

Per un dialogo libero in Europa – Trimestrale internazionale di Pedagogia

Giuseppe Serio, *direttore scientifico*
Franco Blezza, Concetta Sirna, *condirettori*
Emilio Lastrucci, *supervisore scientifico-editoriale*
Walter Pellegrini, *direttore responsabile*
Filomena Serio, *segretaria di redazione*

Comitato scientifico: Dietrich Benner (Università di Berlino), Franco Blezza (Università "G. d'Annunzio", Chieti), Michele Borrelli (Università della Calabria), Luciano Corradini (Università di Roma Tre), Otto Filtzinger (Università di Mainz, Germania), Reinaldo Fleuri (Università di Florianopolis, Brasile), Lia Giancristofaro (Università "G. d'Annunzio", Chieti), Clementina Gily (Università di Napoli "Federico II"), Cristina Ispas (Università "Eftimie Murgu, Reşiţa – Romania), Emilio Lastrucci (Università di Basilicata), S. Serenella Macchietti (Università di Siena), Peter Mayo (Università di La Valletta, Malta), Riccardo Mancini (Ateneo telematico E-campus), Antonio Michelin Salomon (Università di Messina), Gaetano Mollo (Università di Perugia), Antonio Pieretti (Pro-rettore Università di Perugia), Raffaele Pisano (Università di Lille), Rosa Grazia Romano (Università di Messina), Jórg Ruhloff (Università di Wuppertal, Germania), Guenther Sander (Università di Mainz, Germania), Calin Rus (Istituto per l'Intercultura di Ostrava, Repubblica Ceca), Concetta Sirna (Università di Messina), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Giuseppe Zanniello (Università di Palermo).

Comitato dei Referees
Responsabile del processo: Antonia Rosetto Aiello (LUMSA Caltanissetta)
Componenti: Valerio Ferro Allodola (Ateneo telematico E-campus), Grazia Angeloni (DS, Università G. d'Annunzio", Chieti), Sergio Angori (Università di Siena), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Carlo Borgomeo (presidente Fondazione per il Sud), Michael Byram (Università di Durham, Inghilterra), Monica Di Clemente (Università "G. d'Annunzio", Chieti), Carlo Nanni (rettore dell'Università salesiana, Roma), Dietrich Benner (Università di Berlino), Daniela Grieco (pedagogista libero-professionale con studio in Vicenza), Gaetano Mollo (Università di Perugia), Stefania Paluzzi (Università "G. d'Annunzio", Chieti), Jórg Ruhloff (Università di Wuppertal, Germania).

Redazione: Franco Blezza (*università "G. d'Annunzio", Chieti*), Fiorella Paone (*università "G. d'Annunzio", Chieti*), Antonia Rosetto Aiello (*LUMSA Caltanissetta*), Concetta Sirna (*Università di Messina)*, Alessandro Prisciandaro (*Presidente nazionale APEI, Palermo*), Vincenzo Pucci, Giovanni Villarossa (*ex Presidente nazionale UCIIM*), Filomena Serio.

Redazione Europea: Michele Borrelli (Università della Calabria).
Libri (per recensione) e riviste (per cambio) debbono essere inviati al direttore della rivista: Giuseppe Serio, Viale della Libertà, 33 – 87028 PRAIA A MARE (Cosenza).

Periodicità quadrimestrale – Anno XXXV – N. 3 (settembre- dicembre 2017) – Fascicolo N. 89 Abbonamento:
annuale € 30,00 con il suppl. "*Vivere la nonviolenza*"; estero il doppio; un numero € 12,00.
Gli abbonamenti possono essere sottoscritti tramite:
– versamento su conto corrente postale n. 11747870 intestato a Luigi Pellegrini Editore – bonifico bancario Iban IT 88R0103088800000000381403 Monte dei Paschi di Siena – assegno bancario non trasferibile intestato a Luigi Pellegrini Editore.

Gli abbonamenti decorrono dal gennaio di ciascun anno. Chi si abbona durante l'anno riceve i numeri arretrati. Gli abbonamenti non disdetti entro il 31 dicembre si intendono rinnovati per l'anno successivo. Decorso tale termine, si spediscono solo contro rimessa dell'importo.

Iscrizione R.O.C. n. 316 del 29/08/2001
ISSN: 1121-7871

Autorizzazione del tribunale di Cosenza – Iscr. Registro Nazionale della Stampa n. 00969 del 29-8-1983 *Fotocomposizione*: Pellegrini Editore

Direzione-Redazione: Viale della Libertà, 33- 87028 PRAIA A MARE
Tel. e Fax (0985) 72047
Amministrazione: Via Camposano, 41 – 87100 Cosenza – Cas. Post. 158

GRUPPO PERIODICI PELLEGRINI
Tel. 0984 795065 – Telefax 0984 792672 E-mail:
g.serio@aliceposta.it

Qualeducazione è una rivista del *Gruppo Periodici Pellegrini*: **Nuova Rassegna di Studi Meridionali, Letteratura & Società, Giornale di Storia Contemporanea, Incontri Mediterranei, La Questione Meridionale, Labirinti del Fantastico, Voci, Crocevia, Fata Morgana.**

I collaboratori di *Qualeducazione*

Giuseppe Acone, Aldo Agazzi (†), Leone Agnello (†), Laura Amendola, Samuele Amendola, Grazia Angeloni, Fabrizia Antinori (†), Dario Antiseri, Karl-Otto Apel, Rocco Artifori, Ilaria Attisani, Theodor Ballauff, Imma Barbalinardo, Giuseppe Barbarino, Dietrich Benner, Armin Bernhard, Carolina Bicego, Franco Blezza, Lamberto Borghi (†), Michele Borrelli, Regina Brandolini, Wolfgang Brezinka, Anna Brigandì, Maria Anna Burgnich, Wilhelm Büttemeyer, Dieter Buttyes, Michael Byram, Mimmo Calbi, Pasquale Cammarota (†), Giandiego Carastro, Tommaso Cariati, Alessia Casoni, Bernat Castany Magraner, Pier Giuseppe Castoldi, Francesco Castronuovo (†), Giuseppe Catalfamo (†), Gianfranco Cattai, Vittoria Cavallai, Manuela Cecotti, Lucia Cibin, Emilia Ciccia, Federica Goffi, Giuseppina Colaiuda, Ignazio Dario Collari, Luciano Corradini, Piero Crispiani, Augusto Cury, Emilio D'Agostino, Guido D'Agostino, Simona D'Agostino, Fabrizio d'Aniello, Antonio D'Aquino, Elio Damiano, Angela Del Casale, Paolo De Leo, Luisa Della Ratta, Paolo De Stefani, Lorenzo Di Bartolo, Monica Di Clemente, Salvatore Di Gregorio, Walter Di Gregorio, Simona Di Paolo, Adele Diodato, Vincenzo D'Onofrio, Cristiano Depalmas. Armando Ervas, Michele Famiglietti (†), Marisa Fallico, Marcella Farina, Antonio Fazio (†), Cristina Fedrigo, Giovanni Ferrari, Gianfranco Ferraro, Otto Filtzinger, Giuseppe Fioroni, Franco Frabboni, Barbara Gaiardoni, Lauro Galzigna, Michela Galzigna, Hans-Jochen Gamm, Larry A. Hickmann, Antonino Gasparro, Roberto Gatti, Andrea Giambetti, Fatbardha Gjini, Franco Severini Giordano, Guido Giugni (†), Maria Angela Grassi, Anna Maria Graziano, Giovannella Greco, Daniela Grieco, Vincenzo Guli, Giuseppe Guzzo (†), Hartmut Von Hentig, Eugenio Imbriani, Nunzio Ingiusto, Massimo Introvigine, Isabel Jiménez, Fatane Hassani Jafari, Amik Kasaruho, Maria E. Koutilouka, Edmondo Labrozzi, Mauro Laeng (†), Stefania Laganaro, Marino Lagorio, Alessandra Lamarca, Nico Lamedica, Giuseppe Lanza (†), Raffaele Laporta (†) ,Emilio Lastrucci, Valeria Lenzi, Isabella Loiodice, Duilio Loi, Sira Serenella Macchietti, Alessandro Manganaro, Angela Maria Manni, Giuseppe Manzato, Ugo Marchetta, Maddalena Marconi, Pasquale Marro, Lucia Mason, Louis Massarenti, Giuseppe Mastroeni, Giovanni Mazzillo, Nomberto Mazzoli, Mario Mencarelli (†), Pasquale Moliterni, Gaetano Mollo, Maria Monteleone, Daria Morara, Paola Bernardini Mosconi, Marina Mundula, Carlo Nanni, Walter Napoli, Gianvincenzo Nicodemo, Fabio Olivieri, Stefano Orofino, Nicola Paglietti, Stefania Paluzzi, Roberto A. Paolone, Papa Francesco, Cecilia Parisi, Angela Pascale, Anna Maria Passaseo, Anna Paschero, Luigi Pellegrini, Angela Pellino, Angela Perucca, Enzo Petrini (†), Rosaria Picozzi, Antonio Pieretti, Gustavo Pietropolli Charmet, Lucrezia Piraino, Gianni Pittella, Andrea Porcarelli, Livio Poldini, Clide Prestifilippo, Alessandro Prisciandaro, Vincenzo Pucci, Marco Pasqua, Maria Moro Quaresima, Francesco Raimondo, Paola Ranieri, Giusy Rao, Elena Ravazzolo, Paolo Raviolo, Andrea Rega, Micheline Rey, Gian Cesare Romagnoli, Rosa Grazia Romano, Antonia Rosetto Ajello, Elisabetta Rossini, Angelo Rovetta, Franca Ruggeri, Maria Antonietta Ruggeri, Morena Ruggeri, G. Carlo Sacchi, Elisabetta Salvini, Bruno Schettini (†), Angelo Serio, Filomena Daniela Serio, Nicola Serio, Alessandra Signorini, Andrei Simic, Concetta Sirna, Massimo Siviero, J.J. Smoliez, Angela Sorge, Giuseppe Spadafora, Gianfranco Spiazzi, Francesco Susi, Anna Pia Taormina, Ermanno Tarracchini, Tiziana Tarsia, I. Testa Bappenheim, Alessandra Tigano, Rosanna Tirelli, Mario Truscello, Elena Urso, Pierre Vayer, Angelo Vecchio Ruggeri, Alessandro Versace, Giovanni Villarossa, Antonella Colonna Vivalsi, Claudio Volpi (†), Giuseppe Zago, I. Zamberlan, Alex Zanotelli, Rosanna Zecchin, Antonino Zichichi, Corrado Ziglio.

SOMMARIO – Fascicolo 89/2017

EDITORIALE
COLONIALITÀ DEL POTERE E COMUNICRAZIA.
NUOVE EMERGENZE PER L'EDUCAZIONE
di *Concetta Sirna* ..... pag. 5

STUDI
COSTITUZIONE E SCUOLA NELLA VITA DI DON MILANI
di *Luciano Corradini* ..... » 19

RICERCA ED INNOVAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA
IL DIRIGENTE SCOLASTICO DOPO LA LEGGE 107/2015: ALCUNE RIFLESSIONI
di *Nicola Serio* ..... » 32

LA CASSETTA DEGLI ATTREZZI DEL PEDAGOGISTA PROFESSIONALE
di *Franco Blezza* ..... » 37

METODOLOGIE LUDICHE PER L'INTERVENTO SUI CLIMI DI CLASSE:
UN CASO DI STUDIO
di *Fiorella Paone* ..... » 47

NUOVE FRONTIERE DELLE SCIENZE EDUCATIVE
PREVISIONI SULLO SVILUPPO DELLE LINGUE VEICOLARI E DI CULTURA
E NUOVI ORIZZONTI NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE
di *Emilio Lastrucci* ..... » 63

LE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE
PER UNA NUOVA DEMOCRAZIA DEL SAPERE
di *Angela Pascale* ..... » 74

ACCOGLIENZA, FIDELIZZAZIONE E SOCIALIZZAZIONE
di *Antonella Colonna Vilasi* ..... » 83

IL RUOLO DELLA AS.PE.I. NELLA RICERCA EDUCATIVA E NELLA
PROMOZIONE DELLA CULTURA PEDAGOGICA: LINEE PROGRAMMATICHE
PER UN PROGETTO DI RICOSTRUZIONE STORICA E DI DEFINIZIONE
DELLE PROSPETTIVE
di Emilio Lastrucci ..... » 92

RUBRICA A. R. De.P. ..... » 101

AUTONOMIA, DIRIGENZA, PROGETTUALITÀ
DALL'INTEGRAZIONE ALL'INCLUSIONE
di Raffaele Raimondo ..... » 107

RUBRICA CONTRIBUTO SPECIALE
DEMOCRAZIA E EDUCAZIONE: ALLORA E OGGI
di Larry A. Hickman ..... » 117

RUBRICA RECENSIONI ..... » 131
RUBRICA NOTIZIARIO ..... » 141

Editoriale

Colonialità del potere e comunicrazia. Nuove emergenze per l'educazione

di
CONCETTA SIRNA

Riassunto*: Con l'affermarsi della globalizzazione il modello epistemico della modernità (monoculturalità, oggettività e neutralità della conoscenza), che ha prodotto sviluppo ma anche imperialismi e colonizzazioni liberticide, si è diffuso e rafforzato su scala planetaria producendo sempre nuovi squilibri e conflitti in ogni campo (economico, geo-politico, socio-culturale, ambientale, etc.). Sono coinvolti e responsabili anche i sistemi educativi i quali spesso si muovono all'interno di questo modello di sviluppo diventando subalterni alla sua logica coloniale. La pedagogia critica da tempo denuncia i rischi connessi con l'affermazione di questo sistema egemonico, reso ormai quasi del tutto invisibile e pervasivo dall'imperante comunicrazia: sottolinea l'urgenza di realizzare percorsi educativi/formativi mirati a svelare/sfuggire ai nuovi rapporti di dominio, esercitati subdolamente attraverso la manipolazione 'seduttiva' dei desideri e dei saperi. Svelare le trappole teoretiche e pratiche serve a garantire quella multipolarità culturale ed epistemica della ricerca e dei processi educativi che consente di recuperare e valorizzare tutte quelle esperienze che orientano in senso etico e solidale la formazione umana.*

Parole chiave: *colonialità, potere, comunicrazia, pedagogia critica, rottura epistemica*

Abstract. *Globalization has spread worldwide the epistemic model of Western modernity (monoculturality, objectivity and neutrality of knowledge), which is a source of imperialism and colonization. The new dramatic epochal events (environmental disasters, migrations and mass exodus, escalation of armed conflicts) are related to the spread of this development model. Many educational systems are working following this model, which still happens very often. The critical decolonial approach, instead, proposes an epistemic renewal in a multipolarized way in order to create new solidal orientations. The first task is to unveil the theoretical and practical traps of current 'communicracy' and to build different way to face reality.*

Key words*: colonialism, power, communicracy, critical pedagogy, epistemic breakthrough*

* * *

1.Colonialità del potere come modello epistemico dominante

L'età moderna si è caratterizzata per aver perseguito e perfezionato nei secoli un progetto di assoggettamento fondato sulla costruzione e diffusione di saperi imposti come universali, oggettivi e neutrali. In nome dei principi di ordine, razionalità e progresso si sono costruiti imperi che hanno proceduto a normare e assoggettare individui e popoli dei paesi che di volta in volta sono stati colonizzati, privati di libertà, diritti, poteri, dignità.

Questo modello epistemico coloniale della modernità, che è stato al centro della formazione dell'identità europea moderna come civiltà superiore, per quanto nominalmente scardinato con l'annuncio della fine degli imperi coloniali, di fatto con la globalizzazione si è esteso ed è diventato egemonico su scala planetaria. Senza ricorrere alle invasioni territoriali, la colonialità del potere attua ancora oggi la dominazione del mondo facendo sopravvivere la violenza epistemica e culturale, fonte di gerarchizzazioni inferiorizzanti. Servendosi della colonizzazione dell'immaginario e della repressione culturale, ripropone l'Occidente come fonte di conoscenza universale e si rafforza sempre più, diventando un potere pervasivo che sfrutta strategie e meccanismi complessi per governare l'economia e la politica internazionali, condizionando anche i rapporti interni alla stessa modernità occidentale.

Con la rivoluzione tecnologica digitale che ha reso possibile su larga scala servizi di interconnessione e gestione illimitata di dati prima impensabili, il potere si è inabissato ed è diventato anonimo, invisibile e imprendibile. Non essendo più collocabile territorialmente né identificabile con un paese o nazione o con singole forze o individui, esso si compone, scompone e ricompone continuamente in modo fluido ed incontrollabile (Bauman)[1]. Questo rende la sua azione ancor più subdola e intrusiva, capace di addomesticare e corrompere qualunque individuo, forza o sistema che tenti di resistergli o di opporsi: riesce ad imporre approcci, visioni e metodi difficili da scardinare perché li istilla su larga scala attraverso l'immaginario collettivo circolante nella rete del mondo virtuale.

Tutti siamo ormai inseriti in questa storia neocoloniale di sfruttamento e dominio, cui partecipiamo in vario modo, anche se molto spesso inconsapevolmente[2]. Per rafforzare quelle forze che più o meno esplicitamente

---

[1] Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza 2002; *Vita liquida*, Laterza, Bari 2006

[2] Su questi temi cfr. il vol. 5, issue 2 – 2016 della rivista "Postcolonial Directions in Education", in particolare il *Guest Editorial Introduction* di Doris Goedl, *Decolonizing Dominant Western Knowledge, pp. 163-171;* e gli articoli di *R. Susa, Modern Global Imaginaries, Modern subjects, Enduring Hierarchical relations and other possibilities, pp. 193-216*.

Cfr. sito https://www.um.edu.mt/newspoint/news/features/2016/06/postcolonialdirectionsineducationvol5no1.

teorizzano ed attuano la logica del dominio, che produce sfruttamento intensivo ed esclusione, non occorre molto: bastano l'adesione passiva agli orientamenti prevalenti, oppure la mancanza di controllo critico sui dati circolanti nei canali informativi ufficiali, e soprattutto la convinzione dell'impossibilità di cambiare norme, principi e fatti che si connotano come palesi ingiustizie o sopraffazioni.

Intanto sono sotto gli occhi di tutti gli effetti drammatici di questo ipersfruttamento nei vari settori (*ambientale*, *economico-finanziario, geo-politico, socio-culturale).* Si connotano ormai come vere e proprie emergenze globali difficili da affrontare e risolvere, rischi che minacciano la vita del pianeta e di gran parte dei suoi abitanti.

Da tempo, in verità, molti studiosi di varie aree disciplinari denunciano questo crescente degrado dell'ecosistema ambientale ed umano sottolineando il modo subdolo con cui si sta attuando in tutto il mondo quella che sembra essere diventata una strategia di morte, perseguita da poteri anonimi e sfuggenti, capaci di asservire tutto e tutti in ogni momento[3].

Cresce la preoccupazione per gli effetti devastanti che questo modello sistemico sta producendo, non soltanto come squilibri ambientali ma anche in termini di impoverimento e marginalizzazione di interi popoli, della sua capacità di creare e giustificare sempre nuove divisioni e conflitti, di erigere muri ed imporre confini invalicabili. Non è un caso che anche quei mari, come il Mediterraneo, che attraverso i secoli sono stati luoghi di scambio e di confronto, fonte di relazioni che hanno alimentato e arricchito tante civiltà, oggi vengano murati come confini su cui operare respingimenti e rifiuti[4].

2.Comunicrazia come sorveglianza manipolativa e dominio seduttivo

Che questo modello neocoloniale sia diventato particolarmente pericoloso lo rivela soprattutto il modo in cui il potere di controllo e di manipolazione viene esercitato sui singoli individui, a loro insaputa a tutti i livelli. Funziona in tal senso, ad esempio, la costruzione e diffusione intenzionale di rappresentazioni deformate della realtà (descrizione inferiorizzante di

---

[3] Sulle critiche al neoliberismo economico e sulla denuncia dei processi di neocolonialismo strisciante si ritrovano nel '900 correnti di pensiero economico, sociologico, antropologico e filosofico politico sia direttamente ispirate al pensiero marxista (es. Gramsci, scuola di Francoforte, H. Marcuse) ma anche iscritte nel filone del decostruzionismo postmoderno (M.Foucault e Derrida), della sociologia (Goodman, Bauman) e nelle correnti di pensiero anticapitalistico sudamericano dei teorici della liberazione (P. Freire, C. Walsh).

[4] L. Cazzato, *Mediterraneo verticale*. *Per un'epistemologia decoloniale,* in L. Cazzato, F. Silvestri (a cura di) *S/Murare il Mediterraneo*, *Un/Walling the Mediterranean*. *Pensieri critici e artivismo al tempo delle migrazioni,* Pensa Multimedia, Lecce 2016, pp. 45-70.

individui, popoli e culture, *fake news*, dati ed immagini manipolati in senso migliorativo/peggiorativo, ecc.) finalizzate a giustificare, incentivare e far accettare l'azione normativa di chi intende esercitare un potere mantenendo gli altri in condizione di subalternità. Tante volte accade che interventi governativi, militari, sociali ed educativi vengano accettati dall'ascoltatore/utente senza ulteriori verifiche proprio perché proposti sotto forma di educazione correttiva, o come espressione di tutela, o come sostegno a processi di civilizzazione per uscire da regimi di ignoranza e irrazionalità, ecc..

Ma ancor più persuasive ed invisibili sono le tecniche di dominio quando si presentano sotto la forma di esperienze personali piacevolmente suggestive collegate sia al consumo, scientificamente pilotato, sia alla partecipazione attiva alla rete dei social nel mondo virtuale. Gli individui vengono ormai sistematicamente sollecitati ad inserirsi in una rete di contatti nella quale, in modo libero e gratificante, possono condividere e produrre informazioni, saperi, orientamenti, desideri. Il clima stimolante e ludiforme e le condizioni facilitate di accesso/fruizione di queste gratificanti attività di partecipazione comunicativa fungono da incentivo e riescono a creare anche forme di dipendenza (*internet addiction*).

È in atto ormai una *comunicrazia*, resa possibile dalla rivoluzione digitale, all'interno della quale vanno iscritti i processi di subdola raffinata manipolazione dei poteri dell'individuo, processi che modificano perfino la strutturazione (qualità, durata, intensità) delle sue relazioni sia intrapsichiche che interpersonali. La sorveglianza, che il potere in tutti i tempi ha esercitato in forma esplicita e coercitiva, oggi è diventata totale e viene attuata senza ricorrere ad alcuna costrizione o violenza, spesso col pieno consenso delle persone che volontariamente rinunciano al loro diritto di privacy (Bauman 2013)[5]. È importante capire come e perché sia stato possibile questo ribaltamento di valori culturali.

Tutto è collegato proprio all'efficacia dei *nuovi rapporti di dominio*, meno espliciti e aggressivi, giocati esclusivamente sulla *manipolazione 'seduttiva' dei desideri*[6] *e dei saperi degli individui,* oltre che sull'*impoverimento culturale e politico della sfera pubblica.* Una vera e propria strategia complessiva di asservimento tentacolare, con precisi strumenti e percorsi, che parte dai processi di precarizzazione delle condizioni esistenziali, che rendono gli

---

[5] Z. Bauman, D. Lyon, *Sesto potere*. *La sorveglianza nella modernità liquida*, Laterza, Bari 2013.

[6] Diversi gli studi di neuroeconomia, psicologia e sociologia sulle trappole mentali che si realizzano nei processi di socializzazione e che vengono sfruttate all'interno dei processi economico-finanziari per influenzare le scelte individuali e collettive. M. Motterlini, *Trappole mentali*. *Come difendersi dalle proprie illusioni e dagli inganni altrui*, BUR Saggi, 2008.

individui emotivamente e relazionalmente sempre più fragili e isolati, per giungere a far avvertire a questi ultimi l'estrema urgenza di quei bisogni di sicurezza, comodità e comunicazione, per soddisfare i quali essi sono ormai pronti a rinunciare ai valori dell'intimità, della libertà e della coerenza.

Bauman denuncia l'ambiguità di questo sistema in cui il *pubblico è stato ormai colonizzato dal privato e il privato dal pubblico.* Si é prodotta una 'società confessionale' nella quale il soggetto ha sempre più paura della solitudine, non sente più il bisogno di salvaguardare la propria intimità e prova soddisfazione nel raccontarsi e mettersi in piazza, unico modo per ricevere riscontri certi del proprio esser-ci e del proprio valere.

Questi processi di individualizzazione, ormai attivi e diffusi su larga scala, provocano conseguenze morali e politiche non indifferenti.

L'individuo, infatti, abituandosi a gestire in modo disinvolto e senza cautela la propria identità nella rete virtuale, fornendo informazioni personali sensibili in grande quantità (attraverso l'uso continuo dei social, facendo ricerche o acquisti su internet, postando foto nelle chat, etc.), rischia di non avvertire più né il pericolo di perdere quella libertà di cui è titolare, né quell'intimità che esibisce continuamente, né il senso dei limiti e della realtà. Soprattutto i soggetti più fragili e in fase evolutiva vengono incentivati ad assumere atteggiamenti narcisisti, esibizionistici e aggressivi (ossessione per i selfie, bullismo, devianze, giochi della morte, ecc.) mentre si allentano progressivamente i freni inibitori e la capacità di autocontrollo. Sempre più frequenti, pertanto, diventano anche i casi di forme patologiche di isolamento sociale, fuga dalla vita reale ed autoconfinamento nel mondo virtuale dove il soggetto, cercando e trovando visibilità ed approvazione, sperimenta un senso di onnipotenza illusorio (*internet addiction disorder*, dipendenza dai cellulari, isolamento totale degli *hikikomori*).

Sul piano politico le conseguenze sono altrettanto gravi. Si sta assottigliando lo spazio per l'esistenza stessa dell'*agorà* come luogo di reale comunicazione, dialogo e progettazione relativamente alle questioni pubbliche. Gli individui, che restano di fatto divisi e isolati, non sono molto interessati a partecipare alla vita democratica ed alle complicate questioni dell'intermediazione/negoziazione politica, necessaria per costruire progettualità concreta e decisionalità condivisa[7]. Forti restano quindi i rischi di avvento di nuove forme di demagogia e di inediti populismi digitali alimentati, come in tutti i tempi di crisi, dalla tentazione di cercare il rinnovamento attraverso la pericolosa scorciatoia di una taumaturgica democrazia diretta, considerata

[7] Sul tema C. Sirna, *Postcolonial Education e società multiculturali,* Pensa Multimedia, Lecce 2003.

pienamente realizzabile attraverso l'uso delle sole nuove tecnologie.

In realtà, con la caduta delle ideologie e l'avvento della società liquida, si è già configurata una democrazia indebolita o "a bassa intensità"[8] dal momento che la politica in crisi viene fagocitata dai poteri economico-finanziari globali, resa impotente per l'assenza di immaginazione utopica, di strumenti di intermediazione credibili e di scelte comuni coraggiose. La scarsa e disincantata partecipazione, generalmente emotiva e frammentata, è ormai pragmaticamente appiattita su problemi particolari e ridotto è anche il semplice esercizio del diritto di voto. È evidente che una vita pubblica ormai così asfittica non può più produrre quella progettualità a lungo termine e quelle trasformazioni sociali e culturali che sono necessarie per affrontare/risolvere i nodi epocali che la nostra civiltà ci pone davanti.

Il nostro è diventato un vivere associato privo di coesione, di fatto ingovernato ed ingovernabile, abitato da individui resi sempre più inermi di fronte al potere proprio perchè sfiduciati, diffidenti e disillusi rispetto all'impegno sociale e politico.

3. Sistemi educativi colonizzati

Sono proprio questi effetti di disincanto e di isolamento il frutto più pericoloso del dominio seduttivo delle nuove colonialità. Si tratta di un dominio che da tempo ormai attraversa e sfrutta i settori educativo/formativi e della ricerca veicolando pregiudizi teorico-epistemici legati al modello neoliberista, radicato e duro da scalfire. Anche le istituzioni scolastiche ed accademiche come pure le diffuse reti dove si realizza la *lifelong education* e la *lifelong learning* sono diventate luoghi dove si nascondono le nuove trappole, ad un tempo seduttive e paralizzanti, del potere. Sono all'opera dove si ostacola la formazione di pensiero critico trasformativo e si modella invece un processo di conoscenza orientato in senso economicistico-utilitaristico, ma anche dove si stigmatizza e si esclude il diverso e chi si trova in difficoltà invece di includerlo/recuperarlo / valorizzarne le specificità. Funzionano anche nell'immaginario diffuso di una realtà irredenta e irredimibile, dove vince la violenza ed il singolo è destinato a restare spettatore impotente di eventi incontrollabili.

Lo denunciano da tempo molti studiosi che sono collocabili o nell'indirizzo teorico della pedagogia critica postcoloniale, nata in area occidentale (E. Said, G. Spivack, H. Bhabha), o nell'approccio critico decoloniale, collegato

[8] T. Mollo, *Democrazia a bassa intensità?* in www.politica online.it, 28 maggio 2004.

alla geopolitica della conoscenza e al disapprendimento dei saperi europei, sostenuto da diversi studiosi dell'America latina (P. Freire, H. Giroux, C. Walsh) e, più recentemente, anche quelli che si riconoscono nel modello del *Border Critical Thinking* (pensiero della frontiera) sviluppato a partire dalle riflessioni sulle terre di confine tra Messico e USA (F. Fanon, G. Anzaldùa, W.D. Mignolo)[9].

Le loro riflessioni, per quanto diversificate, convergono nel considerare che l'inconscio coloniale, che accompagna ancora tutta la cultura occidentale, circola nei sistemi formativi attraverso il modello omologante di emancipazione e di normalità cui questi si ispirano e che tendono ad attuare. Lo ritrovano nelle politiche comunitarie dell'Unione europea che già fin dalla metà degli anni '90 del secolo scorso sono state modellate sull'idea che in un'economia della conoscenza globale i sistemi educativi nazionali sono coinvolti nella *competitività* e debbono assumere come obiettivo quello di stimolare in primo luogo *crescita economica* e sviluppo sociale (v. OECD 1996 e Banca mondiale 2003). In questa direzione va iscritta anche l'implementazione di tutte quelle misure necessarie per adattarli alle leggi di mercato (test OCSE-PISA), riconfigurandoli e omogeneizzando le politiche della ricerca e i processi di scientificizzazione della *policy making* a partire da schemi basati sull'*evidenza.*

Si muovono in questa ottica i processi trasformativi avviati nei vari paesi membri che tendono soprattutto a:

- sollecitare l'informatizzazione dell'educazione,
- promuovere conoscenza che produce 'dati' oggettivabili,
- concordare criteri per la valutazione dell'apprendimento in termini di economicità e funzionalità (*what works*) dei saperi.

L'Unione Europea indubbiamente aveva necessità ed urgenza di porsi obiettivi di ammodernamento e di raccordo, per rafforzarsi al proprio interno e costruirsi in forma unitaria. Tuttavia è emblematico che sia il modello epistemico che i contenuti e la terminologia scelti siano stati incentrati sostanzialmente su schemi di competizione economica che rispecchiano appieno quelli della modernità coloniale, pur se in edizione aggiornata e corretta.

Bisogna riconoscere, invero, che nell'ultimo decennio maggiore attenzione

---

[9] P. Zaccaria, *Mediterraneo liquido*. *Per un pensiero critico decoloniale,* in L. Cazzato, F. Silvestri, *S/Murare il Mediterraneo*. *op.cit*., pp.21-44; Cfr. C. Walsh, *Pedagogias Decoloniales*. *Practicas insurgentes de resistir, re(existir), re (vivir),* Abya-Yala, Ecuador 2017; E. Forster, *Education and Training, Knowledge Production and Colonial Difference*. *A perspective from Inside Europe, pp.217-240* in vol.5 issue 2- 2016 'Postcolonial Directions in Education' https://www.um.edu.mt/newspoint/news/features/2016/06/postcolonialdirectionsineducationvol5no1.

è stata riservata alla dimensione dell'educazione alla cittadinanza e al dialogo che, tuttavia, difficilmente potrà compensare i tanti pericolosi effetti di esclusione/marginalizzazione che il quadro complessivo e le scelte di fondo attuate hanno già prodotto, e continuano a produrre, sul funzionamento e sull'efficacia del lavoro educativo/formativo. Si pensi, ad esempio, all'effetto più o meno facilitante/ostacolante che possono esercitare, ai fini del raggiungimento degli obiettivi di efficienza e produttività prefissati, altri aspetti come:

a) gli *squilibri socio-culturali reali,* connessi alle scelte economico-finanziarie e politiche su scala nazionale ed internazionale (es. in assenza di infrastrutture e di servizi adeguati la fuga di cervelli dalle zone meno sviluppate economicamente aumenta inevitabilmente l'impoverimento dei paesi del Sud del mondo);

b) i *pregiudizi indotti* dalla diffusione di dati parziali, raccolti e manipolati sulla base di interessi di parte (es. demonizzazione di altre istituzioni concorrenti per accaparrare più fondi oppure divulgazione di ricerche omissive di importanti e significative informazioni, etc.);

c) l'utilizzo di *strumenti comunicativi e linguistici più o meno funzionali o prestigiosi* (es. diverso potere esercitato dalle *lingue di prestigio*, implicitamente veicolo di colonizzazione culturale, rispetto alle *lingue svalorizzate* e svalorizzanti della comunicazione culturale dei paesi colonizzati, o alla *lingua franca* internazionale miscelata e negoziata per favorire la comunicazione plurilaterale, oppure alla lingua *impoverita* dell'estraneità parlata dagli immigrati) ;

d) l'esistenza di una *anglo-sfera* che nel cyberspazio crea ormai *elites transnazionali* di parlanti anglofoni già omogeneizzati sul piano linguistico-culturale accomunati dall'adesione ai modelli dominanti[10].

Goedl rileva che tuttora il vero punto di incontro dei vari sistemi educativi nazionali nell'Unione Europea in fondo riguarda soltanto la scelta della loro omogeneizzazione/omologazione al modello dell'economia di mercato rispetto alla quale essi debbono risultare *efficienti, competitivi e asserviti* alle logiche di potere. L'economia, che sta monopolizzando l'esistenza e diventando l'unico orizzonte di vita, oggi esige una formazione continua finalizzata ad aggiornare le abilità necessarie per non rimanere emarginati dal mercato del lavoro. Se, però, per rispondere a questa giusta preoccupazione il pensiero viene ridotto a conoscenza/costruzione di dati e abilità utili ad accrescere

---

[10] . A. Taronna, *L'inglese come lingua di contatto ai tempi delle migrazioni trans-mediterranee,* in L. Cazzato, F. Silvestri (a cura di), *S/Murare il Mediterraneo, Un/Walling the Mediterranean. Pensieri critici e artivismo al tempo delle migrazioni*, Pensa Multimedia 2016, pp. 85-104.

i risultati tangibili e il profitto, si veicola implicitamente nei soggetti in formazione la convinzione che unicamente questo sia il tipo di sapere che risulta pienamente funzionale e positivo, mentre ogni altro tipo di sapere e di azione formativa diventano accessori, superflui e privi di valore.

Di fatto nelle istituzioni scolastiche e di ricerca questo orientamento monocratico ed ideologico sembra essere prevalente e lascia nell'ombra l'utilità e la ricchezza dei tanti altri saperi necessari per comprendere, trasformare e umanizzare la realtà. Ecco perché spesso, pur essendo consigliata da direttive comunitarie, resta inesplorata di fatto nei processi formativi l'educazione allo spazio pubblico, ai *valori civili* e all'etica, confinate nell'ambito di una *retorica* che ne *sterilizza* la carica innovativa. Né deve meravigliare il fatto che vengano considerate inessenziali e marginali tutte quelle tematiche che si configurano come frutto delle contraddizioni irrisolte dell'attuale sistema culturale, sociale e politico (razzismi, vecchie e nuove schiavitù, stermini e genocidi, migrazioni ed esodi di massa, rischi ecologici, diseconomie, traffici illeciti, ecc.), tematiche che il potere preferisce oscurare e misconoscere perché ignorate, svalorizzate o rese incomprensibili, non costituiscono motivo di analisi critica e di eventuale opposizione al sistema di potere egemonico.

Ma la logica economica può prevalere anche per altre vie, ad esempio quando induce i sistemi formativi a farsi concorrenza per finanziare adeguatamente le proprie attività: per rendersi più attrattivi essi sono indotti a presentare un'offerta formativa che privilegi la dimensione economico-produttiva e pratico-professionale, più spendibile, a scapito di quella etica, civile e sociopolitica.

C'è chi rileva che anche le più recenti riforme scolastiche in Italia vanno nella direzione di una pedagogia neoliberista, preoccupata soprattutto di fare della scuola una agenzia che prepara una forza lavoro flessibile e adattabile al mercato (capace di praticare il problem solving, provvista di soft skills trasversali), disponibile alle necessità di chi comanda[11] e condannata a vita a lavori precari. Senza capitale familiare e sociale di appoggio, quella attuale sta diventando infatti una generazione del tutto disillusa e senza grandi aspirazioni, che vuole soltanto tenersi occupata e che viene indotta a sentirsi incapace di operare una qualche rivoluzione in nome dell'uguaglianza.

C'è il rischio che, perdurando questi orientamenti e queste scelte, si stia precludendo la possibilità di ospitare sguardi 'altri' sulla realtà e si operi un

[11] C. Raimo, *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*, Einaudi 2017. L'A. dice che siamo passati dalla scuola del comando alla scuola del 'governo della forza lavoro' che insegna ad essere disponibili alle esigenze del mercato, a cercare visibilità per essere imprenditori di se stessi, piuttosto che ad affermare i propri diritti.

vero e proprio epistemicidio[12], privando i soggetti di strumenti concettuali e pratici necessari per decodificare ed interpretare il mondo. Si impoveriscono e si lasciano sguarniti i soggetti se non si permette loro di esplorare questioni, tensioni e processi da diverse angolature e con strumenti diversi. Anche se informati e competenti, se manca una coscienza criticamente formata, gli individui saranno sempre più efficienti ma pericolosamente asserviti e asservibili, dipendenti dal sistema: fragili di fronte alle sue suggestioni ed alle tante incertezze di una società liquida, rischiano di soccombere alle trappole insidiose del potere, sostanzialmente incapaci di reale progettualità e libertà.

4. Verso una decolonizzazione dei processi educativi

Tante e complesse sono quindi le questioni che si aprono e che la pedagogia è chiamata ad affrontare con chiarezza e determinazione.

Appurato che il modello epistemico della colonialità e la diffusione della comunicrazia costituiscono nuove vere emergenze per l'educazione del nostro tempo, come si può intervenire? Che forza possono mettere in campo ed esercitare le strategie educative rispetto a questi poteri di asservimento che stanno mettendo a repentaglio la crescita umana e sociale degli individui, la valenza educativa delle istituzioni formative ed anche il futuro della vita sociale e politica?

Le dinamiche di potere, che passano sempre attraverso il conoscere e il comunicare, indubbiamente oggi sono più difficili da affrontare perché meno esplicite e quasi invisibili, nascoste in forme carsiche, mimetizzate e camuffate in modo seduttivo utilitaristico.

Bisognerebbe pertanto che chi educa sia consapevole che il *sapere*, promotore di razionalità e sviluppo, non è mai del tutto *neutrale e oggettivo*, anzi può diventare un'arma pericolosa del potere, quello economico finanziario in primo luogo, per imporre le sue logiche manipolative ed i suoi interessi sfruttando, precarizzando ed escludendo.

Lo stesso vale per l'accresciuta possibilità di comunicazione che, mentre crea connessione, può diventare anche veicolo di imbonimento e causa di impotenza. Infatti, facilitata e supportata dalla digitalizzazione, la comunicazione può diventare una trappola insidiosa e subdola capace di sorvegliare, addomesticare e anestetizzare in modo suadente e piacevole, fino a far perdere il gusto dell'intimità, il senso della libertà ed il piacere della ricerca critica.

---

[12] Rebecca Sockbeson, *Indigenous Research Methodology: Gluskabe's Encounterswith Epistemicide*, in "Postcolonial Directions in Education", vol. 6, issue 1, 2017, pp.1-27.

È diventato, pertanto, compito doveroso ed urgente dell'educazione far sì che chiunque, a qualsiasi età e in ogni situazione, si renda conto che le informazioni e i dati circolanti, così come quelli forniti per la sicurezza collettiva o per le relazioni interpersonali, possono essere tutti usati per asservirci e renderci inermi spettatori/consumatori o, peggio ancora, sostenitori inconsapevoli di falsità artatamente costruite.

Soltanto una avveduta consapevolezza critica può aiutare a svelare, riconoscere e decostruire le tante trappole (retoriche, semiotiche, linguistiche, politico-istituzionali, psicologiche, culturali, ecc.) che si nascondono nel modello epistemico della modernità coloniale e nell'immaginario collettivo che oggi ne amplifica la diffusione. Ma se si riesce a superare l'arrogante scientismo monocratico, che impera nei luoghi dove si gestisce il potere, si può operare invece quella *rottura epistemica* che aiuta a legittimare saperi ed ottiche 'altre', consentendo di aprire lo spazio per un reale confronto dialettico e il vaglio critico senza preconcetti delle varie opzioni.

Diverse le proposte in campo per contrastare la colonialità del potere[13]: c'è chi propone di ribaltare la visione eurocentrica del mondo per adottare come significativa e centrale la prospettiva dei tanti colonizzati che affollano le periferie del mondo (pensiero decoloniale), e chi rimane ancorato all'esperienza eurocentrica, attento a forme di universalità concepite come 'modernità alternative', processi di ibridazione o ricerca di una terza via (pensiero postmoderno e postcoloniale).

Noi restiamo convinti che soltanto il dialogo e lo sviluppo di una reale *multipolarità culturale ed epistemica* consentano di maturare ottiche capaci sia di rendere evidenti fatti, situazioni, relazioni generalmente sottaciute o mistificate, ma anche e soprattutto di abbattere i muri di ostilità e pregiudizi che ostacolano il cambiamento.

Un pensiero è veramente non colonizzato se è capace di far rinascere la speranza di una trasformazione della realtà, a tutti i livelli, in senso inclusivo e più socialmente equo.

Ci sono già, in verità, diversi segnali che indicano l'esistenza, anche se in forma frammentata, di alcune dinamiche socioculturali orientate verso la decolonialità e l'inclusione che potrebbero essere riprese e potenziate. Lo sono, ad esempio,

---

[13] Il pensiero decoloniale (A. Quijano, W. Mignolo, C. Walsch) segna una frattura sia col pensiero moderno che col pensiero postmoderno (Foucault, Lacan, Derrida) e postcoloniale (E. Said, Spivack, H. Bhabha), per il suo aperto superamento dei saperi eurocentrici ottenuto ribaltando l'ottica e adottando la prospettiva dei colonizzati. Cfr. anche M.T. Muraca, *Generare sapere dalla differenza coloniale*. *Orizzonti pedagogici decoloniali* in "Civitas Educationis. Education, Politics and Culture, vol.6 n.1 (2017), (pp.133-150).

- il progressivo maturarsi di spontanee *strategie linguistiche* innovative che tendono a ridurre la forza colonizzante delle lingue di prestigio, spesso ridotte a lingue funzionali ed ibridate con altre lingue. Soprattutto nelle situazioni di contatto interculturale e di convivialità informale si stanno già creando nuove pratiche fluide di translingualità[14] e processi di accomodamento in base ai bisogni dei parlanti che suggeriscono come anche nei processi formativi sia possibile adottare metodologie di uso delle lingue capaci di valorizzare e ridare dignità ai parlanti, piuttosto che isolarli, marginalizzarli ed estrometterli;
- le stimolanti esperienze di *artivismo*[15] che, utilizzando in modo originale e provocatorio i codici dei vari linguaggi artistici, consentono di sperimentare ottiche alternative con cui guardare la realtà e svelare aspetti, tensioni, problemi che generalmente rimangono inattingibili. Si tratta di tipologie di esperienze artistiche e politiche ad un tempo che risultano altamente efficaci nell'ambito di interventi di *lifelong education,* soprattutto quando si tratta di smontare pregiudizi e provocare una riflessione critica su affermazioni e informazioni che generano emozioni e suggestioni negative;
- le innovative esperienze *didattico/formative* che innumerevoli docenti, educatori, persone responsabili e socialmente impegnate stanno già attivando, volontariamente e silenziosamente a tutti i livelli, per risvegliare negli individui il bisogno di *partecipazione civica* e *corresponsabilità etica*. È questa educazione al dialogo ed alla cittadinanza la vera base per ricostruire quella vita pubblica che è stata colonizzata dal privato e per ritrovare quei nessi di solidarietà capaci di contrastare le tante forze che spingono alla deriva;
- le originali sperimentazioni di *apprendimento-servizio*[16]*,* svolte a livello internazionale sia all'interno delle istituzioni scolastiche ed accademiche sia nelle attività giovanili extrascolastiche, tese a interconnettere strettamente l'esperienza apprenditiva con quella del

---

[14] A. Taronna, *L'inglese come lingua di contatto, op. cit*.

[15] Si intende per artivismo una forma d'arte in cui si fondono creatività e impegno politico finalizzato alla giustizia sociale e alla liberazione da oppressioni. Esso comprende tutte quelle esperienze di inchiesta, documentazione e denuncia (docufiction, poesie, architetture e pitture, piece teatrali, musei, etc.) che tematizzano i confini dove c'è sfruttamento ed ingiustizia per s-murarli e disostruire i blocchi verticali del potere che separa. Stilisticamente e medialmente dà forma a opere che sono al confine tra varie arti e linguaggi e/o che parlano dal/sul confine. (P. Zaccaria, *Mediterraneo liquido. Per un pensiero critico decoloniale,* in L. Cazzato, F. Silvestri (a cura di), *S/Murare il Mediterraneo, op.cit*., pp. 21-44).

[16] M.Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio,* Cittanuova, Roma 2006.

servizio solidale al territorio di cui si fa parte. Dando pari importanza sia agli obiettivi cognitivi da raggiungere che a quelli pratici di risoluzione di problemi per il bene comune, si ottiene di apprendere/esercitare una attiva pro-socialità e solidarietà commisurata con i bisogni e le volontà reali delle comunità di riferimento.

Si tratta di percorsi molto diversificati che riflettono una realtà educativa in cammino, attenta ai nuovi problemi ma anche alle nuove risorse ed ai suggerimenti che possono provenire da tutti i campi.

Cimentarsi nello sforzo di trovare risposte inedite ed efficaci ai problemi è il vero segnale che va sottolineato, quello che occorre saper cogliere e amplificare se si vuole smurare l'immaginario colonizzante, che preme e condiziona, e si vogliono riaprire nuovi spazi educativi.

Di fronte alla crisi culturale e sociale che stiamo attraversando non ci si può fermare impauriti ad attendere, arrendendoci allo strapotere che ci vuole impotenti e succubi, ma neppure si può continuare a fidarci della retorica della modernità che parla di uno sviluppo affidato unicamente alle forze del mercato, che perpetuano divaricazioni, squilibri, conflitti.

Come indicano le esperienze positive su riportate, diventa liberante recuperare la dimensione della *immaginazione utopica* che riesce a riaprire nuove prospettive, affermare nuovi contenuti e sperimentare processi realmente critico/costruttivi. Se i sistemi formativi non sono più vincolati ad una funzione subalterna di controllo/riproduzione del sistema vigente, possono riprendersi il compito di sviluppare saperi e ottiche di più ampio respiro, che li renderanno capaci di contribuire in modo decisivo a quel rinnovamento culturale di cui ormai l'intero pianeta ha necessità ed urgenza.

Diventa importante, cioè, riscoprire sia i *limiti* ma anche le *potenzialità* che i sistemi educativi e le istituzioni culturali rivestono nei processi di formazione/trasformazione culturale e sociale. Decisivo diventa per loro capire come vadano intese oggi l'oggettività e la neutralità del sapere, perché e fino a che punto si possa e debba legittimare il dissenso, come si possano ampliare i contesti e gli spazi di reale dialogo in un tempo in cui la vita sociale, politica e culturale è in difficoltà.

Tra le tante le questioni aperte c'è quella di verificare quanta attenzione venga data oggi all'interno dei percorsi e nei processi educativi alle grandi problematiche ecosistemiche e alla costruzione del senso di responsabilità umana di fronte ai drammi epocali che si stanno prospettando. Va indagato, anche, con quali criteri nelle istituzioni scientifiche e nel mondo della ricerca si scelgano i temi e i contenuti su cui lavorare, le persone da coinvolgere e supportare, le metodologie da attivare.

Ma, soprattutto, è diventato importante interrogarsi su cosa possano fare

i sistemi educativi di fronte alla sfiducia, alla diffidenza e al disimpegno crescenti, indotti da contesti che appaiono bloccati. Non basta a creare speranza la retorica sulla necessità dell'impegno: ormai ha stancato, anzi crea rifiuto.

Molto più utili ed efficaci le esperienze tese a far sperimentare sguardi altri, vissuti di frontiera, racconti di vite scartate, visioni di immagini che aiutano a recuperare senso critico e responsabilità. Rappresentano la *pars destruens* di un percorso che va alimentato non solo di suggestioni positive ma soprattutto di strumenti concettuali, metodologici e linguistici alternativi, funzionali e coerenti con una visione progettuale solidale ad un tempo ampia e concretamente realizzabile. Non bisogna aspettarsi soluzioni taumaturgiche né risposte definitive: importante può essere già non aggravare le tensioni e non innescare inutili conflitti ideologici ma allargare gli spazi dell'agorà orientando l'agire verso la crescita di solidarietà umana e di una visione ecosistemica di cura[17]

Sicuramente, come suggeriva Bauman, urge che almeno i sistemi formativi rinuncino a pensarsi come neutrali ed asettici strumenti di trasmissione di conoscenze e si impegnino ad evitare tutte le forme di *cecità della ricerca* e dei saperi (v. negazionismo della shoah), così come la *sterilizzazione retorica dei fenomeni* (es. riduzione della migrazione a statistiche e numeri). Sono atteggiamenti che risultano potenzialmente suicidi perché limitano la comprensione e la capacità critica, compromettendo ogni reale sviluppo della vita civile e democratica.

Siamo convinti, cioè, che i sistemi educativi diventino decolonizzati e decolonizzanti se evidenziano fattori e nessi che producono le contraddizioni del sistema vigente, ma soprattutto se e quando riescono a sbloccare le tante energie compresse e inutilizzate, riorientandole verso nuove e più positive dimensioni esistenziali in modo da rendere più evidenti le intenzionalità etico-valoriali e più efficaci gli sforzi comuni.

[17] Cfr. Lettera Enciclica *Laudato si'* del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune del 24 maggio 2015.

Costituzione e scuola nella vita di don Milani

di
LUCIANO CORRADINI *

Secondo l'autore di questo prezioso contributo, il priore di Barbiana e Maria Montessori sono i più noti pedagogisti italiani nel mondo; il pellegrinaggio di papa Francesco a Barbiana del 20.06.2017 è stato l'evento straordinariamente più significativo per ricordare, a cinquant'anni della morte, don Milani, fiorito sui monti della Toscana come frutto d'amore, non di ribellione. Però,non fu compreso, fu censurato ed emarginato dall'autorità ecclesiastica del tempo.

Proponeva una scuola al servizio degli ultimi, degli svantaggiati o ammalati, come li definiva riferendosi alla scuola che cura soltanto i 'sani'. Luciano Corradini apre il discorso, a lui e a me tanto caro, sul valore educativo della nostra Costituzione. Ne sottolineo qualche passaggio.

Nella Lettera ai Giudici (18.10.1965), don Milani distingue il compito della scuola che forma nei ragazzi sia il senso della legalità che la volontà di leggi migliori del Tribunale che giudica solo in base alle leggi esistenti e che ancora "non sono tutte giuste"; rivendica di conseguenza il "coraggio di dire ai giovani che ***l'obbedienza non è più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni; "bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutti"****.*

Rimprovera poi alla professoressa, nella famosa Lettera di essersi fermata alla seconda guerra mondiale, ignorando che nel 1948 vennero solennemente proclamati i ***diritti umani*** *e* ***la Repubblica italiana, fondata sul lavoro****. Don Lorenzo è ancora attuale?*

La scuola media del suo tempo bocciava un milione di ragazzi ogni anno scolastico, in maggioranza figli della classe sociale disagiata del nostro Paese; per questo 'imponeva' a ogni ragazzo di impegnarsi a raggiungere un fine elevato; aveva ragione! Infatti, alla fine dell'anno ogni alunno ringraziava Dio per l'imposizione ricevuta da quel prete di montagna; c'era anche il fine intermedio o immediato di cui i ragazzi dovevano ricordarsi sempre "per intendere gli altri" e per "farsi intendere". Diceva che la differenza tra le persone e gli animali consiste nel fatto che questi non vanno a scuola e quelle invece devono andarci

Era un ribelle, sottolinea Corradini, ma paradossalmente ubbidiente a una Chiesa che lo aveva esiliato, pur se rivendicava il diritto di criticarla. Era un rivoluzionario pacificatore, amante della vita, che accettò una morte straziante, a quarantaquattro anni, dicendo al suo allievo Michele Gesualdi:"In questa

stanza c'è un cammello che passa dalla cruna dell'ago. Non lo raccontare mai a nessuno". Era l'ex "giovane ricco" che, a differenza di quello citato dal Vangelo, aveva venduto tutti i suoi beni, per darli ai poveri, secondo l'invito di Gesù. (Giuseppe Serio).

* * *

Riassunto *Fra i molti aspetti della complessa personalità e dell'opera di don Lorenzo Milani, lo studio mette in luce il percorso che conduce il giovane Lorenzo alla conversione dall'ebraismo al cristianesimo, dal fascismo alla democrazia e dal ministero sacerdotale alla dedizione totale all'impegno educativo in una scuola di ragazzi poveri. Vangelo, Costituzione italiana, scuola emancipatrice sono componenti inseparabili della vicenda umana, spirituale e civile, politica e pedagogica di questo eccezionale uomo e cittadino, sacerdote e maestro. Le sue intuizioni, le sue analisi e le sue sintesi teologiche, pedagogiche, etiche, sociali, civiche e politiche costituiscono, secondo l'Autore, un prezioso patrimonio di cui la Chiesa, le istituzioni politiche e la scuola di oggi non hanno ancora pienamente valorizzato il fascino e l'importanza.*

L'articolo analizza il problema della scarsa attenzione prestata nell'effettiva attività didattico-educativa alla promozione della cultura costituzionale lungo tutta la storia della Repubblica, nonostante tutti gli sforzi compiuti a livello legislativo in tale direzione, dall'emanazione dei programmi per l'educazione civica nel 1958 fino all'introduzione della studio della educazione civica e cultura costituzionale realizzata dallo stesso autore del contributo in veste di Sottosegretario all'istruzione nel 1996. Tale analisi è condotta attraverso la ricostruzione dell'esperienza di don Lorenzo Milani, che fu strenuo e critico sostenitore dell'esigenza di sviluppare nelle nuove generazioni piena consapevolezza del funzionamento del sistema politico-istituzionale attraverso lo studio della Costituzione.

Parole-chiave: *Costituzione, Cultura costituzionale, Lorenzo Milani*

Abstract: *The article analyses the difficulties of the Italian schooling system to promoting the knowledge of the Constitution among young people during the whole history of republican age, despite of the important legislative measures from 1958 to 1996, when the same author worked as deputy Minister of education to the elaboration of curricula of civic education and constitutional culture. This problem is analysed through the role of Lorenzo Milani, who was an important supporter of theaching Constitution to new generations.*

Keywords: *Constitution, Constitutional culture, Lorenzo Milani*

* * *

Don Lorenzo Milani, nell'anno cinquantenario della sua morte, avvenuta il 26.6.1967, è stato presente come non mai nella vita culturale del Paese. Non sono mancati, negli scorsi cinquant'anni, convegni, pellegrinaggi a Barbiana, articoli, libri, iniziative formative e didattiche ispirate al suo nome e al suo pensiero, ma quest'anno due avvenimenti hanno ricordato a tutti che "il Priore", come lo chiamavano i suoi ragazzi, è probabilmente, con la Montessori, il pedagogista italiano più noto nel mondo e uno dei personaggi più complessi, drammatici e profetici del secolo scorso.

Il primo avvenimento è la pubblicazione, in due tomi, di *Tutte le opere di Lorenzo Milani,* nella prestigiosa collana "I Meridiani, Classici dello spirito", di Mondadori, con la direzione scientifica di Alberto Melloni.

Il secondo avvenimento è il pellegrinaggio fatto da Papa Francesco a Barbiana, il 20 giugno 2017, sulla tomba di don Milani.

Di questa personalità complessa e della sua opera sono stati messi in luce diversi aspetti, in occasione di questi avvenimenti.

La ministra Valeria Fedeli ha insistito in particolare, sulla scorta del suo predecessore Tullio De Mauro, sull'impegno per l'emancipazione dei ragazzi socialmente e culturalmente svantaggiati.

È indubbiamente l'aspetto che più ha inquietato e sollecitato il mondo della scuola a rinnovarsi, e che ancora induce a riflettere sul fenomeno della "dispersione scolastica".

Qui mi limiterò a mettere in luce un altro aspetto, quello relativo alla dimensione etica-pedagogica e civico-politica del pensiero e dell'attività di don Milani.

Il giovane Lorenzo, inizialmente entusiasta delle conquiste mussoliniane, per le quali nutriva simpatia la sua ricca famiglia, capì, dopo la sua interiore conversione, che non poteva accettare la pacifica convivenza fra cristianesimo e fascismo. Arrivò a scrivere nella *Lettera a una Professoressa*: "Ventotto apolitici più tre fascisti, eguale a trentun fascisti" (LP, p.108).

Con la Resistenza e la fine della guerra, cambiarono le condizioni non solo del nostro Paese, ma del mondo intero.

La *Costituzione italiana* e la *Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo*, varate fra il '47 e il '48, hanno inaugurato una nuova stagione, almeno per quanto riguarda i principi etico-giuridici degli ordinamenti costituzionali e le ragioni della vita sociale. La Costituzione italiana già nell'art.2 afferma che "La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, come singolo e nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale".

Il tentativo di fare a Barbiana la rivoluzione copernicana della Costituzione

La scuola però non ha fatto con coerenza questa "rivoluzione copernicana", come aveva chiesto un ordine del giorno presentato da Moro e altri e votato all'unanimità dall'Assemblea Costituente l'11 dicembre del 1947: "L'Assemblea C. esprime il voto che la nuova Carta Costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano". Don Milani ha citato questo voto solenne nella Lettera ai Giudici. Mario Lodi, che fu sempre in sintonia e anche in corrispondenza con don Milani, ha scritto che "quel giorno è nata la scuola della Repubblica Italiana".

Nella LP Milani denuncia il ritardo nell'attuazione di quel voto: "Quella professoressa, vi si legge, s'era fermata alla Guerra Mondiale. Esattamente al punto dove la scuola poteva agganciarsi alla vita. E in tutto l'anno non aveva mai letto un giornale in classe. Dovevano esserle rimasti negli occhi i cartelli fascisti: "Qui non si parla di politica". Una volta la mamma di Giampiero le disse: 'Eppure mi pare che il bambino da che va al doposcuola comunale sia migliorato tanto. La sera a casa lo vedo leggere'. 'Leggere? Sa cosa legge? La COSTITUZIONE! L'anno scorso aveva per il capo le ragazzine, quest'anno la Costituzione'. Quella povera donna pensò che fosse un libro sporco. La sera voleva far cazzottare Giampiero dal suo babbo" (p.27). A pag. 19 aveva detto alla Professoressa, per difendere il diritto di Gianni a frequentare la scuola, anche se non scriveva bene come Pierino: "Tutti i cittadini sono uguali senza distinzione di lingua. L'ha detto la Costituzione pensando a lui. Ma voi avete più in onore la grammatica che la Costituzione". (LP, 19)

Ancora più esplicita è la denuncia dell'inadempienza della scuola nei riguardi del dpr 13.6.1958 firmato da Moro, che aveva introdotto i *"Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica"*.

"Un'altra materia che non fate e che io saprei è l'educazione civica**.** Qualche professore si difende dicendo che la insegna sottintesa dentro le altre materie. Se fosse vero, sarebbe troppo bello. Allora, se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così, in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si ritrova? Dite piuttosto che è una materia che non conoscete. Lei il sindacato non sa bene cos'è. In casa di un operaio non ha mai cenato. Della vertenza dei trasporti pubblici non sa i termini. Sa solo che l'ingorgo del traffico ha disturbato la sua vita". (p.123)

Si deve riconoscere che per tanti aspetti quella denuncia è ancora attuale,

pur dopo anni di tentativi di riforma e di rilancio del dpr Moro del 1958. Non occorre molta fantasia per immaginare che don Milani, se fosse ancor vivo oggi, potrebbe scrivere una *Lettera a una Ministra*, per chiederle perché la legge sulla "buona scuola" (13.7.2015 n. 107) non cita mai la parola Costituzione. E come mai il decreto sulla valutazione scolastica che ne deriva deriva (d. leg.vo 13.4. 2017, n. 62), si limita a citare il titolo (e questo è una positiva novità, dopo tanti anni di silenzio in merito) dell'art.1 della legge 169/2008, ossia "Cittadinanza e Costituzione", ma solo per ciò che riguarda non meglio precisate "attività" che si svolgono nell'ambito di questo binomio solenne.

L'articolo 1, su cui il decreto sorvola, in realtà è più preciso: chiede anzitutto *"azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale (della scuola) finalizzate all'acquisizione, nel primo e nel secondo ciclo d'istruzione, delle conoscenze e delle competenze relative a 'Cittadinanza e Costituzione' nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monteore complessivo previsto per le stesse".*

È vero che l'articolo citato della legge 169 non aumenta le ore a disposizione dei docenti per affrontare questa problematica, ma si sa che, quando lo spazio è ristretto, occorre aguzzare l'ingegno, in termini di modularità e di polifunzionalità, come sanno i progettisti degli aerei e gli astronauti. Sarebbe perciò importante che il Ministero, secondo i recenti suggerimenti di Camera e Senato, dedicasse, a ciò che nella sostanza si può chiamare ancora educazione civica (i *vintage* non sono sempre peggiori delle auto in circolazione), in attesa di una auspicabile nuova legge, un supplemento di riflessione, per offrire almeno un vestitino amministrativo più degno alla "Signora Costi", come la chiamano i bambini della scuola dell'infanzia di Vignola, che hanno con lei una frequente corrispondenza.

Educazione alla legalità e educazione politica nella scuola, allora e oggi

La "lezione" fatta ai suoi ragazzi e scritta con loro, indirizzandola a "una professoressa", si dilata e assume un vasto respiro etico e civile nella *Lettera ai Giudici* e nella *Risposta ai cappellani militari toscani*, raccolte sotto il Titolo *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*. Si tratta di un testo, in tutto un'ottantina di pagine, di grande valore etico, religioso, storico, civico, giuridico e politico, concentrato in un dialogo a distanza, nel corso di un'azione giudiziaria, con i cappellani militari e con i giudici, scritto, per la sua parte, da un giovane gravemente ammalato, che argomenta la sua difesa come maestro e come sacerdote.

Viene spontaneo accostarlo a Socrate. Oltre che per la drammaticità

della situazione e la lucidità dell'argomentazione, questi sintetici e densi discorsi sono esemplari per la loro chiarezza metodologica. Basti pensare alla famosa distinzione fatta nella LG: "La scuola è diversa dal tribunale. Per voi magistrati vale solo ciò che è legge stabilita. La scuola invece siede fra il passato e l'avvenire e deve averli presenti entrambi. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità (e in questo somiglia alla vostra funzione), dall'altro la volontà di leggi migliori cioè di senso politico (e in questo si differenzia dalla vostra funzione)". (….) "E allora il maestro deve essere per quanto può profeta, scrutare i 'segni dei tempi', indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso". (pp.36-37)

È qui individuato con chiarezza il sottile confine fra l'educazione civica e l'educazione politica, come in altri passi fra l'educazione etica, l'educazione storica e quella giuridica; e fra la deontologia professionale e la *profezia*. La quale profezia non è vaneggiamento o pretesa di aver tutta la verità in tasca e di conoscere il futuro. Don Milani ammette che gli insegnanti vedono "solo in confuso" le cose belle che i ragazzi vedranno domani: e crede che gli insegnanti queste belle cose debbano "indovinarle negli occhi dei ragazzi". Riconosce i suoi limiti, non insulta chi lo ritiene un vile, ma rivendica il diritto al rispetto e alla libertà d'insegnamento di ciò che ritiene la verità, alla luce dei fatti, del Vangelo e della Costituzione.

Il *leit motiv* e l'*incipit* di queste certezze si trovano espresse in frasi come queste: "Cercasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo. Cioè che vada bene per credenti e atei. Io lo conosco. Il priore me l'ha imposto fin da quando avevo 11 anni e ne ringrazio Dio. Ho risparmiato tanto tempo. Ho saputo minuto per minuto perché studiavo" (p.94). "Per esempio ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia". (p.14)

La scoperta del fine ultimo e dei fini intermedi

Pensiamo alla crisi di motivazione dei giovani d'oggi e al coraggio di scrivere che un prete "impone" un fine elevato ad un ragazzo di 11 anni, e questo poi ringrazia Dio per questa imposizione, che gli ha aperto la mente. Woody Allen potrebbe chiedergli: e qual è il fine del prossimo? E che cosa hanno fatto i posteri per me?

La risposta di Barbiana è chiara e forte. *I care*, me ne importa.

"Ma questo, conclude don Milani, è solo il fine ultimo, da ricordare ogni

tanto. Quello immediato, da ricordare minuto per minuto, è d'intendere gli altri e di farsi intendere" (*ibidem*).

Si tratta illuminazioni improvvise, apparse come bengala notturni, che smascherano pasticci e accomodamenti, ridando chiarezza ai compiti fondamentali dei preti e dei docenti. Si era nel corso di un Dopoguerra, avvertito ancora, vent'anni dopo la nascita della Repubblica, come tempo di crescita civile o di regressione nella barbarie. Non poteva accettare che, in nome del Vangelo, la Repubblica tornasse a dividersi, come ai tempi di Dante, in guelfi e ghibellini, ricchi contro poveri, colti contro ignoranti, anche se poi ammetteva che, stando così le cose, lui si schierava coi poveri e con gli ignoranti. Del resto neanche Gesù era molto diplomatico e incline alla mediazione, quando voleva tirar fuori dal linguaggio comune una verità sepolta fra le superbe certezze dei farisei e la nebbia delle passioni quotidiane. Ma questo non gli impediva di amare tutti.

Credo che oggi prevalgano le visioni confuse su quelle chiare e che sia più difficile di ieri "scrutare i segni dei tempi". E anche negli occhi dei ragazzi è difficile leggere un grande futuro. Sia per la *miopia* degli adulti, che fra l'altro consumano egoisticamente risorse naturali e finanziarie, lasciando i debiti alle nuove generazioni, sia per la *miopia* di molti giovani, come rivelano diverse indagini.

Presentando una recente ricerca di Maddalena Colombo (*Adolescenti italiani e cultura della legalità,* IES, Angeli, Milano, 2016), Gherardo Colombo scrive: "Un'altra conferma della situazione difficile in cui ci troviamo, tra livelli altissimi di corruzione e densità di messaggi antilegalitari che circolano in ogni sfera sociale, si trova nella difficoltà degli adolescenti di richiamarsi alla fonte primaria delle regole: la Costituzione. Per una larga fetta di ragazzi, infatti, le regole sono dettate dall'"io come principio di determinazione" (...) "sono più inclini a richiamarsi alla legge nel caso in cui si sentono vittime di un sopruso, mentre se ne dimenticano nel caso in cui siano loro a compiere una violazione"(p.8).

Il giovane Lorenzo ha vissuto nel magma incandescente della guerra, della Resistenza e della rinascita della democrazia, prendendo sul serio i principi che potevano rendere di nuovo degna, giusta e vivibile la vita della patria, divenuta costituzionalmente Repubblica democratica.

Queste scoperte, colte nel contesto della rivelazione cristiana, non lo hanno lasciato tranquillo, come non hanno lasciato tranquillo un altro grande prete del Novecento, don Primo Mazzolari, parroco di Bozzolo, che fu segno di contraddizione per tanti e che solo alla fine della vita fu invitato a Roma e fu definito da Giovanni XXIII "tromba dello Spirito Santo".

Si può capire adesso il motore della vita di don Milani e della Scuola di Barbiana: "Il fine giusto è dedicarsi al prossimo". Chi pensa ai fatti propri, chi non rispetta il patto costituzionale, finisce per rendere impossibile il funzionamento di una repubblica democratica fondata sui doveri inderogabili di solidarietà e non solo sui diritti inviolabili di libertà. La conseguenza è che uno Stato che rispetta e promuove la persona e che richiede che ciascuno rispetti gli altri, concepisce le leggi come giuste solo se si accordano con questi principi.

Dunque la legge non è un tabù, ma uno strumento che vale e obbliga, ma che, se non è giusta, bisogna lottare per cambiarla. Riconoscimento effettivo della dignità, dei diritti e dei doveri, e ripudio della guerra, sono i principi costituzionali che don Milani ha avvertito per così dire allo stato nascente, credendoci fino in fondo. Quello che per molti era soltanto frutto di principi più o meno lontani dalla vita effettiva delle persone (e cioè affermazione astratta e innocua), è diventato per lui testimonianza di vita e sostanza del suo insegnamento. *Lectio transit in mores,* ha scritto Erasmo da Rotterdam. A Barbiana questo è avvenuto davvero. Non si facevano temi retorici, per imparare a scrivere, non importa che cosa (feroce è l'ironia dei ragazzi nei riguardi dei temi assegnati nella scuola ufficiale), ma si scrivevano lettere, insieme, dialogando anche con alcuni personaggi del tempo, con i professori, con i cappellani militari e con i giudici.

I rapporti con la gerarchia ecclesiastica

Per quanto riguarda i duri rapporti che don Lorenzo ebbe con la Gerarchia, rapporti caratterizzati da dolorose incomprensioni, il suo compagno di seminario, card. Silvano Piovanelli, a trent'anni dalla sua morte, lo definì "una benedizione per la Chiesa". Sono benedizioni che costano, a chi le dà e a chi le riceve post mortem. Certo è stato una benedizione per la scuola, per ridarle alcune coordinate fondamentali, che la pedagogia ufficiale e l'amministrazione rischiano continuamente di perdere di vista. Forse è stata una sciagura che lo abbiano utilizzato soprattutto i contestatori del '68, come bandiera da barricate, fraintendendo la complessità e la profondità del suo messaggio.

Don Lorenzo affrontava i suoi interlocutori con parole nette, talora volgari, non per il gusto di provocare, ma per non vanificare le idee più forti che a un certo punto scoprì e mise alla prova nella sua esperienza di prete e di maestro: maestro "non di ruolo", che era anche gestore, preside e bidello della sua scuola, oltre che priore della parrocchia. Molti ne furono scandalizzati, altri affascinati. Sebastiano Vassalli scrisse il 30 giugno 1992 un articolo su

Repubblica dal titolo inequivoco: *don Milani, che mascalzone*, addebitandogli tutte le colpe del peggior '68. I giudici lo assolsero in prima istanza dall'accusa di viltà contenuta nella denuncia di un gruppo toscano di cappellani militari in congedo per la sua difesa dell'obiezione di coscienza al servizio militare, ma lo condannarono in appello per apologia di reato, accogliendo la denuncia che lo giudicava un vile. Il reato si estinse "per la morte del reo". Lo storico Franco Cardini ha fatto in anni recenti una precisa ritrattazione dei giudizi pesanti che aveva dato su di lui, riconoscendo d'averlo frainteso, sulla base di una conoscenza approssimativa della sua opera e della sua personalità.

La stessa autorevole rivista "Civiltà Cattolica", che nel numero del 20.9.1958 aveva condannato *Esperienze pastorali* (un articolo di P. Angelo Perego diceva che il libro "confonde le menti, esaspera gli spiriti, scalfisce la fiducia nella Chiesa"), nel numero del 6.10.2007 (pp.33-45) ha riabilitato tutta l'opera e la figura del Priore, con un articolo di P.Piersandro Vanzan, dal titolo eloquente: *Don Lorenzo Milani, un prete "schierato" con il Vangelo.* Si è dovuto attendere Papa Francesco perché, nel 2014, venisse tolto il divieto di pubblicare il suo più importante libro *Esperienze pastorali*. A distanza di cinquant'anni dalla morte, Papa Francesco ha teletrasmesso una recensione ai tomi citati di "Tutte le opere" di don Milani, chiedendogli in qualche modo scusa per le sofferenze inflittegli dalla sua Chiesa, rispetto alla quale era "troppo avanzato", e cioè non capito, e indicandolo come grande educatore, innamorato della Chiesa. E ha letto davanti alle telecamere, fra gli esempi della sua lealtà e del suo coraggio, la sua "lettera a Pipetta", per indicare il senso e il limite della sua lotta di classe.

"Non ho seminato che contrasti – aveva scritto don Lorenzo – ma insegnerei anche a chi mi darebbe fuoco". È l'espressione di un amore che va al di là del conflitto: lo riconosce, lo accetta, però non ritiene che sia questa la dimensione ultima della vita. Dopo il passo famoso prima citato: "Cercasi un fine", aggiunge, come abbiamo ricordato*:"ma questo è solo il fine ultimo da ricordare ogni tanto. Quello immediato, da ricordare minuto per minuto, è d'intendere gli altri e di farsi intendere".* Che cosa c'è di più attuale per affrontare i problemi di oggi?

L'attualità di una testimonianza, in una società disorientata

Il nostro è un paese dalle grandi risorse, ma è anche composto in maggioranza da cattolici non praticanti, e anche da "cittadini non praticanti", a giudicare da certi comportamenti e dalla diffusione di certi reati. La passione milaniana per l'uomo, per la Chiesa e per la scuola come strumenti di salvezza non sembrano in sintonia con la maggioranza di questo Paese.

E chi crede nella Chiesa e nella scuola, si trova talvolta in imbarazzo di fronte ai modi e agli argomenti di questo ebreo convertito al cristianesimo, polemico e obbediente, pittore mancato e fattosi prete e poi maestro anomalo, in modo imprevedibile e geniale.

Se l'epoca che cominciò a glorificarlo e a combatterlo, forse senza capirlo pienamente, era caratterizzata da un'intensa e passionale elaborazione ideologica del disagio, dell'ingiustizia sociale e delle prospettive di lotta per un suo superamento, la nostra epoca è piuttosto appiattita su visioni depressive e rinunciatarie, o su visioni funzionalistiche, o sulla difesa unilaterale dei propri mal garantiti diritti, senza farsi veramente carico dei doveri verso gli altri e verso un bene comune esteso, col dovuto gradualismo, a tutta la famiglia umana.

Per questo è interessante accettare di nuovo la sua provocazione e fare i conti col nostro passato e col nostro futuro, come ha fatto nella sua breve vita don Milani. Lui è stato "contro" molte cose, e "a favore" di pochissime: quelle essenziali, per le quali ritenne giusto battersi e polemizzare. La premessa del suo impegno educativo scolastico, maturata lentamente a S.Donato di Calenzano, sta qui: "Decisi allora che avrei speso la mia vita di parroco per la loro elevazione civile e non solo religiosa". Questa elevazione civile acquista sempre più, ai suoi occhi, un significato religioso.

Tra la capacità di accoglienza della Parola di Dio e la comprensione e produzione della parola umana non c'è, in fondo, grande differenza. In *Esperienze Pastorali* arriva a dire: "La scuola mi è sacra come l'ottavo sacramento". Visione religiosa e visione antropologica s'intrecciano:"La scuola è l'unica differenza che c'è fra gli uomini e gli animali. Il maestro dà al ragazzo tutto quello che crede, ama, spera. Il ragazzo crescendo ci aggiunge qualcosa e così l'umanità va avanti."

Come Paulo Freire, anche don Milani fa coincidere l'evangelizzazione con la coscientizzazione, e la coscientizzazione con la scuola, ossia con l'abilitazione al possesso e all'uso della parola. Tutta la sua attività può in tal modo essere letta sia in chiave religiosa, sia in chiave laica. "Anche le lettere ai cappellani e ai giudici, ha scritto, sono episodi della nostra vita e servono solo per insegnare ai ragazzi l'arte dello scrivere, cioè di esprimersi, cioè di amare il prossimo, cioè di far scuola".

Questa gragnola di *cioè* indica il processo di deduzione e di sintesi in cui la prospettiva teologica e la prospettiva pedagogica venivano a coincidere, come due facce della stessa medaglia. L'equazione fra salvezza cristiana e accesso laico alla conoscenza funziona anche nella definizione del sapere e del maestro. "Il sapere serve solo per darlo. Dicesi maestro chi non ha nessun interesse culturale quando è solo". E ancora: "La scuola ha un solo

problema: i ragazzi che perde". In Esperienze Pastorali aveva scritto: "Dicesi commerciante colui che cerca di soddisfare i gusti dei suoi clienti. Dicesi maestro colui che cerca di contraddire e mutare i gusti dei suoi clienti. Lo schierarsi di qua o di là di questa barriera è per il prete decisione ben più grave".

È significativo che continui anche oggi il "pellegrinaggio" ininterrotto a Barbiana di persone da ogni parte del mondo, in particolare di insegnanti e studenti. Lasciano enormi quantità di messaggi, non tanto per venerare un santo, ma per ringraziare un uomo, un maestro, un profeta e per muoversi nella linea della sua testimonianza. Una raccolta di questi messaggi ha fatto Liana Fiorani, nel libro di 734 pagine *Dediche a don Milani dal Cimitero di Barbiana*, Edizioni Qualevita, Torre di Nolfi, 2001. È curioso il fatto che, in questa primavera 2017, fra le segnalazioni presentate al concorso indetto dall'AIDU, Associazione italiana docenti universitari, per assegnare il premio Humbold Newman a chi abbia svolto un ruolo di particolare rilievo a beneficio dell'Università, diversi docenti abbiano segnalato proprio la Scuola di Barbiana. Lo ha fatto in particolare Sandra Chistolini, che ha guidato un gruppo di suoi allievi di Roma Tre in un suggestivo "pellegrinaggio", per visitare la Scuola di Barbiana, a Vicchio di Mugello. Ne parla in un succoso articolo, postato su tellusfolio.it, il 7 aprile 2017.

Un capitolo nuovo della storia di don Milani è stato scritto il 20 giugno dallo stesso papa Francesco, che in una sola giornata si è recato a Bozzolo e a Barbiana, per pregare sulle tombe di due preti ammirati e controversi del secolo scorso, per onorarne la memoria e il messaggio: don Mazzolari e don Milani. La scelta ha fatto e farà ancora discutere, dentro e fuori la Chiesa. Si tratta, a mio avviso, di gesti che intendono proporre alla vita cristiana e alla vita civile la testimonianza profetica di due maestri ingiustamente emarginati e contrastati nel loro impegno di lotta per la verità, la giustizia, la libertà, la non violenza, a cominciare dalla concretezza della vita dei poveri.

Concludo ricordando che Don Lorenzo è stato, nello scorso mezzo secolo, una sorta di "basso continuo" della colonna sonora della mia riflessione sull'educazione, sulla religione, sulla scuola, sulla società, sulla politica. È un vivente ossimoro creativo, un ribelle obbediente, un rivoluzionario pacificatore; uno che perdeva la pazienza con i suoi ragazzi e sopportava giorno e notte la fatica di dedicarsi a loro, con amore e con intelligenza, rispettandoli profondamente; uno che amava la vita e che accettò una morte straziante, a 44 anni, da quel Dio a cui aveva donato la sua vita di giovane ricco, dedicandola ai poveri.

Fino a quando tanto numerosi e convinti saranno coloro che lo leggono, lo ricordano, lo pensano come amico inquietante e consolante, l'Italia avrà

qualche speranza di "sortirne tutti insieme", ossia di avere una politica capace di combattere l'avarizia del "sortirne da soli". (LP, p.14) Senza dimenticare, come nota Eraldo Affinati, che "Nel mondo c'è già chi, senza averlo mai conosciuto, né sapere niente di lui, segue il suo esempio" (p.20), come ricorda Italo Fiorin, nell'inserto di Tuttoscuola del marzo 2017, dal titolo *Non dimenticare Barbiana,* pp.31-36.

Bibliografia

DON LORENZO MILANI, *Tutte le opere*, Meridiani Mondadori, 2 tomi, dir. scientifica di A. MELLONI, Mondadori, Milano 2017

Per la sterminata bibliografia su don Milani, rinvio, oltre al libro di L.FIORANI, citato nel testo, a D.SIMEONE, *Verso la scuola di Barbiana L'esperienza pastorale e educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano,* Il Segno dei Gabrielli Editori, Nogarine di S.Pietro (VR),1997; L.CORRADINI, *Educare nella scuola nella prospettiva dell'UCIIM*, Armando, Roma 2006; C.SCAGLIOSO (a cura di) *Don Milani La povertà dei poveri*, Armando, Roma 2010; A. CORRADI, *Non so se don Lorenzo*, Feltrinelli, Milano 2012; E.BUTTURINI, *Il punto su don Milani Famiglia idee collaboratori*, Mazziana, Verona 2013; M. GESUALDI, *Don Lorenzo Milani L'esilio di Barbiana,* Edizioni San Paolo, Milano 2016 (pres. Andrea Riccardi); E. AFFINATI, *L'uomo del futuro, Sulle strade di don Lorenzo Milani,* Mondadori, Milano 2016; L.CORRADINI, *Sentieri rivisitati ricordando discepoli e maestri,* Armando, Roma 2016.

**Professore emerito di Pedagogia generale nella Facoltà di scienze della formazione dell'Università di Roma Tre.*

QUALEDUCAZIONE

Rivista internazionale di Pedagogia
Fondata da Giuseppe Serio nel 1982

* * *

Abbonamento annuo € 30,00 - Un fascicolo € 12,00
c.c.p. n. 11747870
intestato a Luigi Pellegrini Editore
Via Camposano, 41 - 87100 Cosenza

La Pedagogia come professione sociale esiste, ma tarda ad avere una legge quadro di riferimento. Ci si attendeva che arrivasse nella corrente XVII legislatura, essendo stata presentata un'ottima proposta, prima firmataria la parlamentare e collega Vanna Iori, sotto il titolo di "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista" con il numero 2443 al Senato, dopo essere stata approvata dalla Camera. E pure la necessità sociale è chiara e sempre meno eludibile, e lo testimoniano efficacemente i corsi pedagogici inseriti nella formazione iniziale e continua di settori sempre più ampi dei professionisti intellettuali del sociale, del sanitario, della cultura, della relazione d'aiuto.

La scuola, considerata per decenni in Italia il dominio privilegiato per la Pedagogia, dimostra anch'essa nuove esigenze che comportano una Pedagogia profondamente rinnovata, non più "scienza filosofica" o a dominante storico-letteraria, ma una scienza sociale in pieno dialogo con le altre scienze sociali a loro volta esprimenti altre professioni. Si tratta di discorsi che si sono iniziati quando si è posta la necessità di superare il Magistero, nei primi anni '90, e di riformare i relativi corsi di laurea: ed eravamo già allora in evidente ritardo.

La ricerca ha fatto la sua parte, come abbiamo dimostrato anche da queste pagine; ci attendiamo che anche gli altri responsabili facciano almeno altrettanto.

* * *

Nicola Serio, già Provveditore agli Studi ed instancabile animatore di iniziative editoriali e di formazione continua per la scuola di grande valore, ci offre un contributo sul tema Il Dirigente scolastico dopo la legge 107/2015: alcune riflessioni. *Proprio nell'evoluzione dal Direttore Didattico e dal Preside al D.S. si ricavano importanti elementi di riflessione anche su una nuova Pedagogia nel senso detto.*

Offriamo un contributo sul tema La cassetta degli attrezzi del Pedagogista professionale*, un ulteriore passo di un percorso che abbiamo compiuto anche da queste pagine per oltre vent'anni, ed altresì una buona occasione per uno sguardo d'assieme sul percorso compiuto.*

Completa la rubrica un saggio di Fiorella Paone. Ph.D. e borsista all'Università di Chieti, sul tema Metodologie ludiche per l'intervento sui climi di classe: un caso di studio*, che esemplifica efficacemente questa Pedagogia intesa come scienza sociale.*

Tre temi diversi, tre domini: in tale contesto la Pedagogia dimostra la sua evoluzione nel complesso.

Il Dirigente scolastico dopo la legge 107/2015: alcune riflessioni

di
NICOLA SERIO

Abstract – *The School Leader after the law 107/2015: some considerations*

The Law 107/2015 has given a new significant role to the school leader: functions and responsibilities have been revisited with the aim to improve organisational autonomy, teaching and research in the school. School leader is supposed to have high-profile of management and cooperative leading skills as well as relational and mediating ones. Recently, in some contexts, directional styles have at times caused tension and conflicts among school leader, teachers, students and families, so that all these subjects involved have been pushed to revisit behaviours and decisions. Scarce presence of school leader at school has been the reason of the origin of such conflicts: the leader puts first bureaucratic aspects instead of pedagogical-educational ones that represents a long-life professional competency to practice and refresh in parallel to legal, administrative and management competency.

Key words: *School leader, autonomy, authoritativeness, directional styles, organization, relations, presence, conflicts, competency, training in service.*

Riassunto *Con la legge 107/2015 il ruolo del dirigente scolastico ha assunto una rilevanza notevole: funzioni e responsabilità sono stati infatti ridefinite, proprio con l'obiettivo di migliorare l'autonomia organizzativa, didattica e la ricerca nella scuola. Al dirigente sono richieste capacità manageriali e di leadership collaborativa di alto profilo, capacità relazionali e di mediazione. Ultimamente, in alcune realtà, stili di direzione e di management hanno a volte procurato tensioni e conflitti tra il dirigente scolastico, insegnanti, studenti e famiglie, la cui composizione ha sollecitato i soggetti coinvolti a rivedere comportamenti e decisioni. Vari conflitti sono stati a volte l'origine della insufficiente presenza del dirigente nella scuola con conseguente carenza di relazioni positive; il motivo nasce dal fatto che alcuni capi di Istituto privilegiano , nell'esercizio della loro funzione, più gli aspetti burocratici che non quelli pedagogico- didattiche: una competenza, questa, che va, parallelamente a quella giuridica, amministrativa e gestionale, comunque esercitata ed aggiornata per tutto il periodo dell'esercizio dell'attività professionale.*

Parole chiave*: dirigente scolastico, autonomia, autorevolezza, stili di direzione, organizzazione, relazioni, presenza, conflitti, competenze, formazione in servizio.*

Come si ricorderà, le funzioni del Dirigente scolastico con la legge 107/2015 vennero ridefinite e rafforzate con l'obiettivo di dare piena attuazione alla autonomia delle Istituzioni scolastiche, suscitando da parte di alcune forze politiche, sindacali, docenti e studenti proteste e opposizioni.

Secondo alcuni critici , la legge, che veniva discussa in Parlamento, delineava una figura dirigenziale più autoritaria rispetto al passato per la gestione organizzativa, amministrativa e didattica della scuola; i poteri decisionali di direzione e di guida del Dirigente, a loro dire, venivano incrementate a tal punto da mettere ai margini sia il ruolo dei genitori e degli altri soggetti esterni alla gestione della scuola, sia l'attività e le competenze degli Organi Collegiali; organismi questi che, come è noto, da tempo attendono una riforma complessiva, in linea con i mutamenti socio-culturali, politici ed economici del nostro Paese.

In realtà questo timore, nel corso della discussione della legge, venne attenuato con l'inserimento di necessari ed opportuni correttivi, finalizzati per lo più alla necessità di ridefinire e precisare meglio i contorni giuridici, gli spazi operativi e le condizioni di esercizio della funzione dirigenziale. Nella fattispecie, come si ricorderà, funzioni e responsabilità del Dirigente scolastico, previste dal comma 78 della legge 107, riguardano:

La gestione delle risorse umane, finanziarie e tecnologiche;

La direzione e il coordinamento delle risorse umane e loro valorizzazione;

L'organizzazione delle attività scolastiche in base a criteri di efficienza ed efficacia.

Inoltre, nel rappresentare legalmente l'Istituto, il Dirigente assicura la qualità della formazione, la collaborazione culturale, professionale, sociale ed economica con gli Enti Locali, la libertà di scelta educativa delle famiglie e il diritto all' apprendimento degli alunni. Presiede, altresì, il Collegio dei docenti, il Consiglio di classe, il Comitato di valutazione e la Giunta esecutiva dell'istituto.

Una figura complessa, dunque, che richiede notevoli capacità manageriali e di leadership educativa, competenze amministrative e giuridiche, capacità strategiche, assertività, e visione politica a largo spettro, il tutto finalizzato al conseguimento del successo formativo degli alunni affidati all'istituzione scolastica.

Ruolo, funzioni, competenze e responsabilità: questi gli aspetti più significativi della funzione.

"Garante di valori, punto di riferimento, uomo-chiave a difesa della qualità e del funzionamento della scuola, disponibile all'ascolto, promotore di positive relazioni, egli dovrà esprimere una dirigenza ispirata ai principi

della leadership collaborativa e del management partecipativo ed esercitare, pertanto, con saggezza, i poteri decisionali di direzione e di guida nella scuola".

Si deve riconoscere che questo profilo caratterizzante la figura del dirigente scolastico richieda doti umane di alto profilo e notevoli capacità relazionali e di mediazione, oltre naturalmente alla capacità di saper dirigere con equilibrio e saggezza "una comunità di professionisti dell'educazione"; diverse sono le competenze professionali , diverse le capacità manageriali, diversi risultano essere gli stili di direzione e di guida delle nostre scuole sul territorio nazionale.

Con questo non si intende dare un disvalore alla diversità di conduzione e di gestione della scuola, bensì rilevare come in alcune realtà, anche se poche, in questi ultimi tempi si sono acuite disfunzioni organizzative, tensioni e casi di conflitto, in particolare conflitti relazionali tra persone(genitori, insegnanti, alunni, dirigente scolastico), conflitti relazionali tra istituzioni nel territorio(scuole, Enti locali, agenzie educative, mondo del lavoro) e contestazioni varie, in particolare sulle strategie gestionali e dirigenziali del Capo di Istituto; senza contare che ultimamente sono aumentate anche fenomeni di litigio e di bullismo tra gli studenti, nonostante che negli ultimi tempi le scuole abbiano predisposto progetti per contrastare questi fenomeni.

Prendere coscienza dei problemi in alcune situazioni di disagio e difficoltà è molto importante anche dal punto di vista del Dirigente scolastico: analizzare, rivedere e valutare da sé comportamenti e decisioni che probabilmente hanno contribuito a creare tensioni, conflitti ,difficoltà organizzative nelle scuole è indice di saggezza ; infatti , attraverso una opportuna autoanalisi, il Dirigente scolastico e gli insegnanti, soggetti attivi del processo educativo, debbono, per una opportuna composizione dei conflitti, rivedere decisioni e riprogettare percorsi per dare soluzioni ai problemi organizzativi, didattici ed educativi posti; problemi che, di solito, scaturiscono da comportamenti operativi inadeguati sia da parte del Dirigente scolastico che da parte degli insegnanti o del personale ATA.

Da una nostra ricerca effettuata qualche tempo fa tra il personale scolastico, effettuato in alcuni Istituti dove si era manifestata una conflittualità alta, era emerso che prevalentemente le matrici comuni originarie dei conflitti erano quasi sempre riconducibili, oltre che al personale docente e agli studenti, anche al Dirigente soprattutto nelle scarse relazioni con gli insegnanti e gli studenti, tanto da non far sentire la sua autorevole presenza all'interno dell'istituto , preferendo rimanere a lungo nell'ufficio ed utilizzare in modo eccessivo gli strumenti tecnologici, privilegiando più gli aspetti amministrativi- contabili e burocratici nella gestione della scuola, piuttosto che quelli di promozione ,di arricchimento del curricolo, del confronto sulle

problematiche riguardanti contenuti e strategie metodologiche, favorendo, anche con gli studenti, modelli comunicativi fondati sull'incontro e sul confronto. Le buone relazioni costituiscono un modus operandi strategico per il Dirigente, perché consente di armonizzare meglio compiti e funzioni specifici di una molteplicità di soggetti in vista di obiettivi comuni.

Dall'indagine, inoltre, erano emersi altri due problemi, riconducibili alla governance del Capo di istituto nella scuola: quello di assicurare una vigilanza, un controllo costante sulla concreta realizzazione delle decisioni prese sia in ambito organizzativo, che in quello metodologico- didattico, dagli organi collegiali competenti e quello riguardante la tempestività degli interventi del Dirigente nella composizione di casi conflittuali che avvengono all'interno dell'istituto.

Riguardo al primo problema, quello sulla vigilanza, occorre ribadire che questa funzione non può limitarsi solo ai controlli sugli atti amministrativi della scuola, ma sono molto importanti anche quelli riguardanti il rispetto delle decisioni prese dal Collegio dei docenti in ambito educatico-didattico e organizzativo, contenute nel Piano dell'Offerta Formativa, quelle del Consiglio di Istituto e le disposizioni emanate dall'ufficio di Presidenza. Non basta emanare circolari interne, o elaborare documenti e progetti, occorre sempre verificare, nel corso dell'anno, il rispetto di quanto stabilito dal dirigente e dagli Organi Collegiali per la parte di loro competenza, al fine di prevenire malumori, tensioni, conflitti tra docenti, famiglie e studenti (si pensi al problema dei compiti, al problema della sicurezza, alle problematiche dell'organizzazione scolastica, a quella degli orari di funzionamento della scuola e così via).

L'altra questione riguarda la tempestività con cui si richiede al Dirigente scolastico di risolvere casi di conflitto interni alla scuola, in particolare quelli che non richiedono l'intervento degli organi gerarchici superiori (Ministero ed ex Provveditorati). L'analisi di un caso conflittuale e la sua soluzione dovrà essere rapida, cioè svolgersi in pochi giorni, per evitare che le lungaggini nelle procedure di composizione del contenzioso tra le parti in causa procurino uno stato di tensione prolungato da provocare effetti negativi sull'andamento dell'attività educativo-formativo della scuola. È indubbio, da quanto rilevato che nell'esercizio della funzione dirigenziale, le competenze giuridico-normative e gestionali-amministrative hanno avuto, in qualche caso, una prevalenza rispetto a quelle socio-psico-pedagogico e culturale. La preparazione giuridica, che costituisce, è vero, un prerequisito indispensabile per l'esercizio consapevole e responsabile del ruolo di dirigente, al fine di prevenire, per quanto possibile, l'insorgere del contenzioso, non può non essere sostenuta parallelamente da competenze

psico-pedagogiche, che caratterizzano la cultura di base e professionale del Dirigente scolastico. Anche la capacità del Dirigente di rispondere ai bisogni formativi individuali, di dialogare con il territorio, di progettare cogliendo le istanze educative e i bisogni della società, implica, infatti, una competenza pedagogica e metodologico-didattica orientata e aggiornata, nonostante che negli ultimi anni questa dimensione pedagogica sia andata gradatamente affievolendo a vantaggio di quella istituzionale, manageriale, organizzativa, gestionale e amministrativa. Dinanzi alle sfide educative emergenti, occorrono sensibilità e strumenti che solo la pedagogia, o meglio le scienze dell'educazione, possono aiutare il Dirigente scolastico a tracciare per il suo Istituto una linea pedagogica, educativa e formativa ottimale per la crescita della persona e per realizzare una scuola di qualità. Ed è per questi motivi che appare, a nostro parere, più che necessario rafforzare la cultura pedagogica del Dirigente scolastico sia nel momento della sua formazione iniziale, sia come aggiornamento costante nel momento in cui si è in attività di servizio a dirigere una realtà così complessa come la scuola. Una teoria della formazione, quindi, incentrata prevalentemente sulle scienze umane e pedagogiche- didattiche, finalizzata non solo alla preparazione all'esercizio della professione, ma soprattutto durante tutto il periodo di svolgimento dell'attività lavorativa, poiché la formazione in servizio, considerata una delle dimensioni essenziali dello status professionale , dovrà costituire sempre, anche per il Dirigente, l'aspetto caratterizzante e permanente di un percorso professionale in continua evoluzione.

Bibliografia essenziale

Nicola Serio (a cura di), *Funzioni e responsabilità del dirigente scolastico fra tradizione e management*, Armando, Roma 2016.

Luciano Molinari (a cura di), *Il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma 2016.

Giancarlo Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna RN 2015.

***

La cassetta degli attrezzi del Pedagogista professionale

di
FRANCO BLEZZA

Riassunto: *Lo scopo di questo saggio è compiere una rassegna sintetica degli strumenti concettuali ed operativi che vanno a comporre la "cassetta degli attrezzi" del Pedagogista professionale. Si tratta di strumenti che possono essere impiegati anche da altri professionisti intellettuali. La disamina decorre dall'antica Grecia e dall'antica Roma, comprensiva della scienza del Greci e della tecnica dei Romani, e attraverso la Sozialpädagogik ottocentesca giunge ai tempi più recenti. Si entra in maggiori dettagli a proposito degli strumenti specifici, elaborati o perfezionati negli ultimi centocinquant'anni, in corrispondenza al riemergere do questa professione, le cui radici sono antiche.*

Parole chiave: pedagogia, professioni sociali, nuove professioni intellettuali, esercizio professionale, strumenti

Abstract: The Professional Pedagogist Toolbox *The aim of this paper is to summarize briefly the conceptual and operational tools composing the Pedagogist "toolbox". These tools can be used by other intellectual professionals too. The scandal runs from ancient Greece and from ancient Rome, including the science of the Greeks and the technology of the Romans, and through the nineteenth century Sozialpädagogik comes to the latest times. More details are devoted to the specific tools, elaborated or perfected over the past one hundred and fifty years, in correspondence with the re-emergence of this profession whose roots are ancient.*

Keywords: pedagogy, social professions, new intellectual professions, professional practice, tools

A ciascuna professione i suoi strumenti

Il nostro articolo precedente in queste pagine[18] ha costituito la continuazione di un discorso che avevamo aperto nei primi anni '90, e le cui prime pubblicazioni si erano avute anche su queste stesse pagine[19], circa la

[18] Che cos'è la pedagogia professionale (anno XXXV n. 1, quaderno n. 87, pag. 38-45, gennaio-marzo 2017.

[19] L'interlocuzione come relazione d'aiuto del pedagogista professionale (anno XVI. n. 3-4, quaderno n. 50, pag. 33-41, luglio-dicembre 1997). I nostri affezionati lettori hanno ben presente lo sviluppo del discorso, ormai più che ventennale: limitiamoci quindi a segnalare gli ultimi articoli: Il dialogo odierno, come forma d'aiuto e d'esercizio professionale pedagogico (anno XXX, nn. 1-4, quaderno n. 79, pag. 32-40, gennaio-dicembre 2013); La professione

pedagogia come professione sociale, e le modalità d'esercizio della specifica relazione d'aiuto.

Lo scopo della presente nota sintetica sarà prospettare il complesso degli strumenti concettuali ed operativi dei quali può avvalersi il pedagogista di professione, un complesso di strumenti che non sono esclusivi di questo professionista, ma che acquista la propria specificità se viene considerato organicamente, con attenzione per il carattere composito degli input che caratterizza la pedagogia generale, campo d'integrazione, recepimento, trattamento di elementi eterogenei, e loro finalizzazione specifica all'educazione e a tutte le sedi sociali nelle quali questa essenziale prerogativa umana si svolge.

Vediamo innanzitutto di comprenderci, con riferimento ad altre professioni che sono certamente più strutturate e meglio insediate socialmente, ma che hanno una storia inferiore o al massimo pari a quella della Pedagogia come professione.

Il Medico Chirurgo, ad esempio, ha i suoi strumenti. Alcuni di questi, come lo sfigmomanometro oppure il termometro, li può impiegare chiunque; ciò che caratterizza la specificità e la peculiarità di questa professione, antica quanto la Pedagogia, sono le funzioni diagnostiche e terapeutiche, con la prescrizione farmacologica e l'impiego di strumenti invasivi efficacemente esemplificati dal bisturi: il ricorso all'uno o agli altri da parte di un non Medico è precisamente condannato dal buon senso e dalla ragionevolezza prima che non dalle leggi, come esercizio abusivo dell'arte medico-chirurgica.

L'Architetto, oppure una vasta gamma d'Ingegneri, impiegava un tempo non lontano il tecnigrafo, uno strumento che può certamente essere impiegato da chiunque, quali ne siano le competenze e con risultati da vedersi. Ma se dobbiamo eseguire e, prima, progettare un edificio in cemento armato, i calcoli relativi li deve fare per forza un professionista qualificato, senza di che nuovamente dovrebbe essere la ragionevolezza a mettere fuori discussione un esercizio professionale condannato giustamente dalla legge come altro esempio di esercizio abusivo di professione.

Ma il discorso non riguarda solo le professioni ordinate. Pensiamo di

---

di pedagogista, le professioni di cultura pedagogica (anno XXXI, nn. 1-2, quaderno n. 80, pag. 39-45, gennaio-giugno 2014); L'attualità della Pedagogia (anno XXXII, n- 3-4, quaderno n. 82, pag. 3-11, luglio–dicembre 2014); Pedagogia professionale: perché Pedagogia, perché e come clinica, perché no terapia (anno XXXII, n- 3-4, quaderno n. 82, pag. 31-47, luglio – dicembre 2014); Pedagogia: un termine e una natura (anno XXXIII, n. 3-4, quaderno n. 84, pag. 39-41, luglio-dicembre 2015); L'attualità sociale della professione di Pedagogista (anno XXXIV, n. 1-2, quaderno n. 85, pag. 3-9, gennaio–giugno 2016); Che cos'è la pedagogia sociale (anno XXXIV, n. 3-4, quaderno n. 86, pag. 15-23, luglio – dicembre 2016). Ad essi rimandiamo per quegli approfondimenti che qui non abbiamo lo spazio di sviluppare, e per un minimo di bibliografia orientativa.

avere a che fare con materiale radioattivo e relative strumentazioni, in Sanità o nell'industria: anche se non vi sarebbe l'esercizio abusivo dell'arte del Fisico, nessuno si fiderebbe neppure lontanamente ipotizzare il ricorso a questi materiali senza la specifica competenza di un Fisico. Competenza che, peraltro, a impieghi esclusivi o quasi anche in altri campi: si pensi alla fisica terrestre ovvero alla meteorologia, dove i calcoli in teoria potrebbero essere effettuati da chiunque, ma solo i Fisici, e forse qualche Matematico, sono capaci di affrontarli e, prima, di comprenderne il significato; e si badi bene che in questi ultimi casi si tratta di Fisica "classica", una Fisica che aveva compiuto tutto il suo percorso nella prima metà del 19º secolo, e che è andata in crisi nella seconda metà di quello stesso secolo.

Ebbene, anche il pedagogista ha degli strumenti propri specifici. Nessuno di questi è di impiego esclusivo del Pedagogista, non esiste e forse non esisterà mai un "esercizio abusivo dell'arte pedagogica". È il complesso di questa strumentazione, con la metodologia composita della Pedagogia dei Pedagogisti e con le specifiche finalità che sono proprie ed esclusive del Pedagogista, a rendere l'impiego di questa "cassetta degli attrezzi" indicato in esclusiva ai competenti del settore. Chiunque potrà sempre inventarsi o dichiararsi operatore dell'educazione ai massimi livelli, ma non potrà andare oltre uno scorcio parziale del proprio compito, come avviene quando al posto del Pedagogista si collochino altri professionisti, oppure rimanere a livelli molto bassi, privi di professionalità che certamente non può essere sostituita dalla buona volontà, dal buon senso, da nessuna apprezzabilissima qualità umana generale.

Strumenti classici ...

Dovremmo premettere che una parte cospicua della "cassetta degli attrezzi" del pedagogista risale all'epoca classica: i primi pedagogisti di professione sono stati i Sofisti, da Socrate e Platone ricaviamo l'importante strumento del dialogo. Ma ci siamo già intrattenuti negli articoli citati sugli strumenti di origine greco-classica: dalla logica alla retorica, dal conosci te stesso alla cittadinanza, dal senso del limite umano alla condanna della superba e tracotante violazione di tale limitatezza, e potremmo continuare a lungo[20].

Essenziale è osservare due avvertenze secondo noi irrinunciabili: estendere la mutuazione di strumenti anche alla civiltà romana e latina, e non passare in secondo piano i componenti così essenziali delle culture antiche come la scienza e, per i romani, la tecnica.

---

[20] *Che cos'è la Pedagogia professionale* (Gr. Ed, L'Espresso, Roma 2015).

… e strumenti otto-novecenteschi

Molte scienze sono state fondate nell'Ottocento nel mondo mitteleuropeo, che hanno costituito poi le basi per l'affermazione di nuove professioni nel secolo seguente: ad esempio la Sociologia, la Psicologia scientifica, la Psicanalisi. Tra queste va annoverata anche la Sozialpädagogik [21], base per le professioni di Pedagogista. Dà molto di che riflettere la constatazione che in Italia questa affermazione ha tardato molto più che in altri paesi occidentali, e quella della professione di Pedagogista subisce ancor oggi delle avversità inconcepibili, quanto contrastanti con l'esigenza sociale.

La Pedagogia come professione, coerentemente con il carattere composito della Pedagogia generale, recepisce importanti contributi dalle proposte originali di professionisti di altra pertinenza disciplinare, riprocessandone gli aspetti funzionali e volgendoli alle finalità educative che essi non hanno. Ci riferiamo innanzitutto alla Psicanalisi partendo dal fondatore Sigmund Freud, ma anche ad esempio alla Psicologia sociale di Erich Fromm, a parti sostanziali dell'opera e delle proposte di Carl Rogers, al Training Autogeno Secondo Schultz, agli strumenti concettuali ed operativi di Viktor Frankl.

Il Pedagogista dev'essere uomo di ampia cultura, in grado di recepire contributi positivi da gli input più diversi: anche il Pedagogista professionale.

Il riferimento sociale e culturale, il "sapere di sfondo"

E veniamo agli strumenti che ci derivano dall'elaborazione pedagogica tra la fine dell'Ottocento e tutto il Novecento, in particolare a partire dal Pragmatismo classico e dai suoi vari sviluppi evolutivi, ma non esclusivamente da questo.

Destinatario dell'esercizio professionale del Pedagogista e della relativa relazione d'aiuto specifica è la persona, intendendo questo termine come termine tecnico delle scienze sociali in genere, secondo un insegnamento che risale fino a Giovanni di Damasco (676 circa – 749). In Pedagogia si può anche impiegare alternativamente il termine "individuo", se ad esempio si tratta di compiere ricerche statistico-operazionali, che qualcuno chiama di "pedagogia sperimentale", anche se la sperimentalità e concetto più ampio, il quale si inquadra nel concetto di empiria e garantisce la scientificità della disciplina; oppure se si fa riferimento a concetti evoluzionistici, nei quali ad evolversi è la specie, e i singoli non sono altro che elementi di quella specie.

---

[21] *La Pedagogia sociale – Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega* (Liguori, Napoli 2010), pag. 9 e sgg.

Parlando propriamente di persona, intendiamo il singolo soggetto umano che e insieme soggetto sociale e relazionale, culturale e nodo di comunicazione inter-personale, portatore di propri valori e di un proprio Lebenssinn all'insegna della libera scelta e quindi anche della modificabilità di principio totale e senza limiti. Potremmo anche parlare, in senso molto lato, di soggetto politico.

L'intervento pedagogico è sempre "in situazione" o, come si riassume correntemente con un aggettivo comprensivo, è un intervento clinico.

Come apprendiamo da tutta la tradizione scaturente dalla maieutica socratica, il Pedagogista deve rispettare integralmente la persona che ha di fronte, il che significa le sue scelte personali, il suo progetto di vita, i suoi valori e il suo senso della vita, anche quando essi divergano, collidano irrimediabilmente, siano contradditori rispetto a quelli del Pedagogista stesso. Il Pedagogista non ha alcun giudizio da esprimere nel merito, il rispetto dovuto non è solo un fatto di buone relazioni, ma è essenza dello specifico modo di aiutare del Pedagogista, il quale prende le caratteristiche umane più essenziali dell'interlocutore come punti fermi che solo l'interlocutore stesso può eventualmente mettere in discussione.

È appropriata quanto comune al riguardo la citazione di Mounier secondo la quale «Le personnalisme se distingue rigoureusement de l'individualisme et souligne l'insertion collective et cosmique de la personne.».

Esercitare pedagogicamente significa anche conoscere per quanto possibile e necessario il contesto sociale e culturale nel quale vive l'interlocutore. Tale conoscenza, va precisato, non è da operarsi attraverso il vissuto dell'interlocutore stesso, il che semmai è competenza di professionisti di cultura psicologica, bensì una conoscenza dell'ambiente sociale e culturale, e del sapere di sfondo dell'interlocutore, per come tutto questo risulta trasferibile dall'interlocutore stesso al Pedagogista, a chiunque altro, trasferibile intersoggettivamente e ibnterpersonalmente.

Il porre problemi

Il Pedagogista lavora "per problemi".

Scontiamo la riserva secondo la quale questo termine avrebbe un'accezione negativa, o comunque di gravame, di sofferenza, di logorio umano. In realtà, la vita umana è tutta una\ posizione di problemi con i conseguenti tentativi di risoluzione: l'ideale di una vita a-problematica non è realistico, e quand'anche lo fosse sarebbe un ideale meschino, che negherebbe le caratteristiche più essenziali della specie umana, come l'evoluzione culturale, la storia, la cultura, le arti, le scienze, la tecnica, e tutti i prodotti dell'umana creatività.

Per il fatto stesso di essere persona, cioè di insistere in un ambiente culturale, l'uomo incontra di continuo situazioni di conflitto, contrasto, difficoltà, ostacolo, sbarramento, discrepanza, e tutte le fattispecie che potrebbero considerarsi propriamente situazioni problematiche.

Un grosso componente dell'esercizio professionale pedagogico, ed insieme uno degli strumenti concettuali essenziali del Pedagogista, è la transizione dal trovarsi in una situazione problematica al porre il problema, per la quale ultima fase viene spesso impiegata la locuzione inglese di Problem Posing. Si tratta di far compiere all'interlocutore l'atto umanamente più congruo, cioè il reagire costruttivamente, positivamente, l'impegnarsi nel tentativo di superare la situazione nella sua problematicità, il che significa esattamente porre un problema.

Tra le situazioni problematiche, che sono frequentissime e numerosissime e fanno parte della vita e dell'ambiente, e il problema che è un fatto di persona umana, c'è la decisione della persona stessa. Solo una piccola parte delle situazioni problematiche presenti alle persone dell'ambiente diventa problema per una di esse, e d'altra parte operare questa transizione può essere impegnativo, emotivamente coinvolgente, suscitare timori e reazioni di ripulsa. L'aiuto in tal senso è parte essenziale del dialogo pedagogico, e costituisce un passaggio necessario.

In questo senso va intesa la premessa secondo la quale il Pedagogista lavora "per problemi". Nel tentativo di aiutare l'interlocutore a cercare di risolvere i problemi, dopo esserseli posti: e non si dimentichi che di tentativi si tratta, di ipotesi, di congetture, di creazioni umane caratterizzate dalla fallibilità e dalle altre proprietà che vedremo qui di seguito, ben teorizzate prima di tutto dal Pragmatismo classico e, poi, dall'Epistemologia del Novecento, con un'efficace sintesi evolutiva da parte del Neopragmatismo filosofico e pedagogico degli ultimi decenni.

Che cosa si fa, quando si sia posto un problema? Quando si abbia un problema?

Le due formulazioni della domanda nel titolo non sono equivalenti. Ad ogni modo, le accomuna l'improponibilità della risposta più scontata quanto ingenua: "lo si risolve"!

L'errore è piuttosto grossolano, anche se affonda le sue radici in dati storici della nostra cultura con i quali comunque dobbiamo fare i conti: la presunta infallibilità dell'educatore nei confronti di chiunque sia educando, la presunta esistenza di scienze "esatte" e di "verità scientifiche", il successo sociale, professionale e di un agire tutto certezze ed aggressive asserzioni,

senza il minimo spazio al dubbio e alle alternative, per concludere che "la matematica non è un'opinione".

Tutto ciò che è umano, per il fatto di essere umano, è fallibile, imperfetto, carente, provvisorio, ipotetico, interlocutorio; e in questo senso proprio l'educazione dimostra di essere la funzione umana meglio caratterizzante l'essenza dell'uomo.

Tutto ciò che si idea e si mette in atto una volta posto il problema è solo un'ipotesi, o sperabilmente un complesso di ipotesi, che potrebbero essere tutte false e probabilmente lo sono, tra le quali la persona deve essere aiutata a scegliere quella preferibile per lei, nella sua situazione e nel suo contesto. una risposta appropriata a queste domande potrebbe essere, semplicemente: "si tenta di risolverlo".

Lo sviluppo delle ipotesi entro domini di pensiero più ampi e generali

Un primo complesso di regole alle quali sottoporre l'ideazione di ipotesi risolutive dei problemi posti riguarda il loro inserimento entro il dominio di pensiero più ampio e generale che caratterizza quella particolare persona umana con la quale il Pedagogista interagisce professionalmente, prestandole aiuto.

Le ipotesi, auspicabilmente numerose e diversificate, in una parola "plurali", sono tutte equivalenti e degne della medesima considerazione, in una prima istanza. Solo previo il loro inserimento in contesti di pensiero più ampi, come avviene per le ipotesi scientifiche in leggi, teorie e branche disciplinari, e con riferimento specifico alla persona che si ha di fronte e quindi al suo insediamento sociale e culturale, le ipotesi avanzate, od eventualmente recepite, possono essere valutate sotto un profilo logico e confrontate. Emergono così contraddittorietà e caratteri paradossali che possono indurre a scartare alcune di queste ipotesi, esattamente come nell'ironia, prima fase del dialogo teorizzato e praticato da Socrate.

Circa la particolare Logica da impiegarsi, tra le tante disponibili, vi è una concordanza da percorsi intellettuali profondamente differenti tra i Pragmatisti classici e i Neopragmatisti da un lato, e i Razionalisti critici filosofici dall'altro, nello scegliere la Logica cosiddetta "classica": quella presente ai greci classici e in particolare ad Aristotele, poi sistematizzata nel Medio Evo dai tomisti. Per i primi la Logica più naturale, addirittura inscritta nella Fisiologia del cervello umano secondo il medico e psicologo del gruppo cioè William James.

Analogamente a quanto avviene nella procedura penale, la discussione logica è prioritaria e costituisce una condizione necessaria per la validità

delle ipotesi avanzate per risolvere dei problemi. Tuttavia, è chiaro che non è sufficiente: se ipotizzassimo che il problema dell'energia e dell'inquinamento nella locomozione automobilistica si potesse risolvere facendo rifornimento d'acqua e poi impiegando l'idrogeno e l'ossigeno di cui l'acqua è composta, otterremo risultati logicamente ineccepibili ed estremamente accattivanti. Ma la realtà è tutt'altra, e ai discorsi sulla logica o "coerenza interna" deve necessariamente seguire, il controllo con l'esperienza, la cosiddetta "coerenza esterna".

Il vaglio dell'"esperienza futura"

La locuzione virgolettata risale ai pragmatisti classici ed è anzi un tratto che li caratterizza in modo essenziale. Come sintetizzava efficacemente Antonio Santucci, "Riproponendo nel 1905 la massima pragmatica per cui l'«intero significato di un simbolo consiste nell'insieme dei modi generali di condotta razionale che deriverebbero dall'accettazione del simbolo in tutte le circostanze». Peirce si riferirà alla dottrina critica del senso comune e a quella scolastica del realismo. […] molti problemi, su cui James sarebbe tornato negli scritti sull'universo pluralistico [...] s'erano già posti nelle prime formulazioni della massima pragmatica, per cui il significato delle asserzioni va cercato nelle loro conseguenze particolari e attive."[22]

Tra le infinite conseguenze logiche dell'elaborazione delle ipotesi entro contesti di pensiero e domini più ampi, ve ne sono infinite a loro volta che hanno a che fare con affermazioni esperibili: per quanto suasivo e convincente sia stato l'argomentare logico, arriva prima o poi il momento di mettere alla prova esperienziale le ipotesi rimanenti e, con esse, tutto il sistema di pensiero e tutto il contesto. Ci si deve confrontare con la realtà, compiendo esperienze che discendono proprio dall'elaborazione fatta, da cui l'aggettivazione "future". Per quanta importanza possa avere l'esperienza passata e quella presente, l'esperienza che conta è quella futura, quella che non si è ancora compiuta ma si andrà a compiere per renderci conto delle potenzialità e dei limiti reali di quanto abbiamo escogitato in via ipotetica.

Il discorso è stato ripreso da Popper da par suo e dai suoi allievi, cominciando con la critica al Neopositivismo logico e a ogni forma di induzione empirica, cioè di illusione che la conoscenza possa derivare dall'esperienza, quando invece è l'esperienza che acquista un senso alla luce delle ipotesi preesistenti. Ma attenzione: il Feedback che se ne ricava è stato definito "asimmetrico", nel senso che l'esperienza futura non può dare verità per

[22] Storia del Pragmatismo, Gius. Laterza & figli, Bari 1992, pagine 13 e 74.

quante conferme essa offra, e in tal caso si parla di "corroborazione" cioè si impiega un concetto molto più debole; mentre invece una falsificazione empirica inficia logicamente le ipotesi e tutto il sistema contestuale nel quale esse sono state inserite ed elaborate.

L'"apertura"

C'è tutta una letteratura filosofica ed epistemologica della seconda metà del Novecento che sviluppa adeguatamente questa idea, che non è solo la demarcazione tra ciò che è scientifico e ciò che scientifico non è, ma tende a considerare la coerenza "interna" ed "esterna" come condizione di una visione aperta dei rapporti sociali, come condizione di evoluzione d'ogni sapere e non solo di quelli scientifici in senso stretto, quindi come condizione di storia e di cultura umane, ed altresì come condizione di una visione aggiornata della democrazia, nei termini della "Open Society" di Karl Popper[23].

Questa concettualità concorre ad arricchire la nostra "cassetta degli attrezzi" di uno strumento essenziale: l'"apertura" che è un requisito essenziale di praticabilità della relazione d'aiuto pedagogica nell'interlocutore, e un requisito irrinunciabile del Pedagogista. Da intendersi "come disponibilità piena e senza riserva alcuna a mettersi in discussione[24]" come progetto di vita, come scelte, come idee di fondo.

L'esercizio professionale pedagogico secondo il metodo casistico-clinico

Va ricordato sempre che la Pedagogia nel suo complesso è impensabile senza un rapporto organico ed essenziale con l'esperienza sul suo oggetto di studio ed applicazione: la Filosofia dell'educazione, che non ne necessita di principio, svolge lo stesso ruolo che svolgono nelle rispettive discipline la Fisica Teorica o la Chimica Teorica, che contribuiscono in modo importante all'evoluzione, ma non tolgono nulla al carattere sperimentale di queste scienze della natura.

Esiste un complesso di ricerche incentrato su una metodologia statistica ed operazionale nella quale propriamente si parla di "individui", e che ha un ruolo evidentemente importante. Ma essa è solo una faccia della medaglia, un modo particolare di espletare il necessario componente empirico in Pedagogia.

L'altra faccia, l'alternativa esclusiva dell'esperienza pedagogica (e non solo

---

[23] A cominciare da The Poverty of Historicism, 1936 (Routledge, London 1957, ma oggetto di letture private a Bruxelles nel 1936 e di pubblicazione in articoli sulla rivista Econometrica negli anni 1944/45), e dai due volumi di The Open Society and Its Enemies Routledge, London 1945). Prime edizioni italiane: Editrice l'Industria, Milano 1954 e Armando, Roma 1973-74.

[24] *La pedagogia sociale*, opera citata, pag. 66. Con *Che cos'è la pedagogia professionale*, citata, offre un repertorio adeguatamente ampio e generale degli strumenti impiegabili dal Pedagogista di professione e da qualunque professionista sociale che operi in maniera pedagogica.

di carattere professionale) segue il metodo casistico situazionale, cosiddetto "clinico", nel senso che si studiano le singole persone ciascuna con le sue irriducibili peculiarità, e per ricondurre ogni singolo caso particolare ai casi generali è necessaria la mediazione del professionista, con la sua competenza e la sua esperienza, che ovviamente è fallibile. Questo modo di passare dal particolare al generale, non induttivo e non tautologico, prende il nome di "abduzione" (od anche "retroduzione") ed è stato proposto da Charles S. Peirce, il logico tra i fondatori del Pragmatismo classico, che e anche stato il primo a parlare in proposito di "fallibilismo".

Vi sono applicazioni della pedagogia professionale alla scuola, ai BES e più in generale alla pedagogia speciale, ai problemi dell'educazione politica, e via elencando. Noi abbiamo scelto fin dal principio di occuparci di problemi di coppia, famiglia e genitorialità[25].

L'importante è che l'esperienza offra all'evoluzione della conoscenza pedagogica e della relativa professione i Feedback positivi e negativi, necessari alla sua evoluzione.

Notiamo, in chiusura, prima di tutto che parliamo di "evoluzione" e non di progresso o di sviluppo o di altre concettualità con simili: non c'è nessuna valutazione e nessuna idea che si vada verso un "Bene" comunque inteso: come dall'etimo latino, siamo sicuri che continueremo a "girare via" ("e volveo"), e che indietro non si torna; la "freccia del tempo" individua un verso ma non una direzione, o meglio la sua direzione è in continuo mutamento.

Ed ancora, che non può esistere nulla di definitivamente acquisito come assoluto, un qualche "bene perfetto", tra i prodotto dell'umana creatività. L'uomo educa, come si dedica alle arti, alle scienze, alla tecnica, come è soggetto di storia e di cultura, proprio perché non ha mai nulla di perfetto o di assoluto tra le sue creazioni, ma ha sempre un "meglio" possibile, nel senso della perfettibilità che è l'altra faccia dell'imperfezione, che dell'uomo costituisce la caratteristica peculiare ed, insieme, la massima esaltazione delle sue qualità.

Chi segue filosofie o ideologie che predicano la perfezione o la definitività o l'infallibilità o la fine della storia per l'uomo crede di non aver bisogno di Pedagogia generale, e difatti solitamente la esclude, o la confina o la svaluta, ma avrebbe probabilmente bisogno come persona dell'aiuto professionale proprio di un Pedagogista.

---

[25] Cfr. *L'arte della parola che aiuta* (Gr. Ed. L'Espresso, Roma 2015) e *Il debito coniugale e altri dialoghi pedagogici* (Libreria Universitaria Edizioni, Limena-PD 2017), che contengono la ricostruzione di casi effettivamente trattati.

Metodologie ludiche per l'intervento sui climi di classe: un caso di studio

di
FIORELLA PAONE

Riassunto: *La riflessione presenta le strategie ludiche come possibilità di intervento efficace in ambito socio-educativo e didattico. Le caratteristiche del gioco sono, infatti, presentate come opportunità di ridurre la distanza comunicazionale che, laddove presente in classe, potrebbe costituire una vera e propria barriera fra docenti e alunni, inficiando il processo di insegnamento/apprendimento. È, inoltre, presentato e analizzato, a titolo esemplificativo, un intervento educativo e didattico realizzato in una scuola primaria di Pescara.*

Parole chiave: *apprendimento, scuola, gioco, clima di classe, stili comunicazionali*

Abstract – *Play Methodologies for interventions on cklass climate*

The work shows play strategies as opportunity of an effective intervention in a socio-educational context. Characteristics of play are, indeed, shown as chances to reduce the communicational gap that, if existing, could constitute an actual barrier between teachers and students, harming teaching/learning process. Besides, the work shows an educative intervention realized in a Primary School of Pescara, just to give an example.

Keywords: learning process, school, play, class climate, communicational styles, education

Riflessioni propedeutiche alla precisazione del tema di indagine e del contesto di intervento

L'interesse per la scuola e per i molteplici processi comunicazionali che la attraversano è il motore che ha mosso i miei interessi di ricerca verso un filone di studi volti a comprendere, in un'accezione weberiana, la crisi dei tradizionali modelli formali di educazione e didattica (Calvani, 2009; Morcellini, Cortoni, 2007; Ferri, 2011), come già illustrato altrove (Paone, 2012; 2013; 2016; 2017). Affrontare il lavoro di ricerca, qui presentato solo in una parte dei suoi esiti conclusivi, mi ha portato ad intendere la scuola come spazio di indagine entro cui e attraverso cui contribuire all'interpretazione dei cambiamenti socio-comunicativi contemporanei, che spesso generano situazioni di crisi in un corpo sociale non ancora preparato ad affrontarli (Jenkins 2006; 2009; Turkle, 1995; 2011).

Nell'ottica adottata, la crisi che caratterizza il sistema scolastico, infatti, può intendersi come riflesso di una più generale situazione di

disorientamento presente nel corpo sociale e ben rappresentata dalla diffusa sensazione di incertezza propria di un vissuto quotidiano percepito come sempre più complesso (Beck, 1986; Morin, 2014). Le trasformazioni strutturali della società, infatti, incidono sui modi di pensare e agire degli individui, sulle loro abitudini, suoi loro costumi e atteggiamenti quotidiani, sviluppando e rinnovando, sia nella comunità scientifica che nei professionisti, interpretazioni e chiavi di lettura che condizionano e modificano comportamenti, stili espressivi e, dunque, modi di intendere e praticare l'educazione (Blezza, 2007; 2010; 2011), intesa sia come fatto sociale che individuale. (Morcellini, Cortoni, 2007: 99). Mentre, infatti, divengono sempre più fragili i tradizionali punti di riferimento della socializzazione (in particolare scuola e famiglia), se ne impongono di nuovi (soprattutto di origine neo-medialle) moltiplicando, almeno a livello virtuale, le opportunità di scelta dei singoli e facendo crescere le loro aspettative, seppur in assenza di un tessuto sociale pronto ad accoglierle (Besozzi, 2006). A quanto detto, è da aggiungere che la rapida diffusione delle nuove tecnologie comunicative nei vissuti culturali e sociali delle persone sta facendo aumentare le difficoltà personali e collettive di costruzione di senso e gestione della complessità (cfr. Turkle, 1995; 2011). Si sottolinea che, nell'accezione luhmanniana, la complessità rimane tale solo fino a che non si opera una selezione fra gli elementi del sistema tesa sia a individuare le possibilità da attualizzare sia a operare una riorganizzazione del sistema stesso. Tale operazione di selezione e riorganizzazione non è mai definitiva, ma è da intendere in termini aperti ed evolutivi (Luhmann, 1984). Se si applicasse tale concetto all'analisi del sistema scolastico, allora sarebbe chiaro che per poterne gestire la complessità risulterebbe fondamentale partire dalla situazione contingente, prendendo in considerazione, esaminando e cercando di comprendere la specificità degli elementi che caratterizzano tale organizzazione anche a livello micro-relazionale. La ricchezza e varietà di tali elementi portano, oggi sempre più spesso, il pensiero pedagogico a confrontarsi con una prospettiva di ricerca di natura interdisciplinare (Blezza, 2014), in cui i contributi della pedagogia si integrino, in particolare, con quelli della sociologia, della scienza della comunicazione e dell'antropologia (Morcellini, Cortoni, 2007: 16 – 18). Tale prospettiva è aperta alla costruzione di un nuovo terreno di studio ed è tesa alla produzione di ipotesi interpretative e operative capaci di superare i limiti degli approcci tradizionali.

In termini generali, le singole scuole sembrerebbero generalmente sempre meno in grado di adottare stili comunicativi capaci di ridurre le distanze con il contesto esterno e le attese della nuova generazione proponendo un modello educativo efficace. Parlare di stili comunicativi non vuol dire fare

riferimento al messaggio, bensì alla connotazione relazionale dell'atto di comunicazione e alle diverse accezioni in cui essa può declinarsi in relazione al medium (Morcellini, Cortoni, 2007: 24).

Il presente lavoro si inserisce nel solco delle riflessioni accennate e focalizza la propria attenzione sulle possibilità di intervento sul benessere dei climi di classe attraverso strategie di comunicazione efficace basate sul gioco di finzione (Paone, 2013) che valorizzino le abitudini e gli stili comunicazionali della classe, sulla base di valutazioni diagnostiche scientificamente validate (Maturo, Paone, 2012; 2013) (Paone 2016; 2017). Si rimanda ad altra sede per un approfondimento sulle metodologie di indagine empirica e analisi dei processi di socializzazione scolastica della classe selezionata come caso di studio, in riferimento al suo grado di integrazione e alla formalizzazione dei suoi stili comunicazionali (Paone, 2016; 2017).

Gioco come possibilità di contatto e gestione dei differenti stili comunicazionali delle classi

Goffman (1961) parla del gioco come possibilità di movimento fra diverse cornici situazionali, ognuna delle quali facente riferimento a un preciso ordine dell'interazione.

Dal punto di vista dello studente, tale "movimento", seppure simulato (quindi, virtuale), può essere utile per cominciare sia a concepire nuove possibilità rappresentative sia a introiettare nuove conoscenze, da integrare con quelle già possedute, da sperimentare in un contesto protetto. Allo stesso modo, l'attività di gioco può favorire il processo di avvicinamento dell'insegnante alla cultura dei propri studenti: l'insegnante nel gioco può sospendere la sua conoscenza adoperando i propri strumenti epistemologici per comprendere il sistema di regole e valori proposto dal bambino/giocatore, cominciando a costruire i presupposti di quella relazione cooperativa necessaria al processo di insegnamento/apprendimento. Con questo non si vuole intendere che (Zoletto, 2005: 51): l'adulto smetta di essere l'insegnante e che il bambino smetta di essere l'allievo (…). Significa, piuttosto, che nessun adulto può interpretare l'arte dell'insegnante se non c'è un allievo che cooperi nel rendere questo ruolo riconoscibile e riconosciuto. Secondo Zoletto la classe, difatti, è il risultato di un processo cooperativo fra insegnante e alunno basato sulla ricerca di una sintonia operativa che egli paragona ad un'attività di gioco situata all'interno dei vincoli istituzionali, ma non per questo predeterminata. Ogni gioco, infatti, fa riferimento al sistema socio-cuturale in cui è generato, ricalcando i particolari meccanismi attraverso i quali gli uomini costruiscono i sistemi sociali e trasmettono i loro modi di organizzasi (cfr. Caillois, 1967).

Nell'ottica di questo lavoro, tali meccanismi non sono immutabili, bensì sono influenzati dagli specifici contesti socio-culturali cui fanno riferimento. Ogni gioco, dunque, rimanderebbe ad uno specifico standard di formazione e trasmissione socioculturale (orale, tipografico, neo-orale), rendendo possibile un'esperienza che, se opportunamente guidata, può insegnare al giocatore a muoversi all'interno di più cornici simboliche.

Andando aventi nella riflessione, può essere opportuno e utile aggiungere quanto sostenuto da Goffman sul gioco inteso come game, quindi, come struttura normata e ordinata, facendo riferimento a due ordini di regole:

- regole di rilevanza e irrilevanza, che suggeriscono quali sono gli elementi del gioco a cui fare attenzione e quali sono quelli da tralasciare in una precisa situazione di gioco,
- regole di trasformazione, che definiscono gli elementi che rimandano alla situazione esterna al gioco e ai vincoli e alle opportunità che essa contiene.

Goffman vuole sottolineare, quindi, che, il gioco, sebbene costruisca una specifica cornice situazionale, non può mai dirsi completamente svincolato dal più ampio contesto socio-culturale cui appartiene e che, anzi, può darci indicazioni su di esso.

È, comunque, importante notare che le regole cui Goffman fa riferimento non hanno una natura deterministica, in quanto il modo in cui si gioca (play), quindi, il modo in cui il giocatore risponde alle regole di un gioco, è influenzato dalla rappresentazione che egli ha del proprio ruolo di giocatore (di sé nel gioco e della situazione di gioco) e dalla distanza da tale ruolo. Goffman definisce il concetto di distanza dal ruolo come un meccanismo che nasce quando c'è la necessità, l'interesse, l'intenzione da parte degli attori sociali di comunicare a coloro che sono presenti nel medesimo contesto che, nonostante entrino in una situazione la cui cornice è già costituita, essi non si lasciano definire completamente dalla situazione. Infatti, per Goffman (Goffman, 1961, tr. it. 2003: 124): l'assunzione di ruolo è in qualsiasi momento revocabile: l'individuo, infatti, può interrompere di interpretare questa parte ed assumere un atteggiamento di distanza dal ruolo, ovvero il fatto che vi possa essere una scissione tra l'essere e il fare, tra l'individuo e il suo ruolo putativo.

A tal proposito Zoletto scrive che il gioco (Zoletto, 2005: 89): è un ordine regolato, così come è regolato un gioco visto come "game", ma è anche un ordine le cui regole non sono mai date una volta per tutte perché dipendono sempre e comunque – come in un gioco visto come "play" – dal modo in cui le giocano i giocatori.

Il gioco, quindi e come già anticipato, creerebbe uno spazio di sperimentazione che permetterebbe ai giocatori di sospendere le regole della

vita quotidiana, senza per questo essere inteso come attività del tutto separata da essa (cfr. Zoletto, 2005). A tal proposito lo stesso Goffman sostiene che un game è un insieme situato di attività. Si vuole sottolineare che questa concezione è in linea con quella delle culture orali, in cui il gioco non è separato dalla vita perché non c'è la spaccatura tra dimensione cognitiva ed affettiva (vi erano, cioè, determinate situazioni più gradevoli di altre in cui i bambini apprendevano). In accordo con quanto appena detto, anche Rovatti sostiene che la rappresentazione del gioco come attività infantile di svago è un prodotto culturale che nasce in epoca moderna. A tal proposito, egli scrive che (Rovatti, 2005: 14): il bambino che gioca è una formidabile, potente e, perciò, assai pericolosa costruzione della società adulta cui apparteniamo.

In campo scolastico, dunque all'interno di un sistema ancora largamente organizzato in base agli standard socio-culturali del modello tipografico (Morcellini, Cortoni, 2009), il gioco, inteso come attività\azione flessibile e praticata in maniera condivisa dai membri della classe (Paone, 2013; 2017), può andare incontro allo stile di comunicazione e apprendimento della nuova generazione, che è (Ferri, 2011: 3): ludico, fortemente orientato all'espressione del sé, alla personalizzazione, e alla condivisione di informazione con i pari.

Il gioco, quindi, potrebbe rappresentare uno spazio relazionale all'interno del quale l'insegnante potrebbe selezionare o progettare attività in grado di:

- favorire la sospensione del proprio schema di apprendimento e il contatto con standard culturali diversi dai propri (a seconda dei casi o orale, o tipografico, o neo-orale), attraverso la sperimentazione di esperienze che permettano al giocatore di muoversi all'interno di diverse cornici epistemiche, connettendole tra loro e imparando a riconoscere e gestire i loro vincoli e le loro opportunità;
- partire dagli interessi degli studenti, proponendo una modalità di apprendimento motivante e significativa;
- far emergere i processi logico-affettivi più comuni in classe, in modo da aiutare l'osservatore a costruire o a verificare la definizione della situazione comunicazionale della classe;
- valorizzare e consolidare le competenze culturali cui la classe è più incline;
- far crescere il patrimonio di conoscenza della classe e la sua competenza metodologica sia di costruzione di nuova conoscenza sia di organizzazione e operativizzazione del proprio bagaglio culturale;
- costruire, laddove funzionale alla formazione degli studenti, un'opportunità di uscita dalla cornice rappresentativa consueta, ossia dal 'contesto' scolastico tradizionale, e di entrata in una nuova cornice d'esperienza capace di creare una connessione fra scuola e esperienza

extra-scolastica;
- favorire la sperimentazione in un ambiente protetto di possibilità di utilizzo delle conoscenze possedute alternative a quelle più comunemente agite dagli studenti;
- a seconda della situazione, privilegiare da parte dell'insegnante un approccio integrale oppure maggiormente affettivo o cognitivo, al fine di rafforzare le funzioni della classe più deboli dal punto di vista dell'integrazione;
- sostenere il riconoscimento dell'adulto come esperta figura guida al di fuori di una logica di dominio che si basi sulla trasmissione di un sapere rigido e non negoziabile.

Per quanto riguarda quest'ultimo punto, il riferimento è al concetto foucaultiano di giochi di verità, ossia quei giochi strategici la cui posta è il prevalere di un sistema di sapere su un altro (Foucault, 1984). Secondo Foucault, l'asimmetria di potere fra i giocatori, ineliminabile in qualsiasi situazione di game, può divenire rischiosa quando si cristallizza in una situazione di dominio, dunque di imposizione di un sistema di verità. A tal proposito, può essere interessante quanto dice Zoletto a proposito della funzione che dovrebbe assumere il docente (Zoletto, 2005: 76): l'insegnante diventa un ricercatore più esperto fra altri ricercatori, il che vuol dire che, anche se non perde il suo potere nella classe come gioco di potere, cambia, nella classe come gioco di verità, il suo rapporto con il sapere, visto che in una ricerca non si può conoscere a priori, ma soltanto ipotizzare, dove si arriverà alla fine del game.

Adoperare una pratica di gioco in ambito scolastico permette, inoltre, di accogliere le linee guida presentate dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa in merito alle politiche giovanili[26] che hanno evidenziato l'importanza nella formazione di percorsi di apprendimento non formale che affianchino e si integrino con i percorsi di apprendimento formale. Questo vorrebbe, cioè, dire che strategie e tecniche socio-educative che tradizionalmente trovano spazio solo in ambito extra-scolastico – in riferimento, ad esempio, ai percorsi di animazione sociale – potrebbero essere utilizzate anche in classe come modalità comunicazionale atta a orientare l'operativizzazione e, quindi, l'apprendimento di quanto proposto dai curricula scolastici. Il gioco, infatti, quando non è inteso come pausa

[26] Il rifermento è al *Libro Bianco "Un nuovo impulso per la gioventù europea"* (COM (2001) 681 del 21.11.2001) elaborato su proposta di Viviane Reding, commissario responsabile dell'Istruzione e della Cultura della Commissione europea.

o svago, ma come orientamento formativo, può contribuire a costruire un ambiente scolastico non trasmissivo, capace di facilitare il coinvolgimento dei partecipanti (cfr. Rovatti, 2005). Sono, però, ancora forti le resistenze e lo scetticismo in merito all'utilizzo del gioco in sede scolastica. Si può supporre che le ragioni di tale atteggiamento riflettano (Jenkins, 2009, tr. it. 2010: 103): la confusione fra gioco come divertimento e gioco come forma di impegno. Il gioco, nel contesto in cui ne parliamo qui, è una modalità di impegno attivo, che incoraggia la sperimentazione e l'assunzione di rischi, che vede il processo di risoluzione di un problema tanto importante quanto il trovare o il conoscere la risposta

Alla luce delle opportunità di una pratica scolastica orientata in senso ludico, nell'ultima parte della presente riflessione sarà presentata, a titolo di esempio, un'esperienza di attività finalizzata al miglioramento delle dinamiche comunicazionali fra studenti e insegnanti sperimentata nella classe terza della scuola Don Milani -Istituto Comprensivo 1, Pescara.

Il caso della "Don Milani": i presupposti dell'intervento

Alla luce di quanto precedentemente formalizzato da chi scrive in merito al tasso di influenza medio della cultura della scuola, dei pari e della famiglia sulla classe III della Don Milani (Paone, 2017) e del grado di integrazione scolastica rilevato (Paone, 2016), si descriverà di seguito la sperimentazione di una proposta di azione socio-educativa da intendere come un primo passo nella riduzione della distanza comunicazionale tra insegnanti, genitori e studenti.

La proposta vuole anche sistematizzare e fondare dal punto di vista teorico una prassi di comunicazione e relazione che, talvolta, è già intuitivamente messa in atto dalle maestre, in modo da rendere continuativo, replicabile e trasmissibile quanto sperimentato.

Dall'osservazione e la codifica teorica dei dati rilevati durante i mesi di lavoro sul campo nella classe terza della Don Milani emergerebbero una serie di caratteristiche della relazione educativa e didattica che sono state schematizzate come segue (sulla base di un criterio di affinità concettuale):

- mancanza di fiducia e stima dei genitori nei confronti delle insegnanti;
- opposizione (scontro/distanza) fra modelli culturali differenti fra scuola (basato sull'impegno) e famiglia (basato sui criteri del consumismo);
- mancanza del sostegno familiare al lavoro delle insegnanti;
- trasversalità e estensibilità delle difficoltà scolastiche dei bambini;
- individuazione delle origini delle difficoltà scolastiche degli studenti nell'adozione da parte dei bambini di un codice linguistico ristretto;

- mancanza di strumenti di decodifica e intervento adeguati al contesto da parte delle insegnanti ;
- inefficacia degli strumenti didattici e comunicazionali delle insegnanti;
- sensazione di solitudine delle insegnanti;
- doppia faccia dell'inadeguatezza cognitiva dei bambini;
- efficacia di un modello di insegnamento non tradizionale.

La cristallizzazione delle difficoltà di contatto fra genitori, insegnanti e studenti alimenterebbe la difficoltà di questi ultimi nel costruire il senso, luhmannianamente inteso, della propria esperienza di apprendimento, aggravandone i problemi di integrazione scolastica. Si è visto, come l'ambiente mediale alla base della cultura scolastica abbia una bassa influenza sugli studenti, che, invece, sono maggiormente influenzati dalla cultura dei pari e da quella familiare – che fanno a loro volta rispettivamente riferimento ad uno standard di costruzione della conoscenza di tipo neo-orale e orale – (Paone, 2017). Si potrebbe, dunque, ipotizzare che la natura comunicazionale dell'ambiente classe osservato sia riconducibile ad un origine mediale fortemente polisemica, ossia basata su standard di costruzione e trasmissione della conoscenza che rimandano a contesti mediali di riferimento differenti per i tre gruppi sociali coinvolti direttamente e indirettamente nella vita quotidiana della classe. Si potrebbe, quindi, sostenere che all'interno della classe vi sia una forte distanza comunicazionale, soprattutto fra studenti e insegnanti e fra genitori e insegnanti, dovuta all'utilizzo di standard di costruzione e trasmissione della conoscenza differenti. Tale distanza potrebbe generare difficoltà dovute a diffuse incomprensioni reciproche e a sensazioni di inadeguatezza e frustrazione tali da generare un vero e proprio cortocircuito comunicazionale.

D'altro canto, si può sostenere che le difficoltà di adattamento degli studenti alla cultura della scuola siano speculari a quelle dell'organizzazione scolastica nei confronti degli studenti. La mancanza di metodologie e strumenti comunicazionali adeguati fa sì che le insegnanti siano impreparate ad accogliere, gestire e valorizzare la specificità culturale dei loro alunni (e delle loro famiglie), anche in quei casi in cui riconoscono la differenza culturale espressa. Da quanto detto, sembrerebbe si possa confermare anche il fatto che, come precedentemente sostenuto, la cultura scolastica (riferibile allo standard tipografico) non riesca ad incidere molto sul processo di socializzazione degli studenti, portando al mancato esito positivo della loro integrazione scolastica. Questo potrebbe spiegare la sensazione di inadeguatezza e disinteresse degli studenti rispetto alla proposta delle insegnanti e la loro diffusa difficoltà nel raggiungimento degli obiettivi scolastici di base.

Il cortocircuito comunicazionale che caratterizza la socializzazione

scolastica degli studenti sarebbe originato dalla lontananza fra la cultura della scuola e quella dei bambini i cui standard di costruzione e trasmissione della conoscenza sarebbero così distanti da inficiare il loro processo di integrazione scolastica e il loro successo in termini di risultati raggiunti.

Al fine di facilitare il superamento del cortocircuito comunicazionale che inficia il buon esito del processo di integrazione scolastica degli studenti, si è scelto di sperimentare un percorso di comunicazione efficace fra bambini e insegnanti che si inserisca nella proposta scolastica per rafforzare il raggiungimento di alcuni dei suoi obiettivi formativi. Tale percorso è stato costruito a partire dalle specificità culturali dei bambini concreti della Don Milani, coinvolti come singolarità attive e partecipi al processo di elaborazione culturale che li riguarda. Si è scelto di basare tale percorso su un set di giochi di comunicazione e relazione, per la cui selezione e definizione si è partiti dall'analisi delle caratteristiche culturali del gruppo classe osservato, i cui processi di costruzione della conoscenza sono basati sulla sperimentazione, sull'interazione (faccia a faccia o di origine neo-mediale), sulla cooperazione, sulla multidimensionalità, sulla plurisensorialità, sulla specializzazione iconica, sul principio di piacere, sullo scambio e sulla velocità di condivisione degli stimoli (Paone, 2017).

Si è, dunque, deciso di attuare un percorso di gioco in grado di favorire la scoperta e il rinforzo delle conoscenze attraverso: la sperimentazione in un ambiente protetto, la proposta di un'attività piacevole, il confronto e la discussione guidata (circle time e brainstorming), la collaborazione (*problem solving* e *cooperative learning*), la creatività, la connettività, l'utilizzo di più linguaggi espressivi. Un tale percorso di gioco, infatti, permette di imparare sperimentando, è un'attività di bricolage (Turkle, 1995; 2011), fortemente in assonanza con la modalità di apprendimento degli studenti osservati.

Il caso della "Don Milani": la sperimentazione di un'esperienza di comunicazione efficace

Si è scelto di lavorare su uno degli obiettivi scolastici primari: l'acquisizione di competenze di base di lettura e comprensione di un testo letterario. Per far questo si è proposto alla classe di selezionare un tema per realizzare un video-spot a partire da una discussione sugli stimoli offerti da un testo che gli studenti già conoscevano: Il Mago di Oz di Bauss Si è scelto di utilizzare una storia che gli studenti avevano già affrontato nel corso dell'anno scolastico in modo da ridurre le loro difficoltà di comprensione e memorizzazione e fare in modo che si focalizzassero maggiormente sul compito specifico. Si è, quindi, strutturato un percorso di laboratorio in quattro fasi:

- approfondimento e lettura integrale del libro[27],
- discussione e confronto collettivo finalizzato alla definizione del tema,
- conoscenza propedeutica delle tecniche di produzione audio-visiva,
- realizzazione del video-spot.

Le strategie adottate nella prima fase sono state: la lettura frontale e dialogica ad alta voce a tutta la classe, la lettura a piccoli gruppi, l'animazione del libro (attraverso giochi di teatro, pittura, scrittura e lettura), la lettura individuale. Questa fase del lavoro si è posta l'obiettivo di rafforzare le abilità linguistiche di base della classe. Come si è precedentemente rilevato, infatti, le loro capacità di scrittura e lettura sono molto deboli (Paone, 2016). L'impegno degli studenti in questa fase del lavoro è stato molto serio e costante; è probabile che i bambini siano stati sia incuriositi e motivati dall'utilizzo di tecniche didattiche poco usuali sia responsabilizzati dalla richiesta di selezionare un tema di loro interesse per il video-spot da realizzare.

Una volta terminato l'approfondimento sul testo, si è avviata la discussione volta all'individuazione del tema da sviluppare nel video. Il confronto è stato facilitato dalla proposta di un'attività ludica finalizzata alla costruzione di carte da gioco: attraverso tecniche di scrittura e disegno, si è chiesto ad ogni studente di individuare e rappresentare tre parole chiave collegate alla storia. La parola più rappresentata è stata: amicizia (ben 13 dei 16 bambini partecipanti hanno scelto di rappresentare questa parola); si è, così, focalizzata la discussione su questo concetto ed è emerso che gli studenti condividono l'idea che una condizione di solitudine rende tristi e impotenti, mentre ognuno può essere felice e realizzato solo assieme agli altri. I bambini stessi hanno, a questo punto, fatto l'esempio del laboratorio cui stavano partecipando con affermazione quali:

qui riesco a dire quello che mi piace;

possiamo giocare insieme e veniamo ascoltati;

mi piace che insieme a voi una "cosa noiosa" mi può far capire come mi sento....mi aiuta a pensare.

Quando si è chiesto al bambino cosa intendesse con l'espressione cosa noiosa ha detto che si riferiva al fatto di leggere. È da notare il cambiamento di prospettiva che traspare da questa affermazione: il bambino dichiara, infatti, che gli piace un'azione che prima considerava noiosa, come quella di leggere.

---

[27] Il percorso è stato supportato dall'intervento di due operatori esterni: la Dott.ssa Barbara Magliani (esperta di animazione del libro e lettura espressiva) e il Dott. Luigi Galbiati (psicoterapeuta e esperto di videomaking).

Si è, quindi, deciso, attraverso una fase di circle-time, che nel video si parlasse sotto forma narrativa:

- del tema emerso dalla lettura del libro: l'amicizia come risorsa di crescita armonica,
- dell'esperienza stessa del laboratorio, ossia dell'utilizzo del libro sia come strumento di comunicazione e relazione sia come spazio per "pensare", ossia per capire meglio se stessi e le situazioni che si vivono.

A questo punto, gli studenti hanno associato la loro esperienza a quella di uno dei personaggi del libro di Bauss: lo spaventapasseri senza cervello. Nel testo, infatti, si racconta di come lo spaventapasseri, grazie all'amicizia degli altri personaggi della storia, impari ad avere fiducia in se stesso e nelle proprie capacità e cominci ad avere buone idee per affrontare le situazioni che vive. Si è deciso che anche questo collegamento, che dimostra la capacità dei bambini di collegare il messaggio del testo alla propria esperienza, venisse esplicitato nel video-spot. Si è, quindi, proceduto all'ideazione del video-spot attraverso una discussione collettiva che è partita da una traccia iniziale e alcune domande guida proposte dall'operatore. La traccia proposta ai bambini per l'ideazione del video-spot è la seguente: Siamo in un giardino e un bambino è seduto da solo su una panchina. Ad un certo punto, arriva un altro bambino, cosa fa? Come reagisce il primo bambino? Chi fa riferimento al personaggio dello spaventapasseri? Perché? Cosa succede, poi? Come si conclude la storia?

Attraverso una fase di lavoro in piccoli gruppi, seguita da una discussione guidata in grande gruppo si è concordata la trama. La trama scritta con i bambini per il video-spot si apre con la scena di un primo bambino con un'espressione molto triste seduto su una panchina di un parco da solo. Dopo poco arriva un secondo bambino che si siede sulla panchina e comincia a leggere a voce alta i libro di "Il Mago di Oz" nel passaggio in cui viene presentato il personaggio dello spaventapasseri senza cervello. I due bambini cominciano a leggere insieme. Il secondo bambino se ne va lasciando il libro sulla panchina. Il primo bambino continua a leggere da solo. Dopo poco si avvicina alla panchina un terzo bambino, che è appena stato preso in giro e allontanato da altri bambini, e si mette ad ascoltare la storia. Piano piano si avvicinano alla panchina tutti i bambini presenti nel parco. Dopo poco torna il secondo bambino portando con sé una valigia piena di libri che comincia a distribuire a tutti. I bambini prendono i libri e cominciano a leggere tutti insieme.

Prima di cominciare le riprese, agli studenti sono state esposte e fatte sperimentare in un contesto di simulazione alcune tecniche di base (relative alle riprese, alla recitazione, alla scelta delle musiche e al montaggio) per realizzare il video-spot.

Si è, dunque, proceduto a girare le diverse scene progettate e a realizzare il prodotto video, che è visionabile on-line al seguente indirizzo: https://www.youtube.com/watch?v=pRHrYbtMfao.

Anche in questa fase gli studenti hanno dimostrato di essere attivi e partecipi in ogni aspetto del lavoro.

La conclusione del percorso di laboratorio è stato un incontro di presentazione ai genitori del video realizzato che si è svolto presso la Biblioteca F. Di Giampaolo di Pescara alla presenza del gruppo di studenti coinvolto, dei loro compagni di scuola, degli insegnanti e degli esperti esterni. La partecipazione molto numerosa dei genitori potrebbe dimostrare, che il loro coinvolgimento è facilitato dalla proposta di attività basate sul protagonismo dei figli e che, dunque, l'interesse per il bambino potrebbe essere il presupposto per un contatto efficace fra genitore e insegnante.

Analisi dell'intervento e considerazioni conclusive

Il percorso di gioco sperimentato ha raggiunto, in primo luogo, l'obiettivo di facilitare agli studenti la comprensione del sistema di norme e valori proprie della scuola, creando un ponte fra la cultura di riferimento che i bambini hanno già acquisito (quella della famiglia e quella dei pari) e quella da acquisire (della scuola). Ad esempio, dal punto di vista del comportamento si è riusciti a costruire un contesto in cui i bambini sono stati in grado di rispettare i tempi di lavoro, ascoltare, fare domande appropriate, cooperare e accogliere le opinioni dei compagni. Si ritiene che l'interesse per gli strumenti di lavoro (gioco teatrale e animazione del libro) e l'obiettivo (produzione del video) proposti abbia portato alla condivisione della modalità adottata per il loro utilizzo teso alla realizzazione del prodotto finale. Inoltre, il comportamento degli studenti potrebbe anche essere legato al riconoscimento dell'insegnante come figura esperta ed in grado di guidarli.

In secondo luogo, dal punto di vista del contenuto, si è raggiunto l'obiettivo di interessare gli studenti a diversi linguaggi mediali (teatro -pre-orale e orale -, libro – tipografico -, video -neo-orale-), favorendo il riconoscimento e la gestione dei criteri di utilizzo dei diversi media adoperati. Si è così arrivati alla costruzione di un contesto di apprendimento capace di integrare e armonizzare le specificità culturali presenti in classe. L'attività proposta, infatti, utilizzando un modello non strutturato, in cui, quindi, non esistono formule prestabilite rigide e precostituite, ma una cornice esperienziale e delle indicazioni generali definite a partire dalla circostanza e dalla specificità comunicazionale sia del gioco che del contributo dei giocatori (conduttore e partecipanti), ha permesso alla classe di comunicare in maniera funzionale al benessere dei singoli e del gruppo, pur mantenendo la complessità di un contesto comunicazionale polisemico come quello della Don Milani. Il

gioco, infatti, ha favorito la costruzione di un ponte esperienziale fra diversi contesti culturali; si è, cioè, lavorato su uno degli obiettivi scolastici di base (far nascere o rafforzare l'amore verso i libri e la lettura) utilizzando sia uno degli strumenti più comuni a scuola (il libro) sia i codici espressivi più diffusi nella vita extascolastica degli studenti (quello neo-mediale per la produzione video e quello orale per il gioco teatrale). Aver fatto in modo che i bambini possano patire dai propri interessi e dai linguaggi che gli sono più familiari, aiutandoli ad operativizzare le proprie attitudini comunicative in un percorso di produzione culturale atto a sostenere uno degli obiettivi scolastici di base, ha fatto sì che gli studenti della Don Milani abbiano cominciato a percepire la dimensione dell'apprendimento scolastico non solo come convergente con la propria quotidianità e, dunque, dotata di senso, ma anche come capace di ampliare in modo piacevole la propria area di esperienza e il proprio bagaglio culturale.

In terzo luogo, dal punto di vista della memorizzazione del messaggio e delle tecniche apprese, si è riusciti ad essere efficaci in quanto la connotazione fortemente affettiva dovuta alla piacevolezza della situazione sperimentata, alla sorpresa e al coinvolgimento in prima persona hanno inciso molto sulla memoria a lungo termine. Questo è ancor più vero perché i bambini sono stati chiamati a essere anche gli inventori di alcune fasi e di alcuni materiali di gioco (costruzione delle carte, ideazione del video-spot, ecc.), risolvendo i problemi che tale compito comporta in termini di applicazione delle conoscenze e delle metacompetenze acquisite (Bersani, Peres, 1998).

L'attività sperimentata, quindi, ha rafforzato il desiderio della classe di essere parte attiva del processo di apprendimento scolastico in un'ottica nella quale (Claparede, 1931, tr. it. 1976: 156): il fondamento dell'educazione deve essere non il timore del castigo, né il desiderio di una ricompensa, ma l'interesse, l'interesse profondo per la cosa che si tratta di assimilare o eseguire. Questo è stato possibile suscitando l'attenzione e l'interesse degli studenti attraverso la concretizzazione dei seguenti criteri:

effetto sorpresa: attraverso l'utilizzo dei giochi teatrali e dell'animazione del libro basati sull'utilizzo di una comunicazione paradossale, che attiri l'attenzione e metta in discussione sia il senso comune sia la "posizione" tradizionale dello studente in classe;

spendibiltà: gli stimoli di lavoro e di discussione proposti hanno sempre fatto riferimento a situazioni quotidiane che i bambini hanno saputo autonomamente riconoscere;

tensione: attraverso l'utilizzo di uno squilibrio fra i dati e gli elementi forniti

e quelli necessari per la realizzazione del prodotto finale. Gli studenti hanno lavorato all'interno di una struttura di gioco prestabilita, ma hanno dovuto autonomamente sia costruire l'idea sia scegliere i materiali e la modalità realizzativa per raggiungere l'obiettivo del gioco: realizzare il video-spot;

partecipazione: attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti che nel corso del gioco sono arrivati non solo a condividere il messaggio del video, ma anche ad esserne testimoni protagonisti.

Per sintetizzare, nel caso in esame, il percorso di gioco è stato in grado di promuovere:

- il passaggio da una concezione dell'apprendimento come puro e semplice trasferimento di informazioni ad una che lo consideri un processo di elaborazione personale, basato su operazioni mentali di ideazione, elaborazione e memorizzazione attraverso un forte coinvolgimento della sfera affettiva;
- la modifica di eventuali modelli cognitivi rigidi nell'ottica del considerare anche la dimensione affettiva delle conoscenze personali;
- la costruzione di punti di riferimento empirici e criteri metodologici che rendano i partecipanti capaci di muoversi anche nel non noto;
- la co-costruzione di un'attitudine al pensiero critico, che permetta di confrontare problematizzare e contestualizzare ciò che si sperimenta con porzioni di conoscenza acquisita, attraverso meccanismi vari di associazione;
- il riconoscimento delle operazioni interpretative agite da ognuno, abituando da un lato a identificare la logica di costruzione di un prodotto culturale e dall'altro a gestire la dimensione affettiva coinvolta nel processo di percezione e acquisizione di una conoscenza;
- l'utilizzo dell'ambito empirico come contesto di genesi e di messa alla prova delle conoscenze;
- il coinvolgimento della famiglia attraverso la promozione di occasioni di confronto non formale costruite attorno all'interesse per il bambino;
- il coinvolgimento di professionisti del territorio che operano in ambito socio-educativo in modo da creare una sinergia fra mondo scolastico e extrascolastico.

Si vuole sottolineare che l'intervento sperimentato, che non si poneva alcun obiettivo di risoluzione delle problematiche comunicazionali della classe[28], vuole essere un esempio di comunicazione e relazione efficace fra studenti

[28] Si ritiene, infatti, che solo una sperimentazione socio-educativa di lungo periodo possa porsi l'obiettivo di una concreta ridefinizione della situazione scolastica dei bambini che, in ogni caso, dovrebbe essere oggetto di un'osservazione e una verifica scientifica.

e operatori scolastici tesa alla riduzione della distanza culturale presente fra i membri della classe.

Bibliografia

Beck U. (1986), Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne, Shurkamp, Frankfurt am Main

Bersani R., Peres E. (1998), Matematica. Corso di sopravvivenza, Ponte alle Grazie, Milano

Besozzi E. (2006), Società cultura educazione, Carocci, Roma

Blezza F. (2007), *Educazione XXI secolo*, Pellegrini, Cosenza

Blezza F. (2010), *La Pedagogia sociale*, Liguori, Napoli

Blezza F., (2011), *Pedagogia della vita quotidiana Dodici anni dopo*, Pellegrini.

Blezza F., (2014) *Pedagogia e professioni sociali*, Gr. Ed. L'Espresso, Roma

Caillois R. (1967), *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris, tr. it. (1981), *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano

Calvani A. (a cura di) (2009), Tecnologia Scuola, Processi Cognitivi. Per un'ecologia dell'apprendere, Franco Angeli, Milano

Claperade E. (1931), *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlè, Neuchâtel , tr. it. (1976), *L'educazione funzionale*, Bemporad, Firenze

Ferri P. (2011), Nativi digitali, Mondadori, Milano

Foucault M. (1984), *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté* (entretien avec H. Becker,R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller), Revista internacional de filosofia, n. 6

Goffman E. (1961), Fun in Games, in Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction, Bobbs-Merrill, Indianapolis

Goffman E. (1961), Role Distance, in Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction, Bobbs-Merrill, Indianapolis

Jenkins H. (2006), Convergence Culture: Where Old and New Media Collide, New York University Press, New York, tr. it. (2007), Cultura Convergente, Apogeo, Milano

Jenkins H.(2009), Confronting the challengers of partecipatory culture: Media Education for the 21st century, MIT Press, Cambridge, tr. it. (2010), Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo, Guerini, Milano

Luhmann N. (1984), Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp, Frankfurt, tr. it. (1990), Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale, Bologna, Il Mulino

Morcellini M., Cortoni I. (2007), Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo, Erickson, Trento

Maturo A., Paone F. (2012), *New Processes of Socialization in Education: Theoretical Analysis, Proposals for Intervention and Formalization with Fuzzy Models,* in "PROCEDIA: SOCIAL & BEHAVIORAL SCIENCES", vol. 46, 2012*:* 4886-4893

Maturo A., Paone F. (2013), *New Educational Pathways and Formalization with Fuzzy Sets and Hyperstructures*, in Daniela Soitu, Cristina Gavriluta, Antonio Maturo, "Interdisciplinary approaches in social sciences", Editura Universitatii "Alexandru Ioan Cuza" Iasi: 264-277

Morin E., (2014), Einsegner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation, Actes Sud/Play bac, Arles

Paone F. (2013), *New socio-educational courses and playful orientation teaching*, in AA.VV., "Sociologie si Assistenta Sociala", Editura Univeritastii Alexandru Ioan Cuza, Iasi: 81-91

Paone F. (2016), I processi di socializzazione scolastica, in Antonio Maturo, Ioan Tofan Fuzziness. Teorie e applicazioni, Aracne, Roma

Paone F. (2017), Strategies for a sociological diagnosis of communicational environment of

students, in AA.VV., “Recent Trends in Social System: quantitative theorie and quantitative models”, Springer International Publishing Switzerland, 2017: 267-280

Paone F. (2017), *Prima di entrare in classe. Note preliminari per un’ecologia dell’insegnamento,* in *Qualeducazione n. 87,* Pellegrini, Cosenza: 29-37

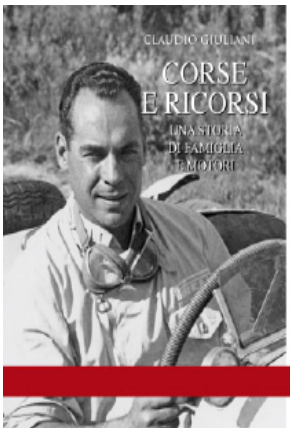
Paone F. (2017), *Gioco e benessere dei climi di classe,* in *Qualeducazione n. 88,* Pellegrini, Cosenza: 61-74

Rovatti P. A. (2005), *Una scuola del gioco è impossibile?,* in La scuola dei giochi, Bompiani, Milano

Turkle S. (1995), *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, Simon & Schuster, New York, tr. it. (1996), La vita sullo schermo, Apogeo, Milano

Turkle S. (2011), *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other*, Basic Books, New York

Zoletto D. (2005), *Dentro la classe come gioco,* in *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano



CLAUDIO GIULIANI
CORSE E RICORSI
UNA STORIA DI FAMIGLIA E MOTORI



PELLEGRINI

Presentiamo in questo numero quattro contributi orientati su altrettanti diversi versanti della ricerca in campo educativo e tutti contraddistinti dal tentativo di delineare prospettive innovative nei relativi territori di indagine: il primo, redatto dal direttore di questa rubrica, concernente le implicazioni glotto-didattiche della diffusione delle lingue veicolari e di cultura nei prossimi decenni; il secondo, redatto da Angela Pascale, riguardante gli sviluppi del rapporto fra TIC e democrazia; il terzo, di Antonella Colonna Valasi, sul ritorno in formazione in età adulta; il quarto, ancora dello scrivente, Emilio Lastrucci, sul progetto di redazione di una storia completa dell'Associazione Pedagogica Italiana (As.Pe.I.), quale istituzione scientifica e di alta cultura che attraverso un secolo e mezzo di storia ha fornito un contributo decisivo all'avanzamento delle scienze dell'educazione e al dibattito sulle questioni di politica educativa nel nostro Paese.

Previsioni sullo sviluppo delle lingue veicolari e di cultura e nuovi orizzonti nell'insegnamento delle lingue straniere

di
EMILIO LASTRUCCI

Riassunto: *Il contributo esamina – sulla base di una serie di ipotesi relative agli sviluppi di natura economico-produttiva, demografico-migratoria, politico-istituzionale, scientifico-tecnologica e culturale e di riflessioni sui complessi intrecci fra queste dimensioni – le prospettive possibili della diffusione delle principali lingue veicolari e di cultura sull'orizzonte planetario, per mettere in evidenza le esigenze che si troveranno ad esaudire nei prossimi decenni le istituzioni preposte all'insegnamento delle lingue straniere nei diversi Paesi e contesti culturali.*

Abstract: The article analyses the possible development of the spread of main languages of communications in the world in next decades, on the basis of forecast about increasing processes in economic, political, technological and cultural fields, and the consequences for language learning and teaching in a near future perspective.

Keywords: *foreign languages, language learning.*

Il dibattito attorno agli scenari che l'umanità si trova di fronte nei decenni a venire si intreccia con l'analisi di complessi processi di natura demografica (compresi i movimenti migratori), economica, politica e socio-culturale. Le previsioni circa le probabili tendenze evolutive in questi macro-settori della vita associata si fondano sulla capacità di definire complicati modelli, generalmente basati su sistemi di equazioni e proiezioni statistiche di elevata complessità, in grado di configurare verosimili trend di sviluppo dei processi economico-produttivi (attraverso, soprattutto, gli stadi evolutivi ulteriori del processo di globalizzazione e le opzioni relative allo sfruttamento delle risorse energetiche), del riassetto degli equilibri geopolitici e continentali (mediante l'evoluzione dei processi di integrazione, in Europa come nelle aree del Terzo Mondo ed in particolare del continente africano) come dei sistemi politici nazionali (soprattutto riguardo l'ampliamento della partecipazione popolare ai processi decisionali), gli spostamenti di ingenti porzioni di popolazioni lungo varie direttrici intercontinentali e via dicendo. Tali previsioni risultano tanto più complesse quanto più appaiono legate a scelte politiche operate nei contesti nazionali e, in misura sempre più rilevante, attraverso accordi connessi alla gestione di delicati equilibri internazionali (da quelle di politica economica a quelle, alla ribalta dell'attualità negli ultimi anni, relative alla gestione dei flussi migratori), scelte le quali, naturalmente, risultano, in via di principio, pressoché imprevedibili e indeterminate, per lo meno nel medio e lungo termine.

Le riflessioni intorno a questo insieme esteso ed estremamente complesso di fenomeni evolutivi hanno sollecitato anche, nell'ambito delle scienze umane – ampliandosi tuttavia, necessariamente, ad un più vasto orizzonte di interesse politico-culturale ed in qualche misura all'intera opinione pubblica – interrogativi cruciali, che hanno a loro volta dato impulso allo sviluppo di indagini e a confronti serrati fra ipotesi e modelli esplicativi, circa le *tendenze di sviluppo dei diversi patrimoni linguistico-culturali*. Una questione-chiave, in tale cornice problematica, riguarda l'espansione degli idiomi impiegati nella comunicazione internazionale e nei contesti di *government* sovranazionale, ma in certa misura anche nei contesti nazionali e addirittura in quelli di *governance* istituzionale (scuola, università, formazione professionale e continua, imprese multinazionali, attività artistiche, industria culturale ecc.) e locale. Si tratta, in sostanza, di quelle lingue storico-naturali, di maggiore o minore prestigio culturale e tradizione, che nel corso della storia umana si sono affermate ed espanse in misura maggiore attraverso i fenomeni di inculturazione legati, essenzialmente, ai processi di dominazione e colonizzazione nelle diverse aree del globo.

Ora, attraverso la riflessione e gli studi in vari settori delle scienze umane, nonché nel quadro di un vasto dibattito politico-culturale, negli ultimi decenni ci si è ripetutamente interrogati circa i processi di sviluppo futuri delle correnti espansive delle diverse lingue e tradizioni culturali, i quali, nelle loro origini storiche più o meno remote, affondano le radici nelle principali matrici culturali dell'occidente e hanno trovato diffusione nel secondo e terzo mondo. Ci si chiede, in sintesi: quali saranno nei prossimi decenni, nelle diverse aree del globo ed a livello planetario, le lingue veicolari che assolveranno il compito di favorire l'ampliamento della comunicazione pubblica, gli scambi politici, economici e culturali ed il rafforzamento del dialogo interculturale?

Che il processo di graduale ampliamento e rafforzamento delle competenze in lingue straniere (veicolari e non), che ha preso avvio da molti decenni, sia destinato ad incrementarsi ulteriormente in quelli a venire rappresenta un fatto indiscutibile e universalmente riconosciuto. Tale processo ha le sue radici in un complesso articolato di fenomeni e bisogni legati allo sviluppo sociale e civile, tanto nei Paesi sviluppati quanto in quelli in via di sviluppo. Tanto per citare i più vistosi e rilevanti, basti indicare il rafforzamento delle competenze linguistiche nei curricoli scolastici; le esigenze di formazione e aggiornamento delle competenze in L2, L3 e LS nei contesti professionali, non esclusivamente legati all'esercizio delle c.d. professioni liberali (basti pensare, ad esempio, al settore turistico-alberghiero e della accoglienza-ristorazione); gli stimoli derivanti dalla comunicazione via rete e dall'uso delle risorse web a scopi di informazione e formazione, oltre che produttivo-commerciali e tecnico-professionali; le necessità di apprendimento della lingua ufficiale del Paese ospite legate ai flussi migratori; l'incentivazione della disseminazione dei risultati della ricerca tecnica e scientifica e dell'esportazione/generalizzazione di prodotti ed esiti di progetti di ricerca-sviluppo e innovazione. La sfida che si pone, ai fini di definire una previsione sui possibili ulteriori sviluppi futuri, consiste, allora, nell'identificare i fattori cardinali che giocano un ruolo nel favorire la diffusione di una lingua (o di alcune lingue) piuttosto che di altre.

Negli ultimi tre decenni almeno, la propagazione della lingua inglese quale lingua veicolare ha suscitato reazioni di disagio in molti contesti linguistico-culturali, segnatamente in quello francofono, nel cui ambito è stata denunciata – e talora percepita addirittura come una condizione di crisi culturale e valoriale – la progressiva perdita di prestigio intellettuale del francese e le conseguenze deteriori che derivano dal progressivo indebolirsi della competenza di questa lingua nella media ed alta intellettualità, in considerazione del fatto che un'ampia porzione dell'intera tradizione filosofico-scientifica e letteraria tramandata nella cultura occidentale è codificata in

questa lingua, la quale riveste un ruolo di massimo prestigio culturale nel panorama delle principali lingue di cultura moderne, comprendente, oltre l'inglese, il tedesco, lo spagnolo e l'italiano. Tale processo di arretramento della cultura francofona sull'orizzonte culturale mondiale, avviato già da oltre mezzo secolo attraverso il processo di decolonizzazione, in favore della diffusione dell'anglofonia, è stato ritenuto ormai per lungo tempo destinato ad accentuarsi, considerando, in primo luogo, che la Francia, come la maggior parte dei Paesi più sviluppati, particolarmente nel continente europeo, attraversa una fase di stasi demografica (la cosiddetta "crescita zero") e non vi sono in atto processi di espansione commerciali, politici o di altra natura che giustifichino un incremento dell'uso del francese sullo scenario mondiale.

L'"imperialismo linguistico" dell'inglese è stato interpretato da intellettuali ed uomini politici nei termini di uno strumento che, deliberatamente o di fatto, produce significativi effetti in termini di predominio culturale e di conseguenza anche politico, soprattutto se si interpreta in senso forte il legame fra lingua e visione del mondo, richiamando quella concezione del rapporto fra lingua e cultura che si affermò a partire dagli anni Venti del Novecento in ambito linguistico-antropologico e della filosofia del linguaggio divenendo successivamente nota come "ipotesi Sapir-Whorf" o "della relatività linguistica"[29]. Le ragioni storiche per cui l'inglese, attraverso oltre cinque secoli di storia, è penetrato nel tessuto di amplissime aree del globo in tutti i continenti, dall'America settentrionale, all'India, all'Australia, al Sudafrica (insediandosi in origine quale codice comunicativo essenziale dell'amministrazione pubblica, del commercio, dell'educazione, e soppiantando gradualmente le lingue indigene) sono legate a processi di inculturazione che a loro volta sono il risultato di secolari dominazioni e, pertanto, anche successivamente alla conquista dell'indipendenza da parte delle ex-colonie, le derive di tali processi sono da considerarsi pressoché irreversibili, almeno in una prospettiva di spessore temporale limitato.

Secondo stime elaborate da varie agenzie e comunque, per varie ragioni

---

[29] In sintesi, questa teoria, che trova la sua prima formulazione moderna nell'opera di F. Boas, maestro di E. Sapir, si fonda sull'idea che l'analisi delle interdipendenze fra le diverse culture (concepibili quali diverse forme di pensiero) e il linguaggio mostrino come le lingue non possano essere riguardate come strumenti che esprimono attraverso sistemi di segni e di suoni eterogenei una realtà indipendente. La loro diversità consiste invece, anzitutto, in differenti modi di approcciare e interpretare il reale, cosicché ogni lingua configura una particolare visione del mondo, intessuta di credenze, rituali, modelli di condotta, modalità comunicative ecc. consolidate e condivise nella comunità dei parlanti. Cfr. in part. D. G. Mandelbaum (ed.), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture, and Personality*, University of California Press, 1983; B.L. Whorf and John B. Carroll (ed.) *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, Mass., Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 1956.

tecniche, non del tutto aggiornate[30], la lingua francese, con circa 140 milioni di parlanti madrelingua (compresi i bilingue, laddove i locutori nativi del solo francese ammonterebbero a non oltre 80 milioni) ed oltre 220 milioni di parlanti totali, risulta la settima lingua più diffusa nel globo[31], preceduta dal cinese mandarino (oltre 850 milioni di parlanti madrelingua e oltre un miliardo e 200 milioni totali), dall'inglese (che risulta al secondo posto con i 420 milioni di parlanti madrelingua ma al primo posto considerando gli oltre un miliardo e 400 milioni di parlanti totali), lo spagnolo (410 milioni di madrelingua e oltre 500 totali), l'indostano (325 milioni madrelingua, 600 milioni totali), l'arabo (240 milioni madrelingua, 600 milioni totali) e il portoghese (240 milioni di madrelingua e 270 totali). Attualmente l'inglese rappresenta una delle lingue ufficiali in 45 Paesi del mondo e si situa al primo posto in tale graduatoria, contro i 32 Paesi in cui lo è, in taluni casi anch'esso affiancato ad altre lingue, il francese, che registra il secondo posto.

Una recente ricerca sulla diffusione delle lingue, ed in particolare degli idiomi veicolari, realizzata dalla Banca Natixis ed inquadrata in una prospettiva ultratrentennale, ha condotto i ricercatori a sostenere che intorno al 2050 la lingua maggiormente parlata nel mondo sarà il francese[32]. Il principale fattore di incremento della diffusione del francese viene ricondotto da questi studiosi al fatto che essa costituisce la lingua ufficiale in molte nazioni del continente africano ed in particolare, com'è noto, nell'Africa subsahariana, vale a dire in aree del globo contrassegnate dai tassi più elevati di crescita demografica ed altresì destinate a descrivere nel periodo considerato anche un significativo sviluppo economico e nei processi di alfabetizzazione. La

---

[30] Le stime qui richiamate, a puro titolo orientativo, risultano ad un dipresso aggiornate ad un lustro orsono e sono il frutto dell'elaborazione, compiuta da chi scrive, di dati forniti da diverse agenzie, fra cui le più aggiornate rilevazioni di "Ethnologue".

[31] Se si considerano solo i parlanti monolingua, in realtà, essa si situa al quindicesimo posto, dopo diversi altri idiomi, compresi il giapponese e il tedesco. Nel rapporto pubblicato dall'*Observatoire de la langue française* nel 2014 i parlanti totali il francese nel mondo sarebbero stimati in 274 milioni; di questi soltanto 220 milioni, tuttavia, possiedono un livello di alfabetizzazione funzionale tale da porli in condizione di comprendere un testo scritto e di comunicare adeguatamente in contesti pubblici. Cfr. OLF*, La langue française dans le monde*, Paris, 2014. Come osserva F. Bouilleux, delegato generale dell'Alliance Française in Italia, «i 220 milioni censiti oggi sono quelli in grado di capire, parlare e scrivere il francese. I parlanti sono ovviamente molti di più, ma è difficile fornire cifre esatte. La previsione si basa sugli indici demografici, ma per raggiungere questo risultato devono persistere due condizioni fondamentali: da una parte il tasso di natalità deve rimanere costante, dall'altra il francese deve continuare ad avere il ruolo che ha all'interno dell'insegnamento nei Paesi africani. In alcuni campi, come quelli scientifici o economico, il paragone con l'inglese non è possibile. Ma il francese cresce come lingua internazionale e luogo di incontro nelle istituzioni e nella cultura». Cfr. http://www.lastampa.it/2013/03/21/cultura/domande-e-risposte/quali-lingue-parlera-il-futuro-3QoTB9tboLQxzYlCyiPRRP/pagina.html, visitato il 20/012/2016.

[32] Cfr. *La francophonie, une opportunité de marché majeure*, Banque d'investissement Natixis, in «Forbes», 2013. Scopo di questo studio era soprattutto quello di mostrare come l'espansione del francese nei prossimi decenni costituisca «une opportunité de marché pour l'industrie des médias français».

proiezione statistica elaborata tramite questa ricerca prevede una diffusione planetaria del francese che investirà 750 milioni di locutori (l'8% della popolazione mondiale in tale epoca, contro il 3% della popolazione attuale), di cui i quattro quinti residenti nel continente africano. Gli stessi studiosi ritengono che, parallelamente, si assisterà ad un declino progressivo della lingua inglese dall'attuale 8% ad un 5% dell'intera popolazione mondiale. Il fatto che il francese sarà la lingua maggiormente diffusa fra un trentennio si basa altresì sull'ipotesi di un consistente decremento demografico della popolazione cinese e comunque della diffusione della lingua mandarina.

I risultati di questo studio, che si fonda, sostanzialmente, su proiezioni statistiche basate su ipotetiche tendenze di sviluppo nelle ex-colonie francesi e belghe, ha incontrato notevoli resistenze e suscitato critiche fra specialisti concentrati nella ricerca sui processi di espansione linguistica, oltre che di esponenti di accademie e istituzioni impegnate nella promozione della cultura francofona.

La critica più rilevante consiste nell'evidenziare come le previsioni delineate attraverso questa ed altre ricerche analoghe[33] – basate principalmente sulle proiezioni elaborate dall'*Institut d'etudes nationales démographique* (INES), secondo le quali il continente africano incrementerà la sua popolazione complessiva dagli 800 milioni attuali a 4,5 miliardi nel 2100 -, poggino esclusivamente sull'evidenza dell'esplosione demografica delle popolazioni abitanti le ex-colonie francesi in Africa, dove i parlanti sono quasi 100 milioni, considerando il fatto che il 60% di questi ha meno di 30 anni e l'incremento ha descritto un andamento costante e pressoché lineare negli ultimi 50 anni e comunque successivamente al concludersi dell'epoca coloniale.

A tali constatazioni si aggiungono però le previsioni circa gli effetti a lungo termine dei processi posti in atto dai Ministeri dell'Istruzione di tali Paesi e dalle Organizzazioni internazionali orientate alla promozione e diffusione della cultura francofona nel mondo. Un dato alquanto preciso, che assume una rilevanza particolare in quest'ultima direzione e che certamente rivela una valenza predittiva, è costituito dal numero di docenti di impegnati nell'insegnamento della lingua francese nei diversi livelli scolastico-formativi e distribuiti sui cinque continenti, censiti in oltre 900 mila. In ogni caso le conclusioni dello studio non implicano che la lingua francese sostituirà l'inglese quale idioma veicolare e che, quantunque la massa totale dei locutori a livello globale oltrepasserà entro circa un trentennio quella dei parlanti la seconda, l'inglese manterrà e presumibilmente potenzierà il suo ruolo di

[33] Nel panorama delle indagini realizzate sulla diffusione del francese si cfr. in particolare quelle condotte dall'*Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone*.

"lingua franca" sull'intero pianeta.

Alexandre Wollf, dell'*Observatoire de la Langue Française*, rileva come lo studio tenga scarsamente in conto la coesistenza di diverse lingue nella massima parte delle aree del continente africano considerate. Tenendo conto delle diverse ragioni che possono indurre opzioni a favore di dare impulso all'apprendimento di lingue di cultura nelle ex-colonie, si rileva come il francese non susciti, nel panorama delle lingue più o meno ufficiali in quelle nazioni, il massimo interesse né da parte delle autorità amministrative e delle istituzioni educative né da quella degli utenti. Eclatante risulta l'esempio dell'Algeria, indipendente dal 1962, dove il francese ha ormai perduto il suo status di ufficialità ed è padroneggiato dopo mezzo secolo da meno della metà della popolazione, in forte competizione con l'arabo ed il berbero. Anche in molti Paesi della fascia sub-sahariana il francese sta gradualmente subendo un arretramento in favore dell'inglese, soprattutto a causa dell'attrazione esercitata dal Sudafrica e della sua funzione di codice per gli scambi internazionali. Occorre inoltre considerare che le nazioni che presumibilmente giocheranno un ruolo chiave nei decenni a venire nei processi di sviluppo del continente africano e che comunque descriveranno il massimo incremento demografico, fra i quali primeggia sicuramente la Nigeria (secondo stime credibili potrebbe superare i 400 milioni di abitanti fra meno di tre decenni, divenendo uno dei tre Paesi più popolosi del mondo), sono ex-colonie britanniche e perciò vi predomina già l'uso dell'inglese. Fra i Paesi con i tassi di crescita demografica più alti (Zimbabwe, Sud Sudan, Malawi, Giordania, Libano, Qatar) tutti hanno adottato anche l'inglese fra le lingue ufficiali, esclusi il Libano ed il Qatar, dove comunque la lingua francese sembra perdere gradualmente di prestigio. Molte ragioni, soprattutto legate allo sviluppo economico-commerciale ed a quello ergonomico-tecnologico, in ultima analisi, depongono a favore della possibilità che la lingua inglese conquisti favori sempre maggiori quale lingua ufficiale anche nei Paesi africani con più accentuata tradizione francofona.

In un mio recente saggio pubblicato in varie lingue[34], del quale il presente contributo riprende e sviluppa alcune parti, ho cercato di analizzare le condizioni fondamentali che determineranno le correnti espansive linguistico-culturali nei decenni a venire, formulando alcune previsioni, in particolare, sugli sviluppi delle due principali lingue candidate a svolgere il ruolo di

---

[34] Cfr. E. Lastrucci, *Déclin et renaissance de la culture francophone dans le monde: état de l'art et développements prévedibles*, in A. Calì, G. Martoccia, R. Romano, *Le français pour aller plus loin*, Lecce, Alliance Française, 2017. La versione in lingua inglese è in corso di stampa.

idiomi veicolari e di cultura, inglese e francese, esaminando, soprattutto, i fattori che spiegano la competizione tra di esse nella conquista di spazi ulteriori nei Paesi in via di sviluppo, attraverso processi di penetrazione o irradiazione, influenzati da movimenti di natura centripeta o centrifuga di varia natura.

La mia personale convinzione è, anzi tutto, che le proiezioni statistiche circa gli andamenti demografici risultino, in linea generale, suscettibili di margini di errore estremamente ampi e comunque soggette all'influenza di variabili intervenienti legate anche ad eventi e processi del tutto imprevedibili. Gli andamenti previsti, secondo cui la popolazione del continente africano dovrebbe crescere di 5-6 volte nell'arco di un ottantennio, rivelano una minima attendibilità unicamente nella misura in cui si assuma che tutti i fattori che influenzano la qualità della vita e la coesione sociale abbiano un andamento favorevole. Occorre, cioè, presumere, con un atteggiamento estremamente ottimistico, in primo luogo che le condizioni dello sviluppo economico tendano progressivamente a migliorare e si determini una situazione crescente di benessere diffuso, cosicché, fra l'altro, nelle aree maggiormente soggette a carestie e congiunture produttive sfavorevoli (a causa di fattori climatici ma non solo) si riescano ad arginare quanto meno gli eventi catastrofici controllabili (tanto per intendersi, tsunami, terremoti, esplosioni vulcaniche ecc. vanno annoverati fra gli eventi incontrollabili, almeno nella più immediata prospettiva, mentre una grave e prolungata siccità può essere prevenuta e contenuta attraverso la pianificazione di approvvigionamenti idrici adeguati); vi sono poi i fattori di natura sanitaria: si pensi all'epidemia di AIDS, che fra gli anni Ottanta ed il presente ha decimato le generazioni intermedie (e quindi ampie fasce della popolazione in età produttiva) in estese aree del continente africano, aggravando in misura drammatica il ristagno economico e le condizioni di vita nelle aree colpite, ma si considerino anche molte malattie tropicali endemiche la cui prevenzione è ancora lungi dal poter essere ritenuta sufficientemente efficiente ed efficace; vi sono, infine, le variabili connesse all'instabilità politica e alle conflittualità etnico-religiose e derivanti da processi espansionistici e di egemonia territoriale. Appare evidente come gli effetti combinati di tale complesso insieme di variabili e di altre eventualmente neppure immaginabili allo stato attuale, renda le previsioni circa l'esplosione demografica del continente africano largamente inattendibili. Una crescita di tale misura, peraltro, laddove dovesse realmente verificarsi, produrrebbe una serie di problemi relativi all'insufficienza delle risorse energetiche, idriche ed alimentari di enorme portata e le cui soluzioni possibili risultano allo stato presente assolutamente congetturali. In ogni caso, una effettiva crescita del livello di benessere porterebbe con sé fenomeni che

produrrebbero contro-tendenze agli andamenti previsti, primo fra tutti un maggiore controllo naturale delle nascite che l'esperienza storica dei Paesi più sviluppati insegna risultare altamente correlata a migliori condizioni di sussistenza e a stili di vita improntati ad una maggiore consapevolezza e pianificazione della vita familiare e sociale.

Le previsioni circa la diffusione della lingua francese, in secondo luogo, sono in modo alquanto dichiarato improntate ad uno spirito di incentivazione delle imprese francesi all'esportazione e alla delocalizzazione delle attività produttive nelle ex-colonie.

Tutto ciò premesso, in termini molto generali, molteplici elementi depongono a favore di un andamento abbastanza favorevole dello sviluppo del continente africano, sia in termini di crescita economica sia di maggiore stabilità politica sia infine, in conseguenza di ciò, sul piano della crescita dei livelli di alfabetizzazione e istruzione/formazione. Le lingue europee di più elevato prestigio culturale, quindi, risulteranno sicuramente, soprattutto nelle fasce più colte della popolazione, veicolo di trasmissione culturale, informazione e comunicazione pubblica. Ciò avverrà, nella generalità dei casi, in condizioni di bilinguismo o trilinguismo, convivendo le lingue di cultura con gli idiomi autoctoni, i quali, con ogni probabilità (ed anche auspicabilmente, dovendosi considerare questi, comunque, delle "forme di vita" portatrici di identità culturali di profondo spessore storico, anche quando non abbiano sviluppato forme più o meno evolute di letteratura e restino quindi ancorate al sapere "formulaico" su cui, secondo W. Ong[35], si fonda la cultura nella dimensione dell'oralità), continueranno a fungere da veicolo comunicativo nei contesti familiari e delle comunità più ristrette.

Personalmente ritengo, in conclusione, che sia l'inglese sia il francese descriveranno comunque una considerevole espansione a livello globale. In termini quantitativi ciò appare senz'altro pressoché inevitabile, se si prefigura molto credibilmente uno scenario nel quale la popolazione mondiale crescerà sensibilmente (anche se a mio parere non in termini esponenziali "malthusiani", per dir così, come alcune previsioni, che riposano inevitabilmente su basi scientifiche alquanto fragili, preannunciano), i livelli di alfabetizzazione e istruzione si innalzeranno in misura maggiore o minore in tutte le aree del globo (soprattutto nella chiave del *lifelong learning*, in una realtà che impone il continuo accrescimento e la costante revisione delle conoscenze) e altresì, per un complesso di motivi legati all'evoluzione del "villaggio globale", in termini di intensificazione della comunicazione reticolare

[35] Cfr. *Orality and Literacy: The Technologizing of the word*, 1982, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1986.

punto-punto, oltre che di quella punto-molti, l'esigenza di padroneggiare diverse lingue oltre la propria lingua materna crescerà ulteriormente.

L'inglese continuerà a svolgere sicuramente un ruolo predominante nelle forme di comunicazione telematica; essa si è oramai imposta, inoltre, quale "lingua franca" nella maggior parte dei contesti istituzionali, nella dimensione transnazionale ma non solo, e quale veicolo principale di diffusione della conoscenza scientifica e dell'innovazione tecnologica.

La lingua francese, tuttavia, presenta requisiti di notevole tradizione e prestigio culturali e le radici che essa ha profondamente sviluppato in contesti geografico-culturali distanti ed eterogenei sull'intero panorama geopolitico risultano ancora decisamente solide e vigorose e sono destinate perciò a produrre nuovi virgulti e ad espandersi ulteriormente su nuovi territori. Il francese costituisce, infatti, certamente, una delle "lingue vive" in fase di maggiore sviluppo e produttività in molteplici ramificazioni dell'attività intellettuale umana, dalla filosofia, alle arti, alla letteratura, alle scienze (naturali ed antropiche), all'architettura, alla tecnologia.

Queste prevedibili linee di sviluppo chiamano in causa, inevitabilmente, il ruolo che saranno chiamate a svolgere tutte le istituzioni preposte all'insegnamento delle lingue straniere, nonché, ancor più in primo piano, quelle deputate alla promozione delle specifiche lingue e culture e alla loro diffusione nel mondo. Fra queste, in prima linea, vi sono le istituzioni di alta cultura che si occupano di promuovere l'apprendimento delle principali lingue dotate di elevato blasone culturale di matrice europea e le corrispondenti tradizioni culturali: British Institute, *Cambridge*, *Alliance Française*, *Goethe Insitute*, *Dante Alighieri*, *Cervantes*. Queste istituzioni, si trovano allo stato presente di fronte a compiti, se non vogliamo dire a "sfide", di estrema rilevanza storica, dovendo intensificare il loro impegno e la loro capacità di iniziativa culturale, nonché affinare metodi e tecniche di apprendimento/insegnamento linguistico (anche attraverso l'impiego della formazione aperta e a distanza e quindi l'impiego di tecnologie didattiche avanzate e programmi di e-learning), al fine di far fronte efficacemente ad una crescente domanda e a sempre nuove e più complesse esigenze di formazione linguistica che provengono da eterogenei contesti sull'orizzonte globale, esaudendo pienamente, in tal modo, la loro precipua missione istituzionale.

Bibliografia

Banque Natixis, *La francophonie, une opportunité de marché majeure*, Banque d'investissement Natixis, in «Forbes», 2013.

Lastrucci E., *Déclin et renaissance de la culture francophone dans le monde: état de l'art*

et développements prévedibles, in A. Calì, G. Martoccia, R. Romano, *Le français pour aller plus loin*, Lecce, Alliance Française, 2017.

Mandelbaum D. G. (ed.), Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture, and Personality, University of California Press, 1983.

OLF, *La langue française dans le monde*, Paris, 2014.

Ong W., *Orality and Literacy: The Technologizing of the word,* 1982, trad. it. *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino, 1986.

Whorf B.L., Carroll J. B. (ed.), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, Mass., Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 1956.

http://www.lastampa.it/2013/03/21/cultura/domande-e-risposte/quali-lingue-parlera-il-futuro-3QoTB9tboLQxzYlCyiPRRP/pagina.html, [20/12/2016].



Ho pregato per i giovani sulla tomba di don Lorenzo Milani con infinita emozione condivisa anche dal gruppo di studenti delle università di Potenza e Matera, dal prof. Emilio Lastrucci e da altri (tra cui la Dirigente del C. s. a. dott.ssa Debora Infante e la dirigente scolastica *dell'Istituto don Lorenzo Milani* di Potenza).

Dal 15 al 17 di questo mese sono stato a Barbiana a pregare sulla tomba di don Lorenzo, il più noto educatore italiano nel mondo e il più scomodo testimone del Vangelo degli esclusi; un prete di famiglia ebrea, convertitosi al cattolicesimo per servire gli *esclusi dalla società dei beati possidenti* con l'energia del suo amore per i figli di Dio che la società delle apparenze d'ogni tempo emargina dalla *casa comune* donata a tutti dal Signore. Spontaneamente è nato nella mia mente il sospetto che l'occultamento delle idee del priore di Barbiana, purtroppo, non si è ancora concluso, a 50 dalla sua morte…

La casa della fondazione -che porta il suo nome- è a più di tre chilometri dal punto in cui finisce la strada percorribile in macchina. Non mi sono arreso; ho avvertito il bisogno di proseguire con quei giovani sapendo che il dialogo finisce se sopraggiunge il silenzio della ragione. A 93 anni non ancora compiuti, ho camminato nell'oscurità, nel fango, sotto la pioggia, per tre chilometri per andare a meditare -assieme a mia nipote Serena, agli studenti e al loro stimato professore Lastrucci- sul senso dell'esistenza di uno straordinario maestro di vita, il testimone della *cultura dell'incontro dove si impara a vivere onestamente*, più che dai libri, *dall'esperienza* approfondita nei risvolti politici ed economici per dover essere -come vuole papa Francesco- *operatori della carità intellettuale*.

Visitando la scuola di Barbiana, ho capito -grazie al racconto di un volontario- che difronte alla *cultura dell'incontro si manifesta quella dello scarto* dove il 'povero', l'alunno di don Lorenzo, è il custode del messaggio vitale per realizzare il **bene comune**, diverso da quello egoistico che domina gli erranti di questa società disorientata e confusa in cui il *denaro* ha preso il posto in cui nostro Signore aveva messo l'*uomo* per custodire il creato: ho capito che ognuno ha il diritto di parlare lasciando parlare l'altro che è portavoce del suo valore di persona in cammino verso la Persona che aiuta chi non può dialogare con la critica costruttiva, giammai con l'insulto, le urla, le offese alla dignità di tutti e di ciascuno.

L'università, nel sogno di Emilio Lastrucci, è, deve essere, dunque, la comunità alternativa nella quale, con gli studenti dell'università della Basilicata, ho vissuto tre giorni eccellenti di vita comunitaria. L'università è una comunità alternativa quando la si vive -una parte- nella biblioteca, frequentata da figli di contadini -i più poveri della Toscana- e un'altra nel laboratorio dove i ragazzi di quella scuola altemavano cultura e lavoro artigianale. La concretezza del dialogo costruttivo genera la vita sicuramente meglio di chi studia nella sriflessoolitudine e nell'astrattezza dei libri estranei alla propria esperienza…

Infine, la sosta nel piccolissimo e desolato cimitero dov'è la tomba interrata del priore, maestro di vita dei ragazzi del Mugello (al tempo del *miracolo economico italiano*, un miracolo lontanissimo da quelle montagne in perenne isolamento dove un prete straordinario ha costruito il luogo d'incontro del sapere con la vita rurale; cioè, il ponte luminoso fra passato e futuro della storia che don Lorenzo considerava lo spazio dell'esercizio della ragione e della elevazione dello spirito di ragazzi che studiando e lavorando diventavano cittadini, uomini della ragione e della libertà, semplicemente, per lasciare la loro impronta nella storia della vita buona.

Scendendo dal microscopico cimitero solitario, insieme, abbiamo percorso la via della Costituzione: il mio pensia casaero è volato verso un altro maestro della vita buona, Luciano Corradini, l'amico che porto nel mio cuore, nella mia mente che lo ricorda per il suo impegno continuo dell'educazione alla cittadinanza attiva.

Tornato a casa, l'evento vissuto l'ho rivisto riflesso nel presepio -sempre originale e irripetibile- preparato da mia figlia Filomena nella nostra casa. Con questo pensiero, auguro a tutti buon Natale di Pace, alle persone che ho conosciuto nel corso della mia lunga vita, ai parenti, amici, collaboratori, giovani con cui parlo sempre volentieri per ascoltarli sperando di costruire insieme il dialogo della speranza che Gesù rinasca in noi che siamo tornati da Barbiana per donarLo a chi non c'è stato … Buon Natale.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per una nuova democrazia del sapere

di
ANGELA PASCALE[36]

Riassunto: *Gli esiti delle ricerche scientifiche affermano che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) modificano in termini positivi l'apprendimento e aumentano le potenzialità di relazioni sociali e cognitive dei nativi digitali. Attraverso l'uso delle TIC si dovrebbe creare un possibile raccordo tra educazione formale e non formale, innovando gli ambienti di apprendimento e superando la frammentazione della conoscenza. Si tratta di una grande sfida per la scuola, soprattutto per interconnettere i molteplici contesti culturali e costruire percorsi conoscitivi unitari, determinando condizioni atte a superare il concetto tradizionale di classe e realizzare, così, una reale democrazia della conoscenza.*

Parole-chiave: *democrazia, nuovi media, nativi digitali, cooperative learning, processo di costruzione della conoscenza*

Abstract:*Results of scientific research state that Information and Communication Technologies (ICTs) modify learning in positive terms and increase the potential of social and cognitive relationships of digital natives. Using ICTs should create a possible link between formal and non-formal education, innovating learning environments and overcoming fragmentation of knowledge. We describe this great challenge for the school, especially to interconnect multiple cultural contexts and build unitary learning pathways, creating conditions to overcome the traditional concept of class and thus create a real democracy of knowledge.*

Keywords*: Democracy, New Media, Digital Natives, Cooperative Learning, Knowledge Construction Process.*

Premessa

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (di seguito TIC) stanno trasformando tutti gli aspetti della nostra vita e della nostra civiltà. Il mutamento che stiamo vivendo è globale e profondo, per questo richiede un'attenta riflessione sul grado di consapevolezza che questo modo di

[36] Dottore di Ricerca in "Modelli di formazione. Analisi teorica e comparazione". Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi della Basilicata. Esperta di formazione e orientamento.

comunicare porta con sé e in che misura può contribuire allo sviluppo della conoscenza.

La nuova cultura digitale genera l'affermarsi di uno stile comunicativo orientato all'interazione, alla produzione di contenuti e alla condivisione della conoscenza, infatti ormai è sempre più esplicito e marcato il contrasto tra i sistemi tradizionali di produzione/riproduzione delle conoscenze e la *democratizzazione dell'accesso alla conoscenza* aperta dalle TIC. Da un lato vi è il sapere, patrimonio di un ceto professionale che decide le modalità di erogazione di quel sapere agli altri e come valutarne i risultati, dall'altro la conoscenza, "erogata" invece da Internet, diventa circolare, con un continuo scambio e confronto tra pari. Di conseguenza si manifesta il passaggio dal sapere "unidirezionale" (da uno a molti) ad un sapere "circolare" e "pluridimensionale" (da molti a molti). Un contrasto che bisognerà inevitabilmente imparare a governare nei sistemi di istruzione, ridefinendo teorie e pratiche, verificando nuove modalità di insegnamento/apprendimento ed organizzative, investendo massicciamente sulla formazione del personale docente, affiancando esperti a chi progetta e realizza le sperimentazioni, in modo da superare l'illusione che sia possibile rinnovare il sistema scolastico e formativo limitandosi ad introdurre semplicemente nuove tecnologie in aula, senza considerare adeguatamente le dinamiche cognitive e sociali sottese a questi nuovi ambienti di apprendimento.

TIC e processi di apprendimento

I presupposti teorici che fanno da sfondo agli ambienti di apprendimento sostenuti dalle TIC e orientati a pratiche collaborative – tra cui certamente si distingue la metodologia del *cooperative learning* (Lastrucci e Pascale, 2012; Pascale, 2011; Lastrucci e Pascale 2010) – sono riconducibili a paradigmi di matrice costruttivista che, alla fine degli anni '90, hanno determinato una svolta significativa nella storia della conoscenza. Il Costruttivismo, infatti, mettendo in discussione i tradizionali modelli razionali e lineari di stampo comportamentista, costituisce un apparato teorico di più ampio respiro, che permette di rivalutare il ruolo prioritario ed attivo del soggetto che conosce. Il suo approccio antropologico e sistemico alla conoscenza non tarda a diventare la cornice teorica di nuovi modelli di apprendimento, improntati alla collaborazione, all'interazione, al confronto e, quindi, alla costruzione di nuovi significati del mondo. In questa visione le TIC, da mero supporto per la collaborazione, si trasformano in vere e proprie *tecnologie cooperative in grado di promuovere la condivisione del sapere* e le reti esaltano tali attività: nasce così il *Computer Supported Cooperative Work/Learning* (CSCW/CSCL),

un campo di ricerche sull'utilizzo e l'efficacia delle tecnologie informatiche nel lavoro di gruppo. L'attenzione verte principalmente sugli aspetti della cooperazione e sulle dinamiche dell'apprendimento collaborativo in rete (Calvani, Fini e Ranieri, 2010).

Evidenziando la visione costruttivista dell'apprendimento collaborativo, si riesce a cogliere la portata del nuovo impianto e il ruolo strategico delle TIC in campo educativo: la potenzialità di indurre significativi miglioramenti nell'apprendimento degli allievi, mediante *modalità multimediali e democratiche di costruzione della conoscenza.*

La ricerca scientifica, a tale riguardo, restituisce un quadro molto complesso. L'universo dei cosiddetti *nativi digitali* (Prensky, 2001), infatti, è sfaccettato e multiforme, basti pensare alla varietà di denominazioni che vengono utilizzate per definirli: *Net Generation, Millennials, generazione post-1982.*

Gli esiti delle indagini sui *New Millennium Learners* (NML), svolte da OECD-CERI a partire dal 2007, finalizzate ad analizzare i comportamenti di apprendimento e gli stili cognitivi degli studenti del nuovo millennio, hanno permesso per la prima volta di affermare, sulla base di presupposti fondati e dati comparati a livello internazionale, che le tecnologie digitali modificano in termini positivi l'apprendimento e aumentano le potenzialità di relazioni sociali e cognitive dei nativi digitali. Emerge, altresì, una disomogeneità riguardo alla differenza di genere (i ragazzi usano con maggiore frequenza il computer, le ragazze lo utilizzano per lo più al fine di elaborare testi, inviare messaggi ed e-mail, animare blog) e alla provenienza socioeconomica, infatti viene rilevato che provenire da un contesto socioeconomico più favorevole determina sia un accesso maggiore alle tecnologie, sia un utilizzo amplificato e più proficuo.

Inoltre, analizzando i comportamenti dei giovani che utilizzano i media digitali in contesti informali (ad es. l'ambiente domestico) e le implicazioni che se ne possono trarre dal punto di vista dell'apprendimento, il cambiamento più rilevante evidenziato dagli studi del settore è il passaggio da un atteggiamento prevalentemente "consumistico" (come quello che prevale nella maggioranza delle scuole) ad uno partecipativo e costruttivistico. La generazione digitale che oggi frequenta la scuola manifesta atteggiamenti del tutto diversi da quelli delle generazioni precedenti rispetto all'apprendimento e alle conoscenze. Questa popolazione, infatti, naviga nel mondo digitale con naturalezza, utilizzando tutti gli strumenti messi a disposizione dalla Rete in maniera informale e autonoma, senza tenere conto delle regole e dei codici che governano l'acquisizione delle conoscenze nel contesto scolastico tradizionale. Tali processi cognitivi e sociali, il cui rendimento dal punto di vista degli

apprendimenti non formali è innegabile, andrebbero valorizzati anche e soprattutto in contesti formali, per potenziare e migliorare l'apprendimento scolastico.

Risulta evidente che uno degli aspetti più comunemente rilevati dalle indagini sull'uso dei nuovi media da parte dei giovani è la comparsa di una *cultura della partecipazione, della condivisione delle competenze e delle conoscenze*. Secondo una ricerca svolta al *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) da Henry Jenkins (2009), direttore del *Comparative Media Studies Program*, almeno un terzo degli adolescenti che usa Internet condivide con altri il contenuto di quanto fa. Questo favorisce, in particolare, il conseguimento di obiettivi che l'educazione formale non sempre riesce a raggiungere efficacemente, come l'espressione artistica, la creatività, l'immaginazione, l'impegno civico, la produzione personale, lo scambio con altri, la discussione aperta, ecc. I membri di queste comunità virtuali possono o non possono incontrarsi fisicamente, ma si frequentano assiduamente e si conoscono tra loro perfettamente. In generale sono convinti che la loro produzione abbia un valore e stabiliscono, a vari livelli, forme diverse e nuove di connessione sociale.

Nelle loro molteplici applicazioni e sviluppi le TIC, inoltre, introducono nella società una richiesta di attitudini sempre più marcate verso la formalizzazione e il rigore logico, sia nella soluzione dei problemi, sia prima ancora, nella stessa attitudine a concepire un problema, a riconoscerlo come tale.

In sintesi, le caratteristiche di questa "nuova cultura" sono le seguenti:

l'affiliazione a gruppi virtuali che si costituiscono nella comunicazione online;

la creatività, con la produzione di nuove forme di rappresentazione e configurazione grafiche, video, sonore;

la soluzione di problemi in collaborazione con altri;

la divulgazione delle scoperte, delle emozioni, dei sentimenti, dei saperi sfruttando il flusso numerico di informazioni.

Secondo Prensky (2010), uno dei maggiori esperti del settore, oltre che inventore e divulgatore dei termini "nativo digitale" e "immigrato digitale", le tecnologie possono incidere sui processi cognitivi sottesi agli apprendimenti, come nel caso dei contenuti a forte impatto emotivo che interferiscono sulla capacità di ricordare. Gli studenti hanno vissuti e rappresentazioni mentali rispetto alle tecnologie che condizionano il loro approccio con la scuola e con l'apprendimento: in particolare, non tollerano più lezioni frontali e vogliono creare materiali con gli strumenti del loro tempo.

Parlare di un uso consapevole, quindi strategico ed efficace, delle tecnologie significa pensare che per fare innovazione servono competenze specifiche

da parte dei docenti e la disponibilità di contenuti digitali, poiché non sono sufficienti né una generale predisposizione degli insegnanti, né la sola "presenza" della tecnologia in classe (Pascale, 2017).

L'introduzione delle TIC in classe significa certamente una diversa organizzazione dello spazio e del tempo scolastico, ma soprattutto implica un cambiamento di strategia. Solo il docente che conosce i suoi studenti e i loro linguaggi instaura una relazione significativa e riesce, così, a ottenere importanti risultati di apprendimento. È l'intelligenza umana che impiega le tecnologie in modo funzionale alla costruzione di un ambiente classe più motivante, accogliente, coinvolgente sia dal punto di vista fisico che relazionale, poiché non c'è tecnologia, per quanto avanzata, che possa sostituirsi al docente e alle sue capacità di relazione.

Un "nuovo" *digital divide*

Nessun altro media, prima d'ora, ha modificato la velocità e il modo con cui si elaborano le informazioni come le tecnologie digitali. Oggi l'uomo vive ed opera in una sorta di contenitore spazio-temporale: spazio e tempo influenzano profondamente tutti i processi individuali e collettivi. Qualunque mutamento dei rapporti spaziali e temporali fra persone, cose ed eventi ha necessariamente profonde conseguenze sulla vita dell'uomo. Naturalmente il tempo continua a scorrere come sempre, ma la percezione che se ne riceve è quella di un tempo accelerato e questa accelerazione riguarda moltissimi aspetti della vita collettiva, dalla produzione di nuovi saperi (in particolar modo lo sviluppo scientifico e tecnologico) alle trasformazioni sociali (Pascale, 2012). Ciò significa che l'individuo per riuscire ad affrontare le nuove situazioni che gli si presentano si trova, da una parte, a rapportarsi con un numero crescente di nuovi saperi/eventi e, dall'altra, deve costantemente rispondere a domande di cui non conosce ancora la risposta o produrre nuovi saperi di cui ancora non dispone.

Da un punto di vista strettamente tecnico, il sapere diventa, almeno in linea di principio, immediatamente accessibile, indipendentemente dalla localizzazione del suo supporto fisico o della persona che ne è portatrice. Tuttavia la Rete non è equiparabile ad un unico luogo del sapere, come una biblioteca o un'enciclopedia, per la semplice ragione della indeterminazione dei contenuti, delle differenti finalità per cui i contenuti sono stati prodotti o inseriti nella Rete, della diversità degli ambienti o dei punti di vista da cui i contenuti derivano e del loro livello di qualità e affidabilità. L'individuo, così, deve confrontarsi con molti differenti luoghi del sapere che non sono luoghi fisici, ma piuttosto contesti culturali, approcci concettuali e punti di vista.

Oggi si può parlare ancora di *digital divide*, ma non più solo come mancanza di accesso e di fruizione alle nuove tecnologie, quanto piuttosto rispetto alle differenze di utilizzo delle stesse. Questo richiama la scuola a interpretare, tra le altre, anche *una funzione di tipo democratico*. Alla scuola, infatti, luogo deputato alla formazione di cittadini del mondo, viene chiesto di essere capace di offrire eque opportunità a tutti.

Come evidenziano Wiley e Hilton (2009), i giovani che hanno accesso alle tecnologie iniziano a sperimentare il *daily divide*, cioè un divario tra la propria esperienza quotidiana di uso della rete e dei dispositivi mobili e l'esperienza che essi vivono nelle aule scolastiche. È questo un fronte particolarmente delicato per la pratica e per le politiche scolastiche. Sia sul piano dell'esperienza didattica d'aula, sia su quello della pianificazione degli interventi appare, dunque, fondamentale che le istituzioni scolastiche rispondano alle mutate esigenze della società.

Poggi (2011) sostiene che la domanda da porsi è se studenti provenienti da ceti sociali più poveri possono colmare divario culturale e opportunità di successo attraverso una scuola maggiormente digitalizzata, affinché la diffusione delle tecnologie non li releghi ancor più in una vita infelice e poco soddisfacente.

La già menzionata *net generation* frequenta la scuola di oggi e appare chiaro che la profonda distanza tra quello che gli studenti vivono a scuola e le loro esperienze di tutti i giorni non può che contribuire ad alimentare in essi un crescente senso di estraneità alle proposte della scuola, con tutte le implicazioni che questo profondo divario generazionale e culturale può comportare. Senza una relazione educativa significativa, in cui lo studente si sente riconosciuto pienamente, anche gli apprendimenti risultano più faticosi. Inoltre, vista la poliedricità dell'universo dei nativi digitali, ciascuno studente svilupperà conoscenze, abilità e competenze diverse connesse all'impiego delle TIC. È alla scuola, quindi, che spetta il compito di comprendere queste differenze per meglio personalizzare gli interventi formativi, anche in una prospettiva democratica, finalizzata a contenere quella forma di *digital divide* strettamente connessa con il capitale culturale, economico e sociale degli studenti stessi.

Le tecnologie, infatti, non sono efficaci in quanto tali, poiché è la consapevolezza degli obiettivi di sviluppo ai quali destinarle che ne determina la qualità. Inoltre, la loro evidente vicinanza all'approccio al sapere proprio delle nuove generazioni, insieme alla possibilità di implementare gli incessanti flussi informativi che caratterizzano la comunicazione odierna, conferisce ad esse i giusti requisiti per contribuire ad arginare la profonda crisi identitaria che sta attraversando il sistema scolastico e formativo, mettendone in discussione senso e finalità.

Alla luce di tali considerazioni, risulta chiaro che si sta imponendo una concezione del tutto diversa del sapere e del modo d'apprendere. Ciò che cambia è il concetto di *proprietà della conoscenza*, diventata un patrimonio aperto, accessibile a tutti, ovunque, ventiquattr'ore su ventiquattro. La conoscenza, dunque, non è più un patrimonio esclusivo, ma condiviso da tutti. Questa situazione obbliga a concepire modifiche sostanziali del modello vigente di produzione e diffusione delle conoscenze e, quindi, anche dell'istituzione scolastica che, finora, ha detenuto quasi esclusivamente il monopolio dell'accesso a determinati tipi di sapere.

Conclusioni

Per concludere, le TIC forniscono importanti strumenti culturali (linguistici, concettuali, operativi e materiali), diventando per tutti un elemento insostituibile. Esse interferiscono con le facoltà umane di percezione, memorizzazione, interpretazione, manipolazione e trasformazione della realtà, tuttavia, la loro crescente rilevanza non deve far perdere di vista che al centro e al di sopra si colloca (o si dovrebbe collocare) sempre e comunque l'uomo, non la macchina, con la sua intelligenza, la sua personalità e la sua relazionalità.

Prensky (2010, p. 24) afferma: "Non penso che la tecnologia sia in sé saggia (anche se in futuro potrebbe esserlo) o che il pensiero umano non sia più necessario o importante. È l'interazione fra mente umana e tecnologia digitale che fa nascere il saggio digitale. Penso che sia giunto il tempo per il saggio digitale che è fra noi, giovane o meno giovane, di abbracciare il potenziamento digitale ed incoraggiare altri a fare lo stesso. Tenendo gli occhi spalancati sui possibili danni del potenziamento così come sui suoi benefici, avviamoci insieme e con i nostri colleghi, studenti, insegnanti, genitori, verso la saggezza digitale del ventunesimo secolo".

Attraverso l'uso delle TIC si può pensare di modificare i tradizionali ambienti didattici, al fine di creare un possibile raccordo tra educazione formale e non formale per superare la frammentazione della conoscenza, interconnettere i molteplici contesti culturali e costruire percorsi conoscitivi unitari. Si tratta di una grande svolta per la scuola, soprattutto per il determinarsi di condizioni atte a superare il concetto tradizionale di classe, realizzando, così, una reale democrazia della conoscenza. In questi rinnovati scenari, infatti, è proprio la *classe*, in quanto luogo di relazioni, a trasformarsi in un laboratorio di didattica integrata dalle tecnologie.

A docenti e studenti è offerta l'opportunità di liberarsi dal ruolo passivo di distributori e consumatori di saperi preconfezionati, riconoscendo senso e significatività al proprio mondo di esperienze. In molti casi, infatti, la

dimensione stessa della possibilità costituisce già un traguardo significativo e la sfida è che lo diventi per tutti coloro che partecipano alla scoperta del sapere.

Se gli insegnanti saranno aiutati dalle istituzioni preposte alla loro formazione a svolgere bene questo rinnovato ruolo e compito, allora si potrà essere certi che le nuove tecnologie didattiche saranno entrate a scuola con successo e che gli alunni raggiungeranno quei risultati di eccellenza che sono il presupposto indispensabile per vivere nella società della conoscenza la loro cittadinanza in maniera consapevole, attiva e responsabile.

È auspicabile, quindi, che l'intero sistema formativo raccolga la sfida e si predisponga ad operare in questi nuovi ambienti di apprendimento, selezionando singole attività, strumenti e risorse disponibili per un progetto educativo generativo di conoscenza condivisa.

Bibliografia

Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2010), *La competenza digitale nella scuola*, Trento, Erickson.

Jenkins H., (2003), *Democracy and New Media*, Cambridge, MIT Press, MA.

Jenkins H. (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge, MIT Press, MA.

Lastrucci E., Pascale A. (2012). *Cooperative Learning through Communities of Practice*, in Cartelli A. (a cura di), *Current Trends and Future Practices for Digital Literacy and Competence*, pp. 189-199.

Lastrucci E., Pascale A. (2010), *Cooperative Learning through Communities of Practice*, in "International Journal of Digital Literacy and Digital Competence", vol. 1, n. 2, pp. 11-21.

Lastrucci E., Infante D., Pascale A. (2009), *Evaluating Usability to Improve Efficiency in E-Learning Programs*, in Cartelli A., Palma M. (eds.), *Encyclopedia of Information, Communication, Technology*, vol. I, Hershey, PA, USA, Idea Group IGI Global, pp. 315-320.

Lastrucci E., Infante D., Pascale A. (2009), *From Distance Education to E-Learning as Integrated Training*, in Cartelli A., Palma M. (eds.), *Encyclopedia of Information, Communication*, Technology, vol. I, Hershey, PA, USA, Idea Group IGI Global, pp. 160-165.

Lastrucci E., Infante, D., Pascale A. (2009), *Education and E-Learning Evaluation and Assessment*, in Cartelli A., Palma M. (eds.), *Encyclopedia of Information, Communication, Technology*, vol. I, Hershey, PA, USA, Idea Group IGI Global, pp. 189-194.

Lastrucci E., Pascale A. (2010), *Cooperative Learning through Communities of Practice*, in "International Journal of Digital Literacy and Digital Competence", vol. 1, n. 2, pp. 11-21.

OECD-CERI (2007), *New Millennium Learners (NML)*, Paris, OECD-CERI.

Pascale A. (2017), *Il modello Flipped Classroom come nuova metodologia didattica*, in "Qualeducazione", n. 88.

Pascale A. (2012), *Spazio e tempo dei Saperi Digitali*, in "Atti del Convegno Didamatica 2012", Politecnico di Bari.

Pascale A. (2011), *Le Comunità di Pratica per un apprendimento cooperativo*, in "Atti del Convegno Didamatica 2011", Politecnico di Torino.

Poggi A. (2011), *La nuova "alleanza" tra nativi digitali e prof può cambiare la scuola*, su "Il sussidiario.net", www.ilsussidiario.net.

Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Inmigrants*, in "On the Horizon", vol. 9, n. 5, MCB University Press.

Prensky M. (2010), *H. Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, in "TD-Tecnologie Didattiche", n. 50, pp. 17-24.

Wiley D., Hilton J. (2009), *Openness, Dynamic Specialization and the Disaggregated Future of Higher Education*, in "International Review of Research in Open and Distance learning", vol. 10, n. 5.

novità in libreria

dal 7 dicembre

nelle librerie

Angelo Mellone

La stella
che vuoi



LUIGI
PELLEGRINI
EDITORE

Accoglienza, fidelizzazione e socializzazione

di
ANTONELLA COLONNA VILASI*

Riassunto: *Il ritorno alla formazione in età adulta è un evento estremamente complesso. L'adulto lo vive come un impegno oneroso, a volte perfino come un trauma; avendo coscienza di essere un individuo autonomo è poco propenso a ritornare "tra i banchi". Di fatto gli adulti possiedono un concetto di sé come persone responsabili delle loro decisioni e della loro vita. Una volta raggiunto questo concetto di sé sviluppano un bisogno psicologico di essere considerati e trattati dagli altri come persone capaci di gestirsi autonomamente. Respingono le situazioni nelle quali percepiscono la sensazione che gli altri stiano imponendo loro la propria volontà. Ciò vale per qualsiasi intervento formativo, ma ha una valenza maggiore nell'ambito di azioni che hanno lo scopo di formare soggetti adulti. Si tratta, in genere, di individui con una formazione scolastica e professionale; di giovani in cerca di prima occupazione, di inoccupati, di disoccupati, di lavoratori in mobilità, di studenti.*

Parole-chiave: *accoglienza, fidelizzazione, socializzazione, formazione in età adulta*

Abstract: *The article analyses the psychological difficulties of adult subjects falling within educational activities, especially from the point of view of the Self perception and esteem. The work considers, in particular, the psycho-social problems concerning some specific categories of adult people: unemployed, young people looking for first occupation, students.*

Keywords*: hospitality, socialisation, adult education*

Il ritorno alla formazione in età adulta è un evento estremamente complesso. L'adulto lo vive come un impegno oneroso, a volte perfino come un trauma; avendo coscienza di essere un individuo autonomo è poco propenso a ritornare "tra i banchi". Di fatto gli adulti possiedono un concetto di sé come persone responsabili delle loro decisioni e della loro vita. Una volta raggiunto questo concetto di sé sviluppano un bisogno psicologico di essere considerati e trattati dagli altri come persone capaci di gestirsi autonomamente. Respingono le situazioni nelle quali percepiscono la sensazione che gli altri stiano imponendo loro la propria volontà. Ciò vale per qualsiasi intervento

---

*Antonella Colonna Vilasi, presidente del Centro Studi UNI, ha pubblicato molteplici saggi di pedagogia in inglese ed italiano, nonché tradotti in altre lingue.

formativo, ma ha una valenza maggiore nell'ambito di azioni che hanno lo scopo di formare soggetti adulti. Si tratta, in genere, di individui con una formazione scolastica e professionale; di giovani in cerca di prima occupazione, di inoccupati, di disoccupati, di lavoratori in mobilità, studenti.

La fase dell'accoglienza deve essere una componente strutturale di ogni percorso formativo, perché le persone sono più propense ad apprendere in un clima sereno e positivo. Accogliere una persona significa avviare con l'adulto una relazione entro cui rilevare informazioni per comprendere e considerare le diverse esigenze ed effettuare uno sforzo di osservazione e di ascolto a più livelli; in questo caso accogliere è sinonimo di attenzione e cura nei confronti di coloro che ci sono di fronte. Accogliere in un contesto formativo significa instaurare un dialogo costruttivo; strutturare e trasmettere informazioni. Significa instaurare una relazione educativa. A tal proposito, Malcolm Knowles sostiene che gli adulti, quando apprendono, investono una considerevole energia nell'esaminare i vantaggi che trarranno dall'apprendimento e le conseguenze negative di un mancato apprendimento: questa la ragione per la quale sentono l'esigenza di sapere perché bisogna apprendere, prima di intraprendere un percorso formativo. Di conseguenza uno dei compiti dell'accoglienza è quello di consapevolizzare gli utenti sul proprio bisogno di conoscere. Questa consapevolizzazione è utile anche ai fini del percorso formativo, visto che l'efficacia dell'intervento dipende dagli utenti. Anche la realizzazione di una rete pubblicitaria[37] in grado di dare una corretta informazione sulla proposta formativa che una struttura mette a disposizione è indice di accoglienza e di attenzione verso l'utente.

La fase della valutazione non è solo un momento conclusivo, un momento di bilancio del percorso, ma è un processo che occupa spazio ed ha la sua centralità in tutti i momenti dell'intervento.

Le fasi dell'intervento adottano un approccio secondo cui la formazione è un processo in evoluzione, la cui traiettoria non è determinata a priori, ma l'attività formativa deve adattarsi continuamente alla dimensione degli apprendimenti e dei destinatari.

Lo spettro d'azione della disciplina dell'educazione degli adulti e dell'educazione in età adulta si dilata e muta insieme alle trasformazioni vissute dall'individuo. Si configura come un orizzonte liquido, permeabile agli stimoli più disparati e difficilmente circoscrivibile. Nell'educazione degli adulti sono annoverate le più diverse occasioni e attività di apprendimento che il singolo può avere a disposizione nel corso della vita e che necessariamente

---

[37] Malcolm S. Knowles, Elvood F. Holton III, Richard A. Swanson, *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli, 1993.

ne contrassegnano il tempo libero o quello lavorativo.

Quattro sono gli scopi dell'educazione degli adulti: 1) l'aiuto al cambiamento; 2) la partecipazione democratica alle comunità di appartenenza; 3) l'avanzamento della produzione economica; 4) il miglioramento di qualsivoglia forma di sviluppo e crescita individuale. Sempre più consenso ricevono quelle pratiche atte ad incrementare nell'individuo la disponibilità al cambiamento al di là o al di fuori di immediati e concreti vantaggi professionali od economici. Si sta facendo strada una sorta di educazione all'orientamento responsabile, sul doppio binario dell'essere garanti nei confronti di sé e degli altri.

È opportuno citare due esempi di modelli teorici in grado di fornire definizioni epistemologiche appropriate alla questione dell'educazione degli adulti.

Il primo modello nasce dagli studi di Jack Mezirow (riportati nella "Adult education Guided Intensive Study (AEGIS), Program at Teachers College" della Columbia University), che nota, analizzando la società statunitense, come i movimenti per la crescita personale operano su almeno tre ambiti: quello *relazionale* orientato alla riscoperta o attuazione di comportamenti di riscoperta di sé e degli altri, quello dell'*autorealizzazione personale* come ricerca delle proprie potenzialità latenti (e che per svariati motivi possono essere stati trascurati) ed il livello *creativo* rivolto all'impulso di sentire e pensare.

Il secondo modello, definito da Philip H. Coombs, ha avuto più fortuna in ambito scientifico, e per molti decenni ha rappresentato un prototipo teorico di sicuro valore. Fa riferimento alle tre aree già analizzate: ossia quella *formale, non formale e informale* dell'educazione degli adulti. La prima area attiene alle discipline che tendono al conseguimento di titoli di studio tramite i canali formativi strutturati nelle diverse realtà sociali. La seconda area riguarda tutte le iniziative di apprendimento che l'individuo pone in essere per arricchire, con continuità, le competenze di ordine pratico, tecnico, professionale. Il terzo ambito è invece quello personale che è pertinente ad una dimensione esistenziale, di autoeducazione e disciplina del tempo libero, quasi a sollecitare una specie di profondità estetica dell'individuo.

Tali modelli, in particolare quello di Philip H. Coombs, elicitati nella sua pubblicazione del 1968 "The world education crisis: a system analysis", della Oxford University Press, hanno certamente assolto al tentativo di organizzare, su basi transnazionali, la questione dell'educazione permanente. Ma urgono oramai risposte più adeguate e convincenti. Basti ricordare le sempre più complesse relazioni che si vanno a stabilire all'interno dei luoghi di lavoro e di produzione. Una produzione che non è più quella materiale oggettiva, ma

realizzatrice di beni e risorse immateriali, dove fondamentale risulta affinare i processi di acquisizione e compartecipazione dei saperi. La multiculturalità della società contemporanea richiede sforzi verso la creazione di saperi e trasmissione degli stessi in modo diversificato, rispettando le identità individuali e i differenti gruppi etnici, sociali, e religiosi che compongono la società.

In ultimo la rivoluzione tecnologica degli ultimi venti anni ha profondamente segnato il panorama educativo e formativo. La realtà virtuale veicolata da internet e dai sempre più sofisticati programmi di condivisione, riproduzione e generazione delle conoscenza, ha reso accessibile l'interiorizzazione diretta delle informazioni, impoverendo e depotenziando il ruolo della relazione all'interno dei processi educativi e formativi. Occorrerà certamente utilizzare al meglio le potenzialità delle nuove tecnologie e sarà indispensabile, da parte delle istituzioni pubbliche e di quelle private, difendersi dalla parcellizzazione della conoscenza e delle modalità, oggi già in massima misura virtuali, attraverso cui si trasmettono le scienze, le informazioni, i saperi, le culture.

Si può discutere in questo modo di nuovi modelli teorici che devono sostenere la *complessità* attuale elaborando con i vari soggetti e cittadini ciò che per essi può rappresentare il vettore di carattere formativo che li metta nelle condizioni di autorealizzarsi. Si tratta di superare una visione omologatrice dei bisogni, in base a cui per molto tempo si è ritenuto che le esigenze individuali fossero riconducibili a schemi preconfezionati che non tenevano conto di specifiche esigenze esistenziali e cognitive. Così come è indispensabile abbandonare approcci di tipo meccanicistico-oggettivo dove si focalizzava l'attenzione non sul soggetto ma sui programmi formativi, per aderire invece ai principi di una ricerca trasformativa e negoziare con i soggetti i loro stessi bisogni e, assieme all'educatore di turno, riuscire ad elaborarli. Metodo che rappresenta già una forma di modificazione della propria mente.

Per lungo tempo l'educazione, in particolare quella erogata in modo formale, all'interno delle strutture statali scolastiche preposte, ha tralasciato di affrontare la questione della differenziazione degli obiettivi, della loro elaborazione a misura delle concrete esigenze, non introducendo quel criterio di differenziazione in grado probabilmente di ascoltare e riaggregare i singoli bisogni. Basti citare il caso degli immigrati.

Non è possibile differire lo sviluppo di una *consuetudine* dell'educazione degli adulti in cui i singoli attori possono scegliere di rendere la propria vita *educativa*. Così come indifferibile è considerare l'atto educativo-formativo come un azione che fa parte di un contesto integrato nel quale i soggetti coinvolti devono condividere scopi e risultati, costruendo e ricostruendo

assieme lo spazio formativo che diviene così spazio di vita.

Nella prospettiva di superare l'idea di omologazione dei bisogni, di scegliere il percorso soggettivo e non quello oggettivo, è da evidenziare la proposta teorica di Demetrio che illustra una sorta di programma "*rivelatore dei bisogni"* come ragione d'essere intrinseca dell'educazione degli adulti e in età adulta.

Nelle pratiche educative gli individui adulti hanno necessità di: 1) *riconoscersi* in quanto protagonisti in relazione ai saperi; 2) *sperimentarsi* come giocatori di esperienze ludiche generatrici di immaginario simbolico; 3) *sfidarsi* rispetto ad abilità e capacità; 4) *mostrarsi educatori* di altri; 5) *mantenersi decisori,* scegliere di decidere nella vita pubblica privata o professionale; 6) *comunicare e vivere di reciprocità*; 7) *proiettarsi,* progettare verso un futuro ancora da costruire; 8) *riscoprire valori* verso nuovi orizzonti di senso.

Duccio Demetrio afferma che queste sono le *apicalità pedagogiche* che vanno affiancate a quelle esistenziali che "attivano la domanda di educazione e le necessità di cambiamento, che inducono la ricerca dell'offerta educativa e delle risorse evolutive; dove e grazie alle quali il soggetto ritrova i propri significati e le proprie ragioni di esistenza nella sperimentazione-risperimentazione di profondi bisogni dalla struttura più profonda del Sé".[38]

Il futuro dei percorsi educativi-formativi per gli adulti attende risposte significative per quanto concerne alcuni ambiti sopraggiunti sulla scena delle società contemporanee in seguito ai movimenti di emancipazione o di presa di coscienza di quei soggetti, nel corso della storia, soggetti ad una sorta di subordinazione socio-culturale.

Uno dei passaggi fondanti del ventesimo secolo, carico di conseguenze per i singoli individui così come per lo sviluppo delle relazioni sociali, è stato rappresentato dai movimenti di emancipazione femminile. Non ci si riferisce soltanto alle politiche di rivendicazione, eredità dei movimenti democratici del secolo scorso, che hanno preteso la fine delle discriminazioni su basi sessiste e l'equo trattamento negli ambiti del lavoro, delle professioni, della politica, della società in genere. Occorre fare riferimento alla battaglia per la libertà delle donne non solo come eliminazione delle cause che impedivano l'affermazione dei diritti civili, ma considerare quel conflitto come il progetto dell'autodeterminazione del femminile.

Provengono essenzialmente dalle culture anglosassoni e in particolare dagli Stati Uniti del dopoguerra le esperienze della creazione di spazi sociali

---

[38] Duccio Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti, Roma, Laterza, 1997*.

esclusivi nei quali gruppi di donne si incontrano per riflettere sulla propria separatezza a partire dalla specifica identità femminile. Sono i cosiddetti gruppi di autocoscienza, attivi soprattutto dalla fine degli anni sessanta negli Stati Uniti, nei quali le donne, con linguaggi ed esperienze esclusivamente femminili, discutono la riduzione della soggettività femminile attraverso le forme storiche del patriarcato, delle strutture di potere e dell'universo simbolico declinato, per secoli, al maschile. Mediante il racconto personale dei vissuti e il confronto con le altre esperienze le donne cominciarono così a prendere coscienza della propria irriducibilità ai dettami imposti dal potere neutralizzante di stampo maschile.

Se il punto di partenza diventa il corpo come riappropriazione della propria identità proseguendo con la genesi di un linguaggio che ne sia essenzialmente conforme, l'obiettivo che si anima nei gruppi di autocoscienza è quello di una trasformazione personale e un progressivo cambiamento di sé. I presupposti teorici dai quali parte questa che si raffigura come una delle rivoluzioni più importanti del secolo trascorso, sono quelli riconducibili alla priorità delle soggettività femminile sulla soggettività astratta e neutralizzante della società patriarcale.

Con la pratica della differenza sessuale si esplicita chiaramente quel legame orizzontale, di parità, da molti invocato ad oggi come una delle indispensabili necessità per una corretta opera educativa. Lo spirito egualitario che vive in ogni donna nel confronto autocosciente con le altre in modo da riconoscersi come oppresse nei vissuti e nelle esperienze legate ai ruoli sociali tradizionalmente assegnati, il rispecchiarsi con le proprie simili come appartenenti ad un'identità che si svela grazie all'autorappresentazione, costituiscono l'entità di una relazione dinamica e altamente modificatrice della realtà.

La creazione di un nuovo linguaggio della coscienza, del mutamento di percezione di sé e di un mondo declinato al femminile, ha conseguentemente stimolato una rinnovata riflessione sulla sfera maschile e su cosa possa ancora significare negli attuali contesti sociali l'adultità maschile. Accertato che sono state soltanto le ideologie e i poteri dominanti a tentare di giustificare storicamente il predominio di un sesso (quasi sempre quello maschile) sull'altro, è necessario liberarsi dallo sterile dualismo femminile/maschile, in virtù della constatazione che l'universo di senso maschile è oramai scosso da fermenti destabilizzanti e dalla privazione di significato dei ruoli affidati tradizionalmente al padre o al marito. Ripensare la femminilità ma soprattutto risignificare la mascolinità che non più essere il metro di valutazione dell'adultità perfetta sembra essere una delle sfide determinati per le scienze sociali del prossimo futuro.

Si ritiene al momento abbastanza concordemente in ambito psico-antropologico che l'adulto maschio debba abbandonare il suo timore atavico nei confronti del femminile (paura della sfera femminea sottolineata dalla genesi di miti ancestrali), suscitato dalle facoltà procreatrice della donna e che, in svariate modalità, l'ordine simbolico maschile ha tentato di neutralizzare. È indispensabile che si attui per tali ragioni una condotta di *riconciliazione* anche con la stessa matrice femminile" di cui ogni individuo maschio è dotato per il fatto stesso di essere nato da una creatura femminile.

Se il sorgere delle tematiche associate all'avvento sulla ribalta dell'orizzonte storico di una figura di donna libera, autodeterminata, consapevole, ha rappresentato, forse, il salto simbolico del ventesimo secolo, un altro passaggio determinante accade tuttora e sarà sempre più decisivo in futuro per la realtà delle società postindustriali. Vale a dire il progressivo invecchiamento della popolazione.

Così come per la questione femminile anche in questo caso si è verificato e si verificherà qualcosa di assolutamente nuovo per il genere umano. Basti indicare come storicamente, pressoché in ogni aggregato umano, l'individuo una volta raggiunta la fase di massima maturità ed avere adempiuto ai compiti di produzione, generazione, difesa dei costumi e dei valori assegnatigli, si avviava più o meno decorosamente verso un tramonto ordinato secondo un quieto vivere, non rintracciando, egli stesso in primo luogo, negli ultimi anni a sua disposizione alcuna possibilità di cambiamento o crescita esistenziale. L'allungarsi dell'esistenza e il migliorarsi delle condizioni materiali ha completamente rinnovato il panorama.

È del tutto accertato, scientificamente così come ricavabile dal buon senso, che gli anziani sono individui che non solo conservano ma talvolta incrementano la loro volontà di fare, desiderare, amare, produrre. La vecchiaia si manifesta come un fenomeno sociale complesso e dai risvolti ancora tutti da decifrare nella quale le esperienze di vita precedenti giocano un ruolo determinante nel favorire o inibire le aspirazioni che l'individuo, passato dall'aldutità alla senilità, sente di potere ancora esprimere. Dal punto di vista teorico è possibile segnalare due correnti di pensiero, l'una opposta all'altra, che hanno descritto da un lato l'anziano come soggetto passivo, scivolato nel disimpegno e nella disattività, atteggiamento questo che lo condurrebbe ad un inevitabile declino fisico, psicologico e sociale; d'altro canto si vuole invece sottolineare come il "senex" contemporaneo sia ancora in grado di essere e condurre un esistenza *attiva,* anche tramite un corretto esercizio fisico, che favorisce gli interessi, gli stimoli e l'impegno. Quest'ultima concezione delinea come non esista una separazione netta tra maturità e vecchiaia, estendendo il concetto di vita attiva all'intero corso vitale.

Le esigenze che sono scaturite dalle nuove dinamiche di invecchiamento della popolazione, nei paesi occidentali più avanzati e da ultimo nelle realtà asiatiche che maggiormente hanno registrato alti tassi di crescita economica, sono confluite nella realizzazione delle cosiddette Università della Terza Età. In simili esperienze si mira all'aggiornamento delle conoscenze favorendo la creatività e le attitudini individuali, o ricercando nuove inclinazioni allo scopo di ritardare l'invecchiamento psico-fisico. L'utenza che sceglie di partecipare ai molteplici corsi istituiti presso le Università spesso decide di farlo per colmare il divario culturale che sente di avere accumulato a causa di attività lavorative che non hanno permesso di sviluppare predisposizioni personali o più semplicemente riuscire ad avviare il basilare principio della curiosità. Molti anziani scelgono percorsi di questo tipo come una sorta di mantenimento intellettuale contro il decadimento intellettuale ed esistenziale, chiedendo di impiegare il tempo libero e condividendo tali spazi con altri individui per nuove socializzazioni. Ma è altresì possibile che molti decidano di seguire veri percorsi culturali e formativi che diano loro competenze specifiche e in alcuni casi avanzate, in una sorta di laboratorio di controcultura per gli anziani.

Questo modello di alfabetizzazione culturale ininterrotta conduce ad una breve riflessione sul concetto di alfabetizzazione al giorno d'oggi. L'approccio tradizionale: alfabetismo/analfabetismo appare come un contenitore oramai esaurito. Esso deve integrarsi necessariamente con criteri funzionalisti che siano rivelatori dei bisogni e dei compiti della vita adulta che impegna anche la maturità senescente.

In particolare emerge lampante come questa sia un opzione preminentemente politica, una novità ineludibile per l'agenda delle priorità per i governi del futuro, affinché l'alfabetizzazione sia non solo nucleo dell'educazione degli adulti ma anche e soprattutto educazione in età adulta con la realizzazione di programmi e di progetti da collocare sapientemente nelle differenti realtà locali. L'ambito geografico assume nuove potenzialità espressive così come nel ricollocamento teorico dell'alfabetizzazione deve essere inclusa la possibilità per tutti di accedere alle nuove forme di sapere audio-visivo, informatico, scientifico, sanitario.

Come scenario delle dinamiche educative e formative, che oggi sono permeate dal concetto di *permanenza*, si distingue un mondo complesso, articolato, nel quale chi si voglia definire adulto deve confermare consapevolmente e quotidianamente di conoscere e di essere in grado di utilizzare molteplici generi di saperi, per lo sviluppo di sé e delle società *inter-multiculturali* in cui vive.

Bibliografia

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

Alberici A. *L'educazione degli adulti*, Roma, Carrocci, 2002.

Coggi C., A. M. Notti, *Docimologia*, Pensa, Lecce, 2002.

Colonna Vilasi A., *Pedagogia Sociale. Scritti di pedagogia sociale contemporanea*, Pensa, 2010.

Colonna Vilasi A., *Il recupero sociale. Nuove prospettive di pedagogia sociale*, Albatros-Il Filo, 2010.

Coombs P. H., *The world education crisis: a system analysis*, New York, Oxford University Press, 1968.

Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

Demetrio D., Alberici A. a cura di, *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002.

Florenzano F., *Manuale dell'educazione continua. La formazione per l'arco della vita e gli strumenti per realizzarla*, EDUP, Roma, 1998.

Knowles M., *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano 1993.

Mariani A.M,. *Educazione informale tra adulti,* Unicopli, Milano, 1997.

Mezirow J., *Adult education Guided Intensive Study (AEGIS), Program at Teachers College,* New York, Columbia University.

Il ruolo della As.Pe.I. nella ricerca educativa e nella promozione della cultura pedagogica: linee programmatiche per un progetto di ricostruzione storica e di definizione delle prospettive

di
EMILIO LASTRUCCI

Riassunto: *L'articolo delinea l'impianto e le linee direttrici per la ricostruzione di una storia completa della Associazione Pedagogica Italiana, dalla sua origine, negli anni '60 dell'Ottocento, fino al presente, che l'autore del contributo ha in corso di realizzazione, attraverso la quale concorrere ad illuminare i temi e le correnti del dibattito pedagogico-didattico e sulle politiche educative attraverso questo secolo e mezzo di storia.*

Parole-chiave: *As.Pe.I., Biblioteca di Documentazione*

Abstract: *The article shows the guidelines of an historical research about the role of the Associazione Pedagogica Italiana, from its origins to the present, that the author is realising, as a contribute to a more general history of the debat about pedagogical problems and educational policies in Italy along a century and an half of national history.*

Keywords: *As.Pe.I., Biblioteca di Documentazione Pedagogica*

Per una storia della Associazione Pedagogica Italia

In questo contributo mi propongo di definire lo stato dell'arte di una ricostruzione storica del ruolo svolto dall'Associazione Pedagogica Italiana (As.Pe.I.) nella ricerca e nel dibattito pedagogici nel nostro contesto nazionale, anche alla luce di quello che essa attualmente svolge e che potrà svolgere in prospettiva in ragione del suo attuale potenziale propositivo e dell'impulso che si propone di imprimere alla propria crescita organizzativa e ad una sua rinnovata iniziativa scientifico-culturale.

La finalità dell' articolo è quella, intanto, di tracciare a grandi linee un bilancio del lavoro sinora condotto per ricostruire la storia dell'As.Pe.I., mediante il richiamo degli snodi salienti nei quali essa si dipana attraverso la storia politica e culturale nazionale dall'Unità fino ai nostri giorni, ed altresì, in qualità di attuale presidente nazionale dell'Associazione, di definire un programma di lavoro volto ad integrare e completare quanto già prodotto, colmando le ampie lacune relative a lunghi periodi storici, e pervenire così

a rendere disponibile una storia completa di questa importantissima realtà associativa scientifico-culturale e professionale.

Allo stato attuale, infatti, la storia dell'Associazione Pedagogica Italiana risulta ricostruita in forma sufficientemente organica solo relativamente al periodo compreso fra il 1950 alla metà degli anni Novanta, grazie al lavoro di ricerca documentale che ha portato alla pubblicazione del volume curato da S. Serenella Macchietti nel 1996[39]. Occorre quindi condurre, su fonti tanto bibliografiche quanto d'archivio, una ricostruzione sistematica, soprattutto, del periodo relativo al Regno d'Italia e a quello che concerne l'ultimo ventennio.

Si tratta di un lavoro storiografico decisamente impegnativo, un compito che richiederà di mettere in campo le energie di un gruppo abbastanza ampio di studiosi e per un tempo non breve.

Tale ricerca diventa ancor più complessa se si considera che la storia dell'As. Pe.I. si intreccia intimamente, nei diversi periodi, con quella di altre istituzioni che hanno svolto un ruolo rilevante nel dibattito pedagogico nazionale e che intrattengono con essa rapporti di derivazione o collegamento organizzativo.

Le prime di queste istituzioni sono costituite dal Museo Nazionale della Scuola, fondato da Calò negli stessi anni in cui questi dette vita alla As.Pe.I. e del Centro Didattico Nazionale sito a via Buonarroti a Firenze, di cui egli fu principale promotore e fu più tardi trasformato in Biblioteca di Documentazione Pedagogica e poi in INDIRE. Altre istituzioni la cui vita ed evoluzione storica è legata strettamente a quella dell'As.Pe.I. sono costituite, in estrema sintesi, dalla Consulta nazionale degli accademici di discipline pedagogiche, dalla Consulta per il coordinamento delle riviste pedagogiche (diretta dapprima da Franco Frabboni e poi da Giuseppe Serio) e dal Centro culturale per la ricerca e la promozione della pedagogia (diretto per lungo tempo da Giuseppe Serio e poi da Antonio Michelin Salomon), entità associative tutte nate per iniziativa dell'As.Pe.I. In intimo rapporto con l'attività dell'As.Pe.I. è stata poi, in tempi recenti, quella condotta dal Club "Scholé", nato con il sostegno del mondo ecclesiale cattolico con lo scopo di sostenere e supportare nello studio gli studenti delle scuole secondarie, nonché con la Fondazione "Gianfrancesco Serio", fondata e diretta per lungo tempo da Giuseppe Serio, direttore scientifico, peraltro, di questa rivista, ed attualmente guidata dai suoi figli, Filomena ed Angelo Serio.

Appare evidente come la vita associativa dell'As.Pe.I,, alla quale hanno preso parte e fornito contributi, in forma più o meno diretta e continuativa, pressoché tutti gli esponenti più illustri ed attivi del mondo accademico impegnato

---

[39] F. De Vivo, S. S. Macchietti (a cura di), V. Telmon, *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)*, Roma, Bulzoni, 1996.

nella ricerca educativa e del mondo scolastico-educativo, abbia sullo sfondo le questioni ed i temi cruciali che hanno segnato la storia delle istituzioni scolastico-educative nel nostro Paese ed abbia impresso impulsi decisivi tanto al dibattito intorno a tali questioni quanto ai processi di rinnovamento che hanno contrassegnato l'evoluzione del sistema formativo in Italia.

Una storia secolare

Sorta dall'iniziativa di un nucleo di studiosi ed esponenti delle istituzioni educative nel periodo risorgimentale, l'Associazione Pedagogica Italiana costituisce una delle più antiche accademie scientifiche ed istituzioni di alta cultura nazionali. La sua origine va infatti fatta risalire al 1863, allorché nell'area lombarda, soprattutto per merito di Giuseppe Sacchi e Giuseppe Comaschi, il sodalizio di maestri ed educatori che si era andato formando negli anni che precedettero decise, con il concorso di uomini di scienza e d'intelletto di massimo prestigio – i quali al Congresso nazionale degli scienziati del 1862 avevano costituito una sezione di studi pedagogici –, di dare vita ad una Associazione con tale denominazione. Lo statuto prevedeva che si costituissero comitati provinciali parzialmente autonomi ma raccordati fra di loro e coordinati da un'istanza organizzativa centrale ubicata a Milano. La sottoscrizione promossa non solo fra gli insegnanti ma allargata a tutti i cittadini interessati a promuovere l'alfabetizzazione, concepita quale elemento propulsivo decisivo per la crescita sociale e civile dello stato unitario, permise di raccogliere fondi sufficienti a promuovere rilevanti iniziative, in particolare incontri di studio focalizzati sui principali problemi che lo sviluppo del sistema scolastico si trovava in quegli anni ad affrontare. I congressi pedagogici nazionali hanno sin da allora rappresentato l'attività cardine dell'Associazione Pedagogica Italiana in modo continuativo sino al presente. Il riconoscimento ufficiale più importante del ruolo svolto dall'associazione per la promozione dell'istruzione e della cultura nazionale, come sottolineato da V. Telmon[40], fu l'iniziativa del ministro Cesare Correnti, nel 1869, si consultare l'associazione per acquisire un parere determinante in merito all'obbligatorietà dell'istruzione.

Dal 1876 l'As.Pe.I. pubblicò il periodico mensile «L'educatore evangelico» e dal 1879 l'«Almanacco degli educatori», edito dall'editore milanese A. Zanaboni.

La consistenza e la capacità di iniziativa dell'associazione trovò nei decenni successivi continua espansione e crebbe progressivamente nell'articolazione

[40] *L'evolversi dell'associazionismo pedagogico nelle proposte dei presidenti dell'As.Pe.I.*, in F. De Vivo, S. S. Macchietti (a cura di), V. Telmon, *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)*, cit., pp. 119-132, pp. 120-1.

delle sue sezioni locali e nel numero di aderenti.

Dopo la parentesi – fra gli anni venti e quaranta – del regime fascista e della vicenda bellica, l'Associazione Pedagogica Italiana fu rifondata da Giovanni Calò ed Ernesto Codignola, nell'ambito del cenacolo intellettuale e pedagogico fiorentino (nel quale avevano profuso particolare impegno Guido della valle, Raffaele Resta, Adelchi Attisani, Vito Fazio Allmayer), facendosi promotrice di un progetto di rinascita delle istituzioni scolastiche ed educative fondato sugli ideali democratici e il dettato costituzionale. Dal quel momento, per diversi decenni l'associazione ha di nuovo trovato crescente sviluppo e diffusione sull'intero territorio nazionale, attivando numerose e sempre nuove sezioni locali in tutte le regioni italiane ed arrivando a contare, nel periodo della sua massima estensione, quasi 20.000 iscritti sull'intera penisola.

Dalla sua rifondazione, alla Presidenza dell'As.Pe.I, si sono succeduti insigni pedagogisti, e precisamente: Giovanni Calò, Cecilia Motzo Dentice di Accadia, Aldo Agazzi, Mauro Laeng, Mario Mencarelli, Lamberto Borghi, Claudio Volpi, Sira Serenella Macchietti, Giuseppe Zanniello, Concetta Sirna, Alessandra La Marca, fino all'attuale presidente Emilio Lastrucci.

Per tutto questo lungo periodo, che contrassegna quasi un settantennio di storia della pedagogia e dell'educazione in Italia, l'Associazione è stata in prima linea nel dibattito sul rinnovamento delle istituzioni educative, promuovendo, soprattutto, numerosi convegni, attività di formazione e pubblicazioni. Dal 1978, anno in cui fu fondata da Mario Mencarelli (e diretta fino alla sua morte, dopo la quale la direzione fu affidata a Sira Serenella Macchietti), l'As.Pe.I. partecipa attivamente alla redazione della rivista scientifica dapprima bimestrale e poi quadrimestrale, «Prospettive E.P.», edita da Armando Editore. A partire dal 1972, per iniziativa della nuova presidente Cecilia Motzo Dentici di Accadia (che successe a Calò dopo la morte di quest'ultimo), inoltre, pubblica un bollettino, attualmente trimestrale, in abbonamento gratuito a tutti i soci, il «Bollettino dell'As.Pe.I.», giunto oramai oltre il 170° fascicolo. La regolare pubblicazione del periodico era stata preceduta, già a partire dagli anni immediatamente successivi alla sua rifondazione, da alcuni più isolati bollettini informativi con la medesima denominazione, alcuni in edizioni "grigie", altri a stampa, che fu inizialmente curata dalla casa editrice Liviana di Padova, poi da Le Monnier (Firenze). Il periodico ebbe la sua prima sede a Bologna ed in seguito spostò la sua sede editoriale nella capitale, prima presso l'editore Bulzoni ed infine presso l'Armando. L'Associazione gestisce inoltre un sito web nazionale e numerosi siti locali e siti tematici legati alle sue più specifiche attività.

Peculiarità della As.Pe.I., in rapporto ad altri sodalizi scientifici e di alta cultura, fu costituito sin dalla sua origine – e si è mantenuto quale tratto

connaturale della sua identità, per tutta la sua lunga tradizione, fino al presente – dal fatto di annoverare tra le sue fila tanto esponenti del mondo accademico quanto professionisti operanti nei contesti formativi, mirando essa fondamentalmente, attraverso la sua attività – come programmaticamente esplicitato in un articolo introduttivo dello Statuto -, a promuovere un circuito virtuoso continuo fra riflessione pedagogica, ricerca scientifica in campo educativo e pratica educativa.

Come ha rilevato con grande acume Francesco De Vivo, fin dalle sue origini, per l'As.Pe.I., «Questa compresenza consentiva – meglio: imponeva – di accertare il vero ed inverare il certo, di confrontare ideale e reale, di mettere a nudo le piaghe del nostro sistema scolastico, ma, al contempo, di salvare dal pericolo della distruzione tutto quello che di valido la nostra scuola recava in sé, di conciliare – in un difficile lavoro di sintesi – conservazione e innovazione[41]».

Il motto dell'Associazione è stato, fin dalla sua rifondazione negli anni Cinquanta, "Educare è crescere insieme".

Altro principio fondante della rinascita del sodalizio è costituito dal *pluralismo* degli orientamenti e dall'esigenza di pervenire, attraverso dibattiti serrati e vivacissimi e difficili mediazioni, segnatamente nelle mozioni conclusive dei congressi, a sintesi risolutive, all'insegna di quella che può essere considerata sicuramente una delle principali parole d'ordine della vita associativa dell'As.Pe.I.: il *dialogo*. In tutta la sua storia repubblicana i massimi pedagogisti italiani di diversa estrazione filosofica, ideologica e pedagogica hanno trovato nelle occasioni di incontro promosse dalla As.Pe.I. una palestra fecondissima ed estremamente salutare di confronto e sintesi e dialogo serrato sono quelle che affondano le loro radici nel processo di unificazione nazionale e che, come rilevava ancora De Vivo un ventennio orsono «ad onta del volgere degli anni e del conseguente mutare di uomini e cose, sono lo spiritualismo cristiano, la laicità liberale della tradizione risorgimentale, il neo-idealismo e quello che per brevità potremmo chiamare socialismo nelle sue varie interpretazioni e nelle sue altrettanto varie ipotesi di realizzazione»[42].

Il primo congresso dell'As.Pe.I. si tenne a Milano fra il 5 e l'8 aprile del 1950. Principali relatori i suoi fondatori: G. Calò, E. Codignola, V. Fazio Allmayer. I temi portanti alcune delle questioni nel fuoco del dibattito nel mondo della scuola in quella stagione di ricostruzione del sistema scolastico-

---

[41] F.De Vivo, *La storia dell'As.Pe.I attraverso i congressi*, in F. De Vivo, S. S. Macchietti (a cura di), V. Telmon, *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)*, cit., pp. 11-118, p. 13.

[42] Op. cit., pp. 17-18. Op. cit., pp. 17-18.

educativo e di forti tensioni verso il rinnovamento, centrato soprattutto sulla riqualificazione della professionalità dei docenti e della funzione delle istituzioni formative per la crescita della società: *La preparazione al magistero educativo*, *Il problema etico-sociale dell'educazione*, *Il problema didattico e le tendenze innovatrici nella scuola secondaria.*

Per tutto un lungo periodo i Congressi si svolsero con cadenza approssimativamente biennale, tranne un salto di quattro anni fra il primo ed il secondo ed uno slittamento di una anno fra il nono ed il decimo e fra il diciottesimo e il diciannovesimo. Successivamente, dal 1993, i congressi nazionali dell'As.Pe.I. si sono tenuti ogni tre anni, in concomitanza con il rinnovo del mandato delle cariche sociali, secondo la seguente scansione: come già detto, il primo a Milano nel '50; il secondo in Sicilia (Palermo, Siracusa, Taormina, Messina), una delle regioni nelle quali l'As.Pe.I. è stata in modo costante più diffusamente presente, nel 1954; il terzo a Padova e Venezia nel '56; il quarto a Lecce nel '58; il quinto a Bologna nel '60; il sesto a Milano nel '62; il settimo a Perugia e Assisi nel '64; l'ottavo a Genova nel '66; il nono a Bari nel '68; il decimo a Trieste e Udine nel '71; l'undicesimo a Chieti nel '73; il dodicesimo a Trapani nel '75; il tredicesimo a Macerata nel '77; il quattordicesimo a Napoli nel '79; il quindicesimo a Siena nell'81; il sedicesimo a San Salvo (Chieti) nel'83; il diciassettesimo a Torino nell'85; il diciottesimo a Catania nell'87; il diciannovesimo a Vittoria (Ragusa), nel '91; il ventesimo a Bergamo nel '93; il ventunesimo a Vasto nel '96; il ventiduesimo a Torino nel '99; il ventitreesimo a Lecce nel 2002; il ventiquattresimo a Maratea nel 2005; il venticinquesimo a Cosenza e San Nicola Arcella nel 2008; il ventiseiesimo a Noto nel 2011; il ventisettesimo a Roma nel 2014 ed il ventottesimo a Brembate (Bergamo) nel 2017.

Se fra la vicenda dell'Associazione Pedagogica Italiana pre-repubblicana e quella dell'entità associativa risorta durante la ricostruzione post-bellica non è dimostrabile un legame di continuità strettamente formale, considerato il lungo periodo di "tenebra", per dir così, che intercorre fra il crepuscolo del primo sodalizio e l'aurora del secondo, sul piano sostanziale non vi è dubbio che, tanto sotto il profilo della struttura organizzativa (fondata essenzialmente, come si è visto, sul perfetto equilibrio tra autonomia di iniziativa e di gestione delle sezioni regionali e locali e coordinamento nazionale, nonché sul principio dell'apertura fra mondo accademico e mondo scolastico-educativo), quanto su quello dello spirito che le ha animate e delle finalità essenziali che esse perseguivano (vale a dire i principi del pluralismo e della sintesi dialettica attraverso il dialogo, nonché la ricerca di una confluenza in una progettualità unitaria di rinnovamento della scuola delle spinte propulsive e delle istanze progressive provenienti dai diversi contesti e riconducibili ad eterogenee

matrici ideali), l'identità della Associazione Pedagogica Italiana, a mio giudizio, non è stata in alcun modo e misura compromessa dalla parentesi cronologica fra la prima e la seconda fase della sua esistenza.

L'impegno dell'As.Pe.I. per il trienno 2017-2020

Il 12 maggio del 2017, presso la sede della Fondazione RUI, si è tenuta la prima riunione del nuovo Comitato di Coordinamento Nazionale della As.Pe.I., eletto in occasione del XXVIII Congresso Nazionale dell'associazione, svoltosi, come appena ricordato, a Brembate (BG) dal 27 al 29 aprile del 2017, e composto di 13 membri (7 provenienti dal mondo accademico e 6 dal mondo della scuola, della formazione e delle professioni): Gabriella Aleandri (Università di Roma Tre), Maria Cinque (LUMSA), Fabrizio D'Aniello (Università di Macerata), Emilio Lastrucci (Università della Basilicata), Donatella Lombello (Università di Padova), Antonino Michelin Salomon (Università di Messina), Maria Concetta Sirna (Università di Messina), Arturo Carapella (sezione di Brembate), Giuseppina D'Auria (sezione di Riviera dei Cedri), Mirella Rossi (sezione di Roma), Andrea Valsecchi (sezione di Brembate), Angelo Vecchio Ruggeri (sezione di Reggio Calabria), Fortunata Daniela Vetri (sezione di Catania).

All'Ordine del giorno della riunione era il rinnovo delle cariche e degli incarichi operativi per il triennio 2017-2020, nonché il programma degli incontri del nuovo coordinamento finalizzati alla programmazione delle attività e delle iniziative da svolgere nel corso del predetto periodo.

Presidente Nazionale dell'As.Pe.I. è stato eletto, per acclamazione, lo scrivente Emilio Lastrucci, il quale ha nominato quale Segretario Nazionale il prof. Arturo Carapella, già segretario uscente. Sono stati inoltre eletti due Vice-Presidenti: la Prof.ssa Gabriella Aleandri, quale rappresentante del mondo accademico, e il D. S. Prof. Angelo Vecchio Ruggeri, rappresentante del mondo della scuola, della formazione e delle professioni. Oltre ai già Presidenti Onorari, Prof.ssa Sira Serenella Macchietti e Prof. Giuseppe Serio, ulteriore Presidente Onorario è stata eletta la Prof.ssa Concetta Sirna. Tutte le cariche sono state attribuite all'unanimità del Comitato di Coordinamento.

Nel discorso di insediamento chi scrive ha sottolineato come, già a partire dal Congresso di Brembate, sia venuta emergendo una corale volontà di incrementare le attività promosse dall'Associazione nell'immediata prospettiva, nella direzione di un significativo sviluppo delle iniziative sui diversi fronti sui quali tradizionalmente l'associazione opera, nonché di un loro ampliamento e potenziamento: ricerca di eccellenza in campo educativo a livello nazionale ed internazionale; organizzazione di congressi, convegni

e seminari di studio su temi nel fuoco dell'interesse del dibattito educativo; promozione di scambi di esperienze, prassi virtuose e innovazione fra studiosi e professionisti della formazione nel quadro nazionale ed europeo; innovazione e sperimentazione didattico-educativa; formazione in servizio e aggiornamento altamente qualificati di insegnanti e formatori; attività editoriale finalizzata alla diffusione dei risultati della ricerca teorica ed empirica in campo educativo attraverso la pubblicazione delle riviste e del bollettino editi dall'Associazione, nonché di monografie e volumi collettanei su temi di rilievo centrale nel dibattito pedagogico; assegnazione di premi e riconoscimenti ad opere inedite o pubblicate, comprese le tesi di laurea e di dottorato, nei vari settori delle scienze dell'educazione, includendo in tali ultime iniziative la reiterazione di nuove edizioni del tradizionale concorso per la più originale opera di argomento pedagogico.

Di tale unanime intenzionalità di crescita e sviluppo dell'iniziativa il nuovo gruppo dirigente si è sinora reso pienamente interprete, impegnandosi a profondere il massimo sforzo propositivo, attraverso la concertazione continua all'interno dell'istanza di coordinamento nazionale ed il raccordo con l'iniziativa promossa ed attuata a livello periferico dalle singole sezioni o da reti di sezioni.

Il nuovo Presidente ha inoltre rivolto un saluto ed un ringraziamento particolari alla Presidente uscente, Prof.ssa Alessandra La Marca, segnatamente per la conduzione dei lavori del XXVIII Congresso, esortandola a continuare a concorrere alle attività associative e a mantenere al servizio di queste l'esperienza e competenza maturate nel precedente triennio.

La peculiarità dell'Associazione di mirare a dare impulso al circuito virtuoso e alla fattiva cooperazione fra pedagogia accademica e mondo della scuola e della formazione, che, come si è visto, costituisce da sempre un valore aggiunto nei risultati di ogni attività messa in campo, nonché il nerbo distintivo della sua identità, dovrà, nelle mie intenzioni, permanere l'ideale regolativo che dovrà ispirare e guidare l'elaborazione di ogni nuova proposta nel processo di rilancio del ruolo di primo piano dell'As.Pe.I. nel dibattito pedagogico e più latamente politico-culturale entro e fuori i confini nazionali. Il circuito virtuoso si realizza, peraltro, attraverso una apertura sempre più vasta alle altre agenzie educative, a partire dalla famiglia, e la promozione di un rapporto costruttivo e di alleanza educativa con i mass-media, gli enti religiosi, l'associazionismo cattolico e laico di volontariato e promozione sociale, gli enti con finalità di carattere sportivo, aggregativo e ricreativo, le istituzioni culturali come musei, biblioteche, teatri ecc. ecc.

Attualmente l'associazione, quale ente tradizionalmente qualificato presso il MIUR per lo svolgimento di attività di formazione in servizio per

il personale della scuola, si trova impegnata, anzitutto, nella progettazione ed attuazione di percorsi formativi per l'aggiornamento dei docenti e dei dirigenti scolastici. Oltre al nutritissimo programma di attività convegnistiche e seminariali organizzate a livello regionale o provinciale dalle singole sezioni, inoltre, fra le iniziative promosse dal Coordinamento nazionale l'As.Pe.I. ha in programma tra la conclusione del 2017 ed il primo semestre del 2018 due convegni internazionali, il primo da tenersi in Basilicata in occasione del cinquantesimo anniversario della morte di don Lorenzo Milani, finalizzato ad approfondire gli sviluppi e le ricadute politico-istituzionali, nell'arco di questi dieci lustri, delle intuizioni pedagogiche e delle proposte di rinnovamento avanzate dal priore di Barbiana, il secondo da tenersi a Roma sulle prospettive della formazione degli insegnanti e dei formatori alla luce dei nuovi indirizzi impressi dalla riforma della "buona scuola". È previsto, altresì, un convegno a Bergamo nel quale presentare gli atti del 28° congresso e riprendere, per un aggiornamento ed ulteriore approfondimento, i temi relativi al rapporto fra social media ed educazione che avevano costituito il fulcro tematico del congresso del 2017. L'associazione sostiene inoltre le attività ed iniziative promosse dall'*Osservatorio per la promozione dell'educazione alla parità di genere e il contrasto della violenza sulle donne*, istituito presso il MIUR e del quale chi scrive è membro permanente, nonché di altre iniziative rientranti nel più generale "Progetto di educazione al rispetto". L'As.Pe.I. ha infine attivato una campagna a sostegno della "Fondazione Don Lorenzo Milani", orientata al riconoscimento della scuola di Barbiana e della Fondazione stessa quale patrimonio nazionale materiale e immateriale di massimo rilievo e della sua protezione e incentivazione attraverso un vincolo statuito dal Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo.

Bibliografia essenziale

De Vivo F., Macchietti S. S. (a cura di), Telmon V., *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)*, Roma, Bulzoni, 1996.

Aa. Vv., *Educazione e social media. Atti del XXVIII Congresso Nazionale della As.Pe.I.*, numero monografico di "Prospettiva E.P.", 2017, nn. 1-3, Roma, Armando.

Av. Vv., *Venticinque secoli di educazione e storia in Italia*, Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, Firenze, 1971.

Av. Vv., *Congresso Nazionale di Pedagogia. Atti,* As.Pe.I., Padova, 1956.

Av. Vv., *Democrazia e scuola*, Atti dell'XI Congresso As.Pe.I. (Chieti, aprile 1973), Bologna, 1974.

Ministero della Pubblica Istruzione, *La documentazione pedagogica: un presente ed un futuro*, Firenze, BDP, 1982.

Bortoli R., *Sviluppo di un ente culturale nazionale: dal centro didattico alla biblioteca di documentazione pedagogica di Firenze*, Schio, 1987.

Formazione alla Cittadinanza e Cultura Costituzionale per un Paese più inclusivo ed equitativo

di
PASQUALE MOLITERNI*

Riassunto: *È necessario sviluppare una coscienza civile, inclusiva ed equitativa attraverso azioni di formazione alla cittadinanza basate sulla conoscenza della Costituzione italiana, i cui principi sono rinvenibili anche nei Documenti Internazionali sui Diritti Umani. Per sviluppare cultura costituzionale è necessario attivare sia uno specifico insegnamento sia prevederne l'irraggiamento nell'intero curricolo di scuola e di comunità, in un Patto di diffusa corresponsabilità educativa tra scuola ed extra-scuola.*

Parole chiave: *cittadinanza e cultura costituzionale, società inclusiva, debito pubblico e sistema fiscale equitativo.*

Abstract: *It is necessary to develop an inclusive, civil and equitable consciousness through citizenship-based training actions based on the knowledge of the Italian Constitution, whose principles are also found in the International Human Rights Documents. In order to develop a constitutional culture, it is essential to activate both a specific teaching and to consider the whole school and community curriculum in a Pact of widespread educational joint responsibility between school and extra school.*

Keywords: *citizenship, constitutional culture, inclusive society, public debt, equal fiscal system*

In una società che voglia essere inclusiva e che voglia evitare derive marginalizzanti, come è dato registrare purtroppo dalle cronache anche nel nostro Paese, è veramente necessario rimettere al centro delle attenzioni di tutti la *formazione alla cittadinanza*, promuovendo informazione e cultura sui rischi di un'economia sempre più finanziarizzata e in mano a pochi gruppi dominanti, sulla penuria di risorse e sulle interconnessioni

*Prof. Ordinario di Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa, Università di Roma Foro Italico; Presidente ARDeP (*Associazione per la Riduzione del Debito Pubblico*).

con il debito pubblico (la sua entità, le cause e gli effetti), promuovendo, altresì, una formazione, di base e continua, centrata sui diritti e doveri di cittadinanza, anche fiscale, sviluppando sinergie tra Istituzioni, Scuola e Società Civile, nelle sue varie articolazioni, per una Repubblica dal volto umano, orientata al bene comune e alla convivenza civile e democratica, che riconosca e garantisca i diritti inviolabili delle persone e che richieda i doveri di solidarietà sociale. Bisogna convincere il nostro Paese (tutti noi!) a credere in se stesso, attraverso un nuovo "patto sociale" tra istituzioni e cittadini che rilanci partecipazione democratica, fiducia istituzionale, responsabilità sociale e civile.

Vi è bisogno di un impegno a "sortirne insieme", che, come scriveva Don Lorenzo Milani, è il vero compito della Politica.

Si tratta di principi che non sono frutto di semplici opinioni personali di pochi eletti, ma che discendono direttamente dalla nostra Carta Costituzionale del 1948, che è (dovrebbe essere!) a fondamento di quel Patto Sociale senza perdenti, così come concepito dai Grandi Padri Costituenti, alla base di un Paese che voglia essere veramente democratico e che, per realizzarsi, richiede, però, azioni continue e costanti di impegno diffuso e sistematico per la sua effettiva messa in pratica.

Si sa, infatti, che i principi di per sé non producono effetti automatici, ma richiedono di essere conosciuti, compresi e fatti propri da ogni cittadino nel concreto operare quotidiano, a partire da chi intenda assumere spiccate posizioni di responsabilità e, a seguire, da parte di ogni cittadino che con il suo potere di vigilanza ed il suo impegno partecipativo si adoperi per la concrezione dei diritti e la conseguente messa in pratica di quei doveri che consentano ai diritti di vedere attuazione.

È la ragione per cui l'Assemblea Costituente – su Mozione di Moro, Ferrarese, Franceschini e Sartor – l'11 dicembre 1947 approvò all'unanimità l'importante ordine del giorno, ancora purtroppo disatteso: "L'Assemblea Costituente esprime il voto che la nuova Carta Costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevoli le nuove generazioni delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano".

Una consapevolezza ulteriormente esplicitata da Luigi Sturzo, il quale scrive (Opera Omnia, serie III, col 3, p. 212): "la Costituzione è il fondamento della Repubblica democratica. Se cade dal cuore del popolo, se non è rispettata dalle autorità politiche, se non è difesa dal governo e dal parlamento, se è manomessa dai partiti, se non entra nella coscienza nazionale, anche attraverso l'insegnamento e l'educazione scolastica e post-scolastica, verrà a

mancare il terreno sul quale sono fabbricate le nostre istituzioni e ancorate le nostre libertà".

Da qui il compito rilevante affidato a tutte le istituzioni scolastiche e post-scolastiche e, dunque, sia formali (scuola e università), sia non formali e informali (famiglia, associazioni culturali e mondo dell'informazione), perché contribuiscano alla più ampia conoscenza e comprensione della Costituzione al fine di favorire quell'opera di presa di coscienza e responsabile messa in pratica dei suoi principi, per il miglioramento di ciascuno e dell'intera società, nella costruzione del bene comune.

Ciononostante, sarà solo nel 1958 che con il Dpr n. 585 (su proposta dell'On. Moro) verrà introdotto nella scuola italiana l'insegnamento di Educazione civica, annesso alla Storia.

Strada facendo, la consapevolezza della scarsa efficacia di tale strategia porterà alla Direttiva n. 585 del 1996, del Ministero della Pubblica Istruzione, "Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale" e alla conseguente Bozza di decreto dello stesso anno dal titolo "Curricolo continuo di educazione civica e cultura costituzionale".

Tale testo non vedrà la luce e il tutto sarà rimaneggiato sotto la voce di educazione alla cittadinanza e, successivamente, di educazione alla convivenza civile, fino alla conferma, il 18 luglio 2008, di un apposito gruppo di lavoro nazionale, con il compito di "elaborare proposte nel quadro delle iniziative volte a promuovere l'educazione civica, alla legalità e alla cittadinanza democratica", che porterà alla stesura concertata ed all'approvazione parlamentare della legge n. 169 del 30.10.2008, che all'art. 1 stabilisce che «A decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008-09, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'art. 11 del dpr 275/99, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione, nel I e nel II ciclo di istruzione, delle conoscenze e delle competenze relative a "Cittadinanza e Costituzione", nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse».

Come si vede, non si trattava soltanto di avviare una mera sperimentazione ma di porre in essere, altresì da parte del Ministero dell'Istruzione, azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nell'intero percorso formativo scolastico delle conoscenze e competenze relative a Cittadinanza e Costituzione.

Su tale base, sentite scuole e organizzazioni professionali e scientifiche di riferimento, verranno elaborate delle Linee guida, in cui *l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione viene proposto sotto una triplice veste:* come *disciplina* autonoma affidata alla responsabilità dell'insegnante di storia e/o

scienze sociali, come *dimensione interdisciplinare*, nello sviluppo di progetti di educazione all'ambiente, alla salute ecc., e come *dimensione* trasversale e *formativo-educativa*, posta a fondamento dell'intero curricolo di scuola e affidata, di conseguenza, alla responsabilità di tutti gli insegnanti di classe e di scuola nell'ambito dell'intero Progetto Formativo (POF e oggi PTOF).

Le attività in applicazione della legge predetta verranno supportate a livello nazionale ampiamente per circa due anni, dopo di che si è registrato, senza conoscerne le ragioni, un allentamento generale delle attenzioni, tant'è che nella legge n. 107 del 2015, relativa alla cosiddetta buona scuola, non si fa alcun riferimento alla Costituzione e al suo insegnamento, fatta eccezione per qualche cenno alla valutazione "delle attività" (sic!) relative alle competenze di cittadinanza, nel decreto legislativo 62/2017.

Sarà anche questo alla base della caduta di quella tensione ideale, educativa e morale che andiamo registrando intorno a noi in modo sempre più diffuso, con la recrudescenza di comportamenti ed atteggiamenti egoistici ed individualistici, di disimpegno civico, sociale ed etico?

È la Costituzione, infatti, con i richiami ai Documenti internazionali da essa anche ispirati, che dovrebbe "orientare" e innervare i processi formativi dell'intero sistema formale e non formale e che invece è trascurata. È la Costituzione che dovrebbe aiutarci a capire che a fronte dei diritti individuali vi sono interessi super-individuali, come ha scritto recentemente il giurista Sabino Cassese.

È questione e responsabilità che attiene innanzitutto alla messa in campo di idonei percorsi formativi, come già evidenziato con preoccupazione nel lontano 1947, all'interno delle scuole, a cominciare dalla esplicitazione di uno specifico insegnamento con relativa valutazione su conoscenze costituzionali e competenze di cittadinanza, per continuare con approfondimenti derivanti dallo sviluppo di progetti interdisciplinari, fino all'assunzione responsabile da parte di tutti i professionisti della scuola – dirigenti, insegnanti e personale tecnico-amministrativo-, verso il quale direzionare adeguati percorsi di formazione.

È vero, altresì, che per perseguire gli interessi super-individuali, ovvero il bene comune, promuovendo una società più equa ed equitativa, non è sufficiente la sola formazione ma è necessario disporre di risorse adeguate: più risorse per innalzare la qualità della didattica e della ricerca universitaria; più risorse per il lavoro e per i servizi alla persona; più risorse per la tutela dell'ambiente e del patrimonio artistico e culturale…

Come può un Paese e la nostra Repubblica rimuovere, infatti, gli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della persona (II comma art. 3 della Costituzione) se non si sviluppa una coscienza solidale anche sul piano

economico, facendo sì che il fisco venga concepito come quel cesto comune in cui ognuno versi il suo contributo, per il benessere dell'intera collettività, in ragione della propria capacità contributiva e secondo modalità equitativamente progressive, come previsto dall'art. 53 della stessa Costituzione? Come si può pensare di costruire un welfare di comunità senza le necessarie risorse? Come si può costruire una buona scuola, una buona università, un buon sistema sanitario continuando a tagliare i fondi necessari al loro funzionamento e alla loro maggiore efficacia? Come si può costruire un Paese civile senza colpire evasione, elusione e corruzione? Come si possono costruire atteggiamenti di speranza e di fiducia nel futuro se non si riduce l'enorme debito pubblico che rischia di abbattersi come macigno sulle future generazioni?

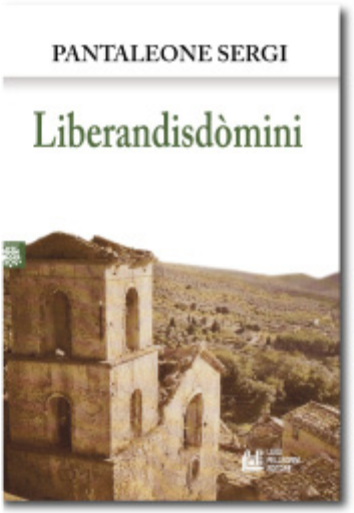
In Italia il debito pubblico ha raggiunto, purtroppo, l'elevata mole di circa 2300 miliardi annui e se non si interviene opportunamente si rischia di scaricarne il peso sulle future generazioni, oltre a continuare a decurtare positive prospettive di vita per i soggetti più deboli, incrementando così processi di marginalizzazione sociale.

Bisogna dunque ridurre il debito pubblico facendo leva anche sull'enorme e mal distribuita ricchezza privata, che in Italia ammonta a circa 10 mila miliardi annui, chiamando tutti a concorrere al fisco in maniera progressiva ed equa, come previsto dall'art. 53 della nostra Costituzione, e riducendo, dunque, evasione ed elusione fiscale, strettamente interconnesse con quei fenomeni di corruzione che alterano gli equilibri economici e sociali.

Pensare di introdurre l'educazione economica nelle scuole, come qualcuno propone, non significa dare agli individui solo gli strumenti per difendersi all'interno di un mercato sempre più libero, che sta facendo precipitare le nostre società in un nuovo far-west in cui ognuno sappia tutelarsi/farsi giustizia da solo, ma richiama un impegno più generale a promuovere istituzionalmente equità attraverso l'opera di uno Stato positivo che possa tutelare gli ultimi e le periferie con azioni perequative.

Si tratta, dunque, di fare cultura, innanzitutto costituzionale, in un ecosistema civico-educativo di corresponsabilizzazione diffusa, promuovendo conoscenza e processi educativi e formativi di coscientizzazione, al fine di ridare ai giovani ed a tutti i cittadini speranza e fiducia per la costruzione e lo sviluppo di un Progetto di vita che comporta, comunque, impegno partecipativo ed assunzione di responsabilità da parte di ciascuno, in un'ottica inclusiva, equitativa e intergenerazionale.

Novità in libreria



ISBN 978-88-6822-511-7 € 16,99

Liberandisdòmini descrive un mondo in cui le atmosfere del realismo magico si fondono con le ambientazioni locali creando un universo parallelo insieme lontano e vicino, veritiero e incantato, dove non succede niente e invece succede tutto e altro ancora, ma lo stesso tutto può rivelarsi niente, ignoto al tempo e alle geografie terrestri e come tale destinato a scomparire per sempre.
Mambrici, a cavallo tra Ottocento e Novecento, è un paese immobile nel tempo e nello spazio. Un paese sconosciuto alle carte geografiche, ma di cui si può ritrovare senza difficoltà la strada; un paese dove il capo della "maffia" cerca un proprio riconoscimento e un posto tra il "nobilume" locale, le decisioni importanti vengono prese dai galantuomini riuniti in perenni conciliaboli presso la farmacia del paese, e la povera gente continua a farsi curare il corpo e la testa dalle magare coi loro intrugli e le loro pozioni.
Tra siccità e carestie, morti ammazzati e possibili epidemie di colera, non mancano i tentativi di "resistenza socialista".
Il distruttivo terremoto del 1905 segna la fine di Mambrici, dei suoi protagonisti e della storia.

LUIGI PELLEGRINI EDITORE

Dall'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili all'attuale inclusione. 40° anniversario della legge 517/77. Celebrativo, ma realistico, in riferimento ad una sfida firmata Franca Falcucci, il contributo di Raffaele Raimondo prende lo spunto dall'innovativa legislazione degli anni Settanta in materia di lotta alla emarginazione. Ne esamina i positivi profili socio-culturali e gli arditi sentieri imboccati, ma non esita tuttavia a focalizzare contraddizioni e difficoltà dell'integrazione scolastica e sociale di alunni diversamente abili o in situazioni di svantaggio/disadattamento, approdando infine, con necessaria chiarezza espositiva e critica, alla normativa vigente e in fieri. Quanto evidente l'oggettivo approccio al problema tanto decisa l'espressa posizione favorevole al potenziamento di un civile viaggio intrapreso in Italia.

Dall'integrazione all'inclusione

di
RAFFAELE RAIMONDO

***Riassunto**: Il contributo prende in esame lo stato dell'arte della legislazione e degli interventi inerenti l'integrazione dei soggetti diversamente abili, a quaranta anni dall'emanazione della legge 517/77, mettendo in evidenza tanto le indiscutibili conquiste quanto le difficoltà e le contraddizioni ancora irrisolte.*

Parole-chiave: *integrazione, inclusione, diversabilità, emarginazione*

Abstract: *The contribute analyses the state of the art in the field od integration/inclusion of disabled people 40 years after emanating the law 517/77, pointing out both positive results and still unsolved difficulties and contradictions.*

Ketwords: *integration, inclusion, disability, marginalization*

Includere. Includere tutti. Una prospettiva esaltante, in linea di principio, recepita dalle leggi italiane, oltre che dalle Dichiarazioni internazionali, e tuttavia sempre esposta ad ostacoli di vario genere. Prospettiva ed impegno da monitorare seriamente, in ragione della sua complessità attuativa, e da valutare con pari rigore, almeno per ridimensionar le discrasie e potenziare metodi, strumenti, percorsi. In fondo, per capire l'indice di raggiungimento di finalità e obiettivi di alto profilo umano, sociale, civile, senza alcun dubbio.

Il cardine culturale e giuridico contemporaneo è senz'altro, per noi, nella Costituzione entrata in vigore nel 1948, segnatamente nel celeberrimo art 3. Uno dei più antichi archetipi sta invece nel Discorso di Pericle agli Ateniesi, specie nel passaggio in cui egli testualmente affermava: *Insomma, io proclamo che Atene è la scuola dell'Ellade e che ogni ateniese cresce sviluppando in sé una felice versatilità, la fiducia in se stesso, la prontezza a fronteggiare qualsiasi situazione ed è per questo che la nostra città è aperta al mondo e noi non cacciamo mai uno straniero.*

Già, lo straniero: prototipo di diversità. Contrastato o accolto, ucciso o valorizzato. Da millenni la Storia va avanti così. Stranieri da fuori e stranieri di dentro. Diversi comunque dalle forzose uniformità di cui pure si nutrono gli equilibri sociali. E, per giungere presto nell'alveo del ragionamento che qua vorrei sviluppare, assumo in sinonimia "straniero" e "diverso", portandomi subito sul vasto cerchio – di carattere formativo, s'intende – dell'inclusione sociale[43], onde rinvenire poi i tratti e le problematiche dell'inclusione scolastica, *condicio sine qua non* di ogni altra espansione nel tempo e nei consorzi della vita.

Razza, sesso, lingua, cultura, religione, condizioni economiche e disabilità, come si sa, possono configurare motivi di discriminazione, anzi certamente lo sono, giacché su tali profili il gruppo coeso tende a respingere ogni endogena o esogena differenza percepita come fonte di pericolo per l'equilibrio costituitosi. Eppure a livelli ragguardevoli di civiltà si giunge a concepire la sequenza riconoscimento-accettazione-accoglienza-valorizzazione come atto dovuto al rispetto dei diritti inalienabili.

Non si può non riconoscere che è segno palese di democrazia, atteso che nei regimi totalitari si mira a selezionare. E parimenti occorre, vichianamente argomentando, che corra una stagione felice. Questo appunto avvenne sul finire degli anni Sessanta del secolo XX negli Usa e in Europa occidentale.

[43] https://www.actionaid.it/informati/notizie/inclusione-sociale-in-bilico-tra-poverta-e-discriminazione

L'antropologia culturale ha infatti puntato i riflettori sui venti di rinnovamento che spirarono da Berkeley (1964) al Maggio francese (1968), all'Autunno caldo dello stesso anno nel nostro Paese[44]. Fu un magma sociale e politico che man mano si stemperò, colando nelle legislazioni per configurare nuovi assetti istituzionali ed organizzativi fortemente innovativi in senso partecipativo. Così in Italia, nel decennio successivo, videro la luce léggi che modificarono *ab imis fundamentis* l'ordine sociale, orientandolo verso l'evidente tutela dei diritti civili[45]: brillarono, in particolare, la L. 477/73 (madre della democrazia scolastica) e la L. 833/78 (servizi sanitari per tutti). Fase assai fertile in cui s'inserì la L.517/77 che sancì, per la scuola dell'obbligo (art. 2 elementare e art. 7 media), l'integrazione degli alunni "portatori di handicaps" (come allora erano definiti) nelle classi normali. Autentica inversione di tendenza e, alla luce di quanto è concretamente avvenuto da allora, passo ardito. Naturalmente nuove strade si spianavano anche per soggetti afflitti da altri non trascurabili condizionamenti, dallo svantaggio sociale al disadattamento. In quel tempo l'Italia non era ancora una nazione multirazziale e dunque il "problema degli stranieri", oggi incalzante, non si poneva.

In seguito, e fino ai nostri giorni, l'evoluzione normativa è stata costante, trovando formulazioni addirittura trionfali nel dettato della L. 107/2015 che all'art. 1 recita: *Per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le diseguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunita' di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini, la presente legge da' piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche (…)".*

Cammin facendo, il decreto legislativo 66/2017 è stato ugualmente perentorio nella direzione che attualmente si sintetizza con l'imperativo dell'«inclusione». Vale perciò la pena di riportare testualmente quanto l'art 1 stabilisce in ordine ai princìpi e alle finalità: "*L'inclusione scolastica: a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso*

---

[44] http://www.storiaestorici.it/2012/04/18/il-68-di-tutti-e-di-nessuno/222-4-1

[45] http://www.mirafiori-accordielotte.org/1976-80/materiali-76-80/le-riforme-degli-anni-settanta-le-leggi-che-hanno-cambiato-la-societa/

strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella 4 prospettiva della migliore qualità di vita; b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curricolo delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio; c) e' impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti. 2. Il presente decreto promuove la partecipazione della famiglia, nonché delle associazioni di riferimento, quali interlocutori dei processi di inclusione scolastica e sociale".

Vale però anche la pena di segnalare ciò che, frattanto, sta avvenendo sul parallelo asse valutativo che fa registrare estenuanti e tormentati percorsi. All'uopo basti osservare la citazione, tratta da "*Uno, nessuno e centomila*" di Pirandello, che campeggia in testa alla *home page* del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) attivata dal Miur: "*Dati di fatto, dite voi. E vorreste desumerne la mia realtà? Ma questi stessi dati che per sé non dicono nulla, credete che importino una valutazione uguale per tutti? E quand'anche mi rappresentassero intero e preciso, dove mi rappresenterebbero? In quale realtà?"*. Un approccio apertamente problematico che traduce perfino un invito ulteriore ("*Hai una frase di un autore o un pensiero personale che vorresti vedere pubblicato…*?"). Contributi che andrebbero ad innestarsi a pieno titolo sui rami sempreverdi della irriducibilità dello spirito umano alla prosopopea d'una certa scienza. Intanto è prezioso e inevitabile attivare verifiche e valutazioni onde poter procedere agli adeguamenti dei processi di apprendimento e di socializzazione in difetto dei quali l'inclusione resta povera chimera.

A quarant'anni dalla L.517/77: aspetti -problemi – prospettive

A quattro decenni dalla *Legge 4 agosto 1977, n. 517 (pubblicata in G.U. 18 agosto 1977, n. 224) si imporrebbe una severa analisi istituzionale del complessivo viaggio applicativo con tutte le modificazioni e integrazioni che, nelle sedi legislative ed amministrative, sono nel frattempo intervenute. Non un convegno solamente, non un articolo, bensì un accurato esame intero all'intero sistema scolastico italiano tendente ad individuare seriamente i nodi non sciolti e le problematiche tuttora irrisolte, per stabilire in definitiva le misure nuove da adottare affinché*

le innovazioni allora configurate – sulla base del documento-Falcucci (1975) che definiva "Le radici dell'integrazione scolastica in Italia" – siano perseguite, con efficacia ed efficienza, negli scenari attuali e del prossimo avvenire. Che io sappia, questo specifico impegno non v'è stato e non v'è all'orizzonte, sostituito come pare da ardite ed aggiuntive imprese che s'implementano come se le teorie in proposito fossero state canalizzate perfettamente in precedenza nelle prassi prevalenti. Tutti sanno che le cose non stanno proprio così ed io vorrei leggere esiti di ricerche che facciano finalmente luce su alcuni dati sensibili che riconducano, ad esempio, a alle modalità con cui di fatto si gestisce l'individualizzazione dell'apprendimento-insegnamento, alle pratiche didattico- formative generalizzate funzionali a reali obiettivi di conoscenza/ competenza davvero centrati dagli alunni portatori di "bisogni educativi speciali" (**BES**)[46], alle dinamiche relazionali fra docenti di classe e di sostegno, alle sinergie famiglia-scuola-operatori del mondo sanitario, alla continuità verticale fra i vari gradi di scuole, agli sbocchi sociali e lavorativi per soggetti sui quali lo Stato ha investito per anni ed anni impegnando risorse straordinarie e personalizzate, allo stato dell'arte riguardante l'educazione permanente e ricorrente (come opportunamente si diceva una volta).

Gregarie di tali pilastri sono numerose questioni e soluzioni fra le quali agevolmente si riconoscono, almeno per esemplificare, le ottimali funzioni del dirigente scolastico per un'inclusione di qualità[47] ; il miglior profilo dell'insegnante specializzato[48] per l'attuazione della didattica inclusiva; gli apporti concreti dei servizi sanitari territoriali e degli Enti locali[49] ; i ruoli delle

---

[46] Con la nota prot.13588 del 21 agosto 2013 *"Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale per l'inclusività nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento. Materiali per la formazione dei docenti a.s. 2013-2014",* il Vice Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna riprende il tema dei Bisogni Educativi Speciali nell'intento di coordinare l'azione delle scuole in avvio dell'a.s. 2013-2014, fornendo ai docenti alcuni essenziali elementi di riflessione e spunti per la formazione e l'approfondimento personale e collegiale.

[47] Si pensi alle profonde modificazioni intervenute nel profilo e nel carico professionale del dirigente scolastico, a fronte delle attribuzioni previste per la funzione direttiva dall'art 3 del DPR 417/74 e delle restrizioni imposte dalla *spending revue*. Si pensi alle pressioni strutturali ed organizzative che ha determinato la diffusione esponenziale degli Istituti comprensivi, al di là delle pur notevoli opportunità inerenti ai processi di continuità verticale in ambito scolastico. Si pensi al destino cui finora è andata incontro la grande scommessa dell'autonomia introdotta con la *Legge* 537/1993 e ripresa con la riforma Bassanini (*Legge* 59 del 15 marzo 1997).

[48] Qualcuno, prima o poi, dovrà pur spiegare, documentando a dovere, se i titoli polivalenti conseguiti nei corsi di cui al D.P.R. 970/75 si siano rivelati più validi, sul piano dell'effettiva spendibile competenza degli insegnanti di sostegno, rispetto ai monovalenti del passato.

[49] Bisognerebbe davvero ricostruire l'operatività indicata dalle CC.MM. 258/83 e 250/85 in relazione alla stipula e alla realizzazione delle Intese fra Scuola, Usl ed Ente locale finalizzate alla costruzione/attuazione del Piano Educativo Individualizzato per i portatori di handicap. Intese poi ridefinite Accordi di Programma dalla L. 104/92 e regolamentate dall'Atto di Indirizzo del 1994. In merito, ad esempio, si ha notizia di una fertile iniziativa intrapresa a Bologna dal sindaco Merola nel dicembre del 2016 e sfociata in un aggiornato testo (cfr. http://www.cittametropolitana.bo.it/scuola/Engine/RAServePG.

Associazioni per la difesa dei diritti delle persone disabili in età evolutiva e perfino gli interventi della Magistratura per dirimere conflittualità di vario genere sempre incombenti.

Si è fatto riferimento ad un nucleo di aspetti e problemi che l'attuazione della L.517 ha fatto emergere e per alcuni dei quali sembra non spiccata l'attendibilità dei fatti rispetto alle intenzioni di principio. Naturalmente oggi la complessità, più che dissolversi, pare infoltirsi di nuove istanze ed emergenze su cui comunque le direttive, anche in sede di Unione europea, appaiono tuttavia precise. Si fanno dunque i conti con la modificazione epocale dell'istituto-famiglia, coi disagi che derivano dalla corsa a tenori di vita spesso sovrae**sposti**, con le negative influenze della massiccia diffusione delle tossicodipendenze, con le contraddizioni e i discutibili risvolti del **relativismo etico**, coi pericoli del **t**errorismo, con l'aggressività dell' incontrollabile sviluppo tecnologico-digitale e soprattutto con la rapida trasformazione della nostra stessa società in senso interrazziale e interculturale. Andiamo pertanto a guardare al presente e al domani che bussa alle porte.

L'inclusione oggi e domani: una sfida da vincere

Si è già riportato l'art. 1 della legge 13 luglio 2015, n. 107, che con un'ampiezza quasi solenne inquadra il concetto di "inclusione" per ciascuno e per tutti i soggetti nell'età dello sviluppo. Adesso si deve ricordare che il Governo, con atto n. 378 del gennaio 2017, ha predisposto la bozza del nuovo decreto legislativo sull'inclusione scolastica degli studenti con disabilità[50].

Ebbene, Giuseppe Mariani ha introdotto così un suo tempestivo articolo di commento[51]: "*Quando (il 6 marzo 2013) fu pubblicata la circ. min. n. 8 che forniva indicazioni per l'applicazione della Direttiva sui BES (come pure la successiva circ. min del 27 giugno 2013) avevamo evidenziato che il ministero stava utilizzando uno strumento improprio per modificare dispositivi di legge quale il GLH d'istituto o per introdurre nuovi adempimenti a carico dei docenti quali il Piano annuale per l'inclusività come articolazione del Piano dell'offerta formativa. Ora, sulla base della delega conferita dalla legge n. 107/2015 (c. 181, lett. c) e relativamente alla sola area della disabilità certificata, in*

---

php/P/257211300908), ma non è facile accertare dove e con quali risultati si siano attivate altre città o regioni d'Italia.

[50] Si tralascia qui, per ovvie ragioni, una pur necessaria riflessione sull'evoluzione nel tempo delle denominazioni che vanno da "handicappato" a "portatore di handicap" ad "alunno in situazione di handicap" agli attuali "bisogni educativi speciali", limitandomi soltanto ad osservare che i cambiamenti nominali introdotti non sempre nel vivo della realtà sono stati onorati secondo le intenzioni del legislatore.

51 http://www.disal.it/Objects/Pagina.asp?ID=23592

data 14 gennaio il Governo ha avviato la procedura di approvazione di un nuovo decreto legislativo "recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità" (atto n. 378) nel quale sono recuperate, questa volta con forza di legge, alcune delle anticipazioni contenute nelle due circolari citate".

E proprio a quell'articolo rimando il lettore che voglia comprendere più da vicino le autentiche "gatte da pelare", *pardon* le "determinazioni da assumere", al fine di dar "gambe forti" (…lessico fabbroniano) all'inclusione. Infatti, dopo la ridefinizione dei campi d'intervento e delle "prestazioni e competenze" indispensabili, il testo commentato da Mariani ritorna sulla *vexata quaestio* della "valutazione della qualità dell'inclusione scolastica" che deve far assiduo seguito a "certificazione e valutazione diagnostico-funzionale", passando attraverso il lavoro di "commissioni mediche e quantificazione delle risorse di sostegno didattico" e il rispetto della "procedura per l'inclusione scolastica" e nel contempo facendo leva sull'azione del "gruppo per l'inclusione territoriale – GIT".

Quasi in parallelo, Gianluca Rapisarda[52] ha spiegato con certosino acume i dettagli dei ventuno articoli dello schema di decreto legislativo (atto n. 378) predisposto dal Governo, tuttavia osservando un po' amaramente in conclusione che "*nelle intenzioni della neoministra* **Valeria Fedeli**, *questo Decreto dovrebbe «rivoluzionare l'attuale sistema dell'inclusione scolastica e garantire finalmente un' inclusione di qualità agli allievi con disabilità del nostro Paese». Da parte nostra, oltre ad attendere i commenti dei Lettori, auspichiamo innanzitutto – come già sottolineato in altra parte di questo stesso giornale – che nei sessanta giorni che dovranno precedere la pubblicazione del testo finale del Decreto, durante i quali esso verrà discusso dalle competenti Commissioni Parlamentari, la ministra Fedeli – come d'altronde ha già promesso di fare – cambi radicalmente atteggiamento nei confronti delle Associazioni delle persone con disabilità e delle loro famiglie. In tal senso attendiamo con ansia di essere finalmente convocati in audizione, per far sentire la voce di chi, come noi, affronta sul campo la faticosa quotidianità del sostegno didattico e, pertanto, può contribuire a rendere quel testo ancora più efficace e alla portata del successo scolastico di tutti e di ciascuno. L'inclusione, infatti, non può prescindere dallo sforzo collaborativo del Ministero, che dev'essere sempre in grado di confrontarsi a "tutto tondo" e di attivare sinergie positive e cercare sintonie strategiche con tutto il contesto scolastico (dunque anche con gli allievi con disabilità, con*

[52] http://www.superando.it/2017/01/18/cosi-cambiera-linclusione-scolastica/

i loro genitori e con chi li rappresenta), senza sconfinamenti in campi altrui e nell'unico interesse del loro diritto allo studio". Lo stesso Rapisarda – che è direttore scientifico dell'IRIFOR (Istituto per la Ricerca, la Formazione e la Riabilitazione) dell'UICI (Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti) – in una nota del luglio 2017, emblematicamente intitolata "Ma l'inclusione vera è ancora lontana[53]" – ha obiettato che "*neppure il tanto celebrato neonato Decreto Legislativo 66/17 sull'inclusione scolastica, attuativo della Legge 107/15 (La Buona Scuola) ha previsto qualcosa per contrastare il fatto che più del 40% (47.000) degli attuali docenti per il sostegno (150.000) sono supplenti, hanno incarichi "in deroga" e, cosa ancor più grave, non sono né specializzati, né abilitati*". Difatti il decreto del 13 aprile 2017, n. 66, avente ad oggetto "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107", ha sì tradotto in norma vigente (a partire dal 31 maggio) quanto anticipato dal predetto atto n.378, ma, come ha realisticamente osservato il direttore dell'IRIFOR, non è stato sufficiente a contrastare le emergenze sottolineate. Certo, di fronte ad un travaglio inversamente proporzionale, anche in termini cronologici, alla tempestività che richiede sempre l'azione a favore delle fasce deboli (impossibilitate ad attendere "tempi biblici"), vien fatto, specialmente in momenti in cui più acuta si manifesta la dialettica democratica, di avvertire sussulti di riflusso (per intenderci la nostalgia degli assetti che preesistevano alla L. 517/77), ma tutto ciò non deve indurre ad abbandonare la sfida dell'inclusione così come attualmente si configura in un mondo che rapidissimamente cambia. Oggi e domani questa sfida è da vincere, con le regole, gli strumenti e le procedure di cui si dispone. Indubbiamente è e resta operazione lunga e complessa. Eppure le energie spese e, ancor più, da spendere su questo terreno rappresentano davvero le risposte di giustizia umana e sociale che la contemporaneità, in Italia e altrove, è chiamata a dare.

In realtà è possibile salvaguardare la logica che, fin dal primo momento, ispirò il giro di boa firmato da Franca Falcucci col rigore che l'impegno istituzionale a vantaggio di "diversi" e "stranieri" necessariamente implica. Un rigore che in quarant'anni, a dire il vero, non v'è stato, ovverosia dacché sull'intraprendente itinerario si sono abbattute lentezze burocratiche ed organizzative, sul piano generale, e "contaminazioni" non rare, sul versante pratico. E mi riferisco, da un lato, alla fatica anche formale di far combaciare i difficili lembi del dialogo fra le varie agenzie chiamate a collaborare e

[53] http://www.superando.it/2017/07/20/ma-linclusione-vera-e-ancora-lontana/

dell'effettiva produttività nel campo di gestione del "capitale invisibile"[54], mentre, dall'altro lato con amarezza devo ancora una volta constatare come il territorio dell'inclusione scolastica sia stato inquinato da un'assai discutibile "corsa all'occupazione" da parte di non pochi docenti in difficoltà a superare la selezione concorsuale ordinaria o straordinaria. Parimenti è possibile e doveroso provvedere alla razionalizzazione delle scelte, delle risorse strutturali e funzionali e dei servizi da attivare, in ragione dell'entità dell'handicap (lieve, medio, grave, gravissimo), senza cedere a populistiche soluzioni rabberciate sotto la spinta di queste o quelle emergenze. In definitiva, va sempre tenuto in debita considerazione l'imperativo dell'inserimento, nel mondo del lavoro, dei soggetti in situazione di handicap: è la cartina al tornasole di ogni conseguibile autonomia finalmente raggiunta e comunque da tutelare e rafforzare costantemente, di qualunque concreta socializzazione, alla continua ricerca della "qualità della vita", la migliore possibile.

A tali fini non è sufficiente pensare ad un'insistenza legislativa non preceduta da una nuova "rivoluzione culturale e morale" simile a quella che si concretizzò a metà degli anni Sessanta dell'ormai passato "secolo breve". Le norme, da sole, non bastano, a meno che non si voglia rimanere attestati su quel singolare e stranissimo bifrontismo che Curzio Malaparte mutuava con l'espressione "L'Italia è la patria del Diritto …e del rovescio". Del resto, ingannare colui che è stato già mortificato dalla Natura è atto ancor più grave che farlo a chi fortunatamente si trova nel pieno delle sue energie fisiche, mentali e relazionali.

---

[54] Sembra opportuno ricordare quanto ebbe a indicare, nel 1972, il fondamentale Rapporto Faure sulla "scuola nel mondo" che delineò il quadro prospettico dell'educazione. Erano i tempi in cui autorevolmente si discuteva, sul piano internazionale, di *apprendre à être/learning to be e di lifelong learning*: linee-guida sulle quali l'azione del Sistema scolastico italiano pare ancora oggi deficitaria o quantomeno frammentaria e priva delle poderose risorse indispensabili. Si vedano, in proposito, i seguenti testi fra i quali ha priorità assoluta uno articolo storico di Giovanni Gozzer, pedagogista italiano molto stimato all'estero:

http://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.12/ST_12_4_Gozzer_rapporto_Faure_scuola_nel_mondo.pdf;

http://www.totustuustools.net/educazione/delors.htm; http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_43.htm

GIUSEPPE SERIO

LA “BUONA SCUOLA” CHE SERVE ALL’ITALIA
GENITORI, DOCENTI E VOLONTARI IN RETE.

Prefazione di EmilioLastrucci

PELLEGRINI EDITORE

La relazione densa e appassionata del Prof. Larry A. Hickman, che ospitiamo, mette in evidenza la perenne attualità dei "classici" del pensiero umano, e John Dewey lo è, in particolare, col testo Democracy and Education. *Anche a distanza di un secolo, quest'opera conserva la sua valenza formativa nell'interazione dialogica di una società che, oggi, educante proprio non è, perché siamo un po'tutti o clienti* o *pazienti.*

Nell'indifferenza egolatra che ci recinta la voce libera di un interprete e testimone del 1900, nel 1916, mentre è in corso la I guerra mondiale, ci mette in guardia sull'importanza dell'educare per imparare a scegliere fra il bene e il male: oggi, le "società criminali" e le multi-nazionali "socializzano" per la rapina e l'esproprio … planetario; per il profitto, certamente non per il Bene Comune!

"L'università … un motore economico" Coi giochi di prestigio dei banchieri e degli gnomi della finanza, il protagonista e l'oggetto del desiderio è la moneta: dollaro, euro, sterlina; il successo e il potere.

Che fine hanno fatto i valori e gli ideali di un tempo? Che fine farà la gente comune che vorrebbe vivere, avere un lavoro, o, almeno, sopravvivere con dignità insieme alla propria famiglia?

Si potrà ancora formare una gioventù e una società dal volto umano, cioè sobria *e* solidale, onesta *e* responsabile*?*

È faticoso ma è possibile: ci vuole passione e competenza Oggi, la pubblicità è un "programma" ininterrotto in cui si comprano e vendono merci e persone-bestiame: un "cronotopo" in cui la realtà virtuale si confonde con un'aberrante cronaca in cui orrido e grottesco, artificio e non umano (subumano e disumano) sembrano prevalere sul buonsenso e sul senso comune. "Quali sono le sfide che avranno un impatto sugli insegnanti, sugli studenti nei prossimi cinque anni?" Abbiamo il dovere di riflettere su dove sta andando la scuola e la società. La scuola non è "un posto" di lavoro: è lo spazio-tempo in cui si forgia il futuro: le "facilitazioni" producono individui incompiuti e immaturi; non severa, è bene che la scuola sia seria.

Bisogna recuperare lo spirito generoso e profetico dei grandi educatori: Socrate non riceveva uno stipendio per la sua "arte maieutica" e sappiamo come fu ricompensato dalla sua Polis; 25 secoli fa. John Dewey è oggi più attuale che mai perché la democrazia soffre nell'ingiustizia, nell'indigenza e nelle schiavitù dei molti e la educazione è sempre meno libera e liberante perché legata sia al potere economico con le sue ombre e le sue dipendenze

sia alla tecnocrazia che progetta individui ad una sola dimensione.

La figura del dirigente, tecnocrate o autocrate, nei vari gradi della scuola, è spesso priva di un'adeguata formazione socio-pedagogica e della capacità di comunicare e mediare con istruttori – educatori nell'AZIENDA scuola e bada al fatturato più che al "prodotto". La scuola è una Comunità di Persone in dialogo, sinodale e conflittuale, che vogliono imparare ad apprendere insieme, cercando il significato, favorendo con l'autorevolezza la libertà, il rispetto e l'ascolto reciproco, un'empatica solidarietà, la speranza della possibile Pace fra i Popoli di tutta la Terra…

Educational Theory, 66 (1-2):21-37.

(Vincenzo Pucci)

* * *

Democrazia e Educazione: Allora e oggi*

di
LARRY A. HICKMAN**

Riassunto: *In questo contributo l'autore, che è stato il direttore del Center for Dewey Studies a Carbondale (Illinois-U.S.A), analizza alcuni aspetti di Democrazia e educazione del 1916, l'opera pedagogica più importante di John Dewey. In particolare, egli mette a confronto le interpretazioni che si svilupparono all'epoca della pubblicazione del libro (1916) con alcune interpretazioni contemporanee. In questa prospettiva culturale l'autore manifesta il suo completo appoggio al modello di scuola democratica di John Dewey in opposizione ad alcuni modelli di scuola contemporanea basata sul concetto legato al mercato della "soddisfazione del cliente"*

Parole chiave: *Democrazia, Educazione, Interpretazioni*

Abstract: *In this paper the author, who has been Director of Center for Dewey Studies in Carbondale (Illinois-U.S.A), analyzes some aspects of Democracy and Education, 1916, the most important John Dewey's educational work. In particular he compares the interpretations when the book was published (1916), with some contemporary interpretations. In this cultural perspective he supports the John Dewey's democratic school model against the contemporary trade school model based on the idea of the "customer satisfaction".*

Keywords: *Democracy, Education, Interpretations*

---

*Testo della relazione di Larry A. Hickman ad un seminario internazionale svoltosi a Matera presso l'università della Basilicata nei giorni 3 e 4 novembre 2016, con aggiunte trascritte dalla registrazione dell'intervento. La traduzione è di Stefania Pulice e Giuseppe Spadafora.

** Professor Emeritus – Università di Carbondale (U.S.A)

Innanzitutto, ringrazio gli organizzatori del convegno e Giuseppe Spadafora per essere il promotore da diversi anni di studi specifici e di attività culturali che diffondono il pensiero di John Dewey in Italia e in Europa.

Il titolo che mi è stato assegnato suggerisce immediatamente un paio di domande. In primo luogo, rispetto al passato, come fu accolta *Democrazia e Educazione* al tempo della sua pubblicazione 100 anni fa, e come è stata interpretata negli anni successivi, specialmente non appena è stata tradotta? E, in secondo luogo, rispetto al tempo presente, considerato il programma di Dewey in *Democrazia e Educazione*, fino a che punto ci sono stati progressi nel campo dell'educazione nel secolo trascorso dalla pubblicazione del libro?

Guardando indietro al passato, all'*allora*, così come indicato nel titolo, nelle recensioni che seguirono all'indomani della pubblicazione del 1916 di *Democrazia e Educazione*, quali furono i punti salienti dei critici e quali erano le loro preoccupazioni? Forse una delle recensioni più acute fu scritta da un ex studente di Dewey, e collega all'Università di Chicago, Addison W. Moore. Scrivendo sulla rivista *International Journal of Ethics,* Moore plaudì a *Democrazia e Educazione* come il più importante libro di Dewey fino a quel momento, per il tentativo di collocare l'educazione nel contesto della filosofia sociale, della psicologia sociale, e per la critica accurata dei metodi precedenti che definiscono e indirizzano i princìpi filosofici. In un riferimento indiretto alle filosofie idealistiche di Kant e Hegel, Moore riconosceva che il progetto educativo di Dewey rifiutava le filosofie della pura ragione, ed inoltre notava che Dewey aveva anche rifiutato le filosofie della pura sensazione, cioè le varietà dell'atomismo sensistico sviluppate e promosse dall'empirismo britannico. Con una mossa teoretica rivoluzionaria, Dewey aveva sostenuto che l'educazione dovesse essere collocata dalla periferia della filosofia verso i suoi interessi principali. Così l'educazione nel libro di Dewey si identificherebbe con un'indagine volutamente pianificata e con la sperimentazione; essa risulterebbe opposta all'apprendimento basato sulla ripetizione meccanica e sulla trasmissione acritica dei valori sociali. Moore riconosceva che Dewey stava facendo appello ad un approccio all'educazione che cercava di risanare le divisioni concettuali che avevano molto danneggiato la filosofia tradizionale: l'interesse contro la disciplina; il contenuto contro il metodo; l'efficienza contro la cultura; la fatica contro l'ozio; la mente contro la materia; il corpo contro l'anima; la società contro l'individuo; la teoria contro la pratica; e la verità verso la virtù, per dirne alcune[55].

D'altro canto, scrivendo nel 1916 un articolo sulla rivista *Survey*, Frank

[55] Moore, Addison W. (1916). Book Reviews. *Democracy and Education*. By John Dewey. *International Journal of Ethics*, 26 (4, Jul.):549 (547-550).

A. Manny notava che per Dewey la scuola deve essere un gruppo sociale in miniatura in cui lo studio e la crescita sono eventi occasionali dell'esperienza condivisa col presente in grado di fornire la direzione per attitudini naturali attive e i mezzi per il confronto, la comunicazione e la cooperazione[56].

Allo stesso tempo, comunque, la scuola non deve essere di mentalità ristretta. Manny volse l'attenzione alla nozione ampliata di Dewey della scuola impegnata in condizioni ambientali ben oltre le quattro pareti della classe. Egli commentò il tentativo di Dewey di includere l'apprendimento che avviene a casa, negli affari, nell'industria, e come parte dell'organizzazione dei gruppi sociali di ogni genere.

Così il programma di Dewey includerebbe una pedagogia molto estesa, che risulterebbe attiva non solo nelle scuole, ma praticamente in ogni settore della vita. Fu un tentativo identificare l'educazione con i metodi fondamentali di indagine che guidino la filosofia, le scienze, le arti, e gli studi umanistici, oltre alla vita giornaliera. Tutt'altro che essere un tardivo sviluppo nella civilizzazione umana, Manny suggerì che l'educazione ha le sue radici nei primordiali tentativi da parte degli umani di modellare strumenti. Il coinvolgimento di questo suggerimento è notevole. Esso propone che l'educazione è una forma di tecnologia: è un'indagine sugli strumenti e sulle tecniche mediante i quali impariamo ad apprendere, e tramite cui diventiamo capaci di perfezionare, riformulare e ricostruire le idee ricevute e i valori adattandoli ad incontrare i bisogni emergenti e le opportunità. Qui si evidenzia la nota di Manny su Dewey: l'educazione è il pensiero che è diventato consapevole di sé stesso[57].

Le osservazioni di Manny sul legame tra tecnologia come ricostruzione e l'educazione le rende altamente rilevanti rispetto alle questioni più profonde nella filosofia dell'educazione. Manny risulta essere stato consapevole del fatto che il 1916 fu un anno in cui Dewey presentò alcuni dei suoi più importanti primi commenti sugli strumenti e la tecnologia. L'introduzione ai suoi *Essays in Experimental Logic* del 1916, per esempio, tratta la logica come una sorta di tecnologia e gli oggetti logici come strumenti. Inoltre, nella sua presentazione al *Club filosofico* presso l'Università della Columbia, ancora nel 1916, Dewey chiese ai suoi spettatori di considerare l'idea che gli oggetti logici, così come le classi e i concetti, non fossero né fisici, né metafisici, o entità psichiche, ma invece strumenti di deduzione. "Essi sono", egli suggeriva "cose dapprima semplicemente naturali rimodellate per rientrare effettivamente in qualche

---

[56] Manny, Frank A. (1916). Book Reviews. *Democracy and Education*. By John Dewey. *Survey*, 36:542 (541-542).

[57] Ivi: 541.

tipo di comportamento". Inoltre suggeriva che la sua idea potesse applicarsi alla metafisica, cioè, "quelli che persero le anime della teoria filosofica, che, note col nome di essenze e esistenze, possono essere proprio tali strumenti"[58]. In pochi minuti suggerirò che se questa opinione fosse accettata seriamente, cambierebbe il modo di pensare sulla tecnologia educativa.

Una delle più interessanti recensioni del 1916 fu una anonima, pubblicata nella famosa rivista di opinione *The Nation*. In una serie di interventi, l'autore pare in un primo luogo afferrare ciò che dice Dewey, ma poi, in un secondo momento, contesta le modalità tanto da ritirare con una mano ciò era stato offerto con l'altra.

Questo autore intuì correttamente, per esempio, che l'approccio di Dewey alle distinzioni filosofiche tradizionali quali individuo-società, cultura-utilità, mente-natura, significava affrontare questi presunti limiti come aspetti *funzionali* di una totalità più ampia, per portare ciò che c'era di positivo dalle estremità, per rifiutare ciò che era improduttivo, e per costruire una nuova unità.

Fin qui tutto bene. Gli attenti lettori dell'opera di Dewey riconosceranno questo come uno dei suoi metodi distintivi, e può essere affermato in maniera legittima che le radici di quel metodo funzionalista possono essere trovate nell'appropriazione del lavoro di Hegel da parte del Dewey più giovane. Per il Dewey più maturo, comunque, la funzione è trattata come un correlativo del processo e della struttura. Egli ci dice che quel processo è la "manifestazione dell'energia in un cambiamento […] e la struttura è la disposizione di energie in una forma relativamente statica o durevole […] [e] la funzione [è] l'insieme delle conseguenze che danno senso e significato ai processi e alle strutture […] I processi si riferiscono al fattore (relativamente) dinamico; la struttura al (relativamente) statico, e la funzione ai 'fini' mantenuti e che servono alla fase dell'utilità e dello scopo"[59]. Dewey così mira a superare i dualismi filosofici tradizionali come la mente contro il corpo focalizzando sui fini "mantenuti e che servono alla fase dell'utilità e dello scopo".

È dunque notevole che questo recensore segni una rotta differente, suggerendo che il metodo di Dewey introduce un elemento di assolutezza nella sua filosofia auto-descritta come sperimentalista, rendendo il suo approccio sconcertante.

A questo punto un lettore critico di questa recensione potrebbe essere

---

[58] Dewey J. (1916). *Logical Objects,* in *The Middle Works*, vol. 10: *1916-1917*, SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1980: 92-93 (89-97).

[59] Dewey J. (1923), *Culture and Professionalism in Education*, in *The Middle Works*, SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1983:274.

incline a chiedere qual è il tipo di adattamento funzionale appena descritto che coinvolge l'assolutezza. Questo è precisamente il tipo di problema che caratterizza la parte rimanente della recensione di questo autore: il suo argomento è che la trattazione funzionale di Dewey delle divisioni filosofiche le lascia intatte. È l'individuo ad adattarsi alla società, egli chiede, o la società all'individuo? Certamente Dewey dirà entrambi.

Le *Conferenze di Dewey sull'educazione* del 1896, ora pubblicate e *on line*, per fare un esempio, sono piene di riflessioni su come si possa fare questo, per esempio educando sia ad un crescente senso di individualità e sia a un senso più produttivo di socializzazione. In breve, Dewey vide l'individualismo e la socializzazione come fasi complementari all'interno dei processi di educazione.

Ma il recensore di *The Nation* non accetterà niente di tutto questo. Egli sottolineava come Dewey ponesse troppa enfasi sulla coltivazione delle attitudini emotive del gruppo, sia che si trattasse di un gruppo di studenti con cui uno studente sta lavorando su qualche progetto o altro, sia che si trattasse di membri di una comunità più ampia. Questo, come afferma il recensore anonimo, lascia poco o nessuno spazio per qualcuno che vuole condurre la sua vita nella privacy dell'auto-coscienza riflessiva[60]. Ma se Dewey è corretto, questa concezione di un individuo in qualche modo *sui generis*, questa immagine di un individuo che dimora solo nella privacy dell'auto-coscienza riflessiva, rivela un tradimento per apprezzare l'estensione verso cui avviene la socializzazione come una parte di adattamento alle condizioni ambientali, includendo quelle che sono sociali. Dewey è chiaro su questo aspetto e dedica uno spazio considerevole ad esso in *Democrazia e Educazione*: la socializzazione avverrà per il bene o per il male, dal momento che le gang criminali sono anche società. È uno dei compiti dell'insegnante assicurare che la socializzazione avvenga per il bene.

Forse, comunque, è bene non spingersi troppo oltre. Per correttezza, può essere che il recensore di *The Nation* stia criticando l'enfasi di Dewey sull'importanza di legarsi e adattarsi agli interessi e ai bisogni degli altri dal punto di vista di un Montaigne, di cui un saggio porta il titolo *Sulla Solitudine*, o forse dal punto di vista di un Emerson, che notoriamente incoraggiò l'autonomia. Ma se è così, allora non c'è nessun conflitto con la posizione di Dewey. Entrambi questi uomini furono non solo ben socializzati, ma anche gregari per alcuni aspetti.

Nessun riscontro sulla ricezione dell'opera principale di Dewey "allora",

---

[60] *Nation*. 4 May 1916:481 (480-481).

nei decenni successivi alla sua pubblicazione, sarebbe completo senza riconoscere l'eccellente articolo di Maura Striano *The Travels of* Democracy and Education. *A Cross-Cultural Reception History,* pubblicata in un recente numero di *Educational Theory*[61]. Il suo saggio esamina i modi in cui le varie traduzioni hanno introdotto *Democrazia e Educazione,* nei diversi dibattiti nazionali interpretando e spesso fraintendendo le idee di Dewey nei nuovi contesti culturali, scientifici, istituzionali, e politici, di paesi come l'Italia, il Giappone, la Turchia e la Russia. Ciò che la studiosa italiana ha scoperto è sorprendente. Nel caso del Giappone, per esempio, la traduzione del 1919 fu accettata all'interno di circoli accademici, ma le considerazioni politiche che impedivano l'uso del termine democrazia, non solo militavano contro una traduzione letterale del titolo, ma anche una più ampia accettazione culturale. È difficile immaginare come poteva essere il libro di Dewey in una tale edizione mutilata, con la sua discussione assente sulla democrazia. (A parte la ovvia presenza nel titolo, e ignorando i suoi collegamenti, la parola democrazia ricorre 13 volte, e il termine democratico 40 volte in *Democrazia e Educazione*).

Un secondo esempio dall'eccellente saggio è, inoltre, altamente informativo. Parti di *Democrazia e Educazione* furono pubblicate nella Russia Sovietica nel 1921 nell'ambito dello sforzo del governo di supportare le finalità educative della rivoluzione. Diversa la situazione in Giappone: in questo caso non fu il governo, ma le istituzioni educative tradizionali e la Chiesa Ortodossa Russa che tentarono di sopprimere il lavoro di Dewey. Alla fine, naturalmente, dato che la rivoluzione russa si istituzionalizzò e divenne sempre più inflessibile, l'influenza di Dewey diminuì al punto che il suo lavoro fu attivamente contrapposto al governo sovietico.

In questa connessione dovrei aggiungere che tra il 1940 e il 1950 gli attacchi sovietici alle idee educative di Dewey erano in piena forza. La linea ufficiale era che le sue idee educative erano progettate in modo specifico per preparare gli studenti ad essere ingranaggi inconsapevoli nella macchina del capitalismo industriale. Per coloro che vogliono proseguire questo filone, posso raccomandare un saggio che Martin Levit pubblicò nel 1953 nell'*History of Education Journal*. Levit mostra come nell'edizione del 1931 la voce *Dewey* nella *Grande Enciclopedia Sovietica* presentasse un'immagine che, nonostante alcuni errori, mezze verità e ambiguità, fosse almeno riconoscibile come quella di Dewey. Nell'edizione del 1952 dell'*Enciclopedia*, comunque, ciò era cambiato. Dewey è descritto come un sostenitore del pregiudizio razziale e

---

[61] Striano M. (2016). *The Travels of* Democracy and Education. *A Cross-Cultural Reception History*. *Educational Theory*, 66 (1-2):21-37.

dell'amoralismo senza scrupoli e come un promotore di una filosofia della guerra e del fascismo[62].

Ecco il disegno più schematico dell'*allora* del mio titolo. E, a proposito dell'*oggi*? C'è stato un progresso negli ultimi cento anni dalla pubblicazione di *Democrazia e Educazione*? Con le dovute scuse a Charles Dickens, possiamo dire che al momento ci sono i tempi migliori e i tempi peggiori.

Per quanto riguarda i tempi peggiori, precedentemente ho citato due *Reports*: uno è il *Report Browne* nel Regno Unito[63]. Esso raccomanda notevoli cambiamenti al Sistema dell'educazione superiore nel Regno Unito. L'altro è il *Report* delle *Sette Soluzioni* proposto da una Fondazione conservatrice del Texas per migliorare le istituzioni dell'istruzione superiore nel Texas. Come vedremo, questi reports hanno molto in comune, e le loro proposte rappresentano i poli opposti rispetto alla pratica educativa proposta da Dewey in *Democrazia e Educazione.*

Come può la Commissione Browne progettare di cambiare la situazione corrente? In primo luogo, gli studenti devono essere trattati come consumatori razionali e l'università deve essere considerata come il luogo del mercato economico. Il governo britannico giocherebbe un ruolo di distaccato regolatore. Come saranno fatte le scelte nelle università e nei corsi di studio? I consumatori (altrimenti conosciuti come studenti) sceglieranno università e programmi sulla base delle prospettive del mercato basate sui "rendimenti dell'occupazione". Comunque, "i corsi che conducono ai guadagni più alti saranno in grado di far pagare tasse più alte"[64]. Lo scopo affermato dell'educazione superiore, in base al *Report Browne*, è guidare l'innovazione e la trasformazione economica. L'università dovrebbe essere ridefinita come un motore economico. La ragione per cui le università contano, in base a questo report, è che i loro laureati sono più propensi a godere di più alti stipendi e a contribuire ad un più alto prodotto nazionale.

Cosa c'è in gioco? Secondo Stefan Collini, un professore di inglese all'Università di Cambridge, "c'è il fatto se le università del futuro devono essere pensate per avere un ruolo culturale pubblico in parte sostenuto dal supporto statale, o se ci muoviamo ulteriormente per ridefinirle in termini di un calcolo puramente economico di valori e una concezione individualistica

---

[62] Levit, Martin (1953). *Soviet Version of John Dewey and Pragmatism*. *History of Education Journal*, 4: 139 (135-141).

[63] Cfr. *Securing a sustainable future for higher education*. *An independent review of higher education funding and student finance*, www.independent.gov.uk/browne-report (2010).

[64] Collini, Stefan (2010). *Browne's Gamble*. *London Review of Books*, 32 (21; 4 November):23 (23-25).

generale della *soddisfazione del cliente*"[65].

Proposte simili stanno per essere avanzate al momento negli Stati Uniti e altrove. Rick Perry, per esempio, già governatore dello Stato del Texas, ha adottato un report sulla politica pubblica della Fondazione (privata) del Texas che propone simili cambiamenti per le università statali, includendo due università guida che insieme contano circa 100.000 studenti.

Due delle sette maggiori proposte nel report della Fondazione delle Politiche Pubbliche del Texas sono sorprendentemente simili al contenuto nel *Browne Report*. La terza proposta definisce lo studente come consumatore razionale. Noi apprendiamo che "gli insegnanti saranno pagati in base al numero degli studenti istruiti con un significativo bonus basato sulla soddisfazione del cliente (studente). I limiti sulle valutazioni (A e B) dissuaderanno il grado d'inflazione di voti. I ricercatori saranno pagati, in base alla ricerca sponsorizzata, in dollari che essi traggono dal governo, dagli affari e dai donatori privati". Questa proposta di *Sette Soluzioni* rappresenta un notevole punto di partenza dalla pratica corrente, così come una maggiore separazione dalla buona pedagogia come Dewey la caratterizzò in *Democrazia e Educazione*.

Prima soluzione. Essa incoraggia classi più numerose, che è una pratica che tende generalmente ad abbassare la qualità dell'istruzione. Un professore che insegna ad una classe di 250 o 1000 studenti è impossibilitato a provvedere ai bisogni accademici di ognuno dei suoi studenti. Ma se questa dimensione della proposta fosse sviluppata, semplicemente sulla base dei numeri degli studenti istruiti, riceverebbe migliori valutazioni delle sue prestazioni, rispetto ad un collega che pone l'attenzione a 25 studenti in una classe di scrittura creativa, o a 30 studenti in un corso di filosofia condotto con metodo socratico.

Seconda soluzione. Si propone che i professori siano premiati sulla base della valutazione degli studenti. Questa proposta semplicemente considera che uno studente di 17, 18 anni al primo anno di università sceglierebbe corsi di qualità anche se tali corsi possono essere più difficili degli altri, e che egli, o ella, dovrebbe essere competente per valutare la performance di un esperto insegnante. La proposta entra così nel mito dello studente come consumatore razionale, che compie scelte bene informate.

Terza soluzione, togliere la distribuzione dei voti dalle mani dell'insegnante e richiedere che i voti degli studenti si adattino ad una formula statistica determinata da un ufficio preposto che opera lontano dalle situazioni reali

---

[65] Ivi:25.

nella classe, persino il più razionale consumatore eviterebbe probabilmente i corsi che tendono quasi esclusivamente a iscrivere studenti più preparati e altamente motivati all'università come nei corsi di onore.

Quarta soluzione. La proposta richiede che la ricerca della facoltà sia misurata in termini di fondi esterni, non attraverso le pubblicazioni valutate dai pari, dall'esibizione e dalla performance. Nella peggiore delle ipotesi, questa proposta contiene un attacco alle arti e agli studi umanistici. Nella migliore, essa rappresenta un fallimento nel comprendere il posto delle arti e delle scienze umane all'interno dell'educazione superiore, tentando di definire la ricerca in quelle aree in termini di ricerca nella scienza, nell'ingegneria, nel business, per esempio, dove il fondo esterno è più facilmente accessibile. Se questa proposta venisse adottata, allora i professori nelle arti e nelle scienze umane, dove i fondi della ricerca esterna sono limitati, non potrebbero più definirsi "ricercatori". Un libro su Garibaldi e l'unificazione dell'Italia, per esempio, che fu pubblicato da un'importante casa editrice e che ricevette un premio importante come il premio Pulitzer, non sarebbe considerato una "ricerca", tranne se (e solo in questo caso) il suo autore avesse ricevuto fondi esterni.

Nella sesta proposta del *Texas Report*, leggiamo che "fondamentalmente cambiando l'allocazione dei fondi per l'educazione superiore, e dirigendo il denaro agli studenti e non alle istituzioni, gli studenti diventerebbero i reali clienti delle istituzioni dell'educazione superiore. Rifocalizzando i colleges e le università sui reali clienti e permettendo agli studenti di orientare i soldi destinati alla scuola, ai colleges e alle università, questi avranno un nuovo incentivo per contendersi studenti. Anche questa proposta è degna di nota. Spostando i dollari per l'educazione dalle università nelle mani degli studenti quali "clienti" individuali e "consumatori", la possibilità delle facoltà universitarie e degli amministratori di elaborare ed attuare decisioni riguardo al curriculum (così come in altre questioni) sarebbe gravemente ridotta. Questo si ridurrebbe ad un Sistema "voucher" che porrebbe non solo le istituzioni di apprendimento superiore in competizione l'una con l'altra, ma estenderebbe la competizione ai dipartimenti all'interno di quelle istituzioni e persino alle facoltà che impartiscono i corsi. Sarebbe come offrire esperienze educative non strutturate.

Dewey rifiutò ciò che sarebbero diventate le componenti centrali dei Reports Browne e Texas, perché si basano su un modello di attività economica predarwiniano, un modello cartesiano screditato del sé, e un modello riduzionistico del successo sociale delle istituzioni avendo a che fare soltanto o addirittura principalmente con il successo economico. Dewey pensava che gli educatori dovevano comprendere i modi attraverso cui gli individui

si formano e sono formati dalle istituzioni sociali complesse. Un completo resoconto di questa situazione può essere rinvenuto nel mio saggio *Educating for Profit. Educating Global Citizenship* (*Educare per profitto. Educare alla cittadinanza globale*), pubblicato nel 2012 nella rivista *Human Affairs*[66].

Questo è il mio breve report su tempi peggiori. Cosa bisogna dire riguardo ai tempi migliori? Cosa c'è nella pratica educativa corrente che onora le proposte di Dewey in *Democrazia e Educazione*? Nel tempo che mi rimane vorrei brevemente menzionare il progetto dell'European Schoolnet e suggerire che le sue proposte sono corrispondenti alle proposte di Dewey di *Democrazia e Educazione*. Un completo resoconto delle mie osservazioni qui discusse può essere trovato nel mio saggio di tecnologia in classe e occupazioni educative: *Lessons from* Democracy and Education di recente pubblicato in *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*[67].

Dewey pensava che ogni classe nella scuola dovesse essere un laboratorio. Questa concezione è apparentemente condivisa da iTEC (Innovative Technology for Engaging Classrooms – Tecnologia innovativa per Classi impegnate)[68]. Si tratta di un progetto dell'European Schoolnet (EUN). L'European schoolnet fornisce sia ai Ministeri sia alle scuole informazioni e servizi relativi all'uso innovativo della tecnologia educativa; le campagne di sensibilizzazione su specifici argomenti educativi come la matematica, la scienza e la tecnologia e attività di ricerca. Questa iniziativa ha fornito diversi "kit di attrezzi" per gli educatori.

Come sappiamo, Dewey enfatizzò il ruolo essenziale degli scenari immaginativi del test, o ciò che egli chiamò prove drammatiche come una parte del *problem solving*. Il "kit di attrezzi" n. 1 offre linee guida per identificare tendenze nelle emergenti tecnologie e tendenze nell'insegnamento e nell'apprendimento (così come classi invertite o rovesciate), usando questionari che invitano all'uso delle prove di drammatizzazione. Quali tecnologie avranno un impatto sull'insegnamento e l'apprendimento nei prossimi cinque anni? Quali sono le sfide che avranno un impatto sugli insegnanti nei prossimi cinque anni? Quali sono le sfide che avranno un impatto sugli studenti nei prossimi cinque anni? Le tendenze sono, quindi, classificate come una parte di un piccolo gruppo di discussione.

Il "kit di attrezzi" n. 2 fornisce uno strumento interattivo per valutare le

---

[66] Hickman, Larry A. (2012). *Educating for profit, educating global citizenship*. *Humain Affairs*, 22 (1, January), pp 11–16.

[67] Hickman, Larry A. (2016). *Educational Occupations and Classroom Technology. Lessons from* Democracy and Education. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, VIII (1, July):1-14.

[68] Sul progetto iTEC cfr., sul sito EUN, http://itec.eun.org/web/guest/home.

risorse di apprendimento digitale conseguibile e confrontando quei risultati con un punto di riferimento. Il supporto di materiali include video che forniscono esempi di cinque livelli di maturità di una futura classe. Il primo livello registra l'uso di ciò che sono per la maggior parte strumenti e metodi tradizionali di apprendimento, e il quinto livello registra una classe connessa in cui quelli che apprendono sono più o meno guidati autonomamente rispetto alle loro competenze di apprendimento e gli insegnanti sono incentivati a diventare innovativi. Ci sono altri kit di strumenti, ma limiterò le mie osservazioni al "kit di attrezzi" n. 2 per questioni di tempo e perché penso che vada al cuore delle idee di Dewey per quanto riguarda gli strumenti educativi.

Il più basso livello è *Scambiare*. A questo livello c'è un piccolo supporto o addestramento per insegnanti nelle aree dell'apprendimento digitale. L'uso degli strumenti digitali è generalmente limitato ai singoli insegnanti, in modo tale che l'insegnamento e l'apprendimento siano isolati. Gli strumenti digitali non sono usati frequentemente e poi, soprattutto, solo come supporto ai metodi tradizionali. Secondo la concezione di Dewey sulle occupazioni educative, c'è a questo stadio una mancanza di continuità tra gli strumenti della scuola con gli strumenti della casa e dell'industria. Gli allievi che hanno un ricco ambiente digitale a casa tenderanno a trovare l'ambiente di apprendimento della scuola isolato e noioso.

Al secondo livello *Arricchire*. L'insegnante decide quale tecnologia gli studenti useranno, ma potrebbe essere carente nel comprendere i suoi benefici. L'istruzione e i supporti sono prima di tutto tecnici piuttosto che pedagogici. Gli insegnanti sono arricchiti dall'uso degli strumenti digitali, ma tendono generalmente ad essere a disagio nell'usarli. L'allievo diventa l'utilizzatore degli strumenti digitali, ma nella direzione dell'insegnante. C'è una piccola personalizzazione delle attività dello studente. *Nei termini della trattazione di Dewey delle occupazioni educative, c'è a questo stadio ancora una misura di alienazione sia dell'insegnante che dell'allievo degli strumenti digitali che potrebbero arricchire l'esperienza di apprendimento. Gli strumenti tendono ad essere imposti sull'esperienza di apprendimento piuttosto che dall'essere scelti come rilevanti e facilitanti per l'esperienza di apprendimento.*

Al terzo livello *Aumentare*. C'è una più attiva sperimentazione degli insegnanti con gli strumenti digitali. Gli insegnanti sono supportati con l'istruzione dell'ICT (Information and Communication Technology). Gli studenti sono incoraggiati a sviluppare obiettivi di apprendimento più personalizzati ed individualizzati legati agli obiettivi delineati nel documento *Le competenze per il XXI secolo*. Gli insegnanti sono più a loro agio con gli strumenti digitali e gli studenti cominciano a usare la tecnologia per

sostenere la creatività, la collaborazione e la comunicazione. Gli strumenti della valutazione individualizzata migliorano la *performance* degli allievi. Secondo la *discussione di Dewey sulle occupazioni educative, è a questo stadio che le occupazioni educative cominciano a servire come strumenti per una migliorata socializzazione. Iniziano le collaborazioni insegnante-studente e gli scenari di apprendimento diventano più fluidi e flessibili.*

Al quarto livello *Estendere*, gli studenti guadagnano un più ampio controllo di cosa, come e quando apprendono. C'è una maggiore iniziativa e relazione con le varie attività degli insegnanti, che sono incoraggiati a sviluppare approcci innovativi all'apprendimento e condividerli con altri insegnanti nelle loro stesse scuole, così come di altre. Gli insegnanti sono competenti digitalmente e impegnano gli studenti nei modi che superano il confine tra apprendimento formale e informale. C'è un'aumentata enfasi sulla collaborazione. I confini degli argomenti tradizionali sono limitati così come il progresso dello studente diviene più individualizzato. *In questo stadio e nel prossimo, le idee centrali della pedagogia di Dewey sono idealmente espresse. L'ambiente è strutturato ma sperimentale, le occupazioni educative riflettono gli interessi degli insegnanti e degli allievi, i livelli di collaborazione sono alti, l'apprendimento tra pari è enfatizzato, e la classe è aperta al più vasto mondo.*

Infine al 5 livello, *Dare potere*, gli insegnanti e gli studenti sono stimolati a sperimentare e adattare nuovi approcci e strumenti. La scuola è impegnata all'innovazione e gli insegnanti sono sufficientemente formati nell'uso dei strumenti futuri della classe. Gli oggetti di apprendimento sono continuamente revisionati e c'è un equilibrio tra la valutazione delle competenze formali, da una parte, e lo sviluppo delle competenze che sono meno facilmente valutate, dall'altra. Gli allievi diventano più autodiretti e gli insegnanti collaborativi progettisti di attività di apprendimento innovative. *Nel linguaggio di* Democrazia e Educazione*, a questo ultimo stadio le occupazioni educative accrescono le competenze necessarie per lo sviluppo delle competenze più avanzate. Esse incoraggiano ulteriori attività educative costruite su risultati di successo.*

La mia relazione sulla tecnologia educativa, così come promossa dall'European Schoolnet e dalla sua relazione sulle idee di Dewey in *Democrazia e Educazione* è breve e incompleta per necessità. Ma nelle mie riflessioni sull'oggi di *Democrazia e Educazione* ho suggerito che, anche se ci sono movimenti nella pratica educativa come il *Browne Report* e *The Seven Solutions*, ci sono anche brillanti sviluppi positivi che, consapevolmente o meno, stanno sviluppando alcune delle idee rivoluzionarie di Dewey.

Bibliografia essenziale

Collini, Stefan (2010). *Browne's Gamble*, in *London Review of Books*, 32 (21; 4 November):23 (23-25)

Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, in *The Middle Works*, vol. 9: 1916, SIUP, Carbondale, 1984.

Dewey J. (1916), *Logical Objects*, in *The Middle Works*, vol. 10: 1916-1917, SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1980: 92-93

Dewey J. (1923), *Culture and Professionalism in Education*, in *The Middle Works*, vol. 14, SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1983:274

Hickman L. A., *John Dewey's Pragmatic Technology*, Indiana University Press, Bloomington, 1990 e Armando, Roma, 2000 (con una presentazione di G. Spadafora).

Hickman L. A., *An Introduction to His Life and Work*, Davidsonfilms, San Luis Obispo (California), 2001.

Hickman L. A., *Philosophical Tools for Technological Culture: Putting Pragmatism at Work*, Indiana University Press, Bloomington, 2001.

Hickman L. A., Spadafora G. (eds.), *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective*, SIUP, Carbondale, 2009

Hickman, Larry A. (2012), *Educating for profit, educating global citizenship*, in *Humain Affairs*, 22 (1, January), pp 11–16.

Hickman, Larry A. (2016), *Educational Occupations and Classroom Technology. Lessons from Democracy and Education*, in *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, VIII (1, July):1-14.

Levit, Martin (1953), *Soviet Version of John Dewey and Pragmatism, in History of Education Journal,* 4: 139 (135-141).

Manny, Frank A. (1916). *Book Reviews. Democracy and Education. By John Dewey*, in *Survey*, 36:542 (541-542).

Moore, Addison W. (1916). *Book Reviews. Democracy and Education. By John Dewey*. In *International Journal of Ethics*, 26 (4, Jul.):549 (547-550).

Striano M. (2016), *The Travels of Democracy and Education. A Cross-Cultural Reception History*, In *Educational Theory*, 66 (1-2):21-37

Arturo Carapella, *Oltre l'inganno,* La compagnia della stampa, Brescia 2016.

"Cosa deve raccontare, confessare, dichiarare chi, in una serata di festa, viene colpito da un ictus?" Inizia così la prefazione di V. Sidoti che conclude con un'affermazione secondo cui l'autore di questo libro straordinario, Arturo Carapella, *celebra la vittoria della vita*. Il protagonista avverte di essere in attesa che gli accada qualcosa sentendo scorrere un brivido lungo la schiena; cerca gli occhi delle nipotine per provare a sorridere; non sente dolore, tutto accade in modo ingannevole; ma sente di voler *andare oltre* restando seduto sul divano. Con lo sguardo chiama sua figlia, che è medico: ella lo fa sdraiare sul divano vedendolo impallidire; a questo punto il protagonista si accorge che gli sta succedendo qualcosa di grave; cerca, con un sorriso non riuscito, di salutare sua moglie e sente *una vampata d'amore*, l'amore di sempre, l'amore di star bene insieme come una sola carne.

Non riesce a parlare; capisce che gli è accaduta una cosa gravissima. Chiude gli occhi, per non vedere i suoi amici della festa subito interrotta … Suo genero lo accompagna in ospedale; assieme ci sono la sua donna e la loro figlia. Accanto c'è lei, con il suo volto di luna, sua mamma. *Dormi;* lei lo bacia, lui la bacia e dice: *grazie mamma* che torna in cielo per pregare per suo figlio.

Mentre spunta l'aurora, Arturo scorge dietro la vetrata la sagoma di sua figlia che parla con il medico; poi apre la porta, si avvicina al letto del suo papà dicendogli sommessamente che non c'è traccia di emorragia; gli dà un bacio e va via.

Egli resta solo e pensa ai suoi cari. Si sente triste, non ha voglia di parlare con nessuno, il sole se ne è andato lasciandolo nel buio; questa è la conclusione del I capitolo o della storia di un uomo giunto al confine della morte. Seguono altri undici capitoli di cui non desidero anticipare gli argomenti dell'uomo che sa rimettersi in cammino nella vita seguendo il volere del Dio della speranza…

(G. Serio).

Luciano Garofano-Lorenzo Puglisi, *La prepotenza invisibile*, Infinito edizioni, 2016.

Il primo degli autori è un generale dell'Arma dei Carabinieri, professore universitario, esperto di delitti imperfetti e consulente televisivo; il secondo è avvocato, titolare dello studio telematico SOS Stalking.

Il sottotitolo del libro, *Bulli e cyber-bulli* preannuncia la tematica affrontata dagli autori sia in chiave tecnica definendo la *violenza verbale e fisica una espressione*

di un comportamento deviato e non adeguatamente compreso; in chiave *normativa efficace, parte dalla valutazione psicologica di tutte le categorie coinvolte* (M. Costanzo).

Il bullismo, forse, è sempre esistito ma oggi è in crescita, principalmente nelle scuole; tra i giovani di classe sociale elevata, a livello dirigenziale, soprattutto nella classe sociale considerata insospettabile. Come mai? Nel primo capitolo c'è una considerazione pedagogica sicuramente apprezzabile del fenomeno.

Andrea Rega, *Tecnologia e scienza nel futuro della politica. Il dibattito tra J.B.S. Haldane e B. Russell*, Morlacchi Editore U.P., Perugia, 2017, pp. 140, € 13,00.

Il volume segue la *querelle*, di inizi anni '20, tra il filosofo, premio Nobel, Bertrand Russell e il biologo e genetista John Burdon Sanderson Haldane. Questo dibattito filosofico, con un occhio al futuro, descrive l'impatto dell'evoluzione tecnologica sul pensiero e sugli equilibri socioeconomici. Pur se il loro scambio di idee si inscrive nel secolo passato, proprio per la reciproca attenzione dei due intellettuali agli scenari futuri, il libro risulta interessante rispetto alla sensibilità del lettore contemporaneo.

Tra gli elementi messi all'indice dalla riflessione di Russell – rispetto alle relazioni che intercorrono tra tecnologia, scienza e politica -possiamo ricordare il ruolo prestato dalla scienza all'industrializzazione delle nazioni. In questa prospettiva, il filosofo gallese, denuncia il continuo ricorso alle macchine per lo svolgimento delle più disparate attività. Ciò influirebbe, e non poco, sull'uomo tanto da alterarne la stessa visione del mondo compromettendone l'espressione più originaria e istintuale. Se da una parte, per Russell, è sempre presente, così come si evince dalla lettura dei suoi "Saggi scettici", la preoccupazione circa l'emergere della razionalità è parimenti viva in lui la preoccupazione circa il preservarsi degli elementi più genuini e spontanei della vita umana. Spazi di vita biopsichica che la tecnologia sembrerebbe minacciare. Ancor più rilevante, sempre rispetto al contributo russelliano alla *querelle*, la relazione che intercorre tra: scienza, tecnologia e guerra. Alle macchine si deve l'aver migliorato la produzione degli armamenti e l'introduzione della stampa di massa a basso costo – la cui risonanza attualmente viene ingigantita dalla rete – attraverso cui, più facilmente, si è proceduto alla manipolazione dell'opinione pubblica. Egli che aveva sperimentato, nella sua lunga vita, gli orrori della Grande Guerra e i tentativi, attraverso la Seconda Guerra Mondiale, di sanare le questioni lasciate irrisolte, evidenzierà, a più riprese, come nel passato preindustriale nessuna ostilità divenne, a tal punto,

drammatica e cruenta come quelle di cui è stato testimone. Tantomeno, gli scontri antecedenti agli eventi bellici del Novecento si nutrirono di così forti interessi verso quei territori che, maggiormente, potevano fornire risorse energetiche e materiali di lavorazione per i comparti industriali delle nazioni vincenti. Non si tratta, per il filosofo gallese, di negare quello che la scienza con le sue applicazioni tecniche ha donato all'umanità, quanto i risultati drammatici che può portare l'uso irragionevole della stessa da parte della società. Tanto da fare della Terra, riprendendo le parole di K. Vonnegut sul pensiero di Russell: "Il Manicomio dell'Universo. […] Gli internati avevano preso il sopravvento e stavano tormentandosi a vicenda e spaccando tutto. E non parlava dei germi o degli elefanti. Intendeva noi, gli esseri umani"[69].

Alla posizione pessimista di Russell si contrappongono le idee di Haldane. Il biologo e genetista scozzese, famoso tra le altre cose per aver fornito un modello matematico della teoria dell'evoluzione, fin da piccolo seguiva il padre Scott Haldane – a sua volta scienziato, inventore della maschera antigas e delle camere di decompressione per le attività subacquee – in tutti i suoi esperimenti. Forse da questa nota biografica nascerà, in John Haldane, l'idea romantica dello scienziato. La figura del padre dovette impressionarlo non marginalmente, basti pensare alle preoccupazioni di Scott Haldane circa le condizioni di aereazione nelle miniere e la sua ferrea volontà di sperimentare su di sé gli effetti del monossido risparmiando la vita degli animali. Per il giovane Haldane, infatti, lo scienziato è fondamentalmente un uomo retto. Quest'ultimo non essendo succube delle passioni né politicamente manipolabile è capace di elevarsi verso le più alte vette della razionalità che lo inducono, proprio attraverso la scienza, a ricercare la verità delle cose. Una ricerca, peraltro, condotta in solitudine solo attraverso le proprie forze. A partire da una tale visione dell'uomo di scienza, tanto anacronistica quanto elitaria, muove la possibilità di abbracciare, come di fatto farà Haldane contrapponendosi a Russell, la prospettiva ottimistica della tecnologia. In questi termini il discorso sulla scienza e sulle sue implicazioni tecnologiche appare del tutto positivo. In quanto connesso ad una forza, sicuramente buona in sé, che ha il potere di liberare l'uomo dalle incombenze della natura donandogli standard di vita elevati. La tecnologia è, quindi, un campo illimitato di possibilità. Là dove l'uomo può, in un'ottica di sviluppo lineare e progressivo, realizzare tecnicamente la sua elaborazione scientifica con immediati effetti sul benessere sociale. In questa accezione, la scienza è propriamente

[69] K. Vonnegut, *Quando siete felici, fateci caso*, Edizioni minimum fax, Roma, 2017, p. 53.

tecno-scienza. Ovvero, perde tutti i suoi caratteri di pura contemplazione della natura, spostando l'interesse su ciò che si può realizzare. In un certo qual modo, ricorrendo ai parametri del pensiero classico, si potrebbe affermare che Haldane cerchi di fondere l'*episteme* e la *dýnamis* affermando che solo ciò che viene realizzato è quanto davvero si conosce. Quello che sfugge, alla peraltro fascinosa visione ottimistica di Haldane sulla scienza e sulla tecnologia, è un tempo di riflessione critico e morale. Egli sembrerebbe non preoccuparsi, in un eccesso di *hýbris*, dei limiti stessi della ricerca scientifica. Limiti non sottoponibili al vaglio della saggezza, né tantomeno ad un ragionamento etico che si interroghi circa la capacità di una qualsivoglia innovazione tecno-scientifica di perseguire il bene collettivo. In questa prospettiva di significati, Haldane non appare, per nulla, turbato dall'evoluzioni tecnologiche che lui, già nel '24, immaginerà si realizzino nel futuro. Tra queste anche la diffusione delle pratiche dell'ecto-genesi, dell'eugenetica e dell'eutanasia (Giovanni Villarossa).

4. Alessandra Lo Piccolo: *Dal corpo che ho al corpo che sono: un percorso integrato per la promozione della Persona*, Pensa Editore, Lecce 2017; pp. 425, € 22,00 ISBN 978-88-6152-220-6.

La necessità di una visione olistica del corpo e della persona permea questo manoscritto e rende merito alla complessità della questione pedagogica oggi, nel quadro più complessivo delle Scienze dell'educazione. Un sapere, quello pedagogico, che oggi più che mai non può rimanere dipendente dalle originarie derivazioni che ne facevano una Scienza filosofica ma che deve affacciarsi ad uno scenario ampio e variegato, in stretta relazione con una prassi pedagogica che, a sua volta, non può più tradursi in una didattica scolastica seppure ben pensata. Un sapere pedagogico fertile e ricco di incontri interdisciplinari con la comune finalità che è l'uomo, la persona nella sua integrità, il suo essere e il suo divenire, con uno sguardo attento a ciò che è e a ciò che può e deve diventare, a partire dalla propria corporeità.

In special modo, l'argomento del presente lavoro si impone oggi più che mai come crocevia di incontri e dialoghi interdisciplinari; richiama le neuroscienze così come le scienze del movimento umano, i contributi neuropsicologici e quelli prettamente pedagogici in termini auxologici, cognitivi, emotivi e relazionali.Riesce a mettere in evidenza i nessi e le peculiarità pedagogiche nel campo della educazione *alla* corporeità e *della* corporeità, che diviene centro attorno cui ruota la vita dell'uomo e la sua stessa esistenza in chiave assiologica.

Tali presupposti stanno alla base del presente lavoro di ricerca in cui

si mettono in luce, proprio partendo dagli assunti scientifici condivisi, relativamente alle scienze motorie, i principali aspetti del corpo e del movimento nel complesso e integrato processo di formazione umana e di apprendimento. Siamo di fronte ad una trattazione in grado di dar conto della multidimensionalità del fenomeno che indaga: il testo propone, infatti, un approfondimento del tema corporeo in chiave educativa, non tralasciando gli aspetti storico-culturali che hanno contraddistinto i significati e i valori del corpo nel tempo; né gli aspetti fisiologici del corpo e del movimento che stanno alla base dei contenuti specifici in materia. L'autrice ha voluto offrire lo spazio e l'attenzione adeguata agli aspetti della comunicazione, della relazione e dell'affettività che, nel corpo e nel movimento trovano la loro possibile espressione, promozione e sviluppo in una visione olistica e integrata della persona umana.

Non ha tralasciato di dedicare un capitolo specifico al corpo nella sua dimensione e rappresentazione di salute, a tal fine il testo si correda di un capitolo sulla salute e la prevenzione in chiave pedagogica mettendo in risalto gli stretti legami tra queste e il corpo e il movimento sia negli aspetti fisiologici che in quelli educativi al fine di promuovere la persona umana e il suo benessere fisico, psichico e sociale. In questa direzione l'autrice interpella le Agenzie educative, formali e non in quanto interlocutori privilegiati di questo sistema formativo quali la famiglia, la scuola, la città e l'ambiente urbano, l'ospedale e i servizi territoriali, sanitari e sociali. Viene altresì sottolineata l'azione formativa del gioco e delle attività ricreative e del tempo libero. L'ultimo capitolo, sulla danza, conclude il testo con una materia che ben sintetizza, perché li rappresenta tutti, gli aspetti legati al corpo e alla corporeità espressi le dimensioni analizzate nei capitoli precedenti.

Nel complesso si tratta di un lavoro che, attraverso una lettura fenomenologia del corpo e della persona umana, sottolinea la necessità di tracciare percorsi e processi dialogici tra le diverse Scienze che, seppure a diverso titolo e nella peculiarità di ciascuna disciplina, sono chiamate ad interessarsi dell'uomo e della persona umana nelle diverse forme e situazioni in cui essa manifesta, in maniera più o meno consapevole ed evidente la sua unicità.

Tali argomenti diventano così un ricco tavolo di discussione, in cui il testo si offre come occasione e materia di riflessione, attorno al quale la scienza medica e le neuroscienze, la psicologia, l'antropologia, la sociologia, la didattica e non ultima per importanza, la pedagogia generale discutano al fine di tracciare un quadro esaustivo che dia autenticità e unità alla persona e al suo processo educativo quindi evolutivo, volto alla valorizzazione delle espressioni

individuali e personali: in una parola volto al suo pieno "Benessere".

Molto forte è il richiamo ad un approccio transdisciplinare che superi il confine tra le discipline a vantaggio di una conoscenza che educhi ad un pensiero complesso e sistemico, capace di sviluppare in docenti e ricercatori un'attitudine alla risoluzione dei problemi e un'analisi degli stessi da più punti di vista. Il discorso sulle scienze educativo-motorie rimane, per l'autrice, un discorso aperto nella sua complessità, che necessita di un ripensamento a livello scientifico ed epistemologico alla luce di una complessità di significato: nello specifico ci riferiamo al concetto di corpo e di corporeità, a quello di salute e di educazione; tutti termini fondamentali nella ricostruzione di una lettura pedagogica e didattica in campo motorio.

Lo Piccolo vede nella pedagogia sociale, lo strumento di riflessione necessario è imprescindibile per analizzare e studiare le strutture e i processi educativi collegati con la socializzazione e la crescita della persona nei vari contesti in cui si trova inserita sin dalla sua nascita. Le possibili aree di intervento si aggiornano quotidianamente, a partire dall'analisi delle principali agenzie educative: le famiglie, la scuola, le università, i servizi sociali, l'associazionismo, il volontariato, ecc. e le finalità pedagogico-sociali sono quelle di riconoscere e potenziare le condizioni di benessere, di vivibilità, di apertura costante verso nuove possibilità, per una migliore convivenza e, allo stesso tempo, per riconoscere e sostenere situazioni di disagio al fine di prevenirle e di superarle.

Il volume si correda, inoltre, di una appendice commentata e documentata sulle Best practices a livello europeo in chiave educativo-motoria che mette in luce una serie di discrepanze tra le diverse realtà geografiche analizzate, al punto tale da far dire all'autrice che si tratta di un lavoro ancora da potenziare, soprattutto da parte di alcune realtà europee che troppo poco investono in chiave educativa sulla formazione dei docenti e la promozione di progettualità educative in chiave motoria e soprattutto corporea. Quest'opera si offre come utile strumento di studio e di riflessione per studiosi e professionisti di formazione pedagogica e dell'educazione, esperti nella relazione educativa d'aiuto e vuole essere occasione di incontro con gli studenti in formazione universitaria in ambito educativo ma anche di ambito socio sanitario (Regina Brandolòini-Fiorella Paole Università "G. d'Annunzio, Chieti).

Segnalazioni

Luigi Mariano Guzzo, *Istanze di liberazione nella comunità ecclesiale italiana,* Cosenza Progetto 2000.

Il saggio (dedicato a Giuseppe Guzzo, ispettore centrale del MIUR e

zio dell'autore) affronta il cosiddetto *'68 ecclesiale* trattando le tematiche di alcune significative personalità della Chiesa contemporanea; si tratta di Primo Mazzolari, papa Roncalli, Giuseppe Dossetti, Ernesto Balducci, Carlo Carretto, Italo Calabrò, Arturo Paoli, Adriana Zarri, Davide Maria Turoldo, Tonino Bello, Pino Puglisi, Carlo Maria Martini e Lorenzo Milani di cui ricordiamo quest'anno i cinquanta anni della sua nascita, si ispirano nel Paradiso.

Queste particolari personalità della chiesa italiana contemporanea hanno vissuto con serenità nella contraddittoria società che antepone l'interesse particolare al valore straordinario del bene comune e che l'A. presenta come luce splendente per un itinerario vero del futuro sociale e comunitario.

Teobaldo Guzzo – Luigi Mariano Guzzo, *San Francesco di Sales* Catanzaro, La rondine edizioni 2015.

Padre e figlio, entrambi giornalisti pubblicisti, sono autori del saggio scritto in onore del patrono dei giornalisti che si ispirano al Santo, affinché le '*parole stampate* e/o *parlate*' negli attuali mezzi di comunicazione di massa siano segni di verità.

La prefazione è dell'Arcivescovo di Catanzaro – Squillace, padre Vincenzo Bertolone, la post-fazione l'ha scritta Giuseppe Soluri, presidente dell'Ordine dei giornalisti della Calabria il quale sottolinea il valore del dialogo come forza morale dell'informazione.

Matteo Renzi, *Avanti perché l'Italia non si ferma*, Feltrinelli, Milano 2017.

Scrivo questa recensione nella forma di una lettera che ho inviato a Matteo Renzi, in risposta alla sua e-news personale n.482 del 10.07 2017.

Caro Presidente, sono uno dei tanti, che Lei invita, in apertura, "a una semplice chiacchierata informale, tra amici", da cui si attende anche un giudizio sul Suo libro "Avanti", uscito da poco e che come Lei richiede, recensirò brevemente. Nella e-news precedente aveva detto che legge volentieri le nostre opinioni e ha ringraziato "chi perderà tempo a discutere, criticare, dialogare con me su questi temi". Il Suo "sorriso" finale, che non voglio intendere come ironico, m'incoraggia a sperare "contra spem".

Vedo che nel Suo discorso cerca di distinguere, e insieme di non separare, per senso di responsabilità, l'aspetto personale e familiare da quello pubblico e storico della vicenda che sta affrontando in questi anni difficili. Ricordo la citazione di R.W. Emerson, che inviai a Romano Prodi, già mio compagno di liceo e poi di collegio alla Cattolica, dopo il suo insuccesso a Palazzo Chigi: "La misura più alta che un uomo raggiunge nella vita non è la carica più alta che abbia ricoperto". Posso dirlo anche per esperienza, avendo il doppio dei Suoi anni, avendo giurato

tre volte, nella mia carriera di docente secondario e universitario e di sottosegretario alla PI, fedeltà alla Repubblica, ed essendo bisnonno di tre pronipotini. Sono anche presidente emerito dell'UCIIM (docenti medi), dell'AIDU (docenti universitari), dell'A.R.De.P. (Associazione per la riduzione del debito pubblico).

Io La vedo, in Tv e sui giornali, Lei non mi ha mai visto, ma voglio prendere sul serio il Suo invito a una sorta di incontro ravvicinato fra rappresentante e rappresentato, essendo convinto che i ruoli sociali e politici si ricoprono *pro tempore*, mentre si è sempre, prima e dopo questo periodo, persone in relazione, fino alla "Candida rosa" di dantesca memoria, dove spero che ci ritroveremo. Intanto vedo però che la mia clessidra si sta svuotando, e che la mia generazione si va dileguando (fra gli ultimi ho salutato l'amico Antonio Papisca, uno dei maggiori difensori della dignità umana e dei relativi diritti, che è stato fra l'altro membro dei quattro gruppi di lavoro ministeriali che ho presieduto, con diversi ministri, sull'educazione civica). Intanto, nonostante i numerosi tentativi di chiarificazione e di dialogo, a tutti i livelli, i responsabili centrali della Pubblica Istruzione da anni conservano "in cantina" il maggiore dei beni culturali di cui disponiamo, che è la nostra Costituzione. Ho apprezzato il Suo tentativo di aggiornarla, in sede parlamentare e referendaria, anche se con tempi e con modi che non sono serviti alla causa. Del resto Lei stesso afferma di non avere "l'arte della diplomazia nel Dna" e d'avere talora utilizzato "uno stile di comunicazione che assomiglia più all'offerta di un supermercato che a un progetto politico". Lo *jus soli*, che potrebbe meglio chiamarsi "nuove norme per acquisire ed esercitare la cittadinanza italiana", è per ora finito nel tritacarne delle polemiche frutto d'incomprensione, come del resto la legge Fiano, che ha cercato di salvare il salvabile proponendo la repressione di comportamenti filofascisti, quando ormai la gente ha cominciato a smettere di scandalizzarsi e di ricordare il nesso tra caos, fascismo, guerra, Costituzione, Dichiarazione dei diritti umani, Europa.

Don Milani scrisse nel 1967 che "28 apolitici più tre fascisti è uguale a 31 fascisti". Aggiungeva però anche altro, rivolgendosi alla famosa Professoressa: "Ma voi avete più in onore la grammatica che la Costituzione". Sono testimone e paziente tessitore del più lungo impegno dedicato a rilanciare e aggiornare, pur in tempi di bassa marea ideologica, ideale, economica, finanziaria e politica, l'aureo decreto Moro (1958), i cui semi sono stati piantati nel convegno nazionale UCIIM di Catania nel febbraio 1957, onorato da telegrammi di incoraggiamento e di auguri, fra gli altri, di Gronchi e di Pio XII. Negli ultimi decenni del settantennio che

ci divide da quelle date emerge un quadro a dir poco imbarazzante, per il potere di veto che alternativamente sinistre e destre hanno esercitato strumentalmente per opporsi fra loro, negando di fatto l'idea degli anni '50 che distingueva e connetteva "L'insegnamento della Costituzione e l'educazione civica dei giovani". Questa formula è stata ripresa dal presidente Napolitano in una lettera prefatoria dedicata a un grosso volume a mia cura dal titolo "Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarità e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale", Tecnodid, Napoli 2009. Scrisse il Presidente: "La legge 30.10.2008, n. 169 ha introdotto nelle nostre scuole *l'educazione alla cittadinanza* e *l'insegnamento della Costituzione*".

Se la legge 13.7.2015 n. 107 sulla "buona scuola" non ha stranamente mai citato la parola Costituzione (ma neppure ha abrogato la 169), le Commissioni Cultura di Camera e Senato hanno chiesto al Governo, in sede di emanazione dei decreti previsti, che la valutazione riguardi anche Cittadinanza e Costituzione, ai sensi della ricuperata legge 169. Questo è stato fatto dal Governo, nel decreto legislativo 62/2017, ma in termini tali che non si capisce bene che cosa le scuole possano e/o debbano fare. Ho scritto più volte al Ministro Fedeli e al Sottosegretario De Filippo, che hanno promesso una sede di riflessione, in vista di un chiarimento, ma finora non ho avuto nessuna risposta. So che anche alcuni studenti *millennials* hanno parlato con la senatrice Fedeli, ricavandone una risposta sibillina, e cioè che la Costituzione, in quanto valore trasversale, deve riguardare tutti i docenti. Verissimo, ma, in assenza di convinzioni profonde e di chiarezza di compiti curricolari, il *tutti* in molti casi equivale al *nessuno*.

Lei, caro Presidente, a dire la verità, nel Suo libro parla anche di "educazione civica", ma con un'indicazione che è tanto bella quanto non risolutiva del problema. Scrive a pag.93, ricordando il tempo in cui, da sindaco, visitava le scuole della Sua città: "A quel tempo entravo nelle aule e cercavo di ritagliare un'ora di educazione civica, parlando di Firenze e della sua storia, del suo futuro, della necessità di tenerla in ordine, a partire dai bagni delle scuole, fino alle cartacce in piazza". (...) "Non mi stancherò mai di incoraggiare i sindaci, di qualunque schieramento, a entrare nelle scuole senza colore politico, ma con la voglia di dialogare, ascoltare, confrontarsi". E conclude: "Se mi capiterà d'avere ancora incarichi istituzionali, tornerò nelle aule come se fossi un sindaco... A ripetere a quei bambini che domani saranno uomini e donne, che l'Italia ha un futuro solo se riparte dalla scuola". Su quest'ultima affermazione sono d'accordo. Solo che i sindaci non possono andare in tutte le scuole, dove invece lavorano gli insegnanti.

Quell'ora di educazione civica che Lei cercava di ritagliare come sindaco, sarebbe bene che la si ritagliasse nell'orario degli insegnanti e degli studenti, nell'ambito delle recenti norme sulla "buona scuola".

Conosco le obiezioni a questa richiesta e qualche risposta tranquillizzante anche per chi teme che noi si voglia subito una materia in più. Per l'anno scolastico e per la legislatura in corso non è probabile avere una nuova legge, ma qualcosa si può fare, ricuperando circolari e documenti messi in un cassetto insieme alla legge 169. Se questa è ricuperata dal citato decreto 62, dovrebbero esserlo anche il "Documento d'indirizzo per la sperimentazione del l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione" (4.3.2009) e la CM 27 10 2010, n.86, che chiarisce il da farsi. Come vicepresidente del CNPI per un settennio, come sottosegretario per un anno e mezzo col Governo Dini e col ministro Lombardi, e come medaglia d'oro della scuola della cultura e dell'arte, con decreto di Ciampi, su proposta di Berlinguer, non mi sento un passante abusivo a Viale Trastevere. I miei ruoli pubblici appartengono al passato, ma devo ricordarli per chiarire il contesto del mio interessarmi al futuro, ormai appartenente ad altri, a cui vorrei dare una mano come "riservista", fin che il fiato regge. M'interessa, come diceva don Milani "intendere e farmi intendere". Mi scuserà se non cito altri rilevanti temi del Suo libro, che ripercorre i mille giorni della Sua presidenza. Faccio mie le Sue parole conclusive: "*Ho ricevuto più di quello che ho dato e sono sempre dell'idea che si debba ringraziare per quel che si è avuto, non vivere di bronci e di rimpianti*". Dato però che il Suo avvenire non è solo "dietro le spalle", come il mio, credo che debba disporsi a imparare sinceramente, anche dagli errori dagli eventi e dagli umori, di ieri e di oggi, per mettere a frutto i talenti che ha ricevuto dalla natura e dalla buona volontà di chi ha fatto e fa la sua parte, senza chiedere nulla per sé.

Luciano Corradini

1. Don Milani come in cielo così in terra: *Papa Francesco ha pregato sulla sua tomba*

1 Papa Francesco, il 20 giugno, ha pregato sulla tomba di don Lorenzo Milani nel cimitero di Barbiana, a 50 anni dalla morte, come atto di riparazione verso "un grande educatore italiano" e un fedele sacerdote di Cristo che fu incompreso, censurato, emarginato dalle autorità ecclesiastiche del suo tempo. Intanto, lo ha riabilitato con forza in un discorso, affermando che l'inquietudine spirituale di Lorenzo "non era frutto di ribellione ma di amore e tenerezza per i suoi ragazzi", ed era "alimentata dall'amore per Cristo, per il Vangelo, per la Chiesa, per la società e per la scuola che sognava sempre più come 'un ospedale da campo per soccorrere i feriti, per recuperare gli emarginati e gli scartati". Questa solenne riabilitazione papale del "Priore di Barbiana", mi ha fatto molto piacere perché io sono un suo estimatore fin dai tempi del liceo. Nel 1959, quando il Sant'Uffizio ordinò che il libro di don Milani "Esperienze pastorali" fosse ritirato dal commercio, il Movimento giovanile della Democrazia Cristiana decise, per solidarietà con l'autore, di acquistarne alcune centinaia di copie da distribuire ai suoi circoli culturali, e una di quelle copie finì nelle mie mani, che l'hanno custodita fino ad oggi come una reliquia. Poi, da insegnante di lettere e da giornalista, io sono stato un convinto assertore del modo "rivoluzionario" di concepire la scuola di base proposto nel libro "Lettera a una professoressa", opera collettiva degli alunni di don Lorenzo nella scuola di Barbiana, pubblicato nel 1967. All'epoca, il triennio della scuola media unica obbligatoria era stato appena completato (1965/66), ma le statistiche informavano che i due cicli della "scuola dell'obbligo" bocciavano ogni anno circa un milione di ragazzi e ne perdevano per strada più di 450mila. Come era avvenuta la selezione? Naturalmente, gli insegnanti sostenevano di aver bocciato "i cretini e gli svogliati". Tuttavia – osservavano gli autori della "Lettera" – se consideriamo la provenienza dei bocciati, ci accorgiamo che la grande maggioranza dei *cretini* e degli *svogliati* proviene dalle categorie più umili, mentre è certo che il buon Dio non li fa nascere quasi tutti nelle case dei poveri. "Anche i signori hanno i loro ragazzi difficili. Ma li mandano avanti". Sono i figli dei poveri che restano indietro o si fermano, sia perché le loro condizioni culturali di partenza non sono uguali a quelle dei ragazzi socialmente più fortunati, sia perché i loro genitori non hanno tempo, mezzi e capacità per educarli e guidarli nello studio, sia perché molti insegnanti fanno "parti uguali tra disuguali", cioè pretendono di trattare "imparzialmente" il figlio del contadino come il figlio del professionista, mentre il primo ha bisogno di maggiori cure e comprensione. Di qui, un monito per i professori: "Non vi potete trincerare dietro la teoria razzista delle attitudini. Tutti i ragazzi sono adatti a fare la terza media e tutti sono adatti a tutte le materie… Se ognuno di voi sapesse che ha da portare innanzi a ogni costo tutti i ragazzi in tutte le

materie, aguzzerebbe l'ingegno per farli funzionare". Ci sono, è vero, scolari particolarmente indocili: "Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati". Proprio nell'anno scolastico 1967/68, successivo alla pubblicazione di quel libro, io ebbi il mio primo incarico annuale di insegnamento nella scuola media di Strangolagalli, paesino collinare della Ciociaria, dopo un biennio di supplenze brevi. E lì mi trovai, da "milaniano", a battagliare duramente in sede di scrutinio finale con una maggioranza di professori "bocciofili", ansiosi di mandare "a zappare la terra" i poveri figli dei contadini che secondo loro non erano "portati per gli studi". Da allora, grazie anche a don Milani, se ne è fatta di strada! (Nicola Bruni).



2. A 50 anni dalla morte del rivoluzionario cubano-argentino
Che Guevara oltre il mito

Chi era Che Guevara? A giudicare dagli usi impropri che – a 50 anni dalla morte di quel personaggio – ancora vengono fatti della sua immagine, si direbbe che fosse un grande pacifista… un grande riformatore della scuola… un leader della contestazione giovanile contro l'autoritarismo… O, magari, un fascinoso attore del cinema latino-americano che impersonava il mito romantico dell'eroe ribelle… un mito di cui possono innamorarsi anche giovanissimi fans senza idee politiche; un mito da attaccare alla parete con un poster o da indossare sul cuore con una T-shirt.

Innanzi tutto, bisogna aver chiaro in mente che Ernesto Guevara, detto "il Che", non era un pacifista: non predicava la pace, ma la lotta armata, la guerriglia rivoluzionaria, da esportare in altri Paesi. Bisogna anche sapere che questo rivoluzionario cubano, nato in Argentina, si batteva per la liberazione dei popoli poveri del Terzo Mondo dalla miseria, dall'ignoranza e dallo sfruttamento, ma non per garantire agli stessi popoli anche le libertà democratiche. Infatti, il regime dittatoriale di tipo sovietico che Guevara contribuì a costruire a Cuba ha represso ogni forma di dissenso politico e, a lungo, anche la libertà religiosa. Quel regime ha assicurato, sì, la scuola gratuita ai giovani cubani, ma una scuola di regime, non una scuola libera e democratica.

Ancora, bisogna sapere che Guevara non può essere preso coerentemente a modello da chi aspira ad accumulare soldi e ricchezze nella vita. Perché il Che rinunciò a tutto per servire la "causa dei poveri": al suo Paese di origine, agli agi di una vita borghese, alla professione di medico appena iniziata, al potere politico conquistato a Cuba con la carica di ministro. Lasciò anche due mogli e cinque figli, per andare a

combattere nella clandestinità sulle montagne e morire ammazzato a soli 39 anni, in Bolivia, il 9 ottobre 1967. Ma insomma – qualcuno si domanderà – che cosa fece di tanto importante il Che per meritarsi di diventare un mito universale che resiste al crollo del comunismo sovietico?

Se si esclude la sua partecipazione alla rivoluzione di Fidel Castro, vittoriosa nel 1959 a Cuba, e alla fondazione dell'attuale regime comunista cubano, in realtà Guevara è stato un "eroe delle cause perse" e, secondo molti, anche delle cause sbagliate. Per esempio, fu lui a lanciare la parola d'ordine "Creare due, tre, molti Vietnam", al tempo in cui i guerriglieri vietcong contrastavano duramente in quel Paese l'esercito invasore degli Stati Uniti. Ma fallirono i suoi tentativi di suscitare rivoluzioni popolari con imprese guerrigliere nel Congo-Zaire e in Bolivia, perché le popolazioni da liberare non insorsero.

Nel paese andino, Guevara, abbandonato anche dal locale partito comunista, dopo 11 mesi di vana guerriglia combattuta con pochi compagni fu ferito a una gamba, catturato vivo e poi assassinato a freddo dalle truppe governative boliviane.

Le fotografie del suo cadavere a torso nudo, disteso su un lavatoio nella scuola del villaggio boliviano di Higueras, provocarono un'enorme impressione nell'opinione pubblica mondiale e ne consacrarono il "martirio": il Che vi appariva maestoso come un Cristo deposto dalla croce, con gli occhi aperti e spenti, *il bel volto giovanile sofferente incorniciato dalla folta capigliatura e dalla barba rivoluzionaria.* Dissero di lui che "era morto povero per amore dei poveri". E anche molti avversari riconobbero che era stato un "eroe pulito", un uomo generoso e disinteressato (Nicola Bruni).

3. Basta armi all'Arabia Saudita, lo chiede l'Europa

Il 15 giugno c. a. il Parlamento europeo ha approvato una nuova risoluzione sulla ***"Situazione umanitaria nello Yemen".*** Nessuno degli organi stampa nazionali – che pontificano sulla *"guerra dimenticata in Yemen*" – ne ha dato notizia. Men che meno, da quanto mi risulta, i partiti italiani dei parlamentari europei che pure l'hanno votata. A diffondere la notizia in Italia è stato il senatore sardo Roberto Cotti (M5S). Si tratta di una risoluzione importante. È, infatti, la terza volta in tre anni che l'Europarlamento si pronuncia sulla situazione nello Yemen: la prima volta, il 9 luglio del 2015, dopo alcuni mesi dall'intervento militare della coalizione a guida saudita; la seconda, dopo quasi un anno di conflitto, il 25 febbraio 2016; e la terza, appunto, nei giorni scorsi, dopo oltre 800 giorni di conflitto. La situazione umanitaria in Yemen è catastrofica: secondo le Nazioni Unite, dal marzo 2015 almeno 10 mila persone sono state uccise (tra cui 4.667 civili, di cui 1.540 bambini) e più di 40 mila ferite a causa del conflitto; al maggio 2017 erano 17 milioni le persone nello Yemen che necessitavano di assistenza alimentare; 2,2 milioni di bambini soffrono di malnutrizione acuta grave

tanto che ogni dieci minuti muore un bambino per cause prevenibili; il sistema sanitario è sull'orlo del collasso mentre è scoppiata una seconda epidemia di colera e diarrea acquosa acuta. Tutto questo non avviene solo a causa del conflitto: come nota la risoluzione, «il blocco aereo e navale imposto allo Yemen dalle forze di coalizione sin dal marzo 2015 ha rappresentato una delle principali cause della catastrofe umanitaria, mentre la violenza nel paese e la diffusa carenza di carburante hanno perturbato le reti interne di distribuzione dei generi alimentari». *La nuova risoluzione Ue è particolarmente rilevante*: non solo, infatti, ribadisce «la necessità che tutti gli Stati membri dell'Unione applichino rigorosamente le disposizioni sancite nella Posizione comune 2008/944/PESC del Consiglio sull'esportazione di armi», ma soprattutto ricorda, a tale riguardo, «quanto indicato nella sua risoluzione del 25 febbraio 2016». E cioè che il Parlamento europeo con quella risoluzione ha invitato l'Alta rappresentante dell'Unione per gli Affari esteri e la politica di sicurezza e vicepresidente della Commissione, Federica Mogherini, «ad avviare un'iniziativa finalizzata all'imposizione da parte dell'Ue di un *embargo sulle armi nei confronti* **dell'Arabia Saudita**», tenuto conto «delle gravi accuse di *violazione del diritto umanitario internazionale da parte di tale paese nello Yemen* e del fatto che il continuo rilascio di licenze di vendita di armi all'Arabia Saudita violerebbe pertanto la Posizione comune del Consiglio sull'esportazione di sistemi militari». *La questione riguarda direttamente l'Italia*: come ho ripetutamente documentato, infatti, non solo il nostro paese ha fornito per anni sistemi militari all'Arabia Saudita, ma ha continuato a fornirli anche dopo l'intervento militare della coalizione a guida saudita in Yemen: l'intervento militare – va ricordato – non è mai stato legittimato dalle Nazioni Unite che, invece, in uno specifico rapporto hanno documentato l'utilizzo di bombe italiane sulle zone civili in Yemen evidenziando che queste azioni militari «may amount to war crimes» («possono costituire crimini di guerra»).Non solo: come ho scritto in un mio precedente articolo, lo scorso anno il governo ha incrementato le esportazioni di sistemi militari ai sauditi e ha autorizzato la fornitura di 19.675 bombe Mk 82, Mk 83 e Mk 84 all'Arabia Saudita per un valore complessivo di 411 milioni di euro: sono proprio queste le bombe che vengono utilizzate dall'aeronautica militare saudita per bombardare lo Yemen. Oggi le sezioni italiane di Amnesty International, Movimento dei Focolari, Oxfam, insieme con Fondazione Finanza Etica, Rete Italiana per il Disarmo e Rete per la Pace, di cui è socia la fondazione Serio, terranno alla sala stampa della Camera dei deputati una conferenza stampa per chiedere al governo italiano e ai parlamentari di far sospendere l'invio di ordigni italiani che vanno ad alimentare il conflitto in Yemen. Per il governo e per i parlamentari italiani non ci sono scuse; stavolta ce lo chiede, per davvero, l'Europa! (Giorgio Beretta)

XXIII Premio del Volontariato Internazionale FOCSIV 2016.

Il volontariato mostra, coerente con gli obiettivi di Agenda 2030, il suo lato più importante: quello di agire per la sostenibilità ambientale, lo sviluppo umano, il bene comune dei territori, delle comunità, delle persone e lo fa con alcuni dei suoi migliori elementi quelli che da 23 anni ricevono il Premio Volontariato Internazionale FOCSIV e che quest'anno ne sono insigniti a Palazzo Rospigliosi a Roma in occasione della Giornata Mondiale del Volontariato, istituita dalle Nazioni Unite. Ambiente, educazione e integrazione sono le aree in cui sono impegnati i tre premiati della XXIII edizione del Premio Volontariato Internazionale FOCSIV 2016: **Marco Alban**, rappresentante di LVIA Burkina – Mali, vincitore del Premio Volontario Internazionale, **Chiara Passatore**, volontaria in Servizio Civile per IBO Italia in Romania, vincitrice del Premio Giovane Volontario Europeo, e di **Samuel Murage Kingori**, Presidente del National Government Constituency Development Fund della Regione di Nyahururu in Kenya e volontario per il Saint Martin CSA – Catholic Social Apostolate, vincitore del Premio Volontario del Sud.

Tre interventi in tre Paesi diversi con un unico comune denominatore: camminare insieme alle comunità per uno sviluppo umano sostenibile capace di agire sulle situazioni di vulnerabilità e provocare processi di crescita. Ad iniziare dalla visione complessiva messa in atto da Marco Alban in Burkina Faso e Mali dove partendo da una risposta ad un problema ambientale il bisogno di riciclare i rifiuti plastici, questione endemica in tante aree dell'Africa, oggi si interviene su più piani come l'educazione, la malnutrizione, l'accesso all'acqua, lo sviluppo agricolo. L'integrazione dei bambini della comunità rom e dei più a rischio di dispersione scolastica, in una delle regioni della Romania, come strumento, grazie all'accesso all'educazione dei minori più vulnerabili, è la sola capace di rinforzare la certezza, anche in Chiara Passatore, che solo investendo nelle nuove generazioni si può rompere il circolo vizioso della povertà. Una consapevolezza che è divenuta una scelta di vita per Samuel Murage Kingori che ogni giorno a Nyahururu in Kenya si occupa di diritti dell'infanzia, ad iniziare dal miglioramento della qualità della vita dei bambini provenienti dalla strada o vittime di violenza, per i quali era necessario, per prima cosa, protezione ed affetto. A questi riconoscimenti si affiancano, come nella scorsa edizione, due Menzioni speciali consegnate a *Suor Angel Bipendu Nama*, medico del CISOM – Corpo Italiano di Soccorso dell'Ordine di Malta impegnata nel salvataggio dei migranti a bordo delle navi della Guardia Costiera, e *Carlo Catanossi***,** Presidente del Gruppo Grifo Agroalimentare, produttori della "Caciotta della solidarietà" che permette di scongiurare la possibile chiusura delle stalle di un territorio umbro, laziale e marchigiano così duramente colpito dal sisma di fine agosto e ottobre.

Al XXIII Premio Volontariato Internazionale FOCSIV 2016, per il secondo anno, è stata conferita la Medaglia del Presidente della Repubblica ed è sotto l'Alto Patrocinio del Parlamento Europeo ed ha ricevuto il Patrocinio del Ministero degli Affari Esteri e Cooperazione Internazionale, del Ministero dell'Interno, del Ministero del Lavoro e della Politiche Sociali, del Pontificio Consiglio della Giustizia e Pace, dell'Agenzia Nazionale per i Giovani e della RAI – Segretariato Sociale. "Sono ancora fermamente convinto che il Servizio Volontario Europeo, così come lo pensammo 20 anni fa, ed il Volontariato Internazionale, che ha più del doppio degli anni di quello europeo, abbiano generato un movimento di giovani capaci di essere promotori di sentimenti di solidarietà tra i popoli in grado di abbattere muri e a costruire ponti e che, oggi più che mai, sono il baluardo contro le derive populiste del nostro Continente. Potrei definirli come la Migliore Gioventù della nostra cara e vecchia Europa. – ha dichiarato Gianfranco Cattai, presidente FOCSIV – *Nella stessa convinzione abbiamo scelto di premiare un volontario straniero impegnato nel proprio paese in progetti di sviluppo umano e cooperazione, come simbolo dell'impegno di tante persone, anche immigrate, che si adoperano attivamente per la crescita.* I Partner: Fondazione Missio, Forum Nazionale Terzo Settore, Coldiretti e *dei paesi di origine. Non solo sono risorse preziose, a maggior ragione quando volontari, per la crescita economica e sociale del proprio paese, ma sono, soprattutto, portatori di un patrimonio di esperienze, valori e competenze per gli stati che li accolgono, capaci di suscitare, con l'integrazione, un processo di innovazione sociale propositivo." Dopo i saluti e l'introduzione di Gianfranco Cattai, presidente FOCSIV, intervengono Federico Soda, Direttore OIM – Ufficio di Coordinamento per il Mediterraneo, Charito Basa, Vice – presidente Filippino Women's Council, Silvia Costa, Presidente della Commissione Cultura e Istruzione del Parlamento Europeo, Luigi Bobba, Sottosegretario al Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, don Michele Autuoro, Direttore Fondazione Missio, Giovanni Parapini, Direttore Comunicazione e Relazioni Esterne RAI, Massimiliano Simonelli, Direttore Territoriale UBI Banco di Brescia, infine la cerimonia di premiazione e della consegna delle menzioni con la presenza di Matteo Calabresi, Responsabile Servizio per la promozione del sostegno economico alla Chiesa cattolica, Paolo Ruffini, Direttore TV2000, Dioma Cleophas Adrien, Rappresentante delle organizzazioni e associazioni di immigranti al Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo, Luciano Scalettari, Responsabile desk volontariato Famiglia Cristiana, Roberto Moncalvo, Presidente nazionale Coldiretti. Moderatore della mattinata Marco Tarquinio, Direttore Avvenire. Novità di quest'anno 8x1000 Chiesa Cattolica l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) – Ufficio di Coordinamento per il Mediterraneo. Infine, accanto ai media, partner storici Famiglia Cristiana,*

TV2000, Avvenire e Redattore Sociale, il Premio si avvale anche di Corriere. it Sezione Sociale e Radio Vaticana.

5. Incontro Caritas Italiana, FOCSIV e Missioni

I tre organismi hanno promosso un incontro al fine di dare continuità/sviluppo alla campagna *diritto a rimanere*. Le migrazioni continueranno ad essere una questione caldissima. Il prossimo anno avremo le elezioni in Francia e Germania, continuerà il flusso di migranti da scenari di conflitto e di insicurezza umana (Siria-Libia-Sahel); mentre qui da noi cresce l'atteggiamento del *rifiuto per l'aumento degli irregolari.* "Siamo tutti migranti" l'ha già detto il papa proprio a Lesbo in Grecia. "Siamo tutti migranti": la crescente e pervasiva insicurezza umana (povertà, precariato, impoverimento della classe media, disuguaglianza, vulnerabilità crescente ai conflitti e ai cambiamenti climatici .... e di conseguenza scelte migratorie più o meno forzate) si vive sia al sud che al nord. Migranti sono i rifugiati ma anche i giovani italiani che vanno all'estero per cercare lavoro (oltre 100 mila nel 2015). Tutti abbiamo bisogno di una comune rete di sicurezza sociale ed ambientale, al di là dei confini (vedi l'approccio universalistico tanto della "Laudato Sì" quanto dei "Nuovi obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile"). Papa Francesco, nell'incontro con i movimenti popolari, ha detto *Siamo tutti migranti: casa, terra e lavoro*. Che cosa vuol dire e come fare per creare lavoro dignitoso, per assicurare accesso alla terra e alla casa ....

Occorrono iniziative e politiche di protezione e promozione sociale ed economica per migranti e comunità locali sia nelle periferie delle città del sud che del nord, andando oltre le guerre tra poveri. Le cause sono date da lotte di potere politico ed economico per l'accaparramento risorse strategiche, la concentrazione della ricchezza, … e le migrazioni non sono altro che un epifenomeno. La campagna potrebbe essere focalizzata sul tema *Conflitti* **e** *Migrazioni*, andando a declinare/narrare i tanti conflitti (dalle guerre, alle tensioni sociali ed economiche) che portano le persone ad emigrare, e le tappe di tale percorso, dalla partenza al transito, dall'arrivo ai rientri, dall'essere considerati irregolari, … fino alle esperienze di comunità che si prendono cura della casa comune. La campagna potrebbe avere un focus sulla questione delle guerre a partire da quella in Siria, con l'attenzione al diritto delle famiglie a stare nella propria casa, nella propria terra, che dipende dal disvelamento delle lotte di potere, interessi economici per l'accaparramento di risorse strategiche della lobby delle armi.

6. Antonio Fazio, giornalista, dirigente scolastico, cittadino esemplare, intellettuale cattolico, uomo autentico, amico è ritornato nella Casa del Padre

Mi ricordo quando mi fu presentato nel 1982 da un altro indimenticabile amico, Pino Guzzo, ispettore scolastico, ora nella Casa del Padre insieme a lui nella gioia eterna; quell'anno ero

a Catanzaro con Antonio Pieretti per presentare ai docenti del V Circolo didattico e agli amici la nostra rivista (che oggi opera in campo internazionale) di cui è stato lettore ed anche collaboratore con pregevoli contributi; soprattutto è stato vicino alla fondazione Gfr. Serio partecipando ai convegni internazionali dei quali è stato estimatore pubblicando e diffondendone le tematiche che lo hanno particolarmente coinvolto per più di 30 anni. L'ultima sua presenza a Praia a Mare risale a settembre del 2009 in occasione del convegno sul tema, a lui tanto vicino, *Educare all'onestà nella famiglia, nella scuola, nelle istituzion*i con il suo intervento "Onestà nell'informazione e nella comunicazione sociale" di cui è stato cultore impeccabile nel corso della sua attività di giornalista.

Antonio Fazio, intellettuale cattolico impegnato, dirigente onesto ed esemplare, cittadino mite, per me, amico eccezionale, premuroso, con cui ho lavorato nell'allora IRSAE calabrese da cui mi sono dimesso per motivi di coerenza con i miei principi da lui pienamente condivisi; se ne dispiacque molto rimanendo solidale, allora, sempre, con lo stile di vita su cui si è consolidata la nostra amicizia e la reciproca collaborazione in campo socio-culturale. Nella memoria c'è la sua figura di coniuge fine, rispettoso, fiducioso nello scambio dell'amore senza misura, soprattutto, padre innamorato di due splendide figlie. L'ho seguito affettuosamente nell'ultima fase della sua esistenza; ho pregato per la sua salute, mente oggi, la sua Calabria, i suoi amici, la sua adorata consorte, le sue figlie, quanti lo hanno incontrato nelle vie del mondo, insieme, continuano ad amarlo nel silenzio del cuore a cui ha offerto la sua preziosa esistenza (Giuseppe Serio).

7. La rivincita dei licei pubblici gli studenti più bravi sono lì

ROMA. In testa ci sono le scuole pubbliche e quasi dappertutto i licei storici. Quelli i cui nomi restano in testa, quelli i cui ex alunni continuano a frequentarsi, quelli dei "derby" tradizionali tra gli istituti più famosi, come a Roma tra il Tasso e il Mamiani, o a Milano tra il Parini e il Berchet. Anche se, ancora una volta, nella classifica della Fondazione Agnelli tra le scuole superiori migliori d'Italia, il primato in Lombardia spetta ad un liceo paritario e cattolico, il Sacro Cuore. Come ogni anno dal 2014, la Fondazione Agnelli con il portale Eduscopio ha passato al setaccio le scuole superiori di tutta Italia (classici, scientifici, linguistici, artistici e tecnici) selezionandole in base ai risultati universitari degli studenti. Ma anche puntando l'obiettivo sul lavoro, con una seconda classifica che ha calcolato le percentuali di occupazione dei ragazzi usciti dai professionali e da alcuni tecnici e approdati direttamente nel mondo del lavoro.

"Scrutinate" nel portale Eduscopio 4.378 scuole e oltre 700mila studenti, seguiti nei loro successi e insuccessi nel primo anno di università, in quei dodici mesi dopo la maturità, spiegano i ricercatori, "ancora fortemente

influenzati dalla preparazione della scuola secondaria". E dunque il loro rendimento diventa, di fatto, un valore (o disvalore) dell'istituto frequentato in precedenza. Scorrendo l'elenco dei licei, quello che colpisce un po' in tutta Italia, sono i nomi storici, che salgono o scendono ma rimangono comunque nella classifica dei primi dieci in tutte le specialità.

Il dato forte -spiega Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli- è la tenuta dei licei statali, cui si aggiungono alcune eccellenze nelle paritarie, come a Milano. Tra i licei scientifici la grande novità sono quelli con le scienze applicate al posto del latino. I ragazzi che li scelgono hanno ottimi risultati all'università, anche se l'offerta per adesso è scarsa, perché molti scientifici non aprono queste sezioni". C'è invece un "dato preoccupante", aggiunge Gavosto, cioè, il calo di iscritti all' università provenienti dagli istituti tecnici. "Sono scuole che raccolgono tradizionalmente un bacino di utenza meno abbiente, ma qualche anno fa erano moltissimi gli studenti che approdavano all'università. Oggi c'è un consistente calo d'immatricolazioni: vuol dire che aumentano le famiglie che non possono mantenere i figli all'università. Una vera perdita di capitale umano".

8. Facciamo la nostra parte per la proteggere la popolazione di Aleppo

Sei anni di guerra, di morti e di distruzioni non sono bastate. Le guerre in Medio Oriente ed in Africa continuano. Continua la colonizzazione e l'occupazione militare della Palestina. Come si continuano a produrre ed a vendere armamenti ai signori della guerra e a sprecare miliardi in inutili spese militari anteponendo gli affari alla vita, alle libertà ed ai diritti di uomini e donne. E violenza chiama violenza, senza esclusione di colpi e di frontiere, come ci insegnano gli attentati, i morti ed i feriti di Peshawar, Parigi, Lahore, Bruxelles, Quetta, Amman, Il Cairo, Istanbul, Ankara, Berlino dello Yemen, della Nigeria e del Sud Sudan. senza scordare le vittime provocate dalla prima Guerra del Golfo, in Palestina e Israele. Tutte vittime civili ed innocenti della follia della guerra. Facendo seguito agli appelli ed alle iniziative che hanno già denunciato le stragi e le violenze in corso in Siria, vogliamo far sentire la nostra voce ed il nostro impegno per esigere corridoi umanitari ed assistenza alla popolazione in fuga da Aleppo; l'immediato insediamento ad Aleppo degli osservatori internazionali delle Nazioni Unite onde evitare ulteriori esecuzioni sommarie e vendette; richiedere che il governo italiano si faccia veramente parte attiva nei processi di pace, rivedendo profondamente le proprie esportazioni di armamenti indirizzate non di rado a paesi in guerra o autoritari come l'Arabia Saudita, il Kuwait o l'Egitto; raccogliere il messaggio di pace per la Siria e la scelta della nonviolenza come strumento alternativo alle guerre lanciati da Papa Francesco; rinnovare il nostro impegno per costruire un sistema di Pace, di difesa civile e nonviolenta,

che rispetti e renda migliore la vita di tutti e dove tutti condividono la responsabilità e il diritto/dovere di determinare il futuro comune, nel rispetto della dignità umana. Infine, invitiamo movimenti, associazioni, sindacati, studenti, migranti di ogni nazionalità a far sentire la propria voce, promuovendo e partecipando ad iniziative e mobilitazioni nelle proprie città (*Rete della pace*).

9. Omaggio a Tina Anselmi

Ha lasciato questa vita all'età di 89 anni dopo essere stata per circa mezzo secolo protagonista di importanti battaglie politiche per la modernizzazione della società italiana. Deputata della Democrazia Cristiana dal 1958 al 1992, eletta sempre nella Circoscrizione di Venezia Treviso, nel 1976 è stata la prima donna, dopo 115 anni dall' unità d'Italia, a ricoprire la carica di ministro. A lei, come ministro del Lavoro e della Previdenza sociale (1976-1978), si deve la legge del 1977 sulle pari opportunità tra uomini e donne. A lei, come ministro della Sanità (1978-1979), va il merito principale della legge che nel 1978 ha istituito il Servizio sanitario nazionale. Nel corso del suo lungo mandato parlamentare, Anselmi ha fatto parte delle commissioni Lavoro e previdenza sociale, Igiene e sanità, Affari sociali della Camera, nelle quali si è occupata in particolare dei problemi della famiglia e della donna e ha sostenuto l'approvazione della legge sulla tutela delle lavoratrici madri del 1971 e della riforma del diritto di famiglia del 1975 (che ha sancito la parità tra i coniugi, introdotto la potestà genitoriale condivisa e l'abbassamento della maggiore età da 21 a 18 anni). Inoltre, dal 1981 al 1985 è stata presidente della Commissione parlamentare di inchiesta sulla loggia massonica segreta P2, che accertò il coinvolgimento di molti suoi componenti in trame oscure miranti a sovvertire il sistema democratico del nostro Paese. Il coraggio con cui svolse questa attività le valse l'appellativo di "sentinella della democrazia". L'inizio del suo impegno politico risale al 1944, quando, diciassettenne, entrò a far parte della Resistenza come staffetta partigiana a Castelfranco Veneto, si iscrisse alla D.C. clandestina. Nel dopoguerra, laureata in lettere, fu insegnante di scuola elementare, sindacalista della Cisl, dirigente del movimento giovanile e del movimento femminile della DC. Dal 1° novembre 2016, Tina Anselmi, cattolica credente e praticante, è nella gloria di Dio (Nicola Bruni).

10. Moriva cento anni fa la prima santa degli Stati Uniti, Madre Cabrini, patrona degli emigranti

Moriva cento anni fa a Chicago la suora missionaria Francesca Saverio Cabrini (1850-1917), un'a intraprendente maestra di Sant'Angelo Lodigiano che la Chiesa cattolica venera come santa e patrona di tutti i migranti. Un'autentica "patriota" che, negli anni della *Belle époque* dei ricchi e della emigrazione in massa dei poveri,

contribuì con un'opera prodigiosa a "fare l'Italia" all'estero, restituendo dignità a molti suoi figli costretti dalla miseria ad espatriare. A lei nel 2010 è stata intitolata la Stazione centrale di Milano. Da quella stazione madre Cabrini era partita tante volte, diretta nelle Americhe (Stati Uniti, Argentina, Brasile, Nicaragua, Panama) o in Francia, Spagna, Inghilterra, per istituirvi scuole, orfanotrofi, convitti femminili, ambulatori, ospedali, case di riposo, centri sociali e servizi di assistenza anche nelle carceri per gli immigrati italiani, abbandonati a se stessi dalla Patria. Giunta a New York nel 1889, su impulso del papa Leone XIII e del santo vescovo di Piacenza Giovanni Battista Scalabrini, la coraggiosa maestra lombarda si rese conto subito che lì gli italiani erano "trattati come schiavi", vi aprì una scuola come punto di partenza per il loro riscatto, e riuscì a coinvolgere nelle iniziative di solidarietà con i più poveri i connazionali che avevano fatto fortuna. Visti i risultati, erano gli ammiratori della sua opera che si offrivano di aiutarla ad espandersi. Alla sua morte, madre Cabrini lasciò 67 istituzioni, affidate a 1300 consorelle della congregazione da lei fondata, le *Missionarie del Sacro Cuore di Gesù*, operanti in 16 nazioni: un piccolo esercito di donne, che avevano imparato a lavorare come insegnanti, infermiere, manager, *factotum* e mamme degli orfanelli. Nel 1909 aveva ottenuto la cittadinanza degli Stati Uniti e nel 1946 divenne la prima santa di quel grande Paese (Nicola Bruni).

11. Per un patto programmatico inter-istituzionale finalizzato alla sperimentazione di forme operative di comunità territoriali calabresi.

Il coordina mento calabrese delle associazioni aderenti alla rete Crescere al Sud, d'intesa con l'assessorato alla scuola e alle politiche sociali della Regione Calabria, e unitamente ad una serie di primari istituti scolastici operanti in vari territori della Calabria, ha organizzato due incontri tematici (Catanzaro, sala oro della cittadella regionale 11 maggio 2016, e Villaggio Mancuso Sila piccola, albergo della Posta, 4 settembre 2016) aventi lo scopo di costruire un sistema di alleanze educative tra scuole e terzo settore finalizzato ad un intervento innovativo di contrasto all'insuccesso formativo, alla dispersione scolastica e alla povertà educativa che si registra sul territorio regionale. A base dell'iniziativa è stata la considerazione condivisa che, unitamente al ruolo centrale della scuola, attore chiave dei processi educativi, sia fondamentale nella regione l'azione sinergica di contesti educativi territoriali, operanti in un'ottica di comunità educanti. I due incontri, ai quali hanno preso parte dirigenti scolastici, responsabili di associazioni educative aderenti a Crescere al Sud, dirigenti della Regione e l'Assessore regionale alla scuola, lavoro e formazione, Federica Roccisano, sono serviti per avviare un percorso di progettazione partecipata dal basso che si è posto, pertanto, l'obiettivo di porre al centro del

dibattito regionale la costruzione di efficaci comunità educanti nei vari territori della Calabria. Sia nell'evento di maggio a Catanzaro, che nell'incontro di settembre sulla Sila, è emersa la comune consapevolezza della necessità di progettare dal basso un intervento sistemico nel campo dei processi educativi, formativi e della prevenzione promuovendo distretti ad alta intensità educativa in particolare nei territori a più alta densità criminale. In questo quadro, partendo dai dati e dalle ricerche analizzate nei due incontri (indagine Pisa-Ocse realizzata da Invalsi e Atlante sulla condizione dei minori realizzato nel 2015 da Save the Children) è stato delineato un percorso utile a progettare una comune piattaforma d'azione che definisca i principi utili alla promozione di forme di sperimentazione tematica. Una sperimentazione che concepisca il sistema sociale formativo calabrese come un sistema di energie umane, e rifletta su quale somma di energia (*competenze*) sia oggi disponibile nel sistema, quale percentuale di energia viene utilizzata e quanto invece non viene utilizzata. Una sperimentazione che, analizzando le cause dei fattori di blocco dell'utilizzazione dell'energia potenziale non sviluppata (es. lacci burocratici, *know how* e organizzazione delle scuole, educativa territoriale, centri formativi, alternanza scuola lavoro), operi con metodologie di rete e percorsi di innovazione per favorire la liberazione ed espressione di queste energie. Tra le tappe del percorso è stato previsto il lancio di un *manifesto programmatico per un patto regionale per l'innovazione nei processi educativi*. Un patto che metta insieme i diversi *stakeholders* coinvolti nelle diverse problematiche formative, e che sia in grado di avviare una prima definizione di una struttura organizzativa che consenta la costruzione condivisa, indispensabile nell'istruire *policies* strutturali indirizzate ai diversi territori regionali, di una strategia capace di – favorire pratiche strutturali, – favorire reti efficaci tra scuole e altre agenzie educative sulla base della competenza, -Plurale -organizzativa-operativa-psico-pedagogico-sociale, progettuale – fare tesoro delle buone pratiche consolidate, – dedicare le misure davvero ai bambini e ragazzi e a chi li segue ogni giorno, – sostenere partecipazione e riflessione comuni proprie di organizzazioni, istituzioni e persone che apprendono. Si ritiene necessario in sostanza, partire dalla *definizione di comunità educanti* frutto di una nuova strategia cooperativa che veda una maggiore sinergia tra mondo della scuola, mondo del sociale, sistema formativo ed istituzioni locali e regionali.

Qualeducazione

Norme redazionali per i collaboratori

Gli articoli devono essere inviati in formato Word.

Le regole di citazione sono come da *legenda* annessa.

Gli articoli saranno pubblicati in lingua originale e sottoposti all'approvazione, oltre che dei Direttori delle specifiche rubriche, anche dei valutatori (secondo la modalità del *doppio referaggio anonimo*) e comunque della Direzione (incluso il Supervisore scientifico ed editoriale).

Di ciascun articolo saranno dati agli autori estratti in omaggio PDF. È possibile a richiesta averne degli altri in formato a stampa, previo rimborso spese.

LEGENDA

Impostazione della pagina

Carattere: Simoncini Garamond; corpo 12 per il testo; corpo 10 per le note. Stile: normale (tondo), allineamento giustificato.

Calcolo per ogni cartella: 2000 battute (comprensive di note a pié di pagina e di spazi) (Per il calcolo delle battute: dalla barra degli strumenti scegliere: *Strumenti – Conteggio parole*, a tal punto includere note a pié di pagina nell'apposito riquadro e leggere la voce *Caratteri (spazi inclusi)*.

Testo

All'inizio di ogni capoverso si devono lasciare 3 spazi.

Le citazioni all'interno del testo vanno tra virgolette; l'uso dei caporali: «…» va scelto come coloritura o sottolineatura, oltre che come parafrasi, metafora, analogia. I caporali non sono in genere sulle tastiere, si reperiscono dalla barra degli strumenti in *Inserisci – Simbolo* oppure utilizzando i caratteri ASCI Alt+174 (apertura) e Alt+175 (chiusura). Le citazioni superiori alle tre righe devono essere riportate in carattere 10 tondo e con margini più ristretti (-0,5 sul righello sia a destra sia a sinistra), lasciando una riga bianca prima e dopo la citazione.

Uso delle maiuscole e delle minuscole: l'istituzione a cui si fa riferimento porta la prima lettera del primo sostantivo alta e le altre iniziali basse: Ministero dell'interno, Presidenza del consiglio dei ministri, Consiglio dei ministri. La carica a cui si fa riferimento va sempre indicata in minuscolo: prefetto, questore, ministro, presidente del consiglio.

Per indicare decenni o secoli va usata la maiuscola e il decennio o il secolo indicato va

scritto in lettere: anni Trenta, Ottocento, Novecento.

Essendo saggio per rivista bisogna evitare i sottoparagrafi, per cui la scansione sarà semplicemente: 1, 2, 3, ecc. e non 1.1, 1.2 e così via.

Tra un paragrafo e l'altro non si cambia pagina.

Tra il titolo del paragrafo e il testo relativo va lasciata una riga bianca. Tra la fine di un paragrafo e il titolo di quello successivo vanno lasciate due righe bianche.

I paragrafi vanno numerati. Il numero va seguito da un punto e poi dal titolo. Numero, punto e titolo vanno in corsivo.

Es.: *1. La politica dell'intervento*

La punteggiatura segue l'eventuale nota nel testo e non la precede.

Le parole straniere e in latino vanno scritte in corsivo.

Note

Rigorosamente a piè di pagina, con numerazione progressiva.

Qualsiasi indicazione bibliografica va segnalata integralmente e per esteso la prima volta che si presenta all'interno di ciascun saggio.

Il nome di battesimo e il cognome dell'autore vanno citati per esteso in maiuscoletto. Il testo citato va in corsivo seguito da una virgola. Dopo il testo vanno citate città della casa editrice, anno e pagina (o pagine di riferimento), separate, ognuna, da una virgola.

Esempio: Arturo Carlo Jemolo, *Chiesa e Stato negli ultimi cento anni*, Torino, Einaudi, 1975, p. 19.

Citazioni successive:

Se la nota precedente indica solamente un testo e la nota successiva indica lo stesso testo in pagina differente: *ivi*, p. 24; se la citazione successiva indica lo stesso testo nella stessa pagina: *ibidem*.

Se la nota precedente indica lo stesso autore e un libro diverso, la nota successiva indicherà l'autore con *Id*.

Se di un autore viene citata una sola opera, le citazioni successive riporteranno nome e cognome dell'autore, *op. cit.*, pp…

Se di un autore vengono citate più opere evitare l'abbreviazione *op. cit.*, e ripetere la parte iniziale del titolo seguita da cit. e dalle pagine relative; il tutto va separato con virgole:

Es: Arturo Carlo Jemolo, *Chiesa e Stato negli ultimi cento anni*, cit., pp. 24-25.

Se l'opera è in più volumi, il numero del volume va indicato con cifra romana, l'eventuale parte con cifra araba:

Valerio Castronovo, *La storia economica* nel vol. *Storia d'Italia. Dall'Unità a oggi*, IV-1, Torino, 1976, pp…

Se l'opera è tratta da un volume collettivo senza curatore, la citazione verrà compiuta nel seguente modo: Autore, *titolo* nel vol. *titolo dell'opera*, città, casa editrice, anno, pagine. Evitare in ogni caso la citazione AA.VV.

Se l'opera è tratta da un volume collettivo con curatore, la citazione verrà compiuta nel seguente modo: Autore, *titolo* nel vol. *titolo dell'opera*, a cura di…, città, anno, pagine.

Se l'opera è tratta da un volume miscellaneo dello stesso autore, la citazione verrà

compiuta nel seguente modo: AUTORE, *titolo*, nel vol., *titolo dell'opera miscellanea*, città, anno, pagine

Es: MARIO SANFILIPPO, *Appunti sul Governatorato* nel vol. Id., *Roma medievale e moderna*, Roma, 1992, pp…

Citazione da articolo di rivista:

Dopo l'indicazione dell'autore e del titolo, il titolo della rivista va posto fra virgolette basse (caporali), preceduto da una virgola e seguito dal numero della rivista (la n di numero va indicata con n.), dall'anno, eventualmente dalla parte o fascicolo e dalle pagine citate. Il numero, l'anno e le pagine devono essere separate da virgole:

ERNESTO GALLI DELLA LOGGIA, *La cultura liberal-democratica nella società italiana*, in «Il Mulino», n. 2, 1987, p. 194.

Citazione da giornale:

Nome dell'autore, *titolo dell'articolo,* "titolo del giornale" (tra virgolette alte), data.

Se, come spesso accade, il nome dell'autore è omesso, la citazione partirà direttamente dal titolo dell'articolo.

Es:

BENITO MUSSOLINI, *Abbasso la guerra*, *"Avanti!"*, 26 luglio 1914.

Mentre tuona il cannone, "*L'Internazionale*", 1 agosto 1914.

Citazione di documenti d'archivio:

Nella prima citazione l'archivio va scritto per esteso indicando quale sarà l'abbreviazione per indicarlo in seguito; il fondo indicato va scritto in corsivo e anche di esso va indicata la successiva abbreviazione, il titolo del fascicolo o del sottofascicolo va scritto in tondo tra apici, il dettaglio andrà scritto in tondo.

Per altre indicazioni si possono seguire fin dalla prima nota le abbreviazioni ormai canoniche: busta=b.; fascicolo=f.; sottofascicolo=sf.; cartella=c.; inserto=ins., registro=reg.; rubrica=rubr.; categoria=cat.

Il plurale va indicato raddoppiando la lettera finale abbreviata:

Buste=bb.; fascicoli=ff.; registri=regg.

Archivio Centrale dello Stato (ACS), *Ministero dell'interno* (*Min.int.*), *Direzione generale della Pubblica sicurezza* (*Dir. gen. ps)*, *Divisione affari generali e riservati* (*Div. aa. gg. rr.*), 1930-31, cat. C1, b. 328, sf. 63, ins. 6, "Provvedimenti per la disoccupazione e l'indigenza 1931-32". Il questore di Roma al ministro dell'interno, 20 maggio 1931.

Qualeducazione

CRITERI PER LA VALUTAZIONE DEI CONTRIBUTI

I contributi proposti alla rivista per la pubblicazione sono sottoposti a valutazione, in accordo con le procedure ed i criteri di seguito elencati.

Tipologia – Ai fini della valutazione dei contributi viene utilizzata la modalità del referee anonimo e doppiamente cieco (double bind). L'autore non conosce chi saranno i valutatori e questi non conoscono chi sia l'autore né gli altri valutatori. L'autore invierà il contributo alla Redazione in due versioni, una identificabile ed una anonima, esprimendo il suo consenso a sottoporre l'articolo alla valutazione di esperti del settore scientifico-disciplinare di riferimento, o di settori affini, scelti dalla Direzione da un apposito elenco.

Criteri – La valutazione dello scritto, senza investire in alcun modo le convinzioni personali, gli orientamenti teorici e le appartenenze di scuola dell'autore, sarà basata sui seguenti criteri:

originalità;

pertinenza all'ambito dei settori scientifico-disciplinari M-PED/01, M-PED/02, M-PED/03 ed M-PED/04 o a settori affini e comunque a filoni tematico-problematici in qualche forma e misura collegati alla dimensione psico-pedagogica e delle scienze dell'educazione;

padronanza dei concetti e delle categorie interpretative proprie delle scienze dell'educazione;

conoscenza approfondita della letteratura scientifica relativa all'argomento trattato**;**

coerenza dell'impianto logico-argomentativo;

efficacia dell'approccio metodologico;

chiarezza espositiva.

Doveri e compiti dei valutatori – Gli esperti cui è affidata la valutazione di un contributo:

– trattano il testo da valutare come confidenziale fino a che non sia pubblicato e distruggono tutte le copie elettroniche e a stampa degli articoli ancora in bozza, nonché le loro stesse relazioni, una volta ricevuta la conferma dalla Redazione che la relazione è stata ricevuta;

– non rivelano ad altri quali scritti hanno giudicato e non diffondono tali scritti neanche in parte;

– formulano un sintetico giudizio, attraverso un'apposita scheda, trasmessa alla Redazione, in ordine ai diversi criteri sopra elencati, giudicando con obiettività, prudenza e rispetto.

Esiti – Ciascun valutatore esprime il risultato della valutazione operando una scelta fra tre possibili alternative: a) scritto privo dei requisiti per la pubblicazione, con motivazione del diniego; b) scritto accettabile per la pubblicazione previa revisione, mediante integrazioni e modifiche da indicare esplicitamente e puntualmente; c) scritto accettabile per la pubblicazione (salvo eventuali esigenze di editing legate al rispetto dei criteri redazionali). L'esito è comunicato all'autore a cura della Redazione, nel rispetto dell'anonimato dei valutatori.

Riservatezza – I valutatori ed i componenti della Direzione (incluso il Supervisore scientifico ed editoriale), del Comitato scientifico e della Redazione si impegnano al rispetto scrupoloso della riservatezza sul contenuto della scheda e del giudizio espresso, da osservare anche dopo l'eventuale pubblicazione dello scritto. In quest'ultimo caso si darà atto che il contributo è stato sottoposto a valutazione.

Valutatori – I valutatori sono individuati tra studiosi fuori ruolo ed in ruolo, italiani e stranieri, di chiara fama e di inveterata esperienza, afferenti ai settori scientifico-disciplinari sopra elencati ovvero anche ad altri settori, nel caso abbiano comunque fornito nell'ambito dei primi rilevanti contributi. I valutatori di ciascun contributo sono comunque selezionati in funzione delle specificità tematiche di quest'ultimo.

Vincolatività – Sulla base della scheda di giudizio sintetico redatta dai valutatori, la Direzione, incluso il Supervisore scientifico ed editoriale, decide se pubblicare lo scritto, se chiederne la revisione o se respingerlo. Il giudizio dei valutatori può in casi eccezionali essere considerato non-vincolante, sempre che la decisione di segno contrario all'esito della valutazione sia assunta dalla Direzione e da almeno due componenti del Comitato scientifico.

Eccezioni – La Direzione, o il Comitato scientifico a maggioranza, possono decidere senza interpellare alcun valutatore:

– la pubblicazione di contributi di autori (stranieri ed italiani) di riconosciuto prestigio accademico o che ricoprono cariche di rilievo politico-istituzionale in organismi nazionali, comunitari ed internazionali, anche confessionali;

– la pubblicazione di contributi già editi e di cui si chieda la pubblicazione con il permesso dell'autore e dell'editore della Rivista;

- di rifiutare di pubblicare contributi palesemente privi dei necessari requisiti di scientificità, originalità e pertinenza.

CON IL PATROCINIO DEL

COMUNE DI PRAIA A MARE

CON IL SUPPORTO DI ASSOCIAZIONE GIANFRANCESCO SERIO E DI CSV

CON IL PATROCINIO MORALE DEI COORDINAMENTI REGIONALI DI LIBERA E DI CRESCERE al SUD

Convegno nazionale

La Cittadinanza consapevole al tempo della crisi

Praia a Mare, Sala Consiliare, 6 - 7 ottobre 2017

6 ottobre, ore 17.00

Il debito pubblico italiano e la crisi della politica

Conduce **Pasquale Moliterni**, Università di Roma Foro Italico, Presidente ARDeP

Saluti: Filomena Serio, *Presidente dell'Associazione culturale Gianfrancesco Serio*
Antonio Praticò, Sindaco della città

ore 17.30 ***Crisi della politica e debito pubblico italiano***, **Gian Cesare Romagnoli**, Prof. ord. di Politica Economica Università Roma Tre, *Premio Donato Menichella* 2017,

ore 18.00 Interventi programmati: **Nicola Paglietti, Rocco Artifoni, Cleto Iafrate,** soci ARDeP

ore 19.00 **Paolo Mazzanti**, socio ARDeP, autore del libro *Oro alla patria*.

ore 19.30 **Luciano Corradini**, Prof. emerito di Pedagogia Generale, Università di Roma Tre, *Presidente onorario* ARDeP

7 ottobre, ore 9.00

Etica pubblica Educazione Cittadinanza Attiva

Conduce **Angelo Serio**, *Coordinatore progetti educativi*

Saluti: Don **Ennio Stamile**, *Referente regionale Libera Calabria*
Giovanni Romeo, Presidente dell'*Associazione Volontà solidale, CSV* Cosenza

ore 9.30 ***Debito pubblico-Etica Pubblica***, **Michele Borrelli**, Prof. ord. di Pedagogia, Unical

ore 9.50 ***Crisi della politica e funzione progressiva dell'educazione,*** **Emilio Lastrucci**, Prof. ordinario Pedagogia Generale, Università di Matera

ore 10.10 Interventi di studenti dell'IIS di Praia e risposte dei relatori

ore 10.45 ***Welfare per i giovani: problemi e prospettive***, **Federica Roccisano**, Ass. al Welfare e Istruzione della regione Calabria

ore 11.00 Intervento di studenti Gruppo Protagonismo giovanile Crescere al Sud Calabria

ore 11.15 **Premio "Giovani Cittadini Attivi"**: presentazione dei tre progetti finalisti a cura di **Maria Carla Coscarella**, direttrice del CSV Cosenza e premiazione del progetto vincitore da parte dell'Ass**. F. Roccisano**

ore 12.00 Concludono **Giuseppe Serio**, *Pedagogista*, **Nicola Gratteri**, *Magistrato*

Finito di stampare nel mese di dicembre 2017
da Pellegrini editore - Cosenza