposto dalla maggioranza dovesse essere approvato, si produrrà un danno irreparabile alle scuole, perché la riforma si configurerebbe come un'operazione conservatrice che lascerebbe in vita il vecchio, che si confonderebbe con il nuovo producendo risultati di ambiguità, confusione e, in sostanza, di paralisi delle scuole più attive e indipendenti. Per concludere riporto l'elenco degli organi collegiali che si configurerebbero nella scuola. Ovviamente in tale elenco sono compresi anche organismi previsti da altre leggi che il Parla-

mento ha approvato nel corso della legislatura. L'elenco è il seguente: Consiglio dell'istituzione scolastica, Collegio dei docenti, organismo rappresentativo dei coordinatori delle articolazioni del collegio dei docenti, organismi di programmazione didattica, organismo di partecipazione degli studenti, assemblea di classe degli studenti, assemblea di istituto degli studenti, struttura organizzativa dell'assemblea, conferenza annuale di istituto, conferenza studentesca "di bilancio" di istituto, assemblea di classe dei genitori, organismo di partecipazione dei genitori, assemblea generale dei genitori, commissione di valutazione del servizio, organo collegiale di rete, comitato di valutazione (ai sensi del contratto collettivo nazionale), organo di valutazione del POF, organo collegiale per la disciplina degli alunni, organo di garanzia, rappresentanza sindacale unitaria (RSU), assemblea del personale ATA, assemblea sindacale, collaboratori del dirigente. Ma chi vorrà mai operare in queste scuole, con tutti questi vincoli? Chi prenderà a questo punto le decisioni?

I nuovi soggetti della decisione e della partecipazione quasi mai sono chiari; con la proposta di riforma degli organi collegiali si opera, dunque, con metodo "incrementale" e meccanico piuttosto che secondo criteri di selezione, semplificazione e chiarezza. Il risultato è la dispersione e l'occultamento delle responsabilità; la confusione tra funzioni e compiti tecnici, amministrativi, sindacali, consultivi, politici e partecipativi. Alla fine, sarà quasi impossibile sapere da chi, come, dove, quando e in quanto tempo la decisione sarà assunta e come e per opera di chi la decisione stessa diventerà realtà effettiva.

Nella prossima legislatura ci impegniamo a lavorare su ipotesi di riforma completamente diverse e più rispettose dell'efficienza organizzativa, ma anche e soprattutto dell'efficacia educativa.

La Costituzione: crederci e difenderla

PIERO GRASSO
Procuratore Nazionale Antimafia

Trascrizione – a cura del Prof. Giuseppe Rotunno, Docente ISIS Montalbano (Mt) –, della relazione che il Procuratore Grasso ha tenuto in occasione del Seminario Interregionale “Cittadinanza e Costituzione”, Palermo, 5 febbraio 2010.

Al Seminario hanno partecipato referenti dell’USR Basilicata, ANSAS Basilicata, e delle istituzioni scolastiche i cui Progetti sono stati selezionati e scelti con il bando: Cittadinanza e Costituzione.

Desidero ringraziarvi per avermi dato l’occasione di partecipare a questo incontro, nella cui parte finale avete affrontato le delicate problematiche dell’attuazione della legge 169/2008, che ha introdotto nelle nostre scuole l’educazione alla Cittadinanza, l’insegnamento della Costituzione affrontando anche le problematiche della sperimentazione didattica della nuova disciplina in vista del passaggio ad ordinamento di questo insegnamento. Costruire oggi un efficace strumento di lavoro sul piano scientifico e didattico costituisce una preziosa opportunità per la più ampia conoscenza che i principi della Carta costituzionale pongono a fondamento della convivenza civile per promuovere una consapevole partecipazione delle nuove generazioni alla vita democratica del Paese. Del resto tutti concordano e dichiarano pubblicamente che la Costituzione deve aver diritto di cittadinanza nella scuola. D’altra parte si dice che anche gli extracomunitari devono conoscerla, e, perfino, alcuni parlamentari come dimostrato da alcuni riscontri televisivi.

E, allora, come si può pensare di trascurarne la conoscenza da parte dei docenti e degli studenti? I ragazzi hanno bisogno di buoni maestri, di una scuola che sappia coniugare rigore e apertura verso l’altro, verso il prossimo, educazione e tolleranza, serietà negli studi, ma anche creatività, genialità, di una scuola che educi alla libertà, che faccia comprendere agli studenti che sono titolari di diritti, ma anche di doveri. Io ricordo la mia personale esperienza. Ai miei tempi si chiamava Edu-

cazione Civica e si studiava insieme alla Storia. Però, io sono stato fortunato, perché avevo professori anche di altre materie che non perdevano occasione per parlarci dei problemi della società, dei valori espressi dalla Costituzione. Pensate, anche professori di matematica. Si intravede, quindi, una enorme possibilità per la scuola, per tutti gli insegnanti, non solo quelli che sono destinati a quest’insegnamento, nel caso in cui diventasse un curriculum ben preciso. Per cui vi prego di tenere presente nella vostra sperimentazione la mia esperienza personale. Io sono veramente entusiasta che sui banchi di scuola si torni a studiare la nostra Carta costituzionale, la mappa dei nostri valori, valori fondanti come la Libertà, la Pace, il rispetto della dignità umana, della vita, delle differenze, ma anche la solidarietà e il rispetto dell’ambiente, il diritto alla salute. Questi principi costituzionali devono essere riconosciuti come valori sostanziali, come un patrimonio insostituibile di democrazia, da difendere e rafforzare da parte di tutte le componenti sociali. Del resto, l’attività di formazione matura non può limitarsi solo a diffondere i principi della conoscenza, del sapere, della politica, dell’educazione alla libertà d’azione, tralasciando il contesto ambientale con cui si è chiamati ad interagire ogni giorno, l’attualità, il mondo in cui i giovani saranno chiamati a inserirsi, spesso rappresentato, soprattutto al Sud, da realtà caratterizzate da disagio socio-economico, da limitazioni della libertà, dall’incombente presenza della criminalità, che pongono i cittadini di oggi

e quelli di domani in una condizione di evidente svantaggio rispetto alle prospettive del loro futuro. Quanti giovani sono destinati ad emigrare, oggi, per trovare un inserimento sociale? Questa è una delle piaghe più rilevanti. Leggere il primo articolo della Costituzione, secondo cui l'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro, sembra quasi una presa in giro. Si parla di democrazia. Secondo l'opinione più diffusa perché un regime politico possa essere definito democratico deve fondarsi, oltre che sul vincolo della rappresentatività, attraverso elezioni universali su alcune condizioni formali e materiali, per esempio la famosa distinzione del Montesquieu sulla separazione dei poteri, legislativo, esecutivo, giudiziario, e poi il ricambio e la possibilità dell'alternanza dell'esecutivo, la collegialità del governo, quando c'è, il primato del potere civile su quello militare. Non bisogna dimenticare che alcune forme di dittature, come quella fondata, per esempio, sul potere assoluto di un fuhrer, di un duce, di un caudillo, in termini formali si basavano su costituzioni che prevedevano qualche forma di sistema rappresentativo. Per esempio, il primo governo Hitler, che sopprimeva la Repubblica di Weimar, si è insediato in seguito a procedure formalmente democratiche, mentre la quarta repubblica francese, fondata dal generale De Gaulle con un colpo di Stato costituzionale, era democratica di fatto.

Quindi, vedete come bisogna prima capire e poi far capire agli studenti che quando si parla di democrazia bisogna distinguere tra la democrazia in senso formale e quella in senso sostanziale. Per il professore Massimo Salvadori, che ha scritto un libro, "Democrazie senza democrazia", edito dalla Laterza, mai come oggi vi sono tanti stati che portano e si danno il nome di stato democratico, ma in cui troppi poteri di primaria importanza, solo formalmente sono attribuiti alle istituzioni, ma sostanzialmente depotenziati o annullati da altri poteri. Il costituzionalista Gustavo Alzabecchi, che è anche un mio amico, con il quale abbiamo più volte affrontato tanti temi, con un'immagine fascinosa raffigura la democrazia come un compito mai finito, un processo in continuo svolgimento, non un abito esteriore di regole, ma un atteggiamento interiore, che dà corpo alle istituzioni. Non c'è democrazia, afferma, senza un ethos conforme e diffuso.

La più democratica delle costituzioni è destinata a morire se non è animata dalle energie, che è compito dei cittadini trasmettere. Io auspico che chi di voi farà formazione trasferisca questa ener-

gia ai cittadini di domani. Secondo Bobbio, infine, realizzare una sostanziale democrazia significa impegnarsi a realizzare, a difendere i diritti sociali, almeno quelli primari, il lavoro, l'istruzione, la salute, nella ricerca di valori universali quali una maggiore uguaglianza, libertà, giustizia, rispetto reciproco, la tolleranza, la pace, in primo luogo la non violenza. Purtroppo, invece, in talune regioni del Sud proprio la violenza, la frequenza dei reati, la presenza della criminalità organizzata, ancora oggi rimane una componente strutturale di vaste aree, dove taluni cittadini sono costretti a vivere in situazione di sudditanza, di intimidazione e di omertà, dove è traumatico il contatto con l'ambiente, con taluni quartieri con la loro realtà di miseria, di disoccupazione, di carcere, di dolore, di morte, ove spesso unica maestra di vita, soprattutto per i ragazzi cresciuti troppo in fretta, è la strada e non la famiglia o la scuola; dove ancora la mafia esercita un controllo assoluto, totalizzante del territorio, di tutte le attività economiche che vi si svolgono, tentando anche di infiltrarsi nelle istituzioni, nella politica, nell'economia, di condizionare la giustizia, usando la violenza per l'acquisizione del consenso sociale attraverso una distorta funzione regolatrice dell'ordine pubblico. Quindi, la mafia come metafora della mancanza di libertà, di democrazia, di giustizia. Usate anche questi paralleli per poter far comprendere che la mafia non è soltanto un fenomeno criminale, non è soltanto un fenomeno di colore che può essere solo rappresentato in un certo modo, ancora con coppola e lupara, ma che si tratta di situazioni di reale privazione di libertà.

Mi ritrovo spesso quando il lavoro me lo consente, nelle scuole, nelle università a parlare con i giovani, a cercare di intavolare una discussione che possa essere importante per il futuro del mondo. Io credo che sia importante, per cercare di migliorare la nostra società, iniziare proprio dalla formazione dei giovani, perché è loro la voglia di cambiare il mondo, combattere le ingiustizie, di reagire alle prepotenze, reagire ai soprusi, di contrastare le illegalità. Allora, tutte queste potenzialità dobbiamo cercare di valorizzarle. È venuto il tempo, oggi, di una nuova alleanza, di una nuova solidarietà, fatta di coerenti messaggi educativi tra chi produce formazione, cultura e chi, come me, produce, o tenta di produrre, legalità con programmi alternativi, costruttivi, tendenti ad incanalare il sano desiderio di protagonismo individuale nell'ambito scolastico, universitario, in partecipazione a iniziative, incontri, confronti, in spazi che

facciano sentire i ragazzi soggetti e non, come spesso avviene oggi, oggetti emarginati da questa società che li confina nell'isolamento o in una preventiva ostilità generazionale. Nel nostro paese assistiamo, purtroppo, ad una grave crisi di legalità: è venuto meno il sistema dei valori, il senso etico. Le notizie, i dati, le informazioni che riceviamo dai mass media ci parlano solo di cattivi esempi, che portano a cattive imitazioni. La cosa più importante per la formazione (io l'ho appresa come padre, l'ho appresa come studente) è l'esempio. Le cronache ci riempiono di fatti tragici, di violenza, a volte di uccisioni senza senso, la cronaca ne è piena. Però dalle cronache si evince oggi qualcosa ancora di più grave. Un sistema di relazioni informali, basato sull'amicizia, non quella sana, ma l'amicizia strumentale, che sostituisce spesso l'esercizio dei diritti di cittadinanza e lascia spazio a forme di appartenenza e di intermediazione alternative, spesso, alla legalità. In una situazione in cui il proprio ruolo sociale, la propria credibilità professionale, la possibilità di scambio di contatti o di inserimento in un certo contesto dipendono strettamente dalle proprie conoscenze e non da altro. Una società in cui l'atteggiamento prevalente non è, per esempio, il rifiuto delle convivenze illecite, illegali, mafiose, ma è piuttosto il compromesso. Oggi, il politico influente, l'imprenditore stimato, a volte anche l'uomo d'onore, purtroppo, fanno parte di una rete di amicizie strumentali alle quali si cerca di connettersi in mancanza di altre reti di rapporto basate su valori diversi, quali il merito, l'onestà, la capacità professionale, l'affidabilità. Per cui, al di là delle grandi dichiarazioni di principio, al di là degli schieramenti politici, degli spazi istituzionali in cui questi problemi si dibattono, l'azione non può che partire da questi contesti amicali, ai fini delle grandi decisioni, ai fini degli affari, della veicolazione dei capitali, magari, all'estero. E, quindi, soprattutto nell'ambiente degli affari, questo insieme reticolare di relazioni ha una grande vischiosità e ha una grande inerzia. Chi esce da questa rete perversa si trova esposto alla minaccia di ritorsione, ma anche alla perdita di quei privilegi, di quei benefici che sono determinati dal far parte di questa specie di club, di questa consorteria.

L'incapacità, soprattutto al Sud, delle autonomie locali di andare oltre l'opportunista, utile, gestione dell'esistente è stata probabilmente la principale causa del trionfo della tanto deprecata degenerazione del sistema politico in sistema clientelare, in sistema fatto di scambio, una politica che

vola basso, che spesso non si occupa dei temi generali, dei problemi della collettività, ma di ottenere il consenso tramite il rapporto di scambio. Se si riflette bene, è lo stesso rapporto del mafioso con la realtà che lo circonda. E, spesso, al Sud le due linee di intermediazione tra il bisogno e chi ha la possibilità di soddisfarlo o spesso di promettere di soddisfarlo, salvo poi a tradire questo compromesso, fanno intravedere un certo parallelismo tra politica e mafia. Spesso queste due componenti, proprio al Sud, si intersecano, si rafforzano. Spesso mi è capitato un grave imbarazzo nel momento in cui in incontri con classi di studenti dell'ultimo anno, che stanno per uscire dalla scuola, per diplomarsi, quando, mettendo sul tappeto valori di cui si parla sempre se ne escono con "ma appena io mi diplomo, il posto me lo dà lei con questi principi oppure mi devo rivolgere al politico o al mafioso, in una situazione in cui non c'è altro?" è difficile dare risposte. Io non posso che far vedere la realtà e sperare che certe risposte le trovino nella loro coscienza. Purtroppo, si registra ancora una situazione particolare. Per esempio, proprio i giovani vedono attorno a loro l'unanime consenso, anche in aule parlamentari, a lanciare invettive contro la magistratura. Scusate, parlo per fatto personale. L'esplicita ammissione, per esempio, che proprio le pratiche clientelari, l'occupazione, per esempio, delle strutture sanitarie tramite primari, che, in Sicilia sono stati nominati anche col consenso di mafiosi; l'interesse nei rapporti economici, negli affari sul territorio, come se costituissero dei comportamenti normali, a cui tutti si attengono. Cioè, la politica che entra negli affari, entra nell'economia, è socia di imprenditori. Oppure, le opere pubbliche generosamente finanziate, magari contese a colpi di tangenti, pizzo o attentati, iniziate e mai completate con notevole spreco del danaro dei cittadini. Da un'indagine è venuta fuori una cosa veramente assurda: in provincia di Catania c'è un ponte appena iniziato con una campata, che poi non è stato più finito. La cosa più strana è che su quella parte di ponte si è costruita una casa abusiva. Il primo esempio, al mondo, credo, di una casa costruita su un ponte. "È la fatalità a travolgere tutto e tutti. Sembra che la storia non sia altro che un fenomeno naturale, un'eruzione, un terremoto del quale rimangono vittime tutti, chi ha voluto e chi non ha voluto, chi sapeva e chi non sapeva, chi era stato attivo e chi indifferente, alcuni piagnucolano pietosamente, altri bestemmiano oscenamente, ma nessuno o pochi si domandano: se avessi fatto anch'io il

mio dovere, se avessi cercato di far valere la mia volontà, sarebbe successo ciò che è successo?” E, Gramsci conclude con una visione in cui sente pulsare l'attività della città futura, “dove non c'è nessuno che stia alla finestra a guardare, mentre pochi si sacrificano e si svelano”. A me piace citare questo passo, perché è proprio la mia visione di come debba essere la società, con una forma di solidarietà attiva e sempre più diffusa. Ma se per prima gli adulti non riescono a trasmettere ai giovani il senso della comunità, della solidarietà, della cosa comune, della responsabilità, è fatale l'affievolirsi delle coscienze giovanili. E, poi, non prendiamocela sempre coi ragazzi, esiste un mondo degli adulti che ha gravi responsabilità. In molte scuole, in tante università si costruiscono percorsi formativi sul rispetto delle regole, sulla convivenza civile, e io mi trovo spesso in presenza di spunti di riflessione da parte di giovani che mi pongono domande sulla coerenza degli adulti, della classe dirigente.

Tutto ciò porta nei più sensibili e consapevoli un senso di ribellione che dobbiamo capire, un senso di ribellione che con difficoltà riusciamo a frenare. I nostri ragazzi hanno bisogno di ispirarsi a modelli positivi. I giovani sono da sempre più sensibili a recepire tutto ciò che promana da scelte esistenziali forti, da esempi di vita; ascoltano più volentieri i testimoni che i maestri, perché il maestro sale in cattedra, addita una via, un ideale da seguire; il testimone vive quell'ideale sulla propria pelle, lo fa suo senza paura di mettersi sempre in gioco, di rischiare il tutto per tutto; ad una teoria se ne può contrapporre un'altra, ma chi potrà mai confutare una vita, fatti, comportamenti concreti? Ecco perché i migliori maestri, coloro che riescono a infondere la “cultura” sono anche dei testimoni che con il loro esempio mostrano di condividere e praticare le idee, gli ideali, i valori che propugnano. E, quindi, cerchiamo anche noi, cercate anche voi, di essere quanto più possibile coerenti, credibili e testimoni del nostro tempo, quando vi rivolgete ai ragazzi. Quando i giovani non vedono risultati di efficienza, di benessere sociale, non vedono trasparenza, pulizia morale, e quando i problemi se li devono risolvere da soli, si sentono spesso pervasi da una sensazione di abbandono, da una sorta di vuoto a perdere. E, allora, sì che rischia di prendere il sopravvento la delusione, la sfiducia, l'indifferenza, la rassegnazione. Del resto, se migliaia e migliaia di giovani vedono nel futuro soltanto doveri e, dall'altro lato, la negazione dei più elementari diritti; se vedono

la sopraffazione, la disoccupazione, non li spingiamo forse al clientelismo, alla richiesta del favore, alla fuga dalle responsabilità? Certo, lo Stato attraverso le sue forze migliori, attraverso i testimoni del nuovo millennio, attraverso la famiglia, la scuola, la società, deve ricostruire un rapporto di fiducia con le giovani generazioni. E, bisogna fare arrivare ai giovani questo messaggio, che noi non riteniamo giustificabile la corruzione, i favoritismi, i compromessi, l'intimidazione, la violenza, il finanziamento illegale della politica, la compravendita degli appalti, l'appropriazione di finanziamenti pubblici, lo svuotamento delle casse delle aziende pubbliche o il taglieggiamento tramite il pizzo delle aziende private. Del resto, quale può essere il futuro di una società che non trasmette valori e fiducia ai giovani? Appare questa la sfida della società italiana: rieducare, rieducare la popolazione e formare una nuova classe dirigente. E chi lo può fare se non un esercito di educatori?

Non voglio citare Bufalino, che spesso viene citato, talvolta, anche a sproposito da chi attribuisce ad altri quella sua bellissima frase che “anche la mafia non si può distruggere se non con un esercito di maestri”. Si tratta di lavorare sul piano della cultura, perché, se non riusciamo ad intervenire in tutti gli strati, dal popolare all'intellettuale, promuovendo una cultura convinti della necessità di superare ogni chiusura all'isolamento, alla separatezza, per giungere alla capacità di lavorare in squadra, di accogliere, appunto, l'alterità, la diversità, come ricchezza, non come pericolo, non saremo mai in grado di porre le basi di un reale mutamento di un atteggiamento mentale, culturale, per l'inizio di un'epoca più solidale.

Del resto “cultura della legalità” è un'espressione ormai abusata, ma è qualcosa di più della semplice osservanza delle leggi, delle regole; io la vedo come un sistema di principi, di idee, di comportamenti che devono tendere alla realizzazione dei valori della persona, della dignità dell'uomo, dei diritti umani, di quei principi, appunto, di libertà, democrazia, giustizia enunciati dalla nostra Carta costituzionale, che devono trovare una costante attuazione come metodo di convivenza civile. Deve passare il concetto che la legalità è conveniente, che è la forza dei deboli, delle vittime dei soprusi, delle violenze e dei ricatti del potere. I giovani lasciati senza idee e senza ideali si riducono a creature spinte da meri impulsi, incapaci di comprendere la storia e di contribuire a scriverla. Siamo in periodo denso di crisi, di minacce per il nostro futuro. Bisogna che i giovani continuino

a credere nelle loro idee, nei loro sogni, in quegli ideali che magari gli adulti considerano come utopie, ma con la ferma speranza che si possano realizzare. Bisogna stare attenti, bisogna metterli sull'avviso che non vanno perseguiti quegli ideali di accatto, quei sogni corrispondenti, oggi, ad un orizzonte culturale sempre più diffuso che enfatizza il culto del dio denaro, dell'immagine, del risultato a qualsiasi costo attraverso facili e fraudolenti scorciatoie, come doping nello sport, la chirurgia estetica come anticamera del successo, il mito delle veline, dei calciatori o dei cantanti o dei partecipanti al Grande Fratello, a L'isola dei famosi. Bisogna far capire che si può, sì, avere un attimo di visibilità, ma che tutti coloro i quali hanno partecipato a questi talk show se non hanno avuto capacità, se non si sono, poi, messi a studiare, a impegnarsi, sono scomparsi, non li vediamo più. Bisogna dire loro di stare attenti, perché sogni del genere si trasformano in fragilità sociale, in predisposizione ad essere strumentalizzati, in passiva e inerte attesa del miracolo, del santo protettore, del principe azzurro sul cavallo bianco, del giustiziere che instaurerà il regno della felicità, concedendo a tutti una libertà senza regole, senza valori, senza ostacoli da superare, senza limiti da rispettare, fatta di piccole e grandi furberie, di enormi egoismi. Un giovane, nel corso di un incontro, alla domanda che cosa intendesse fare mi rispose: "Voglio fare il tronista". Io ho chiesto: "Ma chi è il tronista". E, mi ha prontamente ribattuto quasi scandalizzato: "Ma come fa a non sapere chi è il tronista? È quello che in una trasmissione televisiva di grande successo si siede sul trono, fra i giovani, e viene corteggiato da tutte le ragazze". Sono questi i soli valori dei nostri giovani? Io non ci credo, non ci voglio credere; anche perché ho tanti meravigliosi esempi positivi: una donna era stata arrestata perché, approfittando dei colloqui in carcere col marito mafioso portava alla cosca del marito i suoi messaggi, le sue direttive. La donna aveva due figlie, una di undici e l'altra di tredici anni, che andavano a scuola in un paesino della Sicilia. Le bambine furono chiamate a svolgere a scuola un percorso sulla legalità, proprio nel momento in cui avevano entrambi i genitori detenuti per mafia. Le ragazzine si sentivano in imbarazzo, estranee, fuori dal contesto, etichettate come se anche loro fossero mafiose, solo perché avevano i genitori in carcere. Quando la madre ottenne gli arresti domiciliari e tornò a casa le due bambine le imposero di collaborare con la giustizia, anche a costo di accusare il loro padre dei

gravi delitti di cui la donna era a conoscenza: aveva rinvenuto pure degli abiti macchiati di sangue che aveva provveduto a lavare. La madre si convinse. Naturalmente entrarono in un programma di protezione, non potevano più restare in Sicilia, sono andate al Nord. Le bambine ora sono cresciute, hanno studiato e ancora oggi continuano a costruirsi un futuro migliore. E grazie all'impegno di educatori e maestri. L'educazione alla legalità, come vedete, ha prodotto e riesce a produrre questi risultati, che testimoniano una rivoluzione culturale senza precedenti: i giovani che spingono gli adulti alla legalità. È un esempio bellissimo! Un altro esempio: ci sono delle associazioni giovanili toscane le quali, avendo saputo che la mafia aveva danneggiato le colture e distrutto le attrezzature di Libera a Corleone, quelle che coltivano i terreni confiscati alla mafia, hanno organizzato una serie di cene di beneficenza (ad una ho partecipato anche io), col cui ricavato hanno donato un trattore, simbolo di un'antimafia fatta non solo di marce, di fiaccolate, di manifestazioni, ma anche di azioni concrete. E, poi, ci sono tante altre iniziative: ci sono i giovani di Elio Pizzo a Palermo, le associazioni antiracket, c'è Confindustria che si è schierata per non far pagare il pizzo ai loro associati, ci sono varie associazioni, come Libera, che raccoglie tutte le associazioni antimafia, ci sono le fondazioni Falcone, Caponnetto, riferimenti in Calabria. Si è creato una rete telematica virtuosa e virtuale che attraversa tutta l'Italia. Vi sono i ragazzi di Verona che si collegano con quelli del Sud. Hanno creato questa rete, appunto, per dare solidarietà ai ragazzi del Sud che vivono in contesti molto più difficili.

Questi meravigliosi esempi sono la nostra speranza. Io, poi, riferisco a questi ragazzi un episodio personale che mi ha colpito e ha, poi, influenzato tutta quanta la mia vita: io, ad un certo punto della mia carriera, fui chiamato a fare il giudice a latere nel maxi processo contro la mafia; arrivò un momento in cui in questo grande processo, che durò tre anni d'impegno, dovevo scrivere da solo la motivazione del maxi processo. Diventarono settemila pagine da scrivere, perché c'erano 475 imputati, 438 capi d'imputazione; eravamo stati chiusi 35 giorni in camera di consiglio per deliberare la sentenza. Insomma un tour de force disperato. E c'era il problema della scadenza dei termini previsti per l'appello, la cui conseguenza sarebbe stata la scarcerazione di imputati di altissima pericolosità sociale. Pensate, il processo di Falcone e Borsellino, del pool antimafia che si conclu-

deva con condanne a ergastoli, a migliaia di anni di carcere, ma con tutti liberi, con le gabbie vuote. Una defaillance totale. Mi sentivo, quindi, investito di una responsabilità eccezionale che gravava tutta su di me. Per tutto quel periodo uscii di casa solo per andare all'aula bunker per consultare gli atti, per redigere la sentenza su supporto informatico. Parole come tempo libero, relax vennero completamente abolite dal vocabolario sia mio che della mia famiglia.

Una mattina che mi trovavo a casa, mia moglie che allora insegnava, era già a scuola, mio figlio entrava alla seconda ora, all'epoca era un ragazzino ancora quindicenne, mi disse: "Ho scoperto che nella tuta da ginnastica c'ho un buco, ma posso andare così a scuola? Mi vai a comprare una tuta?" Ed io lasciai con grande complesso di colpa la mia scrivania, avevo iniziato a lavorare dalle prime luci dell'alba, e mi recai in un negozio di articoli sportivi vicino casa. Appena entrato un giovane salutandomi mi apostrofò: "Ma come non mi riconosce?" Io dissi: "No, mi dispiace, mi aiuti lei, non so?" E lui ribatté: "Ma come, siamo stati quasi due anni insieme, uno di fronte all'altro". "E dove?", dissi io. "Ma come, al maxi processo. Io ero in gabbia e lei il giudice che mi ha condannato". Ed io gli dissi: "Ma come mai lei è fuori, se io l'ho condannato a rimanere in carcere?" E lui di rimando: "Lei è stato cattivo, pensi che mi ha rigettato ben 12 istanze di libertà provvisoria. Poi ho trovato dei giudici più buoni che dopo di lei mi hanno fatto uscire. Io sono ...", e mi disse il nome, era il figlio di un grande mafioso sospettato anche di aver fatto degli omicidi, che però non erano stati provati, per cui era stato condannato solo per il reato di associazione mafiosa e il traffico di sostanze stupefacenti. Bene, compro la tuta, torno a casa, mi rimetto al lavoro e, ironia della sorte, sullo scrittoio mi ritrovai tra le schede appena compilate quella del ragazzo che era stato condannato dalla Corte di Assise ad otto anni e sei mesi di reclusione, proprio in ragione della sua pericolosità, che lo avrebbe dovuto far restare in carcere. In momenti del genere o impazzisci o dici "ma chi me lo fa fare?" oppure impari a fartene una ragione.

È umano trovarsi a pensare 'Io sto facendo questi sacrifici enormi per dare un risultato alla società, poi arriva qualcun altro e me lo distrugge'. In fondo ero io che stavo agli arresti domiciliari per redigere la motivazione per una pena di condanna che ormai l'imputato, fuori dal carcere, difficilmente avrebbe scontato. Allora mi sono detto: "Io

rispondo solo alla mia coscienza, il mio dovere è continuare a fare il giudice fino in fondo, senza mollare, indipendentemente dai risultati che possono essere annullati da fattori esterni che non si possono prevedere o controllare". *Il dovere come valore in sé, indipendentemente dal risultato.*

Questo è il grande insegnamento che da allora ha ispirato la mia vita, questo è il messaggio che mi sforzo di trasferire soprattutto ai giovani e che è sempre più difficile inculcare in una società che sempre più spinge al consumo, al facile guadagno, al risultato a tutti i costi, anche mediante scorciatoie, favoritismi e metodi fraudolenti. Quindi, la mia speranza è quella che attraverso iniziative come l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", attraverso questo meraviglioso staff di educatori che io vedo qui presente, possa trovare avvio un forte impegno per formare i cittadini di domani, cittadini consapevoli dei loro diritti, dei loro doveri, rispettosi dei loro simili e dell'ambiente, ispirati ai valori di solidarietà e di vita umana, sensibili al superamento di pregiudizi razziali e religiosi, difensori della libertà e della democrazia come diritti.

Da parte mia, continuo a rappresentare ai giovani i valori in cui credo, il patrimonio morale di equilibrio, di coraggio e di rigore, e quando mi dicono quali sono i modelli a cui ispirarsi dico: "Io ho i miei modelli, io ho i miei punti di riferimento ben saldi, ho i miei miti, i miei due eroi, Falcone e Borsellino, che tengo accanto a me, non solo nel giorno della ricorrenza del loro estremo sacrificio, ma mi aiutano con il loro esempio a resistere nei momenti in cui sembra che tutto è perduto, che bisogna ricominciare tutto daccapo dopo che hai dato tutto te stesso per raggiungere un risultato. Io ricordo il loro esempio. Falcone diceva sempre a Buscetta, il primo pentito di Cosa Nostra: "Qui ci prenderanno per pazzi o ci uccideranno, ma non importa, dopo di me ci saranno altri magistrati che continueranno". E Paolo Borsellino, pur sapendo che andava incontro all'esito finale, incontrandomi mi diceva: "ci sono amici che mi consigliano di andare via da Palermo, di mollare tutto, di far combattere ad altri la mafia, ma io gli rispondo: non è amico chi mi da questi consigli, gli amici sinceri sono quelli che condividono le mie scelte, i miei stessi ideali, i valori in cui credo; come potrei fuggire e deludere le speranze dei cittadini onesti?" Questi valori, sono quelli che ispirano me e che cerco sempre di trasmettere a tutti i giovani e, in genere, a tutte le persone con cui vengo in contatto. Grazie.



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.

Dalle Istituzioni scolastiche

IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 36 - Anno XII
Scuola e famiglia: un'alleanza per l'educazione
10 Dicembre 2009

La famiglia e la scuola: alleanza e corresponsabilità per "l'educazione"

MARIA AMORIGI

Dirigente Scolastico ISIS "Pitagora" - Montalbano Jonico

Nell'impegnativo ed alto compito di far crescere nella pienezza della loro umanità i propri figli e nel perseguire l'educazione degli stessi nella sua globalità, la famiglia non può fare a meno della scuola, che rimane nella società la principale risorsa formativa e culturale. Non si può non tenere presente che la scuola italiana oggi vive una situazione di disagio: i ripetuti fatti di cronaca avvenuti in alcune sedi del nostro Paese hanno aperto un interessante dibattito sul ruolo educativo della famiglia e sulla corresponsabilità scuola-famiglia.

Solo una vera alleanza tra genitori, insegnanti ed operatori scolastici può portare a un rilancio positivo della scuola, vista come ambiente edu-

cativo di apprendimento e di formazione delle future generazioni.

Premesso che famiglia e scuola educano insieme, assumendosi le proprie responsabilità nel rispetto dei reciproci ruoli, occorre definire le aree di competenza che investono genitori e docenti.

Pur nel rinnovamento profondo delle dinamiche relazionali familiari di oggi, la famiglia continua ad esercitare un ruolo pedagogico fondamentale, fondato sul dialogo costruttivo, sugli affetti, sull'accoglienza, sulla formazione ai valori, sul rispetto della persona umana e della sua dignità.

La famiglia avvia ed elabora un suo progetto educativo, ma non sempre riesce nel raggiungimento delle finalità; è allora che entra in gioco il

contributo di chi educa per professione, con specifiche strategie operative e, quindi, il compito educativo che spetta prioritariamente alla famiglia viene coadiuvato dalla scuola.

Il ruolo della scuola si distingue dal ruolo educativo genitoriale per la sua specifica azione didattica e per il suo specifico compito, non solo di trasmissione culturale, ma anche di educazione e di formazione nella sua pluralità e globalità.

La scuola può e deve essere luogo di confronto con la famiglia, dove i docenti possono incontrare i genitori e dialogare con loro, proporre un progetto educativo condiviso e aiutare, così, con strategie idonee, a risolvere i problemi educativi dei ragazzi, a capire il disagio e a promuovere un più sereno inserimento.

La scuola non può, in ogni caso, sostituirsi alla famiglia, così come la famiglia non può sostituirsi alla scuola. Occorre allora trovare, nel

rispetto dei ruoli, una linea di intesa, di rispetto e di reciproco ascolto, che porti al concetto di alleanza e di corresponsabilità educativa, per una finalità comune.

Condividere un “comune progetto di crescita” non significa entrare nelle dinamiche familiari, così come la famiglia non può sovrapporsi alle questioni di ordine prettamente scolastico e didattico.

È necessario, in sostanza, intraprendere un percorso collaborativo di condivisione delle linee educative e cercare strategie comuni di intervento. Può nascere, così, un nuovo modo di vivere la scuola, con un rinnovato senso di responsabilità educativa da parte della famiglia, nel perseguire scopi comuni, che sono quelli di orientare i giovani verso un percorso di vita che li veda protagonisti attivi e consapevoli, nel passaggio da una comunità educante, qual è la scuola, ad una comunità più allargata, qual è quella globale.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 37 - Anno XIII
Pedagogia della Politica
5 Maggio 2010

La formazione, leva strategica per lo sviluppo professionale dei docenti

MARIO COVIELLO

Dirigente scolastico dell'Istituto
Comprensivo di Bella (Potenza)

Il cinque ottobre di ogni anno si celebra, in tutto il mondo, la giornata mondiale degli insegnanti allo scopo di ricordare agli uomini di governo e all'opinione pubblica l'importante ruolo che gli educatori rivestono per lo sviluppo civile, democratico ed economico di ogni paese. Al centro della giornata mondiale degli insegnanti di quest'anno è stata posta la necessità di avere insegnanti qualificati e motivati per rispondere alla urgente e drammatica esigenza di garantire a tutti i bambini e tutte le bambine del mondo il diritto ad un'educazione di qualità.

L'ultimo rapporto degli esperti dell'UNESCO

e dell'Organizzazione internazionale del lavoro sullo status degli insegnanti avverte che il dialogo sociale nel mondo dell'educazione è fragile. L'indagine PISA (*Programme for International student Assessment*) sulla competenza funzionale in lettura, matematica e scienze degli studenti di 15 anni, che terminano o sono vicini alla fine del percorso dell'istruzione, che ha coinvolto, nel corso del 2000, 265.000 studenti di 32 paesi di quattro continenti, ha collocato l'Italia agli ultimi posti della classifica dei paesi OCSE.

L'indagine mette in correlazione i risultati positivi con la disponibilità di insegnanti qualificati

nelle materie di insegnamento. L'articolo 5 della Legge 53 del 2003 che riforma il sistema scolastico italiano è interamente dedicato alla formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti per i quali prevede, per tutti gli ordini di scuola, la laurea specialistica e attività di tirocinio e formazione organizzate dalle Università.

Nell'anno scolastico che è appena iniziato il processo di riforma investe la scuola dell'infanzia, quella primaria e la prima classe della scuola secondaria di primo grado e ciascuna scuola è impegnata in attività di formazione in servizio per i docenti tutor, il portfolio, la stesura delle unità di apprendimento. L'Istituto Comprensivo di Bella ha organizzato, nel mese di settembre 2004, un corso di formazione sulla riforma con due delle cinque scuole che in Basilicata hanno sperimentato la riforma negli anni scolastici 2002/2003 e 2003/2004 e precisamente il secondo circolo di Potenza, diretto dalla dottoressa Lucia Gallucci e la scuola elementare di Picerno con l'insegnante Maddalena Ciccarone.

I materiali elaborati nel corso di due anni di sperimentazione sono stati presentati dalle insegnanti che li hanno prodotti e su di essi i docenti hanno riflettuto insieme per confrontarli con quanto programmato e realizzato da ciascuna scuola. A lungo sono stati approfonditi i modelli organizzativi e le modalità di progettazione che consentono la personalizzazione degli apprendimenti e assicurano il successo formativo. La scuola militante, insegnanti di collaudata esperienza, si sono confrontati con passione per fare meglio in una scuola che sia di ciascuno e di tutti. Molti dei docenti presenti hanno frequentato i corsi del Monfortice, la prima annualità della formazione prevista dal D.M. 61/2002 e, con le competenze acquisite, hanno ipotizzato quella scuola dei laboratori prevista dalla riforma.

Adottando la metodologia della ricerca azione che vede le scuole protagoniste di attività connesse alle esigenze presenti nei reali contesti organizzativi e di apprendimento, ma, al contempo, sostenute da solidi riferimenti teorici e strumenti scientifici, anche per dare stabilità e sistematicità agli interventi di formazione, i dirigenti scolastici Mario Coviello di Bella, Lucia Cefola di Vietri, Venetucci Mimì Raffaele di Pescopagano, Filomena Pinto, di San Fele, hanno deciso, con i loro docenti, di verificare nel mese di febbraio 2005, l'avvio della riforma e i nuovi assetti organizzativi con i docenti formatori del secondo circolo di Potenza e della scuola elementare di Picerno.

Si avvia la creazione, nello stesso territorio, di una rete di scuole per la formazione che vuole soddisfare i bisogni formativi dei docenti, quelli rilevati dall'indagine "Monfortice" Lombardia 2004, che riguardano la pratica didattica, la dimensione organizzativa, le tematiche relative alla riforma, l'autonomia didattica e organizzativa e le nuove tecnologie. Nella stessa ricerca si sottolinea che la ricerca azione e l'autoanalisi d'istituto sono le strategie formative più efficaci.

PuntoEdu, il modello di e-learning dell'INDIRE, è stato ampiamente utilizzato nelle scuole coinvolte nel progetto di formazione ed ha funzionato quando docenti della scuola nominati come tutor, hanno saputo sostenere l'attività di formazione e sperimentazione in classe dei modelli proposti. È necessario intensificare l'azione di formazione sulle tecnologie informatiche che deve avvenire sempre "in situazione", facendo seguire la teoria alla pratica assistita. I docenti, con l'aiuto di docenti tutor competenti, devono acquisire, gradualmente, lavorando con gruppi di alunni nei laboratori di recupero, di compito ed elettivi, competenze sull'uso didattico del computer.

La questione della professionalità docente deve diventare un vero e proprio progetto di sviluppo professionale, come elemento costitutivo degli standard professionali minimi, caratteristici di ogni docente, per far parte a pieno titolo di un auspicabile curriculum professionale. Lo stretto legame nella formazione con le pratiche didattiche, con i contesti operativi, con la riflessione sull'esperienza quotidiana, delineano la figura di un docente professionista, che alimenta la sua competenza attraverso un continuo rimando tra esperienza e sua ricostruzione cognitivo-riflessiva.

La scuola della riforma e dell'autonomia ha bisogno di nuove funzioni o figure professionali per la creazione di una "leadership collaborativa" all'interno di ogni istituzione scolastica, non solo con l'individuazione di uno staff di collaboratori del dirigente scolastico, ma con l'affidamento, a docenti qualificati, di nuove responsabilità e funzioni. Si tratta di migliorare funzioni come progettare, formare, documentare, valutare, fare ricerca..., sempre più necessarie allo sviluppo di modelli organizzativi e curriculari complessi.

Questa formazione dei docenti potrà, forse, migliorare "La cultura degli italiani", che è anche il titolo dell'ultimo libro di Tullio De Mauro, noto linguista e già ministro dell'istruzione. Il professor De Mauro denuncia lo scarso livello culturale degli italiani e ha fornito dati sconcertanti e scono-

sciuti ai più: il 5% degli italiani è analfabeta, il 33% si ferma al primo tipo di test sulle competenze linguistiche e aritmetiche. La gravità di questi dati è dovuta alle conseguenze che essi hanno sui figli di questo 33%, predestinati all'insuccesso scolastico. Infatti, secondo le più recenti ricerche internazionali, i fattori che maggiormente incidono sul successo scolastico dei figli sono quelli legati alla cultura della famiglia: il titolo di studio dei genitori e la quantità dei libri presenti in casa.

La formazione qualificata iniziale ed in servizio dei docenti, che ne garantisce lo sviluppo professionale con la certificazione delle competenze acquisite, è uno degli elementi che concretizza quel "Patto per la scuola" che il presidente della Repubblica Carlo Azelio Ciampi ha chiesto con forza al governo e alla società, in occasione dell'inaugurazione dell'anno scolastico 2004/2005, al Vittoriano a Roma, il 20 settembre 2004.



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 37 - Anno XIII
Pedagogia della Politica
5 Maggio 2010

L'autonomia scolastica come concreta opportunità per educare e vivere nella "polis" globale

GIUSEPPE COVIELLO

Dirigente dell'Istituto Comprensivo "T. Claps" - Lagopesole (Pz)

Sono trascorsi 10 anni dall'entrata in vigore della legge 59/97, che all'art. 21 prevedeva l'autonomia funzionale delle scuole, attribuendo loro la responsabilità giuridica e con poteri autonomi nella didattica, nel campo organizzativo, della ricerca e sperimentazione, così come prevede l'apposito Regolamento emanato con il D.P.R. 275/99.

Pur tra mille difficoltà non tutte addebitabili alle responsabilità delle singole istituzioni scolastiche, vi sono stati e vi sono encomiabili tentativi di innovare il sistema scolastico italiano, modificando dal proprio interno sterili procedure e meccanismi burocratici anacronistici nella scuola e nella complessa società odierna.

L'autonomia scolastica, non completamente realizzata, ha in sé grandi potenzialità di reale rinnovamento, in grado di soddisfare i reali bisogni formativi delle nuove generazioni, a condizione che all'interno delle unità scolastiche autonome

venga rafforzata e valorizzata l'attività di ricerca e sperimentazione ed aumenti il livello della collegialità e di corresponsabilità dei docenti - educatori.

L'insegnamento sperimentale di **"Cittadinanza e Costituzione"** in questo momento rappresenta una concreta opportunità e possibilità all'interno delle scuole per valorizzare l'educazione alla convivenza civile nella *"Polis globalizzata"*.

In una società come quella attuale, dove spesso manca *"una direzione di senso"* ed *"il perseguimento del bene comune"*, diventa più difficile per l'educatore e per la scuola far apprezzare e conferire valore *"al merito"* e *"all'impegno"* come presupposti per il soddisfacimento del bene individuale inserito nell'ottica del bene della comunità.

La scuola italiana e quella meridionale in particolar modo, anche se a macchia di leopardo, denota notevoli difficoltà nel processo di apprendimento degli alunni, così come viene puntualmen-

te rilevato nelle indagini a livello nazionale ed internazionale. Nell'ambito di queste difficoltà ed insuccessi gli alunni di sesso maschile la fanno da padrone.

I risultati negativi come tutti ben sappiamo derivano da uno scarso interesse e da una bassa motivazione nei confronti dell'apprendimento e delle attività ad esso connesse. Altri messaggi e diversi modelli educativi esterni alla scuola risultano più accattivanti e spesso vincenti, nei confronti dei modelli educativi proposti all'interno delle scuole.

Ha scritto un arguto giornalista che i modelli che oggi, spesso, fanno breccia tra le nuove generazioni consistono nel sognare una vita ricca di benessere materiale, conquistato con poca fatica e per il resto "il vuoto" e "la noia della quotidianità", che nei casi di devianza porta ad atti riprovevoli, da punire con il codice penale.

È stato anche detto e scritto che, ci troviamo, oggi, di fronte ad una vera "*emergenza educativa*", che può essere superata, se la politica, le istituzioni, gli adulti e gli educatori a qualsiasi livello danno valore e sostanza ai principi costituzionali, diventino credibili e coerenti nella loro quotidiana attività.

Nell'ambito della sua autonomia, assunta a rango costituzionale, la scuola ha la possibilità di invertire la tendenza e di educare ed aiutare i giovani a saper vivere nella "polis" moderna.

La prima possibilità viene offerta dall'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa, che non può essere un atto di puro adempimento burocratico, quanto piuttosto una scelta consapevole e condivisa dello "*stile educativo*" di ogni scuola.

Una scelta pedagogica e didattica finalizzata a recuperare l'aspetto cognitivo del processo di insegnamento-apprendimento attraverso una più incisiva attività didattica, finalizzata a valorizzare la positività di una vita fondata su una sana convivenza civile, sui valori dei principi costituzionali, dello spirito di tolleranza e di solidarietà, sull'essere e non sull'avere della persona, può e deve rappresentare la chiave di volta per invertire l'attuale situazione.

In questa scelta di campo e di priorità tutto il sistema dell'unità scolastica autonoma deve essere coinvolta: dal Collegio dei docenti, al Consiglio

di Istituto, dal Consiglio di classe, ai dipartimenti disciplinari, al personale ATA della scuola.

Anche gli alunni, adeguatamente preparati, attraverso uno specifico coordinamento formato dai rappresentanti di ogni classe e guidati da un docente con specifica funzione strumentale, dovranno partecipare al momento della progettazione degli obiettivi educativi da raggiungere a livello di Istituto, individuandone le priorità e i percorsi da seguire, da inserire organicamente nell'ambito dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione". Il gruppo di coordinamento si farà anche carico del monitoraggio e della verifica all'interno della scuola degli obiettivi raggiunti e degli immancabili "punti deboli" da rinforzare.

Tutta l'attività investe direttamente le responsabilità e le capacità del Dirigente scolastico che dovrà operare in ogni circostanza e con ogni mezzo nell'ottica di creare, rafforzare, valorizzare l'attività della "*squadra*" e lo spirito di condivisione e appartenenza all'interno dell'Istituto.

In questo quadro e nell'ottica di creare un sistema di regole condivise ogni sforzo andrà fatto per far conoscere, pubblicizzare gli atti normativi all'interno della scuola e presso le famiglie, che costituiscono la specificità e l'identità del singolo Istituto (Piano dell'Offerta Formativa, Carta dei servizi, Patto Educativo di Corresponsabilità, senza tralasciare la conoscenza dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti), privilegiando le attività interdisciplinari e pluridisciplinari concernenti i nuovi concetti di cittadinanza, cittadinanza europea, strettamente ai valori della tolleranza, solidarietà" e del perseguimento del bene comune.

L'attività educativa realizzata nell'arco di un quarto di secolo dalla scuola media prima, dall'Istituto Comprensivo oggi, "T. Claps" di Lagopesole, finalizzata alla realizzazione di una scuola autenticamente formativa, così come prevedevano i programmi della scuola media dal 1979, attraverso uno specifico progetto di "Educazione alla Pace e alla Solidarietà", diventato oggi un progetto educativo-didattico tra venti scuole della regione Basilicata, ha rappresentato per il nostro Istituto, attraverso l'attività di ricerca e sperimentazione continua, una tappa importante ed entusiasmante per aiutare ed incoraggiare i nostri ragazzi a saper apprendere e saper vivere nell'odierna polis.

La “motivazione”: un invito alla “musica”

GIULIA CORSI

Docente musica e violino

ISC - Firenze

Il bene supremo della vita acquista ancor più significato se si tiene conto delle aspirazioni dell'essere umano. Sviluppo, auto-realizzazione, equilibrio, identità, autonomia, desiderio di migliorarsi sono tendenze umane diffuse e universali. Ma, accanto a queste, convivono tendenze regressive che si manifestano attraverso le paure e la sfiducia in sé. Di fatto può accadere che nelle scelte educative si propenda per il peggio, rifiutando o evitando la parte migliore dell'esperienza. Scelte dettate dalla paura delle nostre migliori possibilità ostacolano lo sviluppo e si pongono come barriere di carattere ambientale o come ostacoli che albergano in noi. Infatti nell'essere umano è insita un'ambivalenza riguardo la bellezza, la verità, le virtù. Tale ambivalenza è sentita anche nei confronti della musica e della cultura tutta. Ricordando *Rousseau*, a trecento anni dalla sua nascita, col supporto delle teorie sulla motivazione di Maslow delineiamo un raccordo tra la pedagogia e la musica, tra le scienze umane e l'arte. Lo facciamo ricordando qualche epiteto tra i più significativi, in semplici riflessioni che crediamo possano avere un risvolto di concretezza e di applicazione pratica.

Genitori, sappiate donare beni non deteriorabili

Sia *Rousseau*, che *Maslow*, studioso della motivazione, ravvisano nell'animo umano la presenza di un sistema di valori intrinsecamente buoni, tali da non aver bisogno di giustificazione. Vanno reperiti nella stessa natura umana. Come in uno strumento dall'acustica perfetta, le corde interiori devono risuonare al meglio per scongiurare il

pericolo di devianze e patologie. Queste trovano terreno in assenza di motivazione, nella chiusura o povertà di orizzonti. *Il mestiere di vivere è quello che voglio insegnargli* dice Rousseau riferendosi al suo uomo naturale. E prosegue osservando: “*Prima che la vocazione sceltagli dai genitori, la natura lo chiama alla vita umana... E uscendo dalle mie mani egli non sarà, ne convengo, né magistrato, né soldato, né prete: sarà prima di tutto uomo.*”

La musica, per la sua carica di espressività è un elemento di attrazione naturale su cui costruire gli apprendimenti di un'intera esistenza. Familiarizzare col linguaggio della musica è dunque compito della famiglia, della scuola, ed anche, un vero e proprio dovere sociale. Come ogni essere ha bisogno di ricevere cure dall'ambiente, dalla terra, così la persona ha bisogno di sicurezza, amore, rispetto; egli può sviluppare una sua vocazione musicale a condizione che il contesto ambientale glielo permetta. Il motivo più naturale del suo agire sarà allora la non motivazione, ossia l'assenza di sforzo, la pura e libera *espressività*. Quest'ultima è determinata dallo stato dell'organismo e correlata alla sua struttura caratteriale profonda. Tanto è vero che l'espressione trova una motivazione in se stessa ed è pertanto spontanea, non frutto di un comportamento studiato e agito per un fine. Così il violinista *Salvatore Accardo* nella sua recente testimonianza scritta, vuole raccontarci come *Il Miracolo della musica* consista nella spinta interiore a comunicare la bellezza del messaggio. In breve, nel momento in cui si ha il privilegio di salire sul palcoscenico o sul podio, passa in secondo ordine sfoggiare tecniche, esibire virtuosismi. Il miracolo della musica è l'espressione “a portata di mano”.¹

Un rischio si affaccia all'orizzonte. La sovrastima dei mezzi tecnici e della tecnologia, la quale ha invaso il nostro pianeta, spadroneggiando ovunque. Ciò può offuscare la sostanza del messaggio musicale primario. Quando la tecnica prevale sulla scienza, l'immagine virtuale sulla formazione della mente, il protocollo sulla sostanza, la forma sul contenuto, il saper fare sul sapere, e così via, la spinta alla motivazione è soffocata sul nascere, perché alla domanda di sapere si risponde con surrogati dei beni richiesti. L'interesse decade, il progetto educativo viene percepito in forma distorta e non raggiunge il fine sperato. Perciò l'autorealizzazione è una condizione fisiologica, conaturata alla crescita. La soluzione dei problemi motivazionali è soltanto premessa perché si realizzino le "promesse". Nel 1762 Rousseau scriveva l'*Emilio*, dove si pronunciava favorevolmente rispetto allo studio dello strumento e della musica, ma a condizione che per essa si fosse ricercato quello "stato di grazia", di gratificazione non concepito dagli accademici.² Anche la sua posizione di teorico non ammetteva ambivalenze. Nella famosa *querelle* del 1755 si era contrapposto fermamente a Rameau il quale parteggiava per una visione educativa ed espressiva fondata sull'ortodossia dei principi musicali, dedotti dalle leggi di fisica acustica. Contro la preponderanza di queste leggi accademiche e relativiste, Rousseau sosteneva invece una musica imitativa dei moti dell'anima, dove l'aspetto melodico si amalgamasse perfettamente con la lingua, dando senso univoco all'opera. Infatti il Rousseau musicista definiva la musica come necessità dell'uomo e consolazione dalle miserie della vita. In linea con questi principi, egli criticava il sistema del solfeggio, così carico di segni da diventare motivo di avversione verso la musica stessa. Perciò si sentì in dovere di inventare un sistema di notazione sintetico che rendesse immediata la lettura ed evitasse esercizi tediosi e ripetitivi.

Il sistema delle scuole e delle orchestre

Da qualche anno a questa parte lo studio dello strumento musicale è entrato nell'ordinamento istituzionale delle nostre scuole. Bambini e ragazzi sono messi in condizione di partecipare all'esperienza madre della musica, ossia suonare insieme,

per imparare a seguire, ascoltare, rispettare l'altro, per lavorare su un progetto comune. Se il merito di quanto è stato deciso e di tutto ciò che va ancora definendosi a livello legislativo e istituzionale si deve al pensiero e agli studi di Rousseau, Maslow e altre personalità che si sono avvicinate nel corso dei secoli, all'atto pratico va ancora realizzato quel progetto educativo che offra a bambini e giovani di ogni strato sociale la possibilità di imparare a suonare. Poiché è innegabile che la musica sia uno speciale strumento di riscatto pedagogico, occupazionale, morale dell'infanzia e della gioventù. Seppure cittadini del vecchio continente, terra dove la musica colta ha avuto la sua origine e il suo sviluppo, oggi, di fatto, ci comportiamo come se essa non ci appartenesse tant'è che spesso ci capita di vivere ignari e indifferenti nei confronti del nostro patrimonio musicale. Un esempio di valorizzazione della musica proviene, invece, dal continente sudamericano, in particolare dal Venezuela, dove sono sorti numerosi nuclei di istruzione strumentale diffusi sul territorio, ognuno dei quali possiede una realtà orchestrale come simbolo di appartenenza e identità. Promuovere la musica d'insieme è il punto focale di un buon metodo di lavoro. Tuttavia anche nel nostro paese i tempi sono maturi per un cambiamento metodologico che, speriamo, venga supportato da una volontà a livello politico. Promuovere una partecipazione sentita e festosa all'interno del gruppo e, solo in seguito, un affinamento di tecniche a livello individuale è compito di una scuola musicale al passo con i tempi, che tiene conto della motivazione. Sincronizzare i due momenti significa sviluppare gli ambiti intellettuali, spirituali, sociali, professionali, per educare i giovani all'armonia dei rapporti interpersonali, per creare "bellezza" attraverso i suoni. Solo se consideriamo la musica come parte integrante del nostro curriculum possiamo percepire in noi e nella musica l'importanza e il significato del nostro ruolo, nel fascino del gioco di quella partitura che è la vita.

¹ Accardo Salvatore, *Il Miracolo della Musica, la mia storia*, Mondadori, Milano 2012.

² Visalberghi Aldo (a cura di), *Rousseau, Emilio*, Piccola biblioteca Laterza, Roma-Bari 1999.

Le motivazioni concorrenti

ALFONSO FASOLINO

Docente

Se vi è un settore, nel quale la “motivazione” gioca un ruolo determinante, questo riguarda l’articolato e difficile mondo, che gravita intorno al dramma dell’handicap. Qui occorrono molte motivazioni concorrenti; non basta solo quella del docente, chiamato a gestire un rapporto difficile con la classe, i colleghi, le famiglie e, per concludere il già vasto panorama, la stessa società civile.

Nel percorso di costruzione della piramide sociale, stavolta si parte, in modo irrituale e singolare, dalla punta e non dalla base, come sarebbe logico secondo i criteri tradizionali, che regolano le costruzioni e il modo di realizzarle.

Il vertice è rappresentato dal diversamente abile. A lui spetta una evidente posizione di privilegio, perché, anche sotto il profilo egoistico, il suo “star bene” rappresenta un risparmio per la società civile. Dopo di lui, per ragioni di carattere sociale, non viene la famiglia, ma il docente di sostegno. Il suo è un ruolo sociale, prima che educativo.

In genere la famiglia è impreparata a sostenere un impatto tanto traumatico ed un impegno così costante e logorante nel tempo. La società, per queste ragioni, affida al docente di sostegno il compito di supportare anche le famiglie, in una azione costante per interiorizzare il dramma e trasformarlo in una ragione di vita.

È questa la prima motivazione, di carattere etico sociale. È bene non separare i due aspetti, in quanto la ragione morale, comunque creata dal sentire comune della società, va ad intrecciarsi con le esigenze della collettività.

Ma su tale problema è necessario, poi, motivare la scuola, quindi docenti, studenti e personale tutto. È la seconda motivazione.

In maniera crudele bisogna dire che a parole tutti sono sensibili e disponibili verso i diversamente abili. Dopo questo proclama iniziale di intenti,

però, si registra in seguito una latitanza quasi assoluta. Vi è un cartello, posto nei luoghi riservati ai parcheggi per disabili, che spietatamente denuncia lo scontro fisico e psicologico insieme, tra disabile e società. “Se vuoi il mio posto, prendi il mio handicap”. È una espressione brutale, violentissima, che offende e mortifica sia il disabile, sia il corpo sociale. Da un lato sembra un anatema, dall’altro suscita una violenta reazione mentale in chi legge. L’espressione rappresenta un po’ la metafora del confronto tra disabile e comunità. Non è proprio edificante. Anzi sotto il profilo dei valori, mortifica entrambi. In fondo due mondi non sono riusciti a comprendersi.

Ma dei due quello che ha bisogno di profonda e più elevata comprensione, è quello del diversamente abile. La sua personale vicenda va collocata nella capacità e disponibilità sociale di accoglierla e di integrarla, non come elemento che si aggiunge al sistema, ma come aspetto interno allo stesso sistema.

Un percorso così difficile e disarticolato ha bisogno di una profonda motivazione. Probabilmente la società, distratta dai tanti problemi ed abituata a delegare, ha smarrito questo spirito di motivazione. Pensa di aver affidato al mondo del sostegno e delle varie associazioni, che gravitano intorno ad esso, il problema e, forse, se ne costruisce anche una ragione etica.

Allora la terza motivazione è data dal costruire un sistema integrato di rapporti tra i diversi corpi della società, per tenere desta l’attenzione e suscitare la ricerca di forme di intervento e di supporto.

Questo compito, credo, è terreno di azione del docente di sostegno. Egli deve trovare la motivazione, per trasformare il dolore in accettazione convinta, la sofferenza in progetto, l’integrazione in inserimento.

Motivazione significa, allora, dar vita ad un profondo e severo percorso morale.

Educazione scuola - famiglia una situazione difficile

MARIO PETROSINO
Dirigente scolastico emerito

Sa lettura occasionale di una lettera, inviata da una insegnante ad un giornale, in cui si mettevano in luce alcuni problemi legati all'agire di insegnanti, genitori, alunni, dirigenti, all'interno della scuola, mi ha spinto a riflettere ulteriormente sui comportamenti di protagonisti, e non, dell'educazione.

A chi nella scuola ha operato per tanti anni, in ruoli diversi, risulta abbastanza chiaro che, il più delle volte, è la mancanza di strumenti adeguati per affrontare le situazioni legate alla formazione dei giovani a porre un limite severo alla risoluzione dei problemi.

Mi riferisco, ovviamente, al patrimonio culturale che, a prescindere dai contenuti disciplinari, deve possedere un insegnante per esercitare proficuamente la sua professione.

Il reclutamento degli insegnanti, per un bel po' di anni, è avvenuto all'insegna delle conoscenze delle discipline senza toccare i problemi pedagogici legati al loro insegnamento. Infatti il mio ingresso nel mondo della scuola fu accompagnato dall'esortazione a conoscere bene la disciplina da insegnare. Ricordo che il preside della scuola, un istituto magistrale, mia prima sede di servizio, ogni tanto poneva domande provocatorie sui contenuti delle varie discipline, non so se per sollecitare maggiori approfondimenti o per verificare le conoscenze possedute dai giovani insegnanti.

Mai nessuna parola su come insegnare, come impostare la lezione, come suscitare interesse, come coniugare la necessità di "andare avanti col programma" con le diverse sensibilità degli alun-

ni o con i problemi che man mano venivano fuori in quell'universo così variegato costituito da una classe di giovani. L'esperienza, dicevano gli insegnanti più anziani, ti suggerirà come andare avanti. Come si sa l'esperienza fondata su presupposti sbagliati, in mancanza di un corretto confronto, continuerà a farti sbagliare. Nella prova orale del concorso a preside l'unica domanda a contenuto "pedagogico" che mi fu posta riguardava la definizione di interdisciplinarietà data da Piaget.

Fortunatamente per la scuola italiana le cose sono un po' cambiate da allora, ma nuovi problemi sono sorti a complicare la situazione.

Le nuove domande di educazione: ruolo di docenti e genitori

Dalla premessa risulta chiaro che il possesso di strumenti scientificamente corretti, per affrontare i problemi dell'educazione nella scuola, deve costituire normale patrimonio degli insegnanti posto che i contenuti disciplinari sono il veicolo attraverso cui far transitare i principi educativi.

Questo fatto, a prima vista così chiaro e necessario, subisce una sorta di affievolimento, man mano che si passa dalla scuola elementare, alla media e alla media superiore.

Forse perché nella scuola media superiore si è sempre avuta la preoccupazione di dare grande importanza alla trasmissione delle conoscenze ai fini della formazione culturale, tecnica, professionale trascurando, purtroppo, gli aspetti più propriamen-

te educativi che pure sono nella responsabilità della scuola, per la parte che le compete.

Ad accentuare questo problema sono intervenuti, di volta in volta, inviti pressanti, da parte dei responsabili politici e amministrativi della scuola, a privilegiare i contenuti professionali, anzi a rincorrere quanto più possibile i contenuti, le tecniche, le metodologie innovative, come pure le nuove tecnologie al fine di rafforzare le capacità professionali degli allievi.

Nulla di male se tutto ciò fosse stato calato su una realtà più flessibile, meno vincolata a norme che, purtroppo, rallentano la capacità di risposta immediata, e soprattutto se ad accogliere siffatte novità fosse stata una scuola già potenziata nella sua capacità educativa e quindi in grado di fronteggiare normalmente le nuove sfide poste dai cambiamenti nei costumi e nei comportamenti dei ragazzi. Più in generale bisogna rilevare che il contesto sociale, probabilmente, non aiuta i docenti a trovare una dimensione idonea al proprio lavoro e a riversare in esso il massimo delle proprie capacità. Certamente le occasioni di crescita professionale, l'offerta di formazione, anche straordinaria rispetto ai nuovi problemi educativi, sono molto aumentate negli ultimi tempi, ma contro gioca un ruolo enorme la perdita di motivazione, la scarsa considerazione nell'opinione pubblica, il declino di autorevolezza che connotava la professione docente. Tutto ciò mentre sappiamo, dalle vicende quotidiane che leggiamo sui giornali che c'è una emergenza educativa imponente, che alla scuola sono richieste non solo innovazioni tecnologiche, ma capacità di capire, di guidare, di aprire il cuore e la mente dei giovani alla comprensione della realtà, di aiutarli a decifrare le infinite sfaccettature della comunicazione, a recepire e elaborare i principi della civile convivenza, a renderli autonomi nelle scelte e nel giudizio.

Sfortunatamente per gli operatori della scuola, risulta sempre più difficile trovare i modi e i tempi per una collaborazione organica e proficua con le famiglie su questi temi. Eppure il grido di aiuto da parte delle stesse è incessante.

Quale dirigente scolastico non ha avuto richieste del tipo, "Preside veda un po' lei cosa può fare, a noi non da più retta", da parte di genitori alle prese con problemi dei figli. È una resa incondizionata, un abbandono delle proprie prerogative di genito-

ri, per evitare, si dice, problemi più gravi.

Di questo passo il carico della scuola aumenta sempre di più, perché alle proprie deve sommare anche le responsabilità di altri. Ma questo, come si sa, non è possibile. L'apporto dei genitori nell'educazione dei figli è insostituibile e quindi non può essere surrogato da un insegnante.

Semmai la strada da percorrere è quella della collaborazione, è quella di stabilire, all'inizio di un percorso formativo, quale apporto scuola e famiglia devono dare alla formazione del ragazzo, quali i principi da condividere, quali le scelte educative da effettuare nella concreta situazione che vive il giovane. È il momento cioè di passare dal confronto aspro e conflittuale all'apporto attivo e concordato dei due principali responsabili dell'educazione dei ragazzi.

Ancora meglio se l'accordo prevedesse pure che l'acquisizione dei valori, condivisi, da parte dei ragazzi avvenisse non per esposizione di principi, ma attraverso la vita vissuta, gli atteggiamenti e la testimonianza di quanti hanno a cuore il loro avvenire. Ognuno, ovviamente, per la parte che gli compete, per il ruolo e la funzione che gli sono propri, senza sovrapposizioni, senza falso buonismo, senza eccessiva durezza.

Un esempio concreto: all'I.t.c. "Nitti", che ho diretto per quasi dieci anni, insieme al collegio dei docenti e al Consiglio d'Istituto avevamo l'abitudine di costruire il Piano dell'Offerta Formativa intorno ad alcuni valori e, in funzione dell'approfondimento di questi, predisporre le scelte secondarie dell'offerta formativa per l'anno di riferimento. In questo modo si affrontavano e si approfondivano, volta per volta, temi (valori) come la giustizia, la solidarietà, l'onestà, l'amicizia ecc. I genitori coinvolti attivamente nella fase di elaborazione del POF non sono mai stati molti, ma agli incontri informativi, molto affollati, che la scuola faceva all'inizio di ogni anno scolastico, era palpabile il desiderio di essere più presenti, più collaborativi, più protagonisti della vita scolastica e della formazione dei loro figli. Così, anno dopo anno, la presenza dei genitori a scuola è diventata più sistematica fino a che sono arrivate, anche da parte loro, richieste di formazione generale e specifica su problematiche educative. Non secondario, rispetto all'impegno dei genitori, l'effetto trainante sugli insegnanti i quali trovavano alleati affidabili

per portare avanti le loro strategie educative.

Gli alunni: tutto e subito

La sollecitudine di genitori e insegnanti si scontra, purtroppo, con la mentalità corrente del “tutto e subito”, del successo a tutti i costi, dell’apparire a qualsiasi costo; tutti elementi questi che televisione, giornali, internet e quant’altro instillano subdolamente nella mente dei giovani, oscurando quanto di positivo prodotto dagli educatori. Per carità, qua non si vuole affermare che dai mezzi di comunicazione vengono solo messaggi negativi, si deve però ribadire con forza che la natura dei mezzi non permette approfondimenti immediati e che ad avere la meglio è sempre il fatto superficiale, negativo, che affascina per la sua esteriorità trionfante, che irretisce per la facilità con cui viene presentata la sua conquista, che, soprattutto, conformandoti, ti fa uguale agli altri, e non devi più temere esclusioni o, peggio, derisioni. Purtroppo questa fascinazione negativa la subiscono pure i genitori, e, a volte, anche gli insegnanti, per cui si crea una spirale diabolica dalla quale risulta difficile uscire. Da qui anche i contrasti tra scuola e famiglia che, a fronte di atteggiamenti poco corretti e ancor meno coerenti dei ragazzi, si rinviano l’un l’altro la responsabilità senza riuscire a individuare il nocciolo della questione per porre rimedio al diffuso deficit educativo.

Un impegno corale

I tempi sono quelli che sono, e non c’è da aspettarsi dall’oggi al domani un cambiamento di mentalità

o un orientamento univoco verso il perseguimento del bene dei ragazzi, per cui occorre attrezzarsi per lavorare in questa realtà, con il frastuono che proviene da tutte le parti e in mezzo al quale diventa sempre più difficile individuare le cose positive.

Per questo motivo diventa essenziale che la scuola si riappropri della sua responsabilità educativa, prima ancora di procedere a una revisione dei contenuti e della prassi degli insegnamenti, che sappia parlare con serenità, onestà e autorevolezza con alunni e genitori, in modo da poter individuare, nel rispetto dei tempi e degli stili personali, il cammino più idoneo per ciascun allievo. In questo lavoro deve essere lasciata libera di prendere le decisioni più opportune, sempre nel rispetto delle norme e delle persone, per raggiungere gli obiettivi che si prefigge.

La scuola, secondo me, non deve temere di prendere decisioni impopolari, quando si tratta di affermare principi educativi, poiché diversamente vanifica tutto il lavoro fatto e in più mostra poca convinzione delle proprie scelte. Allo stesso modo, i genitori, gli alunni, ma anche il contesto sociale in cui una scuola agisce, devono cercare di comprendere le azioni e sostenerle poiché esse sono sicuramente rivolte al perseguimento del bene.

Certo, mi rendo conto che far capire a un ragazzo, o ai suoi genitori, i motivi di una decisione negativa adottata nei suoi confronti è molto difficile, ma se c’è stato quel confronto sereno, quel dialogo onesto, quella condivisione di valori, di cui ho parlato prima, allora tutto diventa più facile, più accettabile e si possono porre le basi per un futuro diverso.

Storia e valore educativo delle competizioni informatiche per i giovani

RICCARDO RIGANTE

Dirigente scolastico Liceo Scientifico "Federico II di Svevia" - Melfi

La storia delle competizioni di informatica tra i giovani nella Scuola è alquanto recente, ma già ricca di pagine significative.

Le gare che si svolgono con regolarità da anni sono il Mediashow-Olimpiadi della multimedialità, e le Olimpiadi di informatica, promosse rispettivamente dal Liceo Scientifico "Federico II di Svevia" e da AICA, ambedue in collaborazione con il M.P.I.

Prima manifestazione in ordine di tempo, di cui vogliamo parlare più diffusamente, è il Mediashow che si svolge nel mese di Marzo a Melfi da nove anni e prevede una gara multimediale tra studenti provenienti dall'Italia e dall'Estero, nonché attività seminariali per docenti.

In questi anni il Mediashow è divenuto un vero laboratorio culturale integrato sul territorio regionale e coinvolge Soggetti pubblici quali la Regione, l'Università, la Provincia, i Comuni, e privati come aziende produttive del Melfese, di cui ricordiamo la Gaudianello e La Logistica Maglione.

Da ogni parte è stato riconosciuto un indubbio valore educativo e culturale al Mediashow, che ormai rappresenta un momento di approfondimento delle conoscenze tecnico - scientifiche in materia di informatica, e un esercizio delle competenze nell'utilizzo delle attrezzature multimediali.

Di anno in anno si è rilevata una crescita notevole della manifestazione: è aumentato il numero dei partecipanti, dagli 80 concorrenti del primo

anno ai 130 di quest'anno, risultato di selezioni che hanno coinvolto circa diecimila alunni; si è allargata la provenienza degli studenti che, oltre che a rappresentare tutte le scuole d'Italia, giungono da altri paesi europei come (Belgio, Ungheria, Romania, Russia, Austria) e dalla lontana Cina.

Anche la qualità degli elaborati dei partecipanti è cresciuta, a conferma che le competizioni stimolano e migliorano le conoscenze e le abilità dei partecipanti.

Va certamente evidenziata la valenza altamente formativa che tali occasioni di incontro e confronto tra i giovani rappresentano, nell'ottica di una scuola che sempre più deve essere dei giovani e per i giovani.

Questo non significa, certamente, immaginare una scuola che rinunci all'autenticità delle sue proposte culturali, al rigore delle sue metodologie didattiche, alla certezza degli statuti epistemologici delle discipline che in essa si insegnano e si apprendono. L'aprirsi della scuola, anche al di fuori delle sedi più tradizionali, rappresenta un momento in cui questi fondamenti di concretezza culturale conquistano la certezza della corrispondenza alle esigenze formative dei giovani. È necessario, però, radicare queste ipotesi molteplici di confronto nel contesto di un'attività programmata ed aperta, trasferendo la dimensione scolastica dal chiuso delle aule all'apertura del mondo.

Tutto questo è indispensabile se non si vuole che l'istituzione scolastica si ripieghi su se stessa, decadendo progressivamente in una sorta di isola-

mento rispetto al sociale, rispetto alla vicenda che i giovani quotidianamente vivono, nella pienezza del loro entusiasmo.

Siffatte forme di apertura non sono certamente destinate a immiserire il contenitore scuola delle sue valenze formative istituzionali che, anzi, ricevono conferma e conforto da un costante riferimento con la realtà esterna, ponendosi nella prospettiva di un'azione formativa che viva nella Scuola ma per il Mondo.

L'occasione delle Olimpiadi della multimedia di Melfi non è, come si è detto, unica anche se rappresenta istituzionalmente uno dei momenti

più radicati ed efficaci della storia dei confronti formativi fra i giovani per vivacità di interessi, per rigore d'impostazione, per entusiasmo di partecipazione.

Noi ci auguriamo che altre iniziative nascano nella scuola lucana attorno al mondo delle tecnologie didattiche che tanto affascina i giovani, chiedendo l'autorevole intervento del M.P.I. per migliorare ed allargare la selezione degli studenti partecipanti. Tanto contribuirà alla promozione e alla diffusione della cultura tecnico-scientifica e alla maturazione di situazioni di pari opportunità tra i giovani.



La digitalizzazione nella didattica, siamo davvero pronti

ALBERTO CONTE
Professore - Ingegnere

Sembra avviata in dirittura di arrivo la riforma che introduce nelle scuole la digitalizzazione didattica, pur con comprensibili perplessità da parte degli insegnanti, riguardanti in particolare il punto di vista didattico-formativo. In merito, si sostiene che la presenza del computer a scuola, ovvero l'uso abituale di esso all'interno di alcune discipline, non sia affatto a-problematica, né assimilata, né tanto meno scontata. Tra l'altro anche i genitori esprimono una certa diffidenza, soprattutto nei confronti di Internet e della multimedialità, non condividendo sovente la possibilità che docenti e allievi comunichino via mail scambiandosi materiali didattici messi a disposizione in formato digitale e associando così l'uso del PC ad una dimensione 'ludica' poco formativa e istruttiva per i giovani,

pur possedendo e utilizzando essi stessi abitualmente il computer. I motivi di ciò sono essenzialmente due: il primo, più comune e ricorrente, si basa su una preconcepita diffidenza verso il nuovo; il secondo invece molto più importante e significativo, riguarda la convinzione che imparare non può essere un processo tecnologico divertente e appassionante, ma viceversa è un dovere, talvolta duro e faticoso. Il fatto che i ragazzi 'amino' così tanto il computer è motivo di una generalizzata ostilità degli adulti verso la sua utilizzazione, ritenuta addirittura impropria per la formazione dei loro giovani. A ciò si aggiunge la scarsa propensione all'apertura riscontrata da parte dei docenti, specialmente quelli con maggiore anzianità di servizio, spesso poco inclini ad adattare le proprie metodologie didattiche, consolidate ma anacro-

nistiche, ad un contesto nuovo e rivoluzionario. Ci troviamo, quindi, in un momento di passaggio caratterizzato da una diversificazione generazionale che la tecnologia accentua inesorabilmente a favore delle nuove generazioni; ma è pur vero che il futuro dei ragazzi è una nostra responsabilità in quanto noi stessi testimoni del cambiamento, e pertanto spetta a noi il compito di cogliere prontamente questa loro passione e veicarla verso una efficace strategia educativa. Di sicuro, un luogo comune da stroncare per sperare nel salto di qualità della scuola è quello secondo cui il computer e le tecnologie digitali più in generale siano finalizzate a fare le cose più in fretta e più facilmente, trascurando l'aspetto qualitativo e creativo delle varie attività scolastiche e professionali che ne fanno uso.

Procedendo in sintonia con l'evoluzione della tecnologia digitale, si deve acquisire la convinzione che l'utilizzo dei sistemi digitali, finalizzato ai diversi insegnamenti, non deve essere inteso come mezzo per alleviare gli alunni nel passaggio dai libri di testo agli ipertesti, o ancora peggio come sprono all'abbandono dell'uso tradizionale dei quaderni a favore di un uso spropositato del già diffuso metodo copia-incolla. Invero, l'uso delle tecnologie informatiche nelle scuole deve essere inteso come una spinta inarrestabile verso l'interdisciplinarietà didattica ed educativa, posta a base della moderna formazione interculturale e internazionale dei giovani di oggi e degli uomini di domani.

A ciò si aggiunge la necessità di rivedere la spesa pubblica, in linea col programma sviluppato dal MIUR che prevede il ricorso alla digitalizzazione nella pratica amministrativa scolastica, e che insieme alla proposta di ricorrere alle iscrizioni online, ai registri elettronici, alla rilevazione automatica delle presenze (in una parola sola alla *dematerializzazione* delle procedure) porta a un nuovo modo di intendere i rapporti tra le comunità dei docenti, degli studenti e le famiglie.

Tornando al rapporto scuola-digitalizzazione, dobbiamo acquisire il convincimento che i media, tutti i media, cambiano le forme della nostra percezione e il nostro modo di pensare, e che dunque gli effetti vanno studiati più a questo livello, quello della forma e della struttura dei media, che non a quello dei contenuti trasmessi. In tal senso,

l'effetto principale cui prestare maggiore attenzione è quello della perdita della capacità di concentrazione. Nel giro di qualche anno, l'accesso facile e immediato ad una strabiliante quantità di contenuti diversi cambia radicalmente il nostro approccio al sapere. Questo vale in modo ancora più accentuato per noi che viviamo questa transizione, che reagiamo in modo più o meno forte al traghettamento verso il digitale

(essendo ancora ben lontani dall'assimilare gli effetti), che ci lamentiamo di una aumentata perdita di capacità di concentrazione e puntiamo dritto il dito contro televisione, internet e mass-media di ultima generazione. Non sarebbe giusto, tuttavia, ritenere che la digitalizzazione sia un atto di innovazione indotto dall'alto dalle istituzioni scolastiche, perché essa è già un fenomeno che ha sconvolto e continua a sconvolgere da anni il nostro modo di intendere la conoscenza e di entrare in rapporto con il mondo e con gli altri. Non dico il tablet, ma la Tv e la radio non sono di certo entrate in forma tangibile nella scuola, eppure hanno cambiato e non da oggi il modo di affacciarsi alla conoscenza!

È comunque un dato inoppugnabile che, ad oggi, gli stimoli sensoriali, gli choc percettivi continuano ad aumentare esponenzialmente, con conseguenze sul modo in cui vediamo e pensiamo il mondo della comunicazione. Il web, ad esempio, ha una struttura ipertestuale che permette un'agile navigazione attraverso i link più disparati, che comporta un carico cognitivo più elevato rispetto alla lettura tradizionale, pur se alla fine si è ancora convinti che non produca risultati migliori rispetto ad essa dal punto di vista della comprensione e della memorizzazione; il che equivale ad ammettere che essere sottoposti a più stimoli contemporaneamente, per di più multimediali, non permetta di concentrarsi su ognuno di essi separatamente.

C'è poi un altro aspetto legato alla digitalizzazione che sembra non trascurabile: quello della cosiddetta interconnessione degli argomenti, ovvero cerchi una cosa e ti imbatti in un'altra che non conoscevi e la riconnetti alla prima. Questo processo può certamente apparire dispersivo, ma può anche portare a risultati notevoli, rendendoci consapevoli che la interconnessione ci dà qualcosa di più della somma delle parti. Se tutto ciò è vero, è vero anche che questa interconnessione globale,

presa troppo letteralmente, può portarci ad una sorta di indistinzione totale, dove per contrastare questa deriva ci sia comunque bisogno di una forma mentis analitica che sappia discriminare, valutare, filtrare, eliminare e non solo aggregare. E qui forse si affaccia un discorso più generale e appassionante, che è quello che riguarda le tecnologie intellettuali, quelle cioè che ci permettono di ampliare, rafforzare e raffinare le nostre facoltà intellettuali proprio utilizzando e sfruttando al meglio i supporti informatici e digitali.

Vista in quest'ottica, la rete e gli strumenti di digitalizzazione in generale possono essere considerati un mezzo di affinamento della comunicazione di massa, che però da solo non basta. C'è necessità anche di stabilire un equo rapporto tra i vari metodi e sistemi di apprendimento, sfruttando al meglio le informazioni che la tecnologia ci mette a disposizione, ma avendo cura di tenere sempre al centro dell'attenzione la persona umana con la sua personalità, che si tratti di docenti o di discenti. Si ha motivo di credere, al punto in cui siamo, che l'esercizio della multimedialità informatica, accanto alla conservazione di pratiche manuali drasticamente limitate nella nostra Scuo-

la, ma ancora vive e imprescindibili nei sistemi scolastici di alcuni Paesi europei, rappresenti un'alternativa più che valida, reale e rispondente al bisogno di crescita della nostra società.

Solo l'attitudine ad agire e a pensare criticamente e creativamente, in modo veloce e senza il vincolo ottuso di classificazioni convenzionali, fornisce quella visione d'insieme che rende possibile la realizzazione di una moderna alternativa basata su un uso intelligente delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, con un occhio distaccato dal tradizionale e gretto nozionismo.

In conclusione, appare agli occhi di tutti che con il ricorso alla digitalizzazione nelle aule scolastiche si avvia il vero processo di globalizzazione della scuola, introducendo modi e forme istantanee per connettersi al resto del mondo e per passare da un sistema locale ad un sistema globale; ma al contempo si pone una questione molto importante, che va al di là del mero ambito informatico, della rete e della cultura digitale in generale. Essa riguarda il nostro modo di relazionarci e la nostra capacità di sentire emotivamente il progresso, senza restarne irrimediabilmente sconvolti e impauriti.

I riconoscimenti



SEGRETERIA DI STATO

PRIMA SEZIONE AFFARI GENERALI

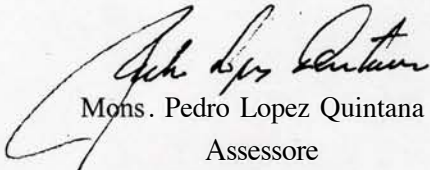
Dal Vaticano, 20 Febbraio 2002

Gentile Signora,

con lettera del 5 febbraio corrente, Ella ha fatto pervenire al Sommo Pontefice il calendario 2002, realizzato in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, e il numero 18 della rivista "*Il Nodo*".

Sua Santità ringrazia per il cortese omaggio e, augurando una proficua attività di educazione alla pace, volentieri invia a Lei ed ai collaboratori il Suo benedicente saluto.

Profitto della circostanza per porgerLe cordiali saluti.



Mons. Pedro Lopez Quintana
Assessore

Gentile Signora
Presidente del Comitato
Regionale Basilicata per l'UNICEF
Piazza E. Gianturco, 1

85100 POTENZA

*Il Consigliere
del Presidente della Repubblica
per la Stampa e la Comunicazione*



PROTOCOLLO
SGPR 10/01/2011 0002980 P



UST

Vuol dire inglese,

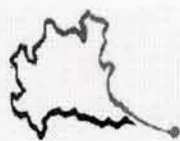
il Presidente della Repubblica, Giorgio Napolitano, ha ricevuto la Sua cortese lettera e il periodico dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata dedicato all'anniversario del 150° dell'Unità d'Italia con il particolare calendario realizzato dagli alunni delle scuole della Basilicata.

Nel ringraziarLa per l'attenzione manifestata, il Presidente Napolitano desidera rivolgere a Lei, agli studenti, e a tutti coloro che hanno collaborato alla realizzazione del significativo progetto il suo vivo apprezzamento a cui associo con piacere il mio personale saluto.

Io in salute

Pasquale Cascella
(Pasquale Cascella)

Egregio dott. Franco Inglese
Direttore Generale Ufficio scolastico Regionale per la Basilicata
Ministero dell'Istruzione
Piazza delle Regioni
85100 Potenza



fi **Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca**
Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia
Il Direttore Generale

Milano, 30 maggio 2008

Direttore Generale
Franco Inglese
USR Basilicata

Caro Direttore,

ho ricevuto con grande piacere e interesse l'ultimo numero de "Il Nodo - Scuole in rete", che hai avuto l'attenzione e la cortesia di farmi avere, e Ti faccio i miei più sentiti complimenti per la profondità e la novità delle considerazioni e degli stimoli che ho potuto trarre dalla lettura di queste pagine.

Sono certa che il Personale scolastico, e quanti, in generale, si occupano di educazione e di crescita delle giovani generazioni, sapranno trarvi spunti di forte interesse, inviti alla riflessione sul ruolo dell'educazione nella società contemporanea, tracce operative di grande significatività, capaci di innovare e migliorare la didattica e le esperienze di apprendimento rivolte ai nostri ragazzi,

Con i migliori auguri di buon lavoro per i prossimi numeri de "Il Nodo" e con i miei più

Cordiali saluti

Anna Maria Dominici

Un ricordo e un impegno

A mici e colleghi del Nodo, come possiamo iniziare questa presentazione del Nodo con la rievocazione di una recente morte che intristisce l'animo di tutti noi? Noi che abbiamo sempre parlato di vita, anzi di incessante proiezione e trascendimento quotidiano per la più alta affermazione della vita, come possiamo rassegnarci alla perdita dell'amico Gaetano Martucci che, come noi, amava la vita e l'amava al più alto grado della sua espressività? Quali parole trovare per la prematura scomparsa di chi è stato il promotore di questa rivista? Lo sappiamo, ci sono tante parole di circostanza che ci potrebbero aiutare a "ingoiare" anche la morte di un nostro fratello. Ma se vogliamo essere umanamente schietti dobbiamo riconoscerlo: la morte è per l'uomo lo scacco ultimo, la più ingiustificabile contraddizione all'ascendere della vita; è il dileguarsi di una biografia mentre il protagonista sta intessendo il "romanzo" personale della propria vita, un romanzo dalla trama suggestiva con grandi finestre sul panorama delle vicende umane. La nostra civiltà del logos, che ha una particolare inclinazione a trasfigurare eventi e cose, pensa di poter esorcizzare anche la morte con sequenze di parole veloci e molteplici che si rincorrono e divorano sulla lunghezza degli istanti. Ma la morte, evento al di là della parola, chiede e merita il rispetto del silenzio perché essa stessa è silenzio. E noi, caro Sig. Provveditore Martucci, che per professione siamo i "signori" delle parole, ricordando il tuo luminoso sorriso che, senza riserve di opportunità, si offriva a ogni

persona che aveva la gioia di avvicinarti, ricordando il tuo entusiasmo con cui affrontavi le iniziative più belle della scuola, con cui sostenevi e incoraggiavi noi operatori del Nodo, ricordando le parole intelligenti e sagge con cui orientavi il lavoro di tutto il personale del Provveditorato, noi non vogliamo offrirti fiori o promesse che si dileguano con il primo incalzare dei giorni, ma ti dedichiamo il nostro rispettoso, pensoso, affettuoso silenzio che vuole essere memoria della mente e del cuore per chi ha rappresentato un grande momento della nostra vita. Solo ti preghiamo: ora che da invisibili venti, come nuvola sull'azzurro del cielo, sei trasportato e cullato nella patria degli arcangeli, fai tue le intime essenze del nostro vivere e operare per dare un senso giusto, tu che hai rotto il guscio del mistero, al nostro camminare sulle vie tortuose di questa terra difficile.

Amici e collaboratori, mentre scriviamo queste note, altri fatti terribili incombono, con la loro oscurità, su questo pianeta terra. Ma ciò non può fermare il nostro cammino né il nostro operare. Così è per il Nodo che continua ad estendere la sua rete su molte Università italiane e anche europee. Per noi è motivo di gioia ma anche di responsabilità. Sappiamo che è una goccia di mare, ma sappiamo pure che il mare è un mare di gocce.

E ci sono novità che ci riguardano: nuovi orizzonti di speranza sul piano governativo espressi, in questo numero, da un autorevole esponente del Governo che noi affettuosamente ringraziamo; una nuova organizzazione della struttura scolastica di

livello regionale con un Direttore generale; un nuovo look della rivista e richieste di nuovi lettori; nuove prestigiose firme di collaboratori e un corpo redazionale che abbraccia molte università italiane. Infine tutte le cose belle che metterete voi con la passione e la cultura che distinguono gli amici del Nodo.

Non aggiungiamo di più se non un saluto caldo e

un augurio affettuoso al nuovo Direttore generale, ai suoi collaboratori, ai nuovi arrivati nel “nido” del “Nodo” e a tutti i lettori e collaboratori che, con la loro amicizia, rendono piacevole questo intreccio di rapporti con le persone e di “rete” con le realtà scolastiche.

Angela Granata - Mario Ferracuti



IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 27 - Anno VIII

Ethos della valutazione

10 maggio 2005

Nel marzo scorso è venuto a mancare, in un grave incidente, il giovane studioso Roberto Ferracuti.

I suoi contributi che ne esprimevano la serietà dell'impegno e la promettente professionalità, confermata dalla recente vincita ad un concorso universitario, avevano arricchito questo periodico.

La Comunità del “Nodo” con affettuosa commozione esprime la propria partecipazione al Direttore scientifico, Prof. Mario Ferracuti, per la perdita di tanto nipote.



Caro Roby

ti abbiamo amato fino a temere di amarti troppo.

Il tuo sorriso di Risurrezione è annuncio di Pasqua anche per noi.

Il nostro dolore è ricerca e attesa di una possibile Primavera.

Gratitudine e affettuosità a quanti ti hanno conosciuto e amato. (m. f.)

Roberto amatissimo,

sono qui a scrivere, a scrivere per te una lettera che non so dove spedire. Vorrei allora che un Angelo possa prenderla e posarla lievemente là nella culla degli Arcangeli, la tua nuova casa, e che tu possa trovarla e leggerla con gli occhi della tua Anima.

Proverò a comporre per te una ballata cosparsa d'affetto, tenterò di sciogliere tutto l'amore che hai lasciato in quanti ti hanno conosciuto, proverò a impregnare le parole perché possano emanare il profumo del tuo ricordo, una scia luminosa che, come meteora, hai lasciato nell'universo visibile.

Ci sono emozioni che scorrono sul filo delle parole e posseggono la forza dell'incantesimo, il potere della natura che si dispiega sussurrando sentimenti che ci avvolgono ed immergono nel fascino del tuo mondo di mistero. I ricordi si accavalano concatenati con il tempo, tra passato e presente. Perché Roberto nella tua breve vita non sei stato un "testimone del nulla" ma una fiaccola accesa, un'icona vivente per la vita degli altri. Una vita "al plurale" attraverso cui scrutavi la realtà da molte finestre animando e trasfigurando vicende di uomini e di cose. Anche per questo la tua morte ha strappato lacrime a tutta una città qual è Piacenza e a moltissime persone che avevano avuto la fortuna di conoscerti.

E dunque voglio provare a dirti che... non ricorderò il giorno della tua brillante laurea all'Università Cattolica di Milano, il pianto del Comandante della guardia civica di Piacenza o degli studenti cui insegnavi con ineguagliabile passione e intelligenza o gli amici del ciclismo che, tutti, ti accreditavano superiorità e lealtà, neppure mi fermerò a ripensare alla tua felicità quando, vincendo un concorso, ti si aprivano le porte dell'Università.

Vorrei invece ringraziarti per... aver vissuto i tuoi giorni, scrivendoli con la pena della tua eccezionale personalità, con il tuo

inconfondibile stile che lascia segni indelebili ovunque: nel lavoro al servizio della gente; nella dedizione allo studio, desiderio mai sopito di ricerca; nel bisogno di aiutare gli altri donando il tuo tempo ai centri educativi territoriali. Il tuo era un sorriso gioioso, i tuoi occhi luminosi parlavano ancora prima delle parole. La tua presenza non lasciava indifferenti, tu eri quello che attirava lo sguardo di quanti incrociavano il tuo cammino, fra questi "*Come un giglio fra i cardi, /così la mia amata tra le fanciulle*", Simona, la tua donna, la tua sposa che, ora, con Petrarca, si trova a lamentare "*... si compì la tua giornata innanzi sera*".

Tu eri là, là dove c'era bisogno di affetto, di sostegno, instancabile nelle tue passioni, sempre pronto a cambiare le tue sfide in gesti d'amore senza riserve.

Ma la tua chiamata era altrove, come falena eri attratto da luci superiori.

In un terribile giorno di marzo la tua luce ha cessato di splendere.

Dolore, smarrimento, disperazione, sconforto, rabbia, impotenza, riposti in lugubre fila, hanno infilzato senza nessuna pietà i nostri cuori. Ma anche allora, quando non potevi alzarli, quando non riuscivi più a parlare, quando l'"assurdità" della morte ti aveva negato tutto, ma proprio tutto, hai sfidato un residuo di tempo che ti rimaneva per vincere ancora la tua sfida di generosità.

Ed ecco allora che il tuo Amore, l'altra faccia della tua morte, si è ribellato. L'Amore non avrebbe mai permesso che il tuo corpo prezioso potesse decomporsi mescolato alla terra. Era necessario che il cuore che aveva vissuto l'Amore continuasse a battere; era indispensabile che gli occhi che avevano onorato la vita che Dio ha donato non restassero chiusi; era vitale che la tua vita si facesse ancora una volta dono, per questo motivo il tuo Amore ha voluto sopravvivere alla morte offrendo i tuoi organi che hanno preso posto in altre vite, in altre storie, in altre speranze.

Ora il tuo Amore riposa, appagato, in un piccolo scrigno accanto a tua madre: anche in questo hai voluto essere straordinario, ti sei fatto di nuovo piccolo per ritornare in modo diverso in grembo alla donna che ti ha dato alla luce e donato l'esistenza.

Sai, Roberto, durante il giorno, anche per esorcizzare il vuoto della tua assenza, mi dedico a tante cose nello stesso momento, se non fisicamente, con i pensieri. Perdo spesso la concentrazione e penso per flussi di coscienza. Sto cercando di ritrovare l'orientamento, di comprendere, tento di inseguire una ragione ma non riesco a trovarla se non oltre i nostri orizzonti.

Allora, Roberto, adesso accogli la preghiera di tutti noi, fa' un'altra cosa per noi, per noi che ti abbiamo amato e che sempre ti ameremo: insegnaci, come solo tu sai fare, a convivere con una

inquietante amica, la tua mancanza, insegnaci a continuare a vivere i giorni senza di te. Tu che sei stato uno spirito indipendente, aiutaci a poco a poco ad essere liberi dalla nostalgia, dal rimpianto, senza per questo smettere di conservare il ricordo di te, sii custode del nostro dolore, prendi le nostre mani, i nostri pensieri tristi e come sempre hai fatto nella tua sorprendente vita, trasformati in sorrisi, in gesti d'amore, in atti di affetto, in attenzione verso i più deboli.

La bellezza della tua persona non può scomparire, continua ad esistere nell'esempio che hai dato e nel bene che hai compiuto.

Per tutte le notti e per tutti i giorni che verranno, la nostra preghiera per te.

La tua cugina Giulia Corsi

Mauro Laeng: *vivere oltre l'esistenza*

SANDRA CHISTOLINI
Professore ordinario di Pedagogia generale
Università degli studi Roma Tre

Doti innate, perfezionate giorno dopo giorno, con dedizione inarrestabile alla costruzione dell'opera che nobilita l'uomo, l'hanno già reso immortale. Il lavoro costante e svolto per amore del lavoro stesso, è stata la nota persistente di una vita consacrata alla scienza e alla conoscenza, per amore della libertà ed in forza della affermazione della razionalità, nella quale tutto trova la giusta collocazione.

Usava un linguaggio semplice per dire cose profonde. Di facile comunicazione e di forte pregnanza, le sue parole andavano a segno nei cuori, oltre che nelle menti, di coloro che lo ascoltavano. Il suo segreto pedagogico era quello di parlare per immagini: i concetti erano resi concreti dall'esperienza e l'esperienza era resa astratta dalla parola. Dava l'immagine e faceva scaturire il significato dalla storia sociale, dalla biografia collettiva nella quale ognuno poteva riconoscersi; ed in questo modo di far procedere le parole dal pensiero, permetteva alla singola individualità di sentirsi persona completa. La ricerca del valore della persona, oltre ogni limite umano e spirituale, era consapevolezza della testimonianza evangelica alla quale nessuno si sottrae, pur non professando al-

cuna religione e anche non avvertendo l'appartenenza ad una confessione.

Porre i problemi e risolverli era la dimostrazione dell'intelligenza che non si arrende di fronte alle difficoltà. C'è sempre una speranza che mantiene alta la soglia del cambiamento e della realizzazione personale. La contingenza quotidiana era governata dalla fantasia, dal lavoro, dalla perseveranza. Dava ad intendere di non avere la soluzione e poi però la indicava implicitamente in quello che diceva. Era avviluppata nella parola, poi trascritta in pagine e pagine di racconto della scienza, resa filosofia della vita. Chi cercava una risposta la trovava in quell'esempio, in quella analogia, in quel ripetersi della storia che egli amava ricordare, ripescando dalla sua stessa vita, da cose e fatti che egli aveva effettivamente sperimentato. Oltre duemila anni di Cristianesimo non sono stati sufficienti per il riproporsi dei mali che ci affliggono, quasi sfuggendo alla razionalità umana. Tuttavia, la ragione è la sola via che abbiamo per non cadere vittime di noi stessi, del nostro orgoglio, del pregiudizio duro a cadere, per rialzare invece tutti a dignità umana.

Non vi è ragione senza libertà. La libertà per-

mette la ricerca e questa si manifesta nell'insegnamento. La fede sovrasta tutto e governa quello che alla ragione sfugge. In questa operazione, è ancora la ragione ad imporsi alla fede, dal momento che si autolimita e riconosce lo spessore di un sentimento che va oltre la contingenza.

La libertà di pensare, secondo responsabilità, forse non tutela dalle azioni irresponsabili, rinvia invece all'investimento in educazione e rispetto dei diritti umani e quindi di ogni persona.

Uomo del significato implicito, del senso ultimo, della carità cristiana. Scienziato in ragione, fede, insegnamento. Questa la triade della sua scuola e della sua ricerca. Educare ad essere incarnato nella parola, nella lezione, nell'insegnamento. La pedagogia che egli ha perseguito e diffuso come arte, scienza, filosofia dell'educazione, ricomponeva la triade mai abbandonata. Per questa idea passava la sua valutazione dell'essere e del non essere compartecipe della realizzazione dell'uomo sulla Terra, per opere e per sapienza. Un richiamo denso a mettercela tutta, affinché non siano le inimicizie a guidare la specie umana, ma siano le mete più alte che la nostra mente può generare, corroborate dal sentimento del buono e dalla volontà del bene.

Segreto immenso e visibile dell'accoglienza del creato e dell'attesa fiduciosa del non creato ancora, ma presto da venire.

Senso del limite e grande umiltà bilanciavano la vasta cultura e la geniale capacità di non sovrapporsi al più piccolo dei suoi ascoltatori, e nello stesso tempo di intuire e frenare, con garbo e tempestività, l'intraprendenza sfuocata del "maestro", affinché ognuno imparasse ad essere prima di tutto "discepolo". L'*ultimo* non era solo una espressione letteraria, assumeva una posizione evangelica ben definita nella sua concezione del mondo e della vita. L'assoluto rispetto della personalità altrui non offuscava quel suo senso della giustizia che estrapolava dal gioco delle variabili e faceva così notare la ristrettezza di valutazioni troppo severe, o troppo blande, rispetto agli elementi con-

correnti.

Tantissime persone, alcune più giovani altre meno giovani, si sono rivolte a lui per un conforto, una guida, un consiglio. Ha intessuto rapporti cordiali con tutti, realizzando una comunione sopra l'accademia, oltre gli steccati delle ideologie e delle credenze. Al limite umano della conoscenza, opponeva lo spazio sconfinato della comprensione umana. Con qualcuno possiamo non trovarci completamente in sintonia, bisogna tuttavia provare e riprovare, offrendo le opportunità della autoliberazione che si trovano nella volontà. Solo così si sarà superato il confine che ci separa dalla riduzione strumentale dell'uomo alle istituzioni e saremo educati al rispetto delle norme e delle leggi che noi stessi, anche attraverso i nostri antenati, abbiamo posto a fondamento dell'umana convivenza.

Chi ne ha seguito il cammino, ha constatato la singolare intuizione di momenti, persone, situazioni, ambienti. La strategia era quella classica della pedagogia: far parlare, capire, intervenire per ristabilire la giusta prospettiva entro la quale dare l'immagine esatta dell'evento in osservazione. Un fare molto scientifico, sprigionato da un essere intensamente misurato con il senso di libertà della persona, da non sottomettere neppure ad un presunto imperativo morale, se questo si profilava come esterno alla persona, perché è comunque la persona che pone il suo imperativo morale e ad esso obbedisce e per esso agisce. Il problema spesso è quello di rendere trasparente tale imperativo morale. Si suppone che l'altro sappia, pensi, agisca per questo motivo o per quell'altra ragione, e non ci rendiamo conto dell'evidenza data dalla non conoscenza reale di quello che l'altro sa e pensa, non abbiamo la minima idea concreta sul che cosa nasconde il suo comportamento. Non giudicare se non vuoi essere giudicato, ma se giudichi trova tutti gli elementi possibili affinché il tuo giudizio sia equilibrato, giusto, vero.

In facoltà, all'università di Roma, la sua testimonianza è stata visibile prima di tutto per gli

studenti, alcuni dei quali sono divenuti personaggi famosi e figure di spicco nella cultura contemporanea. A loro si rivolgeva il suo insegnamento e l'ascolto andava ben oltre i suoi compiti istituzionali, dal primo pomeriggio fino a sera tarda era lì a ricevere tutti. Ascoltava i collaboratori, i visitatori, ed anche gente che magari non aveva nulla a che fare con l'università, e che andava da lui per parlare di qualcosa, per prospettargli qualche progetto, o forse, chissà per un consiglio spassionato e competente.

Ha visto laurearsi migliaia di studenti. Di ognuno leggeva la tesi, offriva spiegazioni, educava alla ricerca scientifica, indagava intellettualmente nelle vocazioni individuali per assecondarne e promuoverne lo sviluppo migliore. Le sue domande potevano sembrare retoriche, o troppo scontate, eppure utili a far luce sul percorso formativo e sulle capacità critiche dello studente. Con realismo inconsueto, fotografava il bisogno umano e professionale dello studente e se capiva che più di tanto non poteva proprio dare, lo sosteneva amorevolmente, spronandolo ad andare avanti, a non abbandonare. Molte studentesse, in bilico tra i doveri familiari e quelli dello studio, non venivano messe di fronte ad un *aut aut*, o la famiglia o lo studio, ricevevano incoraggiamento e soprattutto riuscivano ad organizzarsi al meglio, arrivando alla meta finale. Frutto, questo successo, anche del lavoro di gruppo ben diretto e soprattutto organizzato, tenendo conto non solo delle esigenze della cattedra, ma anche di quelle dell'Istituto, poi Dipartimento, e della Facoltà.

Parallelamente, avveniva con i collaboratori della cattedra. Senza pressione, con tatto pedagogico, orientava allo studio e alla ricerca. Si aveva veramente la percezione di un percorso che si stava snodando. Chi aveva voglia di camminare e di crescere, non trovava tregua. Ad una idea ne seguiva un'altra. Appena si giungeva in prossimità del traguardo, ecco che si poneva una nuova sfida: la curiosità animava la ricerca infinita. Non era importante arrivare per arrivare alla conclusione

dell'opera, quanto completare un lavoro iniziato al quale ci si era dedicati con passione.

Era un maestro quando apriva un discorso dicendo "...voi sicuramente saprete molto meglio di me queste cose..." che, suonava come un voler dire "... se lo sapete, e tutti sappiamo che lo sapete, non potete fare a meno di saperlo, e se tutti lo sappiamo, allora è vero, e se è vero ne scaturisce l'azione conseguente, nessuno può tirarsi indietro...". All'inizio, certe sue frasi sembravano banali. Si vedeva che piovevano su un terreno arido e non riuscivano a fendere la roccia. Semplicemente non si capiva perché usasse quelle immagini così comuni e non adoperasse frasi più astratte e concetti più elaborati. Quella era la sua pedagogia parlata: semplice, chiara, immediata, raccontata, a partire dall'esperienza di ciascuno di noi, resa universale dalla sua ripetizione nello spazio e nel tempo.

E ancora ammoniva a non fermarsi all'apparenza, ma dell'osservazione fare tesoro pieno. Quale migliore esempio di buona scuola potremmo trovare se non quello nel quale entrando in una classe come visitatori esterni, non siamo neppure visti dagli scolari, tutti intenti a svolgere un compito talmente attraente da far passare in secondo piano la visita degli esperti?

E poi ci sono i ricordi sparsi, la dimensione internazionale del suo lavoro, la ricerca delle vie di attuazione della pedagogia e delle scienze dell'educazione, la sua famiglia, la vita sociale. Si emozionava quando vedeva pezzi di scuola recuperati e portati nel Museo al quale si dedicava con gioia contagiosa ed interesse capriccioso. Un album di figurine, un pallottoliere, una consunta edizione di Pinocchio, un cannocchiale, una bambola, un trenino risvegliavano in lui l'amore per la scuola e si capiva che ognuno di quegli oggetti era prezioso, era "magnifico", perché fonte di storia, occasione per cominciare una lezione, per tornare indietro nel tempo, magari alla scuola dei nostri nonni. Didattica vecchia e nuova son si annullano, persistono, coesistono, si fondono e trasformano la disciplina che si insegna. Così la filo-

sofia come le scienze si possono insegnare, partendo dalla realtà, con esempi, e facendo maturare concetti che una volta bene appresi non si dimenticano più.

Colleghi d'Europa, d'Asia, d'America venivano a trovarlo e subito erano catturati alla scoperta di qualche nuova pista di ricerca scientifica. Se non conosceva personalmente i colleghi stranieri, guardava pensieroso l'interlocutore, ne scrutava il pensiero, i gesti, e poi concedeva tutto, senza però aver trascurato di avvertire che la sua era una responsabilità limitata, la gran parte della responsabilità ricadeva in chi si assumeva il compito di realizzare l'idea, dopo averla lanciata. Fu così che accolse il Programma Intensivo Erasmus, collaborando con colleghi inglesi e tedeschi con i quali si incontrava per la prima volta.

Per la pedagogia si è adoperato, scrivendo volumi che fugano le ombre su una disciplina che fa molto parlare di sé in quanto ha a che fare con la scuola e con l'educazione, due realtà delle quali non si può fare a meno. La pedagogia è polisemica, si è sviluppata in modo vertiginoso negli ultimi trent'anni, non ha smarrito la strada, ha invece dato origine a molte vie, sentieri scoscesi ed autostrade. I primi richiedono buone scarpe, le seconde automobili veloci. Il mezzo giusto al posto giusto per raggiungere la meta che, come tale, si rende manifesta. Il maestro non si sostituisce allo scolaro, lo osserva e lo orienta, affinché egli trovi la sua destinazione. Ed egli era discepolo davanti all'incognito, come era maestro per colui che sapeva riconoscerlo.

Della famiglia era orgoglioso e fiero, non trascurava di dare merito alla moglie e ai figli dell'aiuto che riceveva dal confronto scandito dalle frequenti conversazioni sui testi accademici che preparava e che poi divenivano materia di riflessione più ampia. Con il volto chino sulla nipotina, ormai in scuola elementare, constatava la femminilità dell'incedere vezzoso che l'educazione rinforzava, ma che la natura aveva già da parte sua abilmente predisposto. E della natura guardava dal

balcone della casa al mare il succedersi delle stagioni, catturando le figure fugaci, poi trasferite alla scrittura perenne.

Il borgo tranquillo, lontano dalla confusione della metropoli, ha vissuto una stagione sociale unica, contrassegnata dalle vivide proposte della mente operosa di un intellettuale instancabile. La biblioteca civica, la donazione di arredi e libri, l'offerta di idee, la partecipazione ai momenti di riflessione comune, con la musica, la poesia, la letteratura, la religione sono solo alcune delle altre tappe di una vita spesa per la cultura.

Oltre ad essere un uomo di scienza, era un uomo di fede. Non trascurava di citare figure emblematiche come don Bosco, Gandhi, Paolo VI, Madre Teresa di Calcutta, solo per ricordarne alcune, che avevano insegnato al mondo intero verità perenni attraverso la loro vita dedicata ai poveri, agli indigenti, ai malati, all'umanità. Nello stesso tempo ricordava Galileo, Marconi, Einstein, Pasteur come donatori di scienza. Tracciava così una linea continua tra la carità, la scienza, l'insegnamento e rimandava alla fede in un Dio senza patria, perché cittadino del mondo, e alla fiducia in un uomo senza pregiudizi, perché desideroso di apprendere sempre. Riusciva così a guardare oltre, cercando il senso, anche dove sembrava che esso venisse a mancare, dando la possibilità di riuscire alla scienza, ma sapendo che anche questa avrebbe, ad un certo punto, alzato le braccia al cielo, nell'istante finale dell'itinerario terreno.

Il gioco per il bambino è la sua realizzazione umana, come il lavoro lo è per l'adulto. Il valore dell'uno e dell'altro egli lo ha ben compreso. Come da bambino apprese dai genitori ad amare la natura, misurandosi con le maestose Alpi, così da adulto s'inoltrò nei sentieri della conoscenza e diede a se stesso e alle generazioni a lui più prossime l'indicazione della rotta da seguire. Possiamo continuarne l'opera, non per imitazione, sarebbe impossibile, ma per autonoma responsabilità e libera conquista personale.

Lettera agli amici

IL NODO. SCUOLE IN RETE n. 42 - Anno XVI

Ritorno alla motivazione

18 Dicembre 2012

Letterina natalizia

Il Bambinello di zucchero rosso e il ciocco di Natale

Avevo poco più di cinque anni ma sentivo il Natale come un tempo magico e irripetibile.

A casa mia il Natale "rappresentato" era non povero ma essenziale con i principali protagonisti al centro dei quali il Bambinello Gesù. Attorno al Lui noi otto figli facevamo festa, quasi rapiti da eccezionali sensazioni ma anche dal fatto che la mamma, al mattino dopo, ci sorprendevo sempre con qualche dolcetto natalizio. Quel Bambinello lo avevo individuato e chiesto alla mamma nella fiera pre-natalizia del mio paese, particolarmente ricca di bancarelle: ero stato attratto da un paffuto Bambinello di zucchero rosso. Esso sarebbe stato il protagonista di quel Natale. La mia casa aveva un grande cucinone e il tavolo per una famiglia con otto bambini. Allestire quel presepe su un angolo del tavolo è stato un lavoro un po' pasticciato ma solidale.

Il Bambinello sembrava sorriderci dal suo piccolo trono anche perché riscaldato e illuminato dal grande e tradizionale ciocco natalizio che scoppiettava nel camino. La eccitazione era grande alla vigilia del Natale e noi bambini appena rassicurati del sonno dei genitori, ci siamo alzati e abbiamo avvicinato il tavolo al camino per assicurarci che il Bambinello, nella notte santa, non sentisse freddo.

Una decisione ingenua e folle. Al mattino, prima di sempre, tutti e otto ci siamo recati in cucina sia per il Bambino che per i dolcetti. Abbiamo visto una cosa "terribile". Il Bambinello era appiattito, diluito, stilizzato, lo zucchero si era sciolto lasciando una macchia rossa con i due occhi fuori campo che sembravano delusi e intristiti. Noi quella macchia di zucchero fuso la abbiamo chiamata "sindone" perché ci si mostrava come l'effigie del Bambinello della sera prima. Pensate a quel nostro Natale non più fatato ma triste, tanto da farci rifiutare sorrisi e dolcetti ai piedi del presepe. Per molto tempo ho sofferto per quel Natale. Da grande però non pensavo più allo zucchero rosso o ai dolcetti ma alle stragi di bambini e di giovani innocenti che tingono di sangue rosso il grande scenario del presepe nazionale.

Mario Ferracuti

Il profumo di ciambella

Amici dell'Erasmus,

... mia madre, quel giorno, stava sfornando le ciambelle con il mosto e noi otto figli eravamo lì come pulcini in attesa di briciole profumate. Era il sabato santo, di tantissimi anni fa, allo sciogliersi delle campane, dopo il silenzio del venerdì santo. Sul prato verde della terra di mio padre, circondato da una siepe di biancospino, con il sole caldo della primavera, si respirava un'aria straordinaria di festa ed io ancora sento nelle narici l'irripetibile profumo del biancospino, il sapore in gola della ciambella appena uscita dal forno e un senso di pervasiva leggerezza in perfetta simbiosi con le vibrazioni della natura: le campane annunciavano la Pasqua. Veramente non sapevo bene cosa significasse ma sentivo in quella natura risvegliata, rigogliosa e dipinta di fiori un respiro di Dio.

A quel tempo noi bambini, ma anche i giovani e adulti, eravamo esclusi dal benessere di oggi: i frutti della terra e del lavoro erano le nostre ricchezze, e tutti avevano il pane sufficiente per l'oggi e la speranza su un futuro ricco di sogni e progetti. Tutti eravamo dignitosamente poveri, ma non si conosceva l'angoscia della solitudine e della miseria abbandonata e non condivisa. Non esisteva la piaga dei precari senza speranza e certezze, ciascuno sapeva rigirare la povertà a suo favore. Pasqua era una Pasqua di Ri-surrezione per tutti.

Poi è cresciuto a dismisura il mondo e noi con il mondo, figli del progresso, della straordinaria espansione della libertà, della conoscenza offerta dai media, dello sviluppo della scienza e tecnica: un momento di grande euforia per le "magnifiche sorti e progressive", nuovo orizzonte dell'umanità

Poi però una piccola bolla finanziaria ha risvegliato l'uomo da un sogno breve e ingannevole. Ora il mondo sembra intossicato non solo da una natura "mal-trattata" per una cultura estemporanea, ma da una nuova, quasi spaventosa, povertà dei più che fa da contrappunto alle immense fortune di pochi. Il benessere facile ed esteso intanto ha ottuso e travolto l'anima e il comportamento di molti sviluppando esageratamente l'utilitarismo delle esigenze e degli egoismi e facendo strame dei più deboli: questa è la Pasqua che, in questo anno di grazia 2012, ci è dato vivere. È forse una Pasqua senza speranza e senza il suono festoso delle campane?

Amici dell'Erasmus, noi siamo i cultori della speranza: per noi la Pasqua è sempre profumata di biancospino e dal sapore della ciambella di mosto. Lasciatemi ripetere – l'ho citato altre volte – con Charles Peguy *"La speranza, questa bimba piccina che ogni mattina si alza, dice le sue orazioni e poi guarda, con occhio sempre nuovo, il mondo; questa bambina di niente che sola passerà guidando gli altri per i mondi finiti; la speranza che conosce le cose che ancora non sono e che saranno"*. A questa bimba piccina ("se non tornerete come bambini non entrerete nel Regno dei cieli" ricordate?) che consideriamo la "Risorta" noi affidiamo i precari, i sofferenti, i poveri di questo mondo pieno di sofferenze e contraddizioni: essi, più di tutti, sono figli della Pasqua.

Pasqua 2012

Mario Ferracuti

Conclusioni

Riflessione conclusiva “Il Nodo dei Nodi”

FRANCESCO FASOLINO

Dirigente MIUR

Un nodo serve per legare qualcosa, per stringere oggetti, ma anche persone. Quando, però, si legano i pensieri, le idee, i valori, diviene difficile pensare a qualcosa di concreto, ad un strumento fisicamente tangibile. L'aria non si può annodare, così come le idee ed altro.

Sarà, poi, vero ?

O piuttosto il nodo rappresenta anche un simbolo, una metafora di atti umani che hanno propria consistenza e specificità, ma che giungono ad unirsi, talvolta in maniera indissolubile?

Spesso sono rimasto ad osservare, affascinato, nei circoli dei marinai le numerose varietà di nodi, che erano posti in bella mostra alle pareti della sala. Mi chiedevo che bisogno vi fosse, in quel mondo, di avere tanti tipi di nodi, dal momento che pensavo che la sua funzione fosse unica. Sbagliavo, in quanto ogni nodo serviva per una particolare circostanza o necessità. Comuni denominatori per tutti sono, in ogni caso, la robustezza e la difficilissima possibilità di scioglierli.

Bene! Queste sono state proprio le caratteristiche della rivista “Il Nodo: la robustezza delle idee e la convinta impossibilità di sciogliere quei legami così intrecciati e profondi, creati in tanti anni. Non semplici, non facili, non sereni!

La tragedia dell'undici di settembre, come sostiene Oriana Fallaci, una scrittrice con grande vocazione anche verso i percorsi educativi, segna uno spartiacque di civiltà, la fine di un mondo, la eclissi delle certezze, conquistate dalla civiltà occidentale dopo la battaglia di Lepanto.

Ma la tragedia è caduta all'interno di un mondo, che aveva le sue placche continentali in deriva libera. L'Europa si trovava dinanzi al bivio tragico (troppe volte irrisolto) del rapporto tra i concetti di stato e nazione e tentava di superare le aporie, dando vita ad un sistema che ha rivelato la sua contraddizione e fragilità nel breve volgere di qualche stagione. La debole democrazia italiana, attraversata da profondi squilibri economico-sociali, ha subito appieno il contraccolpo, che derivava dai mutamenti, muovendosi in un magma ribollente di esitazioni, contraddizioni, contrasti e incapacità di programmare al di là del breve periodo.

L'altro dramma, che ha reso gli ultimi anni assai precari, è il ritorno del Mediterraneo a crocevia di popoli. Avrebbe potuto essere una opportunità, dopo secoli di declino. Ma l'illusione delle primavere arabe, dalle quali avrebbe dovuto rifiorire il mare nostro, si è rivelata un inverno che non vedrà, almeno per il momento, la stagione della primavera.

In questo scenario così precario quale pedagogia o forma pedagogica poteva essere ritenuta non solo opportuna, ma anche necessaria a conferire un principio di equilibrio sostanziale e formale all'intero sistema, e non solo quello educativo?

Nei primi anni del secondo decennio del secolo un altro sistema mostra la sua crisi, ormai protrattasi in forme latenti da lunghi anni. La Chiesa, deputata a svolgere più di ogni altra forma di organizzazione sociale, una funzione di educazione e promozione umana, con le dimissioni di Benedetto XVI apre uno squarcio nel suo interno, mette in discussione la visione teocratica piramidale, pone un dibattito che può condurre o al rinnovamento o alla totale dissoluzione.

È un nuovo colpo alle certezze degli uomini, anche di coloro che non credono o sono di altre religioni, in quanto vengono meno persino alcuni temi, come quelli ad esempio della infallibilità papale, che hanno banalmente alimentato il contrasto tra fedi religiose o all'interno della stessa fede.

Questo è, se vogliamo essere puntuali sotto il profilo storico, il contesto, entro il quale la rivista ha sviluppato la sua complicata esistenza. E lo sforzo non è stato semplice, anche per l'apparire delle profonde innovazioni tecnologiche e scientifiche, che hanno trasformato il modello di vita e di comunicazione tra le genti. Altre piazze virtuali, altri numeri di persone, coinvolte motu proprio o forzatamente, hanno dato voce alle masse, colte nella loro totale individualità. La qual cosa sembra un paradosso o un ossimoro, ma non lo è. Le foto di Wharhol o i disegni di Munch trovano, in questo universo terreno, senza confini come quello che ci circonda, una loro sistemazione disorganica, divengono emblema di una nuova dissoluzione delle certezze, come la scoperta del cannocchiale pose in crisi le antiche certezze visive ed i loro limiti.

Il Nodo delle idee doveva, perciò, essere robusto, stringere, senza possibilità che labilmente esso si perdesse tra le spire delle resistenze di ogni genere.

In questi lunghi anni, così brevi dinanzi alla vastità del quadro, i temi affrontati sono stati quelli delle spinte centrifughe, non quelle centripete. Il nodo aveva bisogno di mostrare la sua elasticità, la sua resistenza, la sua consistenza rispetto alle tante voci così autorevoli e rappresentative del dibattito culturale, centrato non solo nelle università, ma anche e, direi, soprattutto nelle scuole.

E il Nodo si era posto l'ambizione di stringere le scuole in rete. Quando una civiltà entra in crisi, diviene difficile comprendere le sue manifestazioni. C'è una sola realtà, che è capace di cogliere le crisi, in quanto termometro sensibilissimo delle variazioni di temperatura del sistema. Ed è la scuola. A questa capacità unica non si è aggiunta, nel tempo, però una facoltà di scoprire le soluzioni. È anche naturale, visto che essa non ha autonomia ed è ancora figlia, per tanti versi se non

completamente, del vecchio stato post- risorgimentale.

Lacerata, come tutta la società del resto, tra forme autonomistiche ed esigenze di decentramento, ha vissuto il travaglio complessivo di questa fase, dalla quale si sperava di approdare ad una nuova storia dell'Europa.

Anni di ricerche, di sofferti approdi di nuovo persi, di strade senza sbocchi, di bivi senza indicazioni. Non era solo colpa del nostro sistema, però. Dar vita ad una comunità così vasta, rappresentativa di culture, economie, storie tanto diverse e complesse, abituate a stagioni di guerra e brevi intervalli di pace, era ed è impresa ancora in fase embrionale. La nuova Europa ha bisogno di tempi ancora lunghissimi, per balzare dall'utero materno. Ma è necessario un parto assistito, non una nascita forzata o artificiale.

Nessuno stupore, quindi, se ritardi, incongruenze, inadempienze si sono accumulati nel tempo, costituendo più una realtà dei sogni inappagati, che delle fantasie realizzate.

Tutto ciò non poteva non influire sulla ricerca pedagogica, che è stata un viaggio più che un approdo ed il pedagogista è divenuto un solitario pellegrino del tempo e dello spazio.

Il Nodo ha registrato con spietata lucidità il travaglio, ha seguito il farsi di un mondo che, come novella Penelope, di notte disfaceva le trame costruite di giorno. Ma non lo faceva per spirito di dissolvenza, quanto invece per volontà di costruzione.

Ora il Nodo si scioglie, operando una diaspora. Le forze, che sapientemente erano state innervate in una azione centripeta, si muovono senza legami, vivono autonomamente. Le idee viaggiano alla ricerca di altri spazi, alternativi orizzonti. Sono divenute mature per acquistare una loro virilità e per aprire in nuovi serbatoi di vita ricerche sempre più incisive.

Quando un nodo si scioglie, dunque, le forze tenute insieme esplodono e si muovono, come i proiettili e le schegge in varie direzioni, talvolta impossibili non dico da prevedere, ma nemmeno da controllare. Sono come personaggi in cerca di autore.

A questo punto il Nodo è aperto. Rimane solo la corda, desolata. È la fine?

O no e si aprono altri, infiniti nodi, come quelli dei marinai?

ELENCO:
IL NODO. SCUOLE IN RETE 1997 - 2013

- N. 1 *Presentazione del Periodico*, 1 Marzo 1997
 N. 2 *Speciale Esami di Maturità*, 2 Giugno 1997
 N. 3 *Speciale cartella aggiornamento*, 1 Ottobre 1997
 N. 4 *Pluritematico*, 1 Dicembre 1997
 N. 5 *Speciale Pari Opportunità*, 2 Marzo 1998
 N. 6 *Pluritematico*, 30 Luglio 1998
 N. 7 *Speciale Educazione Stradale*, 16 Ottobre 1998
 N. 8 *Speciale Autonomia Scolastica Educaz. degli Adulti - Calendario 1999 (1° Calendario)*, 23 Dicembre 1998
 N. 9 *Speciale Nel vortice del cambiamento*, 23 Marzo 1999
 N. 10 *Speciale Autonomia Scolastica Educazione degli Adulti*, 9 Ottobre 1999
 N. 11 *Pluritematico - Calendario 2000*, 31 Dicembre 1999
 N. 12 *Speciale Due nodi della riforma: insegnare il '900 valutare per formare*, 3 Aprile 2000
 N. 13 *Speciale La parola ai protagonisti Inserto Piani dell'Offerta Formativa del Distretto n. 1*, 25 Luglio 2000
 N. 14 *Speciale Strada: Metafora dell'educazione Inserto: Atti "Autonomia dell'Istituzioni Scolastiche"*, 25 Ottobre 2000
 N. 15 *Speciale Interculturalità: sfida del futuro Inserto Calendario 2001 "Noi e gli altri"* - Calendario 2011, 1 Gennaio 2001
 N. 16 *Speciale La Riforma: opinioni a confronto*, 9 Aprile 2001
 N. 17 *Speciale Programmazione*, 10 Ottobre 2001
 N. 18 *Orientamento alla Vita, alla Pace, alla Scuola* Calendario 2002, 10 Gennaio 2002
 N. 19 *Educazione alla cittadinanza*, 20 Aprile 2002
 N. 20 *Allegato: Supplemento Le scuole di Basilicata e i Piani dell'offerta formativa*, 31 Luglio 2002
 N. 20 *Supplemento scuole di Basilicata e i Piani dell'offerta formativa*, 30 Settembre 2002
 N. 21 *Pluritematico* Calendario 2003, 15 Dicembre 2002
 N. 22 *Qualità della scuola qualità della vita*, 6 Maggio 2003
 N. 23 *Speciale È tempo di formazione* 10 Ottobre 2003
 N. 24 *Riforma Il nuovo e le prospettive calendario* 2004, 2 Gennaio 2004
 N. 25 *Convivenza Civile e Solidarietà: un'emergenza pedagogica*, 15 Maggio 2004
 N. 26 *Professionalità docente* Calendario 2005, 10 Dicembre 2004
 N. 27 *Ethos della valutazione*, 10 Maggio 2005
 N. 28 *Valori dell'Infanzia o Infanzia come valore?* Calendario 2006, 15 Dicembre 2005
 N. 29 *Complessità: sfida di senso e di cultura Inserto Le sfide dell'Educazione Chiesa cultura e territorio*, 10 Maggio 2006
 N. 30 *Una società della conoscenza? Calendario 2007 Supplemento Qualità della scuola in Basilicata e dimensione europea dell'insegnamento*, 5 Dicembre 2006
 N. 31 *La Pedagogia: il futuro alle spalle? Decennale del nodo 1997-2007*, 10 Maggio 2007
 N. 32 *Lifelong Education - I valori delle diverse stagioni della vita. Inserto: Lorenzo Ornaghi - La sfida antropologica del secolo - Neoumanesimo e postmoderno* Calendario 2008, 10 Dicembre 2007
 N. 33 *"Neoumanesimo e postmodernità: nuova Paideia per il nuovo secolo"*, 26 Aprile 2008
 N. 34 *Il Bullismo tra valori e regole* Calendario 2009, 5 Dicembre 2008
 N. 35 *La persona nella Costituzione*, 10 Maggio 2009
 N. 36 *Scuola e Famiglia: un'alleanza per l'educazione* Calendario 2010, 10 Dicembre 2009
 N. 37 *La Pedagogia della politica dedicato a Elisa Claps*, 5 Maggio 2010
 N. 38 *Unità d'Italia: un fatto e un processo* Calendario 2011, 10 Dicembre 2010
 N. 39 *Il Divino nell'Educazione*, 11 Aprile 2011
 N. 40 *Ritorno alla Pedagogia Inserto 2012: Anno europeo dell'invecchiamento attivo* Calendario 2012, 10 Gennaio 2012
 N. 41 *"Ritorno all'Etica della Responsabilità" Inserto "Europa: problema o opportunità?"*, 11 Maggio 2012
 N. 42 *"Ritorno alla Motivazione"* Calendario 2013 10 Dicembre 2012