

## La scuola fra conoscenza, persona e lavoro

### Introduzione al convegno

Virginio Pedroni, Presidente dell'Associazione "Essere a scuola"

Eccoci al secondo incontro organizzato da *Essere a Scuola*. Dopo aver parlato de "L'insegnante fra autorità e libertà" oggi rifletteremo su "La scuola fra conoscenza, persona e lavoro. L'insegnamento fra il che cosa e il come". Solo quattro apparentemente marginali parole sono presenti in tutti e due i titoli dei nostri incontri: la congiunzione "e", gli articoli determinativi "il/lo" e "la", e infine la preposizione "fra". Ebbene, se quelle della congiunzione e degli articoli possono tranquillamente essere considerate inevitabili occorrenze nella nostra lingua di parti del discorso diffusamente presenti, il ripetersi della preposizione "fra" mi pare assai più significativo, addirittura decisivo, indice di una chiara continuità fra gli argomenti dei due convegni: l'"essere fra" è forse un tratto saliente della condizione attuale dell'educazione e della scuola. Ma forse di un'intera epoca.

L'"essere fra" può consistere in una condizione confortevole o addirittura esaltante, quando associata alla possibilità di una relazione solidale, o all'esistenza di un'affinità elettiva, come l'essere fra fratelli e sorelle, fra cari amici, fra intenditori, ecc.; può anche indicare uno spazio condiviso, come quello della politica, che secondo Hannah Arendt presuppone fra gli uomini uno spazio pubblico, un "inter-essere", uno stare "in-fra" (*in between* scrive Arendt nei suoi testi in inglese) che li mette in relazione e li separa al tempo stesso. La politica non è in noi o semplicemente fuori di noi, ma fra di noi. Ma l'"essere fra" può anche consistere in un disagevole stare fra l'incudine e il martello, o fra scelte alternative laceranti e dilemmatiche, come quella di Sophie, nell'omonimo film, o del famoso asino immaginato dal filosofo tardo-medievale Buridano, povera bestia morta di fame perché attratta da due fasci di fieno perfettamente uguali ed equidistanti, che ne determinarono una condizione di paralisi decisionale riguardo a quale mangiare per primo; o come nel patologico fenomeno del doppio legame di cui tratta la psicologia sistemica, in cui qualsiasi scelta uno compia, sbaglia: ad esempio, se saluta è considerato un ipocrita lusingatore, se non saluta un imperdonabile maleducato. In questo caso "essere fra" significa essere collocati in un campo di tensione che non favorisce la creatività e la vitalità, come a volte può succedere, ma che al contrario è il prodotto e a sua volta rafforza una perdita di autonomia, di capacità di orientamento, addirittura di equilibrio mentale. Ci pare che questo modo di "essere fra" caratterizzi in parte la scuola di oggi. Essa è posta fra esigenze contrastanti che trovano spesso in istanze esterne alla scuola dei sostenitori portati ad affermare in modo unilaterale l'una a detrimento dell'altra: per cui coloro che stanno fuori dalla scuola sembrano avere le idee chiare sul da farsi, mentre chi sta dentro ha soprattutto dubbi. La scuola è posta fra inclusività e merito, fra eguaglianza dei diritti e dissimmetria delle conoscenze, fra libertà e autorità, fra formazione della persona e impiegabilità del lavoratore, fra trasmissione del sapere e sviluppo delle competenze, fra attenzione ai contenuti e considerazione dei metodi (il che cosa e il come, appunto), fra conservazione e innovazione, fra perdita di un chiaro canone condiviso e necessità di affermare comunque il valore di certe pur fragili gerarchie culturali, fra accoglienza e disciplina, fra insegnamento e autoapprendimento e così via.

Le due citazioni che abbiamo voluto riportare sulla nostra locandina sono esemplificatrici di un aspetto del campo di tensioni in cui la scuola si colloca. La filosofa ungherese Agnes Heller fa l'elogio dell'utilità dell'inutile, per riprendere il titolo di un fortunato libro, che potrebbe spingersi fino all'elogio del dispendio (della *dépense*) che secondo lo scrittore e filosofo Georges Bataille è ciò che vi è di più peculiare nell'uomo, e difende il valore formativo di saperi che non trovano un'immediata applicazione pratica; ovvero di saperi che ci fanno scoprire possibili fini meritevoli di perseguimento, piuttosto che informarci sui mezzi in vista di obiettivi già dati e spesso posti da altri. In questa prospettiva l'educazione diviene anche una conversione: è la famosa uscita dalla caverna platonica. Il brano tratto da un documento del Consiglio dell'Unione europea esprime invece una visione prevalentemente strumentale dell'educazione e della scuola, poste al servizio del mantenimento del tenore di vita attuale, dell'occupabilità, dell'inclusione sociale e della realizzazione personale, tutti per altro obiettivi assolutamente condivisibili, che non vanno mai persi di vista. È interessante notare come persino la realizzazione personale sia intesa soprattutto come un fine di cui l'istruzione, che dovrebbe sviluppare abilità e competenze, sarebbe solo un mezzo: come se cultura e sapere non fossero che strumenti della realizzazione personale e non, invece, sue componenti; ovvero

come se non contribuissero a farci capire che cosa si vuole e si può essere - o non fossero loro addirittura a svelarci che abbiamo la possibilità di essere una cosa piuttosto che un'altra, cioè che siamo liberi- ma, invece, (cultura e sapere) si limitassero a informarci sui modi per riuscirci. Anche le immagini che abbiamo scelto vogliono esprimere questo stridente contrasto, fra il filosofo (ritratto nel quadro di Fragonard (1732 - 1806), *Un filosofo che legge*) immerso nei libri in cui trova piena realizzazione, fino forse alla sua perdizione, e l'operaio (fotografato da Charles Ebbets, nella serie *"la costruzione del Rockefeller Center"*, New York, 1932) chiamato a formare le sue competenze e valorizzare le sue doti naturali di equilibrio, onde evitare di cadere nel vuoto. Come noto, molti dei costruttori di grattaceli provenivano da tribù indiane i cui membri non soffrivano di vertigini.

Molti dei poli in tensione fanno tradizionalmente parte integrante del contesto in cui si svolgono l'attività della scuola e il mestiere dell'insegnante, soprattutto da quando l'istruzione non è più stata considerata, almeno in linea di principio, un privilegio per pochi, ma un diritto per tutti. Da questo punto di vista nulla di assolutamente nuovo. Ma ciò che oggi sembra caratterizzare la situazione della scuola è il fatto che, invece di riconoscerle l'autorità di definire quali siano le spesso contrastanti esigenze prioritarie dell'educazione e come trovare punti di equilibrio nella loro sempre problematica soddisfazione, la scuola venga considerata un mero strumento per soddisfare bisogni educativi, veri o presunti, definiti altrove: dalle famiglie, dalle imprese, dalle autorità politiche, dagli scienziati dell'educazione, dagli psicologi dell'età evolutiva, dagli studenti-clienti e così via. Sull'"erosione di autorità" subita dalla scuola si è soffermato lo scorso anno Erick Prairat nella sua bella conferenza tenuta al nostro primo convegno. In questo quadro la scuola, a cominciare da chi vi opera, gli insegnanti, è costantemente chiamata a giustificarsi e adeguarsi, e sospettata di inidoneità. Il cliché del maestro inetto (in base al detto: "chi sa fare fa, chi non sa fare insegna") o della maestra zitella torna a riproporsi in forme nuove e più subdole. La domanda ovvia è che cosa la scuola faccia per la società, mentre quella di che cosa la società faccia per la scuola sarebbe invece considerata assai peregrina, dato e non concesso che qualcuno avesse osato porla. Eppure sarebbe invece importante che la società avanzasse meno pretese nei confronti della scuola e invece se ne prendesse più cura.

La particolare sensibilità e il rammarico che manifestano i membri del gruppo "Essere a scuola" per questa condizione di relativa subalternità dell'istituzione scolastica sono forse in parte dovuti al fatto generazionale che molti di loro, compreso chi vi parla, si sono formati in un'epoca in cui, seppure in fase crepuscolare e critica, la scuola era ancora considerata non tanto una sfera sussidiaria a ruota di altre, ma un centro propulsore di valori e di dinamiche sociali, che fossero di conservazione o di contestazione, di comprensione del mondo per quello che è o di critica del mondo per quello che dovrebbe essere. Nell'espressione "contestazione della scuola", il genitivo "della scuola" era sia un genitivo oggettivo, sia soggettivo: contestazione *della scuola* perché aveva per oggetto la scuola, ma anche perché aveva per soggetto la scuola stessa, da cui la critica proveniva e si apriva alla società. Comprendere e approvare le ragioni del mondo, ovvero conservare, o contestarle anche duramente sono due atteggiamenti ben diversi dal semplice adattarsi al mondo, dall'essere addestrati, dal divenire perfettamente fungibili e dunque anche sostituibili.

Ho sentito tempo fa un alto funzionario del DECS dire che, mentre a cavallo degli anni Sessanta e Settanta la spinta riformista proveniva dall'interno della scuola, dal basso, e trovava resistenze in alto, ora sono i vertici a promuovere il cambiamento, mentre gli operatori della scuola fanno resistenza al nuovo. In forma distorta, cioè come una mera critica degli insegnanti e un'apologia dei presunti vertici illuminati, egli coglieva un fatto reale: la tendenza a fare della scuola un oggetto di intervento, negandole soggettività. D'altra parte, in quelle da lui criticate forme di resistenza a volte potrebbe anche nascondersi un residuo di soggettività in cerca di nuovi orientamenti e spazi di espressione. È chiaro, comunque, che una semplice chiusura a riccio da parte del mondo della scuola nei confronti delle pressioni esterne non potrebbe rappresentare una via percorribile. Il campo di acute tensioni in cui la scuola si situa obbliga tutti a rimettersi in discussione.

Le ragioni profonde che stanno alla base delle molte richieste contrastanti che alla scuola sono poste e della sua relativa perdita di centralità come soggetto, ma anche le ragioni che invece militano a favore della consapevolezza del ruolo essenziale che essa continua a svolgere, ruolo emerso con grande evidenza, ad esempio, nei duri mesi della pandemia, saranno tema di molte delle riflessioni che sentiremo oggi. Alla fine

quelle che tornano sono le domande fondamentali, relative al che cosa e al come insegnare; con la consapevolezza che quanto più difficile è rispondere alla prima domanda, tanto più si finisce forse col concentrarsi troppo sulla seconda: su un insegnare intransitivo e su un insegnante che sa insegnare, prima di saper insegnare qualche cosa, fino al paradosso di un insegnante ignorante che non ha nulla da spiegare ma si limita ad accompagnare gli allievi nel loro autoapprendimento. D'altra parte, nessuno dovrebbe rimpiangere l'insegnante autoritario che dalla cattedra, sicuro di rappresentare la civiltà, umiliava gli allievi per la loro ignoranza di ciò che, ai suoi occhi, definiva il sacro confine fra civiltà e barbarie; quell'insegnante capriccioso che, come il terribile direttore della scuola frequentata da Hanno Buddenbroock, nel romanzo di Thomas Mann, prima pronuncia una frase scherzosa e poi si adira se gli allievi ridono. Ciò che occorre temere, però, è anche una scuola priva di un orizzonte di senso, vista dagli allievi come un'inevitabile corvée da compiere in vista di obiettivi personali extra e post-scolastici, e dai docenti come un luogo di lavoro simile ad un rumoroso cantiere eternamente aperto in base a un perenne e imperscrutabile progetto di ristrutturazione.

## Cosa sta avvenendo al pensiero pedagogico?

Roland Reichenbach, professore ordinario di pedagogia, Università di Zurigo

### Osservazioni preliminari

Il teologo, filosofo e pedagogo Friedrich Schleiermacher (1768-1834) ha formulato la seguente domanda, spesso citata nella pedagogia di lingua tedesca: «Che cosa vuole realmente dai più giovani la generazione più anziana?»<sup>1</sup>. Secondo Schleiermacher, la pedagogia sarebbe una «scienza» legata all'etica e derivata da essa, in cui pedagogia e politica sarebbero «completamente» intrecciate. Abbiamo sempre una generazione più anziana e una generazione più giovane che stanno una di fronte all'altra, e la comunità o lo Stato devono poter continuare ad esistere malgrado il continuo ricambio generazionale. La generazione più anziana dovrebbe essere in chiaro su che cosa cercare sul piano etico e politico per potere essere pedagogicamente efficace. Forse ciò significa che gli educatori dovrebbero rispondere alle seguenti domande: innanzitutto che cosa deve essere preservato nel corso delle generazioni perché ha resistito alla prova del tempo? In secondo luogo, che cosa bisogna cambiare e, se possibile, migliorare? In terzo luogo, che cosa occorre accettare, perché non può, o non può ancora, essere cambiato?

Il modo in cui la nuova generazione rivendicherà il suo diritto all'autodeterminazione è affar suo e non della vecchia generazione. Tocca invece alla vecchia generazione mostrare alla nuova generazione ciò che si aspetta da lei e con lei. Per far ciò deve sapere che cosa vuole conservare e ciò che pensa debba essere cambiato. Si potrebbe dire – per mantenere questo pathos – che chi non sa che cosa sia politicamente ed eticamente giusto e necessario, non può (più) sapere ciò su cui deve puntare sul piano pedagogico. Ciò che uno vuole e ciò che uno può (oppure, come sarà) sono due cose diverse. Sul piano educativo non si tratta di puntare a far sì che la nuova generazione si sviluppi come la vecchia generazione desidera - i bambini e i giovani non sono un oggetto della pedagogia - ma di indicare alla nuova generazione i propri desideri in quanto espressioni di esperienze, valori e speranze della vecchia generazione.

Tuttavia, si discute su se e cosa possa essere indicato. Hannah Arendt ha descritto lucidamente questo problema già nel 1958: «*Nell'educazione i genitori si assumono la responsabilità sia della vita e dello sviluppo del bambino, sia della continuazione del mondo. Queste due responsabilità non coincidono per nulla, esse possono perfino conoscere un certo contrasto*»<sup>2</sup>.

E ancora: «*Il problema dell'educazione nel mondo moderno sta nel fatto che essa per la sua stessa natura non può rinunciare né all'autorità né alla tradizione, malgrado essa operi in un mondo né strutturato dall'autorità, né sostenuto dalla tradizione*»<sup>3</sup>.

Tuttavia: «*Gli adulti hanno abolito l'autorità e ciò significa una sola cosa, che gli adulti si rifiutano di assumersi la responsabilità implicata dall'aver messo al mondo i figli*»<sup>4</sup>.

Nell'educazione si decide «*se noi amiamo abbastanza il mondo per assumercene la responsabilità e per salvarlo dalla rovina, che senza il rinnovamento dei giovani sarebbe inarrestabile. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo abbastanza i nostri figli così da non bandirli dal nostro mondo abbandonandoli a se stessi, rifiutando loro la possibilità di fare qualcosa di nuovo, qualcosa di inatteso, o se invece li prepariamo al loro compito di rinnovare questo mondo comune.*»<sup>5</sup>

Non si può pensare che siano molti i pedagogisti e i ricercatori nel campo della formazione che condividono il punto di vista della Arendt sui problemi della pedagogia moderna. Almeno così sembra. In ogni caso non si sente parlare di «amore per il mondo». Piuttosto i bambini e i giovani, gli allievi e le allieve sono considerati come esseri che possono svilupparsi secondo una propria «teoria educativa» molto personale, che imparano «auto-organizzandosi» e si costruiscono perfino un «proprio mondo». Il «bambino», il «cervello», l'«io», la «competenza in funzione dell'agire», le cosiddette «proprie opinioni» sono i termini in uso nel vocabolario corrente, meno lo sono i termini «sapere», «cultura», «comunità», «res publica».

---

<sup>1</sup> Schleiermacher, F. (2000). Grundzüge der Erziehungskunst. In ders., *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*, Bd. 2. Hrsg. von M. Winkler & J. Brachmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 9.

<sup>2</sup> Arendt, H. (1994b). *Die Krise in der Erziehung. In dies., Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper, 266s.*

<sup>3</sup> Ibid. 275.

<sup>4</sup> Ibid. 271.

<sup>5</sup> Ibid.

Il pensiero pedagogico sembra essersi interamente votato a una sorta di individualismo metodologico, a un atomismo. In nessun caso la lezione deve essere «centrata sul docente», pratica assai grave, la lezione deve essere sempre «centrata sul bambino». In questo modo di far lezione il bambino non viene «istruito» dall'insegnante, ma lui stesso da solo «costruisce» il suo sapere o al massimo lo fa con il suo aiuto. Il linguaggio pedagogico-educativo è pieno di vocaboli suadenti; così si spaccia per progressista ciò che in realtà è manicheo e frutto di poca riflessione. In ogni caso questo è il modo migliore per far sparire l'insegnante negli «ambienti di apprendimento organizzati» in modo didatticamente abile, nei quali evidentemente l'apprendimento dei bambini e dei giovani può svilupparsi liberamente. In questa prospettiva l'«insegnare» è visto come un'attività problematica, obsoleta e forse perfino pericolosa, mentre l'«imparare» rappresenta qualcosa di meraviglioso e in ultima analisi del tutto naturale.

A prescindere da questi discorsi poco illuminati, ci si chiede che cosa stia accadendo propriamente al pensiero pedagogico. Di che cosa hanno paura i pedagogisti, al punto tale da rinnegare sistematicamente aspetti fondamentali della propria attività? Così da preferire il non istruire e certamente il non voler educare? Com'è possibile che i cosiddetti «buoni» insegnanti non siano mai degli insegnanti «tipici»? Perché non circolano quasi più battute spiritose sugli insegnanti? Perché quando uno dice di essere insegnante la prima cosa che viene in mente non sono le vacanze, ma piuttosto un sentimento di compassione? La trasmissione del sapere, delle capacità e dell'amore per la varietà del mondo sono tra gli elementi basilari della vita umana, che solo in questo può essere realmente detta significativa. Com'è possibile che quella che a me sembra la più umana delle attività, venga segnata da così tanta insicurezza, vergogna, assenza di passione?

In ciò che segue, non cercherò le cause, tantomeno criticherò i programmi, le riforme scolastiche ed educative, le istituzioni di formazione degli insegnanti o le decisioni di politica dell'educazione, ma continuerò a porre interrogativi e indicherò alcuni fenomeni e situazioni pedagogicamente importanti.

Il filosofo indiano Jiddu Krishnamurti così si esprimeva nel 1979 a proposito dell'importanza dell'insegnante: *«L'insegnante è la persona più importante in una scuola, perché da essa dipende il benessere futuro dell'umanità. Non è una semplice dichiarazione verbale. È un dato di fatto assoluto e irrevocabile. Solo quando l'educatore sentirà lui stesso la dignità e il rispetto inerenti al suo lavoro, si renderà conto che l'insegnare è la vocazione più alta, superiore a quella del politico, superiore a quella dei principi del mondo. L'autore pesa ogni parola di quanto detto, allora per favore non liquidatelo come un'esagerazione o un tentativo di farvi sentire una falsa importanza. Voi e gli studenti dovete fiorire assieme nella bontà»*<sup>6</sup>.

Un simile pathos è diventato raro e oggi appare piuttosto bizzarro. In ogni caso all'insegnante veniva riconosciuta da Krishnamurti molta efficacia ed importanza. Ai tempi in cui gli insegnanti erano passibili di divieto di insegnare (per esempio nella Repubblica Federale Tedesca) si trattava di una cosa simile, ma in senso negativo, vale a dire si riteneva che gli insegnanti politicamente interessati, attivi e soprattutto critici avessero effetti molto dannosi e disgregatori per lo Stato e la società. Il tema centrale allora era l'«indottrinamento»<sup>7</sup>. Tuttavia, alcuni, pochi, difendevano – anche in Svizzera<sup>8</sup> – l'importanza critica e politica dell'insegnante. Si potrebbe concludere riconoscendo che è bello vivere e lavorare in un tempo e in un luogo in cui si possa dire – proprio nel senso del *professer*<sup>9</sup> – ciò che si pensa e ciò che si difende, senza dovere pagare per questo pesanti conseguenze. Ma chi fa questo? Forse non bisogna più aver paura delle conseguenze della parola, perché non le si dà più molta fiducia.

### **Una certa passione per il mondo**

In un'inchiesta in Inghilterra, l'insegnamento è risultato la professione meno noiosa. Fra i sedici gruppi professionali interpellati, gli insegnanti sono quelli che si annoiano di meno sul lavoro. Questa potrebbe essere una ragione molto buona per scegliere questa professione. Ma potrebbe essere anche una ragione per preferibilmente non sceglierla. Il carico psicologico di questa professione è forse troppo alto? Allora sarebbe forse meglio scegliere un'attività amministrativa, poiché in questo campo gli intervistati si sono

<sup>6</sup> Krishnamurti, J. (2006). *The Whole Movement of Life is Learning*. Chennai, India: Sudarsan Graphics, 47s.

<sup>7</sup> Reboul, O. (1979). *Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird*. Olten: Walter-Verlag.

<sup>8</sup> Si veda ad esempio Saner, H. (1977). *Zwischen Politik und Getto. Über das Verhältnis des Lehrers zur Gesellschaft*. Basel: LenoZ 2.

<sup>9</sup> Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

classificati all'ultimo posto, vale a dire si annoiavano di più, soffrivano di più per il tempo che non passa. Ma è un buon segno se tutti cominciano a sbadigliare sul posto di lavoro e i giorni di lavoro assomigliano ai pomeriggi della domenica?

Il fatto che ci si annoi così poco nella professione dell'insegnante ha un risvolto ironico, perché sappiamo quanto la noia sia un sentimento diffuso nella scuola, ma sul versante delle allieve e degli allievi. Tutto questo è normale e non si può cambiare, perché nessuno può essere sempre e in ugual misura interessato a tutto ciò che nel corso degli anni viene insegnato in materie così diverse, come lo sport, la matematica o la biologia. Comunque, l'insegnante si deve misurare con la sfida di interessare il più possibile i suoi allievi alla materia. L'insegnante non fallisce professionalmente se non ci riesce, ma dal punto di vista pedagogico fallisce piuttosto se non cerca di riuscirci ogni giorno. Chi vuole rinnovare sempre la sua passione per ciò che fa, dovrebbe fare l'insegnante. In ogni caso occorre augurare ai bambini e ai giovani di incontrare simili persone.

Ma come è possibile? Non ad ogni insegnante è dato di entrare in classe e ottenere a lungo la massima concentrazione, per esempio sul comportamento degli spinarelli, sulle formule binomiali o sul contrappunto della fuga. Ma chi possiede o desidera possedere questa capacità, deve essere lui stesso affascinato dal comportamento degli spinarelli, dalle formule binomiali, dalla fuga ed essere animato dalla volontà pedagogica di mostrare questo fascino. Ciò che nell'insegnamento occorre mostrare è l'oggetto, la materia, e la materia è circondata da quell'autorità del sapere e della cultura, che l'insegnante deve incarnare (autorità che sostiene e protegge l'insegnante). Per Humboldt la materia è semplicemente il «mondo» nel quale ci realizziamo e sviluppiamo le nostre forze. Senza una passione per questo mondo manca quasi tutto alla professione dell'insegnante, sicuramente manca l'essenziale.

Dovrebbe dunque fare l'insegnante solo chi conosce e ama il mondo. Il medico polacco e riformatore della pedagogia Janusz Korczak scriveva con un po' di amarezza nel 1928. «Tra gli educatori troviamo, oltre a brutali furbi e a misantropi, falliti che ovunque hanno fatto naufragio e sono incapaci di assumere una posizione responsabile.»<sup>10</sup>.

Non dovrebbe essere così, ma Korczak comunque concede: «La scuola ha i suoi difetti e molti pensano costantemente al modo di migliorarla; ma cosa succederebbe se si volessero chiudere tutte le scuole semplicemente perché non sono perfette? Anche gli insegnanti non sono ideali, ma finché non ne troviamo di migliori, li dobbiamo prendere come sono»<sup>11</sup>.

Anche la maggior parte degli allievi non sono ideali: accoglierli così come sono e cercare di comunicare loro, senza far differenze, la ricchezza e la bellezza, il caos e l'ordine del mondo, sono forse le due più grandi sfide della professione dell'insegnante. Se nella professione dell'insegnante c'è una passione, essa deve riferirsi esclusivamente alla comunicazione del mondo e certamente non agli allievi! Sapere e trasmissione del sapere sono intrinsecamente legati. Naturalmente la creazione e la trasmissione del sapere non sono segnate solo dal ricambio generazionale, ma anche dalle differenze tra le generazioni e talvolta dai conflitti generazionali. Gli insegnanti non sono impegnati solo nella trasmissione del sapere e di abilità (saper fare) ma, come per i genitori, sono importanti mediatori tra le generazioni.

I modi di trasmettere il sapere e le abilità, come pure le materie dell'insegnamento, variano a dipendenza dell'età dei bambini e dei giovani da istruire e dell'ordine di scuola. La natura dei bambini delle scuole elementari, le possibilità e le sfide nel guidarli, nell'insegnar loro, nell'aiutarli, nello stimolarli, richiedono qualità diverse rispetto ai giovani del settore medio o agli adolescenti e ai giovani adulti del settore medio-superiore. Ciò che non cambia è il fatto che gli insegnanti rivestono un ruolo importante, talvolta perfino decisivo, in positivo o in negativo, nella vita dei bambini e dei giovani.

### **Lavorare in un'istituzione indebolita**

La risposta «sì e no» alle domande difficili per lo più non è completamente sbagliata. Rispetto al passato è più difficile oggi essere insegnate o studente? Si possono individuare grosso modo dei motivi che fanno sì che la scuola pubblica per molti aspetti sia un'istituzione in parte problematica o un'istituzione con

---

<sup>10</sup> Korczak, J. (1979). *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 19, (Original 1928/29).

<sup>11</sup> *Ibid.*, 81.

problemi. Uno dei problemi della scuola contemporanea sta nella sua perdita di autorità<sup>12</sup>. Già 40 anni fa Ziehe e Stubenrauch in *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*<sup>13</sup> avevano dichiarato che la scuola aveva perso la sua aura, aura di mistero, la sua unicità come luogo del sapere e dell'educazione, della cultura, che essa doveva incarnare e trasmettere.

Gli insegnanti sono sempre più spesso abbandonati a se stessi, perché alcune «forze gratuite» essenziali di cui finora potevano approfittare – così dicono Ziehe e Stubenrauch – si sono indebolite e molto indebolite e ciò a prescindere dalla professionalità o dal dilettantismo dell'insegnante, dal suo tanto o poco sapere, dalla sua riflessione pedagogica o dalla sua ingenuità. La prima «forza gratuita» era quella del *Canone pedagogico*<sup>14</sup>: Il Canone incarnava l'indiscutibile autorità del patrimonio culturale e del sapere, di cui la scuola aveva praticamente il monopolio. La seconda «forza gratuita» era quella del *rapporto generazionale tradizionale*, che proprio in quanto rapporto conflittuale era essenziale per la discussione e la negoziazione dei criteri di valore. La terza «forza gratuita» era l'evidenza e il carattere quasi identitario dell'autodisciplina<sup>15</sup>. Il fatto che l'apprendimento debba essere «ludico» o che vada da sé, senza nessun attrito e «in modo naturale» è un'idea recente e fuorviante per i contesti istituzionali. La scuola era sempre stata associata piuttosto all'ethos dello sforzo, dell'impegno e dell'esercizio. «Questo ordine scolastico simbolico», scrivono Helsper et al. «era inscritto in un orizzonte sociale globale di interpretazione, del quale poteva culturalmente vivere e dal quale poteva trarre la propria evidenza e il proprio carattere vincolante. Questa aura della scuola come unica istituzione educativa si erode.»<sup>16</sup> (p.41). L'autorità dell'insegnante in quanto «autorità professionale» è diventata «più vulnerabile e più bisognosa di legittimazione»<sup>17</sup>. Tutto ciò è condizionato dalla (1) de-canonizzazione del sapere e dell'eredità pedagogica, dalla (2) pluralità degli stili di vita e delle forme di vita, vale a dire dalla relativizzazione di regole, norme e valori e dunque dall'accresciuto «dovere di giustificare» ed infine (3) dalla messa in discussione dell'insegnante sul piano del metodo didattico e pedagogico, resa possibile e rafforzata da nuovi metodi autogestiti di acquisire le conoscenze e le competenze culturali<sup>18</sup>.

Se la scuola non è più riconosciuta dagli insegnanti stessi come rappresentante della cultura e dei sistemi simbolici, la questione del senso dell'apprendimento scolastico diventa evidente. Alla domanda «A che cosa serve la scuola?» una risposta ovvia è «serve per imparare». Ma «a cosa serve imparare»? Di riflesso si pensa di dover rispondere che l'imparare è per la vita. Lutz Koch ha argomentato che la scuola è fatta sì per imparare, ma che si impara per la scuola: «noi impariamo per la scuola»<sup>19</sup>. Ciò può sembrare una specie di «rotatoria del traffico», ma è in realtà una descrizione appropriata per dire che noi impariamo non per la vita ma per la scuola. Ciò fa parte dell'ironia della storia a proposito della nota citazione di Seneca, che normalmente viene citata in modo errato. La falsa citazione di Seneca suona così: «Non impariamo per la scuola ma per la vita», la citazione corretta dice invece: «Non per la vita, ma per la scuola impariamo». Ma – continuiamo ad interrogarci con Lutz Koch – che ci stanno a fare a scuola gli studenti? Gli studenti – ecco la risposta di Koch – sono lì per la scuola, non la scuola per gli studenti, ma il contrario<sup>20</sup>. Dopo tante affermazioni contro-intuitive, così riassume Koch: «Io ho affermato: La scuola esiste per imparare, perché essa è definita da ciò e da niente d'altro. In secondo luogo, ho affermato che noi non impariamo per la vita, ma per la scuola. Non è la vita che assoggetta la scuola alle sue esigenze, ma è la scuola che plasma la vita.

---

<sup>12</sup> Confronta Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008): *Conditions de l'éducation*. Paris: Stock; Gauchet, M. (2002): *Démocratie, éducation, philosophie*. In: M.C. Blais, M.C. Gauchet & D. Ottavi (eds.), *Pour une philosophie politique de l'éducation* (pp. 11–42). Paris: Bayard; Revault d'Allonnes, M. (2006): *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris: Seuil.

<sup>13</sup> Ziehe, Th. & Stubenrauch, H. (1982): *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

<sup>14</sup> Ibid., 130.

<sup>15</sup> Ibid., 131.

<sup>16</sup> Helsper, W., Ulrich, H., Stelmaszky, B., Höblich, D., Grasshoff, G. & Jung, D. (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 41.

<sup>17</sup> Ibid., 64.

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Koch, L. (2002): *Schule ist zum Lernen da*. In: M. Heitger (Hrsg.), *Wozu Schule?* (S. 9–21). Innsbruck: Tyrolia, 11.

<sup>20</sup> Ibid., 16.

*Per questo la scuola non è al servizio della società, non è un'impresa che fornisce servizi, non funziona orientandosi all'utente o al cliente. Non esiste per la società, ma è la società che deve prendersi cura della scuola, così come ognuno si prende cura della propria salute. La società rende a se stessa un servizio, se provvede alla scuola. Ciò si collega al fatto che gli allievi sono lì per la scuola, che la scuola garantisce il patrimonio del sapere ed ogni singola persona non è solo un utente del sapere, ma anche un suo contenitore»<sup>21</sup>.*

Il sapere non viene conservato solo e non primariamente nelle biblioteche, nei libri, nelle banche dati e in internet e nemmeno nella scuola, ma innanzitutto nella testa degli insegnanti di ogni ordine, grado e tipo di scuola, i quali lo offrono ai loro allievi, i quali poi a loro volta lo trasmetteranno – almeno in parte – in questa o quest'altra forma. Le teste sono i contenitori del sapere, lì viene custodito il sapere e dispensato a tempo determinato o anche indeterminato. Gli allievi sono accolti nella scuola per un certo tempo, di solito definito con precisione. Se hanno il dovere di essere a scuola, hanno anche il diritto di esserci. Essendoci rendono possibile la scuola. Senza allievi niente scuola, come pure senza bambini niente genitori. La scuola non esiste per essere in funzione della società, ma – continua Koch – molto di più la società dovrebbe occuparsi della scuola: essa è un «elemento costitutivo della società»<sup>22</sup>.

Per questa ragione la scuola rappresenta – almeno per alcuni pedagogisti francesi – l'autorità della cultura. Marcel Gauchet, in un modo controintuitivo come Lutz Koch – ha chiarito cos'è l'autorità della cultura. Le sue affermazioni riassunte da Philippe Foray suonano così: (1) L'autorità è sempre presente. (2) C'è educazione perché c'è autorità. Vale a dire che l'autorità, che in ogni caso opera, porta alla questione dell'educazione (3) La cultura è una realtà che ci avvolge, che ci si impone, che non abbiamo scelto liberamente e dalla quale non si può sfuggire; per Gauchet l'autorità della cultura – si potrebbe gentilmente dire: tipicamente francese! – è innanzitutto l'autorità del linguaggio<sup>23</sup>.

Secondo Gauchet l'uomo deve essere educato, perché vive in una cultura, in particolare in una cultura del linguaggio. Nel 1985 Gauchet scriveva circa il tema dell'imparare a leggere: *«imparare a leggere significa non soltanto acquisire familiarità con degli utili segni scritti, ma significa anche essere afferrati da un mondo, presente prima di noi con tutta la sua armatura e che fin nell'angolo più recondito assicura il legame con il contesto generale; ciò significa incontrare un ordine vincolante, che offre l'orientamento ultimo nell'incontro con gli altri e nella determinazione della propria posizione, mentre partendo dal livello più basso, attraverso il lavoro di espressione dell'esperienza umana, progressivamente si elabora una forma. A questo punto è pienamente adeguato parlare di cultura»<sup>24</sup>.*

Tutti devono sottomettersi alle regole della lingua. Il simbolico esercita un potere, al quale gli uomini non possono sottrarsi. La scuola esiste perché si possa imparare il simbolico e sottomettersi alla sua forza. Il simbolico rappresenta per l'uomo il «mondo comune», come si può affermare con Hannah Arendt<sup>25</sup>: La scuola promuove il senso di ciò che è comune e condiviso o dovrebbe promuovere questo senso. Gli studenti non sono degli individui-clienti. Chi vuole rafforzare l'identità pedagogica deve ricordarsi della posizione della scuola come rappresentante della cultura e la sua importanza costitutiva per la società moderna. L'odierna strumentalizzazione mercantile della scuola è, a medio e a lungo termine, dal punto di vista pedagogico, un errore.

Mentre la scuola osservata da questo punto di vista appare un'istituzione indebolita e la considerazione sociale degli insegnanti ne ha sofferto, si può constatare nel contempo una pedagogizzazione di quasi tutti gli ambiti della vita. Tre specie di «agogisti» o «agoghi», nel contesto della modernità, godono di una considerazione scettica: i demagoghi, i mistagoghi e i pedagoghi. Essi hanno in comune l'«agogein», ovvero il compito di guidare e plasmare. I demagoghi guidano o seducono il popolo, i mistagoghi guidano nei misteri e i pedagoghi guidano, istruiscono ed educano i bambini e i giovani; in ogni caso è così che ce li figuriamo. Ciò che li accomuna è anche la crisi in cui si trovano o pensano di trovarsi. I demagoghi godono

---

<sup>21</sup> Ibid., 20 ss.

<sup>22</sup> Ibid., 13.

<sup>23</sup> Foray, Ph. (2007): *Autorität in der Schule – Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie. Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (5), 623–625.

<sup>24</sup> Ibid., 624.

<sup>25</sup> Arendt, H. (1996). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper; Arendt, H. (1998). *Vom Leben des Geistes*. München: Piper.



giustamente di cattiva fama, chi siano o siano stati i mistagoghi quasi nessuno sa, e i pedagoghi contribuiscono ad alimentare la crisi col dubitare di se stessi. E così non sempre si ha di loro una buona opinione. L'autorità dei pedagoghi e dei pedagogisti vacilla, appare risibile, e inaspettatamente sprofonda. Bisogna avere un «certo coraggio per sopportare questa risibilità», per sopportare questo amichevole e più o meno sottile disprezzo, cui i pedagogisti vanno incontro. È interessante notare che questo «disprezzo» proviene anche da taluni ricercatori in scienze dell'educazione, che preferiscono non essere associati ai pedagogisti; il mondo della pedagogia appare loro imbarazzante, come possono apparire i fratellini e le sorelline ad un giovane, che preferisce sentirsi un adulto, quando forse lui stesso non ha ancora abbandonato del tutto la sua camera da bambino.

### Una strisciante slealtà

Una vocazione sociale della scuola poco messa in discussione è quella di rendere possibile l'accesso alla formazione superiore (livello secondario e superiore). Ciò significa tra l'altro che molti giovani o addirittura la maggior parte di loro frequenta la scuola per molti anni senza più vedere bene il significato dell'operare e dell'imparare a scuola. Ad aggravare la situazione sta il fatto che nel corso degli ultimi duecento anni, gli allievi sono diventati sempre più precocemente sessualmente maturi, da molti punti di vista assomigliano a giovani adulti e dunque vogliono e devono essere trattati come tali, ma per determinate circostanze per lo più dipendono dai genitori, economicamente, legalmente, socialmente, spesso sul piano emotivo e in altri aspetti, compresi quelli degli spazi abitativi. Mentre l'infanzia si è accorciata, si allunga l'età giovanile, l'adolescenza e la post-adolescenza. Così i giovani siedono nelle aule scolastiche, imparano molte cose, di cui non capiscono il senso e conoscono – come Sloterdijk ha insistentemente messo in guardia – una sola materia, il titolo di studio<sup>26</sup>. L'intelligenza di queste persone rimane ampiamente non sfruttata e socialmente inutilizzata: sopportare questo stato di cose non è facile per tutti.

La crisi del senso dell'apprendimento scolastico è probabilmente alimentata anche da un atteggiamento apparentemente liberale, a mio avviso molto diffuso, di genitori e insegnanti, che riconoscono apertamente davanti ai loro figli o allievi che anche a loro la scuola non piaceva e sanno molto bene quanto le lezioni possano essere disumanamente noiose e a che punto quel che si è imparato risulta spesso inutile, tanto che appena superata l'interrogazione o il test viene subito dimenticato. La mentalità «pedagogica» soggiacente sembra ridursi essenzialmente a tre dimensioni o contenuti, che sembrano ridursi all'incirca a questi tre consigli ai giovani:

1. Terminate gli studi per il titolo di studio (anche se non capite il senso dei contenuti dell'insegnamento)!
2. Non assumete droghe (ma, se così deve essere, droghe leggere, ma non troppo)!
3. Utilizzate la contraccezione (non vorrete rovinare la vostra vita già ora con un bambino?)! Ma in fin dei conti la vita è *vostra*! Potete farne quello che *voi* volete!

Questa posizione, che non ha bisogno di essere criticata, poiché infatti può essere intesa come «liberale», esprime un lassismo nei confronti dell'acquisizione dei saperi da apprendere e della loro trasmissione istituzionale; lassismo poco utile all'istituzione scolastica e ai suoi attori – insegnanti e allievi – e che mina il riconoscimento sociale della scuola. L'*emancipazione* nei confronti delle istituzioni e delle autorità pedagogiche è certamente una conquista ambivalente, ma è anche un fenomeno moderno difficilmente reversibile<sup>27</sup>. L'atteggiamento «pedagogico» dei genitori, che sembra così «vicino» al bambino (alla figlia, al figlio), crea inavvertitamente un fossato tra il bambino e la scuola, il bambino e l'insegnante, il bambino e il curriculum di studio. Separa il bambino da ciò cui vorrebbe o dovrebbe essere unito.

Per la scuola e nella scuola si fa molto, si investe enormemente. Resta il fatto che abbiamo a che fare con un'istituzione *contraddittoria*, vale a dire un'istituzione che – nelle società aperte – è esposta ad attese ed esigenze contraddittorie. La scuola è dunque un'istituzione nel contempo ordinaria e contraddittoria.

Gli attori centrali sono gli insegnanti, i quali hanno un'identità pedagogica articolata. Se le «competenze professionali» sono essenziali per la professione, il cuore dell'insegnamento rimane una questione personale. Due recenti ed emergenti sviluppi minano tendenzialmente il riconoscimento sociale dell'istituzione scuola e di conseguenza anche degli insegnanti: lo studiare «senza senso» e lo «scompare

<sup>26</sup> Sloterdijk, P. (2009). *Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 684.

<sup>27</sup> Confronta Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

della persona». Queste tendenze possono essere interpretate come effetti collaterali di queste due affermazioni: la prima che ci si deve concentrare molto di più sull'imparare che sull'insegnare e, la seconda, che ci si deve concentrare meno sui contenuti che sulle competenze da acquisire.

### **Sullo schizzo del mondo**

Nell'opera *Flüchtlingsgesprächen* Bertolt Brecht fa leggere ad alta voce nel ristorante della stazione centrale di Helsinki a uno dei due protagonisti di nome Ziffel un brano tratto dalle sue recenti «Memorie»: «*So che la qualità delle nostre scuole è spesso messa in dubbio. Il loro grande principio non è né riconosciuto né apprezzato. Esso consiste nell'introdurre il giovane nel mondo, così com'è, fin dalla più giovane età. Senza indugi e senza dirgli molto viene gettato in uno stagno sporco: nuota o ingurgita fango!*»<sup>28</sup>.

«*Sento dire che le scuole di oggi, o perlomeno alcune di esse, sono fondate su principi differenti rispetto a quelli della mia epoca. I bambini sarebbero trattati in modo giusto e ragionevole. Se così fosse mi piacerebbe molto. A scuola imparavamo ancora cose come le differenze di classe, ciò faceva parte delle materie di studio. I bambini delle persone più agiate erano trattati meglio di quelli dei lavoratori. Se questa materia di studio fosse tolta dai programmi scolastici, i giovani imparerebbero questa differenza di trattamento, così infinitamente importante, soltanto nella vita.*»<sup>29</sup>

Kalle, l'interlocutore di Ziffel, allora racconta: «*Mi ricordo che noi abbiamo ricevuto una buona lezione fin dal primo giorno. Quando siamo entrati in classe puliti e con la cartella, appena i genitori sono stati allontanati, noi siamo stati allineati contro il muro e poi il professore ha ordinato: 'Ognuno trovi un posto' e noi siamo corsi ai banchi. Siccome c'era un posto in meno, un allievo non lo aveva trovato ed era rimasto in piedi nello spazio tra i banchi mentre tutti erano seduti. Il professore lo ha acciuffato e gli ha dato un ceffone. Per noi tutti era stata un'ottima lezione; non bisogna avere sfortuna*»<sup>30</sup>.

Allora Ziffel, entusiasta della figura del professor Herrenreitter, dice: «*Un così bel modello su scala ridotta, che ha preparato con i suoi mezzi semplici, una normale aula con troppo pochi banchi, eppure voi avete avuto in testa il mondo che vi attendeva dopo una cosa simile. Lo ha schizzato in pochi tratti audaci, ma posto davanti a voi plasticamente, messo lì da un maestro. E scommetto che l'ha fatto istintivamente, per pura intuizione! Un semplice insegnante di scuola!*»<sup>31</sup>

Anche se le seguenti domande possono sembrare troppo enfatiche e antiquate, a mio parere, restano centrali anche oggi: quale mondo, quale modello in scala ridotta, abbozzano gli insegnanti attraverso il loro fare e non fare? Schizzano (ancora) un mondo? Che cosa rappresentano? E questi schizzi pedagogici o non pedagogici del mondo hanno qualche effetto? Se sì: si tratta del mondo come «è» o come dovrebbe «essere» o le due cose? E si tratta di sapere – secondo la formulazione di Hannah Arendt – se noi da una parte «amiamo abbastanza» il mondo e dall'altra «amiamo abbastanza» i bambini<sup>32</sup> per voler tracciare uno schizzo del mondo. È possibile che sia *l'amore per il mondo* il motivo politico centrale che guida o dovrebbe guidare l'attività pedagogica?

Lo schizzo del mondo di Herrenreitter, così «vero» (nel senso di «realistico») e se si vuole «ricco di insegnamenti», è cinico: chi in questo mondo non acchiappa un posto, si becca un ceffone. Manifestamente immune da ogni sentimento, a questa immagine del mondo sembra mancare la disperazione e la speranza. Che cosa si intende con il termine «mondo»? Il «mondo» che qui è in gioco non è la natura, non l'ambiente lavorato, non le istituzioni e nemmeno una semplice raccolta di singoli individui, il termine descrive piuttosto uno spazio mobile che può sorgere solo fra persone che si esprimono, che pensando interagiscono, parlando e agendo, e che le rende visibili e udibili<sup>33</sup>. Una pedagogia che trascura, ignora o soffoca questo spazio, una pedagogia che si limita a «domare, ad addestrare, ad istruire meccanicamente,

---

<sup>28</sup> Brecht, B. (1978). *Flüchtlingsgespräche*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 31.

<sup>29</sup> Ibid., 35.

<sup>30</sup> Ibid., 36.

<sup>31</sup> Ibid., 37.

<sup>32</sup> Arendt, H. (1994b). Op. cit., 276.

<sup>33</sup> Arendt, H. (1996), Op. cit.

ma non «illumina»<sup>34</sup>, potrebbe essere definita una pedagogia «senza mondo». Secondo Kant Il bambino non deve diventare un «cieco imitatore»<sup>35</sup>.

Il discorso contemporaneo nel campo delle scienze dell'educazione e della formazione e in particolare della politica dell'educazione non è solo caratterizzato dall'obiettivo chiave della competenza nell'agire, ma ne è ampiamente tiranneggiato. Che errore vedere l'obiettivo dell'educazione, innanzitutto, o esclusivamente, nella promozione della competenza individuale in funzione dell'agire! Come se gli individui potessero agire solo per sé stessi, vale a dire sovrani e autodeterminati, senza doversi aprire agli altri in elementari rapporti di dipendenza. Come è possibile che a partire dall'immagine dell'autonomia (individuale) la comprensione della necessità delle facoltà del «comprendere» e del «giudicare», a differenza delle capacità di agire, abbia potuto essere così trascurata? Come se un'esistenza dotata di senso nella *vita activa* fosse possibile senza una *vita contemplativa* con i suoi effetti correttivi.

Non è certo compito degli insegnanti tracciare uno schizzo del mondo così com'è (non lo possono assolutamente fare – nessuno lo può fare), ma si deve ritenere loro dovere l'aiutare i bambini e i giovani che sono loro affidati a maturare la comprensione del mondo e a rinforzare le loro capacità di giudizio (*Urteilskompetenzen, Urteilskraft*). La conoscenza, vale a dire la trasmissione del sapere in questo processo, assume un ruolo centrale. Sapere e trasmissione del sapere sono intrinsecamente legati. George Steiner diceva: «Non c'è comunità, religione, disciplina, mestiere senza maestri e discepoli, senza professori e allievi, il sapere si trasmette. Nel progresso, nell'innovazione, per quanto radicale sia, il passato è presente»<sup>36</sup>. Tuttavia, la trasmissione del sapere non è solo segnata dal ricambio generazionale, ma anche da conflitti generazionali<sup>37</sup>. Perché solo la differenza pedagogica – la differenza tra insegnare e apprendere – sembra essere così imbarazzante? Sembra stranamente apolitico il dissimulare questa differenza sotto vesti apparentemente «democratiche». A questo proposito almeno l'ammirazione di Ziffel per l'iroso professor Herrenreitter nelle conversazioni fittizie di Bertold Brecht sembra aver centrato un punto.

---

<sup>34</sup> Kant, I. (1977). Über Pädagogik. In ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie und Pädagogik 2. Werkausgabe Band XII*, herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M.: Surhkamp, 707.

<sup>35</sup> Ibid., 745.

<sup>36</sup> Steiner, G. (2009). *Der Meister und seine Schüler*. München: deutscher taschenbuch verlag dtv, 167 (Original 2003).

<sup>37</sup> Confronta Hoffmann, N. (2002). Zum Zusammenhang von Generationswechsel und Innovation in der Wissenschaft – Ein fiktives Interview mit Ludwik Fleck. In A. Kinder (Hrsg.), *Generationswechsel in der Wissenschaft*. Bern u.a., S. 15-29.

## **Leggere, scrivere, far di conto**

Introduzione al pomeriggio (*La scuola ticinese fra conoscenza, persona e lavoro*)

Fabio Camponovo, già docente di didattica dell'italiano, Università di Friburgo, membro del Comitato dell'Associazione "Essere a scuola"

*Leggere, scrivere e far di conto*. Era tradizionalmente espresso in questa sintesi essenziale il mandato affidato alla formazione scolastica. Un mandato che era insieme pragmatico ed erudito, ma che è percepito oggi come insufficiente a rappresentare la funzione educativa, perché ben altri e ben più impegnativi compiti è chiamata ad assumere la scuola del terzo millennio. In effetti l'evoluzione socio-culturale, quella economica, tecnologica, dei processi d'acculturazione e di socializzazione pongono la scuola di fronte a responsabilità sempre più gravose. L'imperante consumismo di beni materiali e immateriali, nonché la dimensione effimera di un presente dagli incerti orizzonti valoriali e professionali, la costringono a ragionare costantemente sul senso profondo (per la "persona" e per la "società", come recita il primo articolo della nostra *Legge della scuola*) dell'educare.

Eppure se solo ci soffermassimo sul significato gnoseologico di quel riferimento alla lingua e al calcolo (vale a dire sul ruolo che assumono come codici fondativi della conoscenza umana) potremmo forse recuperarne un valore ancora attualissimo. In effetti il linguaggio verbale e quello matematico restano basi dell'accesso a ogni sapere. La lingua e il numero sono matrici della sintassi del pensiero e della coscienza di sé, dunque funzioni educative essenziali sulle quali costruire lo sviluppo personale nonché l'emancipazione intellettuale e culturale dei ragazzi.

Questo però sembra non bastare. Il concetto è percepito come riduttivo (quasi fine a se stesso, figlio spurio di una conoscenza inerte). All'essenzialità di quei due mandati oggi si è usi affiancare una pluralità di bisogni di formazione espressi in elenchi di *competenze*.

Chi prendesse fra le mani l'attuale "Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese", vi troverebbe, oltre alle competenze disciplinari "classiche" (italiano, matematica, storia, geografia, scienze, lingue seconde, latino, educazione fisica, visiva, musicale ecc.), le competenze trasversali (definite nel piano di studi come "classi di operazioni, azioni e disposizioni ad agire") che sono lo sviluppo personale, la collaborazione, la comunicazione, il pensiero riflessivo e critico, il pensiero creativo e la risoluzione dei problemi, le strategie d'apprendimento e le tecnologie e i media e le dimensioni della cosiddetta "formazione generale" che, cito sempre dal piano degli studi, "costituiscono un riferimento valoriale imprescindibile" e comprendono l'educazione allo sviluppo sostenibile e i delicati temi di "cittadinanza, culture e società, biosfera, salute e benessere, economia e consumi". Perbacco perbacco! Una neolingua. Osservo, per inciso, che le discipline di studio, quelle materie che siamo abituati a considerare il fondamento epistemico di una scuola di cultura, sono collocate al terzo posto dell'elenco, dopo la formazione generale e le competenze trasversali.

La nostra scuola è dunque diventata, almeno nelle dichiarazioni d'intento, una scuola molto ambiziosa, che ha spostato l'attenzione dal *sapere* (l'"insieme delle conoscenze da acquisire con lo studio", secondo la definizione che ne dà il dizionario Treccani) alla capacità di usare quel sapere in azione. Sarebbe come dire – e mi scuso qui per la semplificazione – che oggi vogliamo non solo un allievo pensante ma anche un allievo competente, e forse anche più un allievo capace di adeguarsi in maniera proattiva ai contesti professionali mutevoli che un allievo capace di comprendere riflessivamente il mondo dentro cui vive.

Ciò a cui abbiamo assistito in Ticino – ma ovviamente non solo in Ticino e non solo in Svizzera, spesso sotto l'impulso delle organizzazioni politiche ed economiche internazionali – è stato un mutamento di paradigma nell'elaborazione dei programmi d'insegnamento (oggi "piani di studio"). Complice un pensiero pedagogico rinnovatore, che ha portato l'attenzione sulle forme e sulle metodologie d'insegnamento più che sui contenuti dell'insegnamento stesso, si sono elaborate proposte che esaltano processi cognitivo-comportamentali (spesso espressi in termini generali e declamatori) ma significativamente carenti nell'indicazione di quadri culturali di riferimento.

Ho personalmente fatto una piccola ricerca lessicale (perché le parole contano e io le ho contate) prendendo in esame il testo-simbolo dell'innovazione scolastica ticinese, vale a dire il voluminoso "Piano

degli studi della scuola dell'obbligo ticinese", frutto di un corposo lavoro di elaborazione, implementazione e revisione nel decennio scorso e proprio recentemente "perfezionato" (*sic*, tolgo questo ultimo termine dalla versione *online* che recita appunto "Piano di studio perfezionato, versione digitale, settembre 2022"). Ho preso in esame le due parole che ho citato in precedenza: "sapere" e "competenza".

Ecco i dati ottenuti grazie alle nuove tecnologie e a un poco di pazienza nel conteggio. In circa 264 pagine di testo (incluse le copertine, le pagine bianche, gli indici e i ringraziamenti), il lessema "sapere/i", preso come sostantivo, appare 55 volte. La parola "competenza/e" (che come sapete deriva etimologicamente dal latino tardo 'competere', vale a dire "concorrere, gareggiare,..." e nel testo in esame è intesa come "combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti che un soggetto attiva per far fronte ad una situazione di apprendimento e di vita" - PS, p. 13) conta 630 (dico seicentotrenta!) occorrenze.

Sarebbe sbagliato trarre conclusioni affrettate (il mio è stato semplicemente un piccolo sondaggio), ma credo si possa dire senza tema di smentita che l'attenzione formativa si è progressivamente spostata dall'*imparare per capire* all'*imparare per agire*. C'è di fatto la preoccupazione (e l'ambizione) di un sapere attivo, capace di rendere competente l'allievo finanche nell'affrontare lo studio, la vita, il lavoro. C'è da chiedersi che ne fosse prima del povero alunno, oppresso insensatamente da una scuola di pure conoscenze/nozioni! Non credo di sbagliare nel dire che probabilmente le esigenze dell'economia e del mercato hanno giocato qui un ruolo non indifferente. "Vogliamo una scuola più attenta al mercato" dichiaravano pochi mesi fa gli industriali e gli imprenditori ticinesi rivendicando misure incisive fin dalle scuole dell'obbligo: per esempio (uso le parole dell'AITI) più tedesco, più competenze tecniche e digitali, più cultura d'impresa. È allora legittimo esprimere la preoccupazione (e insieme il bisogno democratico) che la scuola resti innanzitutto scuola di cultura, che le discipline di studio siano riconosciute come un orizzonte culturale di senso e non semplici risorse per sviluppare competenze d'uso?

Chiudo con un paio di osservazioni che offro come stimolo ai relatori che si alterneranno dopo di me.

La prima è di natura pedagogica. Non è che dopo un'abbuffata di metodologie e di riflessioni sulle forme dell'insegnamento, su "come insegnare" si debba ora tornare a occuparci anche di contenuti e quindi di "che cosa insegnare"? La crisi di una scuola di conoscenze inerti (con materie tra loro irrelate) ci ha portato a rielaborare i traguardi in termini di competenze, ma non corriamo ora il rischio di essere portati a concepire l'allievo in termini di un esecutore qualificato eppur privo di una sua identità culturale definita?

La seconda è di natura antropologico-culturale. È ancora possibile (perché forse è di vitale importanza per la funzione stessa della scuola in una società democratica) evitare la contrapposizione insensata tra due estremi parodistici: da un lato quello di un sapere contemplativo e speculativo, dall'altro quello di un sapere funzionale e comportamentale? Insomma quale persona-allievo vogliamo crescere per affrontare le sfide del futuro?

## **Giochi, compiti e desideri alle scuole elementari**

Chiara D'Ettorre, docente di scuola elementare

Sono al ventunesimo anno di insegnamento nelle scuole elementari. Per la prima metà del mio percorso professionale ho lavorato in un contesto scolastico dove il profilo dei genitori era prevalentemente accademico e la maggior parte degli allievi ha proseguito gli studi dopo la scuola dell'obbligo.

Negli ultimi dieci anni di lavoro mi sono trasferita e il contesto sociale è esattamente l'opposto. I genitori raramente hanno conseguito diplomi di scuole post obbligatorie, spesso non hanno neanche finito il percorso scolastico obbligatorio, molti allievi non hanno intenzione di proseguire gli studi e la scuola non sembra molto importante nella vita della famiglia. In questa situazione mi è indispensabile calibrare continuamente le mie lezioni: ho la consapevolezza, infatti, che molto di quello che i miei allievi studiano, osservano e discutono in classe, non hanno altra possibilità di conoscerlo all'infuori dell'aula. Sapendo che la loro formazione spesso termina pochi anni dopo le elementari, la domanda che mi pongo è "Che cosa è davvero fondamentale che sappiano una volta finita la scuola? Che cosa non posso assolutamente trascurare?".

Una possibile risposta non può che essere in relazione con i temi proposti dal convegno: conoscenza, persona e lavoro. Parto dalla "persona", perché per i bambini dell'età delle scuole elementari è il punto di partenza per ogni relazione, non solo educativa. Siamo tutti consapevoli del fatto che i bambini di oggi hanno meno relazioni sociali rispetto al passato, di conseguenza hanno meno facilità nel gestire il rapporto con l'altro. Con gli anni mi trovo sempre più spesso a organizzare dei momenti di gioco creativo e libero nella natura per aiutare i bambini a fare amicizia senza mezzi digitali e per farli vivere in un ambiente naturale che a molti appare ormai sconosciuto. Andare nei boschi a costruire capanne per i più grandi, o preparare -citazione letterale- le torte e i biscotti di fango per i più piccoli, raccogliere le foglie secche ed usarle per allestire un paesaggio o un disegno sono attività formative di grandissimo valore. Uscire con una classe è ben più faticoso che stare in aula, i rischi sono maggiori, ma vedere dei bambini che sanno giocare insieme in gruppo con giochi di fantasia è davvero uno spettacolo prezioso. Posso concludere dicendo che, per rispondere alla domanda "cosa non posso assolutamente trascurare?" riguardo alla "persona" è l'imparare un modo di essere a scuola e nella vita, di stare insieme ad altri, inventando giochi, mondi, storie, senza bisogno di avere per forza un videogioco o un telefono come compagno.

Passo ora al "lavoro". Che cosa devono assolutamente sapere i miei allievi riguardo al mondo del lavoro? La risposta che mi viene è, semplicemente, "Rispettare le consegne". Credo che qualsiasi lavoro consista fondamentalmente in questo. Ci viene dato un compito e un tempo nel quale eseguire bene quanto ci viene richiesto. Questo non significa che bisogna insegnare agli allievi ad eseguire tutto quello che viene loro domandato: è altrettanto importante educarli in maniera responsabile a capire se il compito è troppo impegnativo, e in tal caso a parlarne col docente, cercando un punto d'incontro. La speranza è che ne facciano tesoro una volta entrati nel mondo del lavoro, ricercando sempre il gusto e il piacere per la propria professione, senza scendere in situazioni di forte stress e burnout che li danneggiano.

Infine la "conoscenza". La fascia di età della scuola elementare può attingere a moltissimi romanzi per ragazzi, per non parlare poi degli intramontabili miti greci, che riscuotono sempre un grandissimo successo, quindi la lettura ad alta voce di storie è un'occasione di trasmissione della conoscenza fondamentale, e, tra l'altro, anche molto apprezzata dai bambini. Ma, in generale, la conoscenza in questo settore consiste principalmente nello scoprire la realtà del luogo che ci circonda: le strade, le case, l'ambiente naturale, gli oggetti e le persone diventano tutti elementi educativi.

Mi è piaciuto moltissimo il pensiero di Heller nella presentazione del convegno, sul bagaglio di sapere inutile che si dovrebbe imparare al liceo. Dato che non tutti i bambini delle elementari andranno al liceo, penso sia bene non trascurare un bel bagaglio inutile già alle elementari. Per questo motivo usufruisco molto delle occasioni di concerti di musica classica, spettacoli teatrali o visite ai musei che offrano agli allievi esperienze "inutili" lontane dalla loro quotidianità famigliare.

Purtroppo negli ultimi anni c'è una questione che riguarda la conoscenza dei miei allievi che mi preoccupa molto: sempre più spesso non sanno distinguere ciò che è vero da ciò che non lo è. Ad esempio, dato che esistono storie e film che parlano di draghi o di unicorni, sono convinti che i draghi e gli unicorni esistano. Anno dopo anno trovo che la fatica dei bambini nel distinguere la realtà dalla finzione sia sempre più grande. Il limite tra virtuale e reale è sempre più labile e la mia impressione è che noi docenti non abbiamo

i mezzi e le conoscenze per aiutare i ragazzi a chiarire i contorni di questo confine: l'importanza di riuscire ad immaginare qualsiasi qualcosa ma l'essere consapevoli di ciò che è fantasia e di ciò che è realtà.

Concludo con un aspetto che penso riguardi i tre temi contemporaneamente, quello dei desideri e delle prospettive per il futuro. Ai bambini piace moltissimo raccontare quello che vorrebbero fare da grandi, senza neanche bisogno di chiederglielo. Ogni tanto chiedono anche a me: "Cosa vorresti fare da grande?", quando rispondo "la maestra" mi dicono che non vale perché lo sono già adesso. Oltre ai classici mestieri intramontabili per i bambini, cioè il poliziotto, il pompiere, il veterinario, a quelli più moderni come il calciatore, la modella e lo youtuber, e a quelli da megalomani come il presidente degli Stati Uniti, negli ultimi anni, sempre più frequentemente, i bambini dicono: "Io da grande voglio essere ricco, non importa come". Sono certa che nessuno in questa sala da piccolo ha mai avuto questo desiderio, o quantomeno non lo ha mai espresso in questi termini. È davvero un desiderio desolante, senza prospettiva, direi un "non desiderio", che è ciò che dico anche agli allievi. Ma non posso fermarmi lì. Mi sento in dovere di aiutarli a capire quale potrebbe essere un desiderio per il loro futuro. Così, senza grandi discorsi, spesso porto degli esempi concreti, ad esempio racconto loro quali sono i miei desideri, o quali sono stati quando avevo la loro età, e come ho fatto per realizzarli, o quali non sono riuscita a realizzare, ma che è stato bello coltivare lo stesso. Sempre pensando alla difficoltà di distinguere la realtà dalla finzione, parlo sia di desideri veri che di desideri di fantasia, ad esempio giocando a immaginare quale super potere vorremmo avere. Inoltre approfitto delle storie e dei racconti per indicare loro i sogni dei protagonisti oppure, soprattutto attraverso il programma di ambiente, cerco di mostrare loro quanto c'è di bello da scoprire nella realtà che ci circonda e quanto essa possa entrare in rapporto con i nostri desideri.

Riassumendo, penso che, se come docenti riuscissimo ad aiutare i nostri allievi a stare con piacere insieme agli altri, ad affrontare il lavoro con responsabilità, ad usare criterio per distinguere la verità dalle illusioni e dalle fake news e ad avere dei desideri e dei sogni da poter realizzare, avremmo fatto centro colpendo tre piccioni con una fava: conoscenza, persona e lavoro.

## L'insegnante acrobata: tra cultura e persona

Nina Pusterla, docente scuola media

Quando sono stata invitata a partecipare a questa tavola rotonda, nonostante tutti gli imbarazzi del caso mi è sembrato importante accettare, nella convinzione che essere insegnanti significhi anche *parlare di scuola* al di fuori delle aule e delle aule docenti. La scuola intesa come sistema di valori si espande ben oltre i limiti temporali dei campanelli, e come tale merita e insieme necessita di riflessioni e confronti costanti.

Tuttavia, l'ansia del non saper cosa dire di davvero pregnante per abbozzare una linea di risposta a una domanda così importante e tanto vasta come *che cosa insegnare* si è subito fatta largo. Mi sono quindi confrontata con colleghi e amici, oltre che con le mie personali idee, ed è così che sono emersi i primi sentieri di risposta, quelli da non seguire ma a cui almeno dalla soglia vale la pena gettare uno sguardo. Innanzitutto, le battute sul cosa *non* insegnare si sono sprecate: materie e contenuti da noi giudicati irrilevanti e nel contempo ingobbranti per il vissuto dei ragazzi (difficile a questo proposito evitare allusioni alle specialistiche nozioni del tedesco o dell'inglese, o all'invasione della complessità matematica, o ancora ai tecnicismi scientifici), nuovi programmi o non programmi, nuove e varie *educazioni*. Ma certo il discorso non può esaurirsi lì, perché, e lo illustra chiaramente il primo testo splendido in epigrafe al convegno odierno, credere nella scuola significa credere nella potenza delle *cose inutili*: la scuola è per eccellenza il luogo in cui ci si confronta con questioni apparentemente inutili, senza rilevanza pratica ed immediata, e pertanto, al di là delle simpatie e dei gusti personali di ognuno, ogni materia potrebbe essere inutile al punto giusto. Ma qual è il punto giusto? Ecco, forse il sentiero da percorrere oggi nel mio intervento è questo: la ricerca del punto giusto nell'inutilità di quanto viene insegnato. Perché credere che la scuola, e io lo credo fermamente, non debba piegarsi ai dettami di quanto arriverà dopo, della società, di tutti coloro che sono fuori dalla scuola ma ritengono di poterne parlare e decidere, ecco, credere questo non significa ritenere che essa sia una cittadella medievale arroccata su sé stessa. La scuola è un luogo di vita, dove docenti e allievi si incontrano e si conoscono, e pertanto l'insegnamento e l'azione pedagogica non possono a mio avviso chiudere gli occhi di fronte a quanto ai propri destinatari avviene fuori dalle mura scolastiche.

Il caso della Scuola Media, che oggi io impropriamente rappresento, è in questo senso un caso esemplare: essa da un lato deve difendere la sua vocazione di scuola dell'obbligo di cultura generale, costituente l'ultimo tassello di scolarità che ogni cittadino avrà in comune, e nel contempo deve riuscire a traghettare i suoi allievi dall'infanzia alle porte dell'età adulta, età adulta che sappiamo benissimo essere diversa per ciascuno. Ecco quindi che il "quanto verrà dopo" assume un aspetto multiforme vagamente inquietante: è sia il mondo del lavoro che quello dello studio accademico, è quello delle formazioni professionali, ma è anche, e soprattutto, quello della vita più matura ed indipendente. E prima del dopo, c'è l'adesso, quello dei rapporti con le famiglie, con i modelli sociali, con gli interessi e i disinteressi dei ragazzi, con la loro adolescenza. Di fronte a tutto questo, la domanda "che cosa devo insegnare io?" occhieggia allora ad altre risposte. Perché improvvisamente la questione non è più quella del *che programma* o *che argomenti*, ma del *qual è il mio compito*, del *cosa posso fare io per accompagnare i miei allievi in questo percorso*. Il *che cosa insegnare* non è solo una questione di contenuti, ma di valori e di ragioni. Insomma, l'insegnante deve cercare come un acrobata di camminare su un sottile filo, mantenendo in equilibrio la trasmissione delle conoscenze e la costruzione di un'identità.

Ho la fortuna di lavorare ormai da dieci anni nella stessa sede, quella delle medie di Barbengo, sede grande, numerosa (forse troppo), dall'ampio bacino socio-geografico. Nei nostri corridoi si incrociano figli della Collina d'Oro e figli della Paradiso popolare, tantissime lingue e nazionalità, situazioni familiari diversissime tra loro. L'appartenenza a una scuola e ad una classe unisce, aiuta a crescere, ma solo nella misura in cui larga parte di tempo ed energie siano investite nello sviluppo di valori comuni: la solidarietà, il rispetto, l'ascolto. Tali valori non sono certo alla moda tra gli youtuber e gli influencer, modelli sociali dei nostri allievi, né si può dare per scontato che siano pane quotidiano in casa. Troppe famiglie sono oggi in difficoltà, lasciate sole, in affanno; i genitori, in coppia o soli, come probabilmente la maggior parte di noi in questa sala è sopraffatta da lavoro e preoccupazioni, e questo per ragioni che lasceremo esporre ai sociologi ed agli economisti. Sta di fatto che ogni anno il numero di allievi per classe che ha situazioni familiari complicate, magari drammatiche, in evoluzione, aumenta. Aumentano i casi di ragazzi che fuori dalla scuola hanno ben altri problemi da affrontare e gestire che non i compiti. Aumentano i casi di fobia scolastica. Aumentano i ragazzi, e lo leggiamo ormai quasi quotidianamente sui giornali, che sono in una tale



situazione di disagio da pensare al suicidio. Di fronte a questa situazione sociale, giusto o sbagliato, che sia a mio avviso la Scuola deve forzatamente agire, e intervenire laddove una volta mai avrebbe osato, perché se non lo fa viene meno al suo dovere di guida e formazione dell'individuo. La distinzione tra istruzione ed educazione mai come ora è stata sfocata, e mai come ora il netto propendere per l'una o per l'altra pare fuori luogo. L'insegnante è un acrobata, dicevamo, che cammina tra il mondo del pensiero costruito e quello della costruzione del pensiero.

Personalmente ho un'altra fortuna, quella di insegnare due materie, ovvero l'italiano e il francese. Questa duplicità mi permette di avere due approcci e due punti di vista diversi, e nel contempo di mettermi costantemente in discussione. Da un lato, infatti, quello del francese, assisto a un insegnamento molto più legato a piccoli aspetti pratici, che però aprono alla scoperta del mondo e del diverso: la lingua, costituita di piccoli tasselli, si fa mezzo di scoperta di altre culture e tradizioni. Dall'altro, quello dell'italiano, mi vedo confrontata con un respiro molto più ampio, capace però di arrivare a concentrarsi su piccoli fatti specchio di un intero sistema. Il rischio nel mondo delle lingue è quello di restare invischiati in un coacervo di piccole nozioni, che certo sommate l'una all'altra formerebbero un sapere enciclopedico, ma che nel quotidiano del percorso scolastico sono sganciate da un discorso di senso, come pure il rischio di restare incanalati in un binario standard poco arricchente. Il rischio invece del mondo dell'italiano è quello di venire sopraffatti dalla moltitudine del possibile e dall'allargamento eccessivo dello sguardo.

Forse, il punto comune tra le due materie, e io mi auguro in fondo tra tutte le materie, il punto giusto nell'inutilità dell'insegnabile, è la scelta di percorsi che non si concentrino sulle conoscenze specifiche, bensì sulla curiosità, sullo sguardo critico, sulla riflessione, sulla costruzione del pensiero. Solo in questo modo gli allievi saranno spronati ad addentrarsi con le loro forze nell'immenso mondo della cultura: il lavoro svolto in classe, il *ciò* che insegniamo, è la spinta propulsiva verso la scoperta del mondo. Non è certo attuando un programma standardizzato, canoni letterari chiusi, liste di vocaboli o obiettivi selettivi che raggiungeremo il traguardo di stimolare la curiosità culturale e l'indipendenza mentale. Ma se esempio deve essere, allora esso deve essere consapevole e maturo. Ecco perché la formazione accademica, e parlo di quella disciplinare, non certo di quella pedagogica, deve essere approfondita, e sentita. La curiosità intellettuale deve essere per prima quella di noi insegnanti. Il desiderio di conoscenza deve essere per primo quello di noi insegnanti. L'indipendenza mentale deve per prima essere la nostra. Sappiamo tutti che per rispettare quelli che una volta erano i *programmi* disciplinari basterebbe ampiamente il liceo, perlomeno uno ben fatto. Ma per compiere il nostro dovere serve quanta più apertura, cultura, conoscenza, esperienza possibile, non certo limitabile a uno striminzito Bachelor del nuovo e già vecchio sistema di Bologna, non certo assimilabile a percorsi universitari professionalizzanti che più che formazioni paiono essere scorciatoie sponsorizzate. Essere insegnanti è senz'altro una professione, ma per la quale, e mi scusino eventuali pedagoghi presenti in sala, non esiste una scuola professionale; infatti, fatti salvi gli aspetti pratici ed organizzativi, alcune astuzie e alcuni consigli, sono solo la pratica, l'osservazione e l'autocritica di chi davvero ha voglia di lanciarsi nel mondo della scuola, e a onor del vero con un paracadute un po' sbrindellato, che faranno di uno studente curioso un appassionato, e forse efficace, insegnante.

## Tra competenze e saperi Le vertigini dell'insegnante

Massimo Frapolli, docente scuole medie superiori

Il tema della crisi della relazione fra formazione e vita, tra scuola e mondo, oggi particolarmente sentito in una società che si dice liquida e caratterizzata da un pensiero indebolito, era già stato affrontato da Hannah Arendt, la quale identificava (*La crisi dell'istruzione*) una scommessa perenne e cruciale della scuola nel trovare un punto di sintesi "creativo" tra la salvaguardia delle conquiste e le eredità del passato, da un lato, e le risposte da dare alle nuove domande e sfide del presente, dall'altro. Mediare tra vecchio e nuovo è da sempre un compito fondamentale e difficilissimo della scuola: è questo uno dei motivi per cui è inevitabile – secondo lei – che gli educatori vivano la loro professione come uno stato costante di crisi.

Così, ancora più di vent'anni fa, l'insegnante romano Sandro Onofri poteva lasciarci in eredità, nel suo bellissimo diario-testamento intitolato *Registro di classe*, i suoi dubbi e le sue fragilità così espresse: "Sinceramente, non saprei più dire con sicurezza se è bene insegnare ai giovani a procedere senza fretta verso la conoscenza di sé e della propria indole, a percorrere con calma, lentamente, la propria formazione, senza assumere acriticamente i modelli che arrivano dalla società, dall'ambiente in cui crescono. Non sarà, mi chiedo all'improvviso, che continuando a privilegiare il metodo omeopatico della conoscenza e della riflessione in un mondo che va avanti a bombarde chimiche, io contribuisco a rendere i miei allievi dei disadattati? Noi qui dentro a leggere e parlare, e fuori si corre, invece, si pianifica, di domani si vuole certezza e la si vuole subito..." (Einaudi 2000, pp. 14-15).

Le sue domande a me sembrano ancora attualissime e tuttavia il mondo, il "fuori" di Onofri, che corre, pianifica e vuole certezze, non solo si è radicalizzato nella sua avversione al metodo omeopatico, cioè a una data qualità dei mezzi, ma è sorprendentemente arrivato a ridisegnare profondamente i fini educativi, se è vero che il Consiglio dell'Unione europea (nella *Raccomandazione* del maggio 2018 in esergo alla locandina di questo convegno) sembra prefigurare non cittadini, ma lavoratori che posseggano "il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione", oppure soldati della flessibilità che contribuiscano a "rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi".

La pressione delle "competenze" sulla scuola ha però diverse facce e svela una sorta di eterogenesi dei fini educativi, che forse fa sì che la crisi odierna degli insegnanti – anche sul nostro territorio – sia davvero particolarmente acuta.

Se penso agli studi letterari, che mi competono, quando entro in aula non me la sento di ignorare l'accorato grido d'allarme di Tzvetan Todorov, lanciato ormai una quindicina di anni or sono nel suo celebre *pamphlet* secondo cui se la *letteratura è in pericolo* la colpa è anche e soprattutto degli insegnanti.

Mentre sono impegnato a escogitare i modi per salvare la letteratura, mi ricordo però di Eraldo Affinati e delle sue esortazioni a soccorrere i ragazzi che rischiano lo sradicamento e la dispersione scolastica, e mi risuona nella testa la citata raccomandazione del Consiglio europeo a preservare la produttività del Continente. Non può che risulterne un senso di disorientamento.

Un'ulteriore vertigine mi coglie regolarmente nel mio ruolo di formatore di insegnanti. Mi sono capitate sotto gli occhi poche righe (citate ne *La scuola impossibile* di Giulio Ferroni, Salerno 2015, p. 34) concernenti la prima riforma dell'abilitazione alla professione docente promossa in Italia nell'ambito della così velleitariamente chiamata "Buona scuola"; una riforma lontana da noi nello spazio e nel tempo – penserà qualcuno – ma che mi permette di dire di nuora perché suocera intenda.

La *buona scuola* chiedeva ai curricula di abilitazione all'insegnamento di sfornare docenti "che non insegnino solo un sapere codificato (più facile da trasmettere e valutare), ma modi di pensare (creatività, pensiero critico, problem solving, decision making, capacità di apprendere), metodi di lavoro (tecnologie per la comunicazione e collaborazione) e abilità per la vita e per lo sviluppo professionale nelle democrazie moderne".

Tralasciando l'ostentata patina manageriale e le molte implicazioni di quanto scritto sull'identità professionale del docente, provo a soffermarmi su quello che viene definito "sapere codificato", qui ridotto a *totem* ridicolizzato di una scuola facilona e obsoleta.

È innegabile che in questi ultimi due decenni il "sapere codificato" sia stato travolto dal passaggio di una velocissima rivoluzione culturale che ha fatto dei media e di internet in particolare, a detrimento della scuola, la principale agenzia informativa, esuberante e impareggiabile serbatoio di contenuti.

In proposito si cita spesso una notissima sentenza di Umberto Eco che voglio ricordare: "Per me l'uomo colto non è colui che sa quando è nato Napoleone, ma colui che sa dove andare a cercare l'informazione nell'unico momento della sua vita in cui gli serve, e in due minuti."

Questa pillola di Eco viene spesso utilizzata per avallare la tesi secondo la quale è ormai giunto il tempo che la scuola abbandoni definitivamente la trasmissione di contenuti, e si preoccupi piuttosto di fornire agli studenti il famoso "corredo di abilità", nel caso specifico quelle indispensabili per muoversi con disinvoltura nella ipertrofica mediasfera della società dell'informazione.

Ma si tratta di un abbaglio: in realtà lo studioso si era così espresso (intervistato da Stefano Bartezzaghi su *La Repubblica* il 1 settembre 2003) riferendosi all'importanza delle tradizionali enciclopedie, cioè – come da significato etimologico – a sistemi di selezione e classificazione del sapere chiusi e culturalmente legittimati e profilati. L'esatto contrario, insomma, del *mare magnum* della rete, in cui i contenuti sono disponibili in modo disordinato, non filtrato e non organizzato.

Se si volesse andare davvero a conoscere il pensiero di Eco sul tema sarebbe molto più utile riferirsi a una lungimirante lezione che tenne un anno dopo agli studenti di Informatica dell'Università di Pisa, poi pubblicata dalla rivista dello stesso ateneo (U. Eco, *La cultura è anche capacità di filtrare le informazioni*, "Athenet. La rivista dell'Università di Pisa", 2004).

In quell'intervento Eco non parla direttamente di scuola, ma pone questioni per me centrali per chi si interroghi sul ruolo dell'educazione in una società come quella odierna.

Discettando della possibilità di selezionare l'attendibilità delle informazioni in rete, egli racconta di un suo semplice esperimento, fatto inserendo alcune parole in un motore di ricerca, tra cui il lemma *Olocausto*. Scorrendo le moltissime pagine dedicate, si imbatte ovviamente in informazioni "credibili" accanto a tanto "ciarpame". Quello che mi ha colpito è la laconica perentorietà delle conclusioni a cui giunge Eco, che ammette di aver fatto una gran fatica nel dipanare la matassa della verità di un tema, come si sa, su cui lo studioso era più che discretamente ferrato.

Ebbene, Eco si chiede a fine esperimento – rimanendo senza risposta – "come possa fare un giovane studente a decidere quale tra questi siti abbia notizie utili" e ritiene che sia "molto difficile per una persona normale capire e scegliere".

Lungi da me utilizzare vecchi dubbi di Eco per sostenere che la scuola debba alzare le braccia o restarsene con le mani in mano: essa ha anzi opportunamente affinato i propri strumenti educativi e fa più che bene a fornire agli studenti risorse tecniche, cognitive e procedurali per un uso consapevole dei media.

L'esperimento di Eco e le sue in fondo lapalissiane conclusioni mi sembrano comunque per lo meno tenere vive due questioni. L'idea di un'ottimizzazione dei processi formativi tramite la divaricazione tra contenuti (ampiamente fruibili su internet) e metodi (appannaggio della scuola) va anzitutto ben soppesata.

Inoltre, continuare a marginalizzare o procrastinare una seria riflessione sull'ossatura contenutistica della scuola espone la società a un rischio altissimo, quello di dare ai ragazzi gli strumenti per leggere una carta topografica in cui ogni località si chiama però "nessun luogo". Non si vuole certo con questo auspicare un ritorno alla scuola della "testa piena" del noto aforisma di Montaigne ripreso da Morin; se però *Olocausto* sta ovunque in rete e da nessuna parte nella testa, negazionismi e terrapiattismi vari non possono che proliferare.

Il problema è noto a tutti gli addetti ai lavori: la didattica delle competenze implicherebbe la riduzione dei "contenuti" e una riddiscussione urgente, che finora non c'è stata a sufficienza, sugli imprescindibili, sui fondamenti epistemici di ogni disciplina, sui saperi nodali che possano rappresentare la bussola per ogni *io* nel mondo, che impari a diventare *noi*.

La cultura – e qui torno a Eco – non è un accumulo di dati, ma è anche e soprattutto il risultato del loro filtraggio. La cultura è al contempo memoria storica e *ars oblivionalis* con la finalità di costruire quel sapere condiviso che è fondamento di ogni società umana.

La rete, per contro, non seleziona, non dimentica e dà l'opportunità a ciascuno di crearsi la propria atomizzata enciclopedia.

È per questo che non deve stupire se uno strumento nato apparentemente per portare al massimo grado l'interazione comunicativa e la democratizzazione della cultura si trasforma facilmente nel suo contrario, facendosi luogo di incomunicabilità e di rigurgiti totalitari. Il dibattito pubblico degli ultimi tre tormentatissimi anni mi sembra segno tangibile dell'avveramento della profezia di Eco.

Tornando al problema generale della selezione dei saperi che la scuola deve operare rispetto agli oggetti culturali della società, esso era noto già a John Dewey, che in *Democrazia e educazione* (1949) scriveva: "Man mano che la società diviene più illuminata si rende conto che a lei tocca trasmettere e conservare non già tutto ciò cui ha dato vita, ma solo quella parte che contribuisca a migliorare la società futura. La scuola è il mezzo principale per arrivare a questo scopo".

In questo brano mi sembra tra l'altro degno di nota il fatto che il grande filosofo dell'educazione, il maestro indiscusso dell'attivismo pedagogico e della scuola come vettore di inclusione e democrazia, potesse permettersi – ribadendo l'importanza del concetto di selezione – di usare verbi oggi quasi tabuizzati come *trasmettere* e *conservare*.

L'altra sera ho partecipato nella sede liceale nella quale insegno al tradizionale incontro conoscitivo tra insegnanti e genitori degli studenti di prima. Come sempre abbiamo dato spazio alle domande dei papà e delle mamme dei nostri allievi.

Ne ricordo alcune, in ordine casuale: "Quanti compiti assegnate e quanto regolarmente verificate lo svolgimento di tali compiti?", "Qual è il livello linguistico nelle lingue straniere auspicato per frequentare con successo la prima liceo in base alla scala del Quadro comune di riferimento Europeo?", "Su quanti lavori di verifica si fonda la valutazione semestrale?". Ascoltando con sincero interesse le risposte dei miei omologhi, ho saputo ad esempio che la mia giovane collega di tedesco imposta l'insegnamento "per competenze", la cui progressione è precisamente declinata dal manuale adottato; il collega di chimica ha ammonito che la propria disciplina è ostica per gli studenti forse perché vi si lavora "per situazioni-problema"; le soluzioni alle serie di esercizi vengono regolarmente condivise sulla piattaforma online *Moodle*.

La riunione si è conclusa in orario, i genitori mi sembravano appagati. Eppure, me ne sono tornato a casa con un vago sentimento di insoddisfazione. Mi sarebbe piaciuto tornare dal collega di chimica per chiedergli quali siano le formule, i composti, le reazioni, le esperienze di laboratorio a cui avvicina i giovani studenti per far sì che siano in grado di leggere con occhi spalancati e sguardo sempre più acuto i primi capitoli di quello che Galileo chiamava il "grande libro della natura", oppure fermare qualcuno dei genitori e raccontargli almeno qualcosa delle letture che propongo nel corso di italiano e perché ho scelto proprio quelle, tra le mille possibili.

Ma a casa mi aspettava un Webinar di formazione cui ero iscritto per affacciarmi al nuovo, al quale non ho poi partecipato, intitolato "L'educazione ambientale attraverso la letteratura: vedere, rappresentare, cambiare il mondo". Un grillo parlante con le fattezze di una bambina svedese dall'impermeabile giallo mi è poi apparso in sogno e ha turbato il mio sonno.

Ripensandoci, la crisi professionale di Onofri, scomparso prematuramente a 44 anni nel 1999, mi pare davvero cosa di un millennio fa.

## La formazione liceale in prospettiva

### Tra opportunità e rischi

Fulvio Cavallini, Direttore Liceo Locarno

Il mio breve intervento si declina prevalentemente sull'implementazione in Ticino della formazione liceale e della maturità svizzera, che compongono un paesaggio formativo ben circoscritto ma estremamente vario e composito; tento qualche considerazione tenendo presente le dimensioni indicate della conoscenza, della persona e del lavoro.

C'è bisogno di un punto di partenza e credo che per trovarlo non si possa né si debba prescindere da quanto indicato nei primissimi articoli della Legge della scuola (una Legge che reputo tra le migliori espresse negli ultimi decenni dal nostro Cantone) rispetto al mandato educativo di cui si fanno interpreti tutti gli insegnanti, di ogni ordine e grado, con particolare riferimento alla finalità di perseguire lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.

Mandato che in questa accezione trova negli obiettivi fondamentali della formazione liceale un suo naturale corrispettivo e proseguimento: accanto allo sviluppo nei maturandi dell'attitudine agli studi terziari e accademici, alle scuole di maturità è infatti richiesto di prepararli a situarsi nella società complessa che li attende al di fuori del contesto scolastico e ad esercitarvi una loro precisa responsabilità. I germanofoni parlano in questo caso di *vertiefte Gesellschaftsreife* intendendo con questo concetto quella maturità personale che predispone all'esercizio di compiti impegnativi nella società. Si tratta qui di favorire nel discente lo sviluppo di un atteggiamento di fondo che viene poi acquisito e praticato nell'ambito di una comunità per la quale continuano a essere riferimenti imprescindibili l'orientamento verso le scienze (i loro metodi e le loro scoperte), l'argomentazione razionale e i principi dello Stato di diritto, valori sui quali peraltro poggia l'intera formazione liceale (intesa qui come *Bildung* e non come *Ausbildung*).

Tuttavia, se le sue finalità continuano a essere chiare e in larga misura condivisibili, non si può oggi sottacere l'impressione che esse si scontrino viepiù con premesse e condizioni mutate che ne ostacolano il raggiungimento fino a metterle in discussione. Alcune sono la conseguenza diretta di equivoci di fondo di cui è impregnato il momento storico che stiamo vivendo. Vediamone un paio a titolo esemplificativo.

Se guardiamo alla dimensione della conoscenza partiamo dal presupposto che la maturità in Svizzera è considerata tra le più esigenti al mondo, se non la più esigente in assoluto; a differenza di quanto accade negli altri Paesi, essa si è sempre caratterizzata per tre elementi peculiari: un numero elevato di discipline di studio, la garanzia per chi la ottiene dell'accesso senza esami agli studi superiori e, come conseguenza delle prime due peculiarità, un numero relativamente basso di giovani che la conseguono. L'evoluzione della prima caratteristica, il numero di discipline di studio, è chiara, preoccupante e purtroppo strettamente correlata alla scelta politica, in sé invece pienamente condivisibile, del mantenimento della seconda, ossia del principio cardine, secondo cui la maturità deve permettere l'accesso senza esami a tutte le facoltà accademiche.

In meno di trent'anni, sotto la pressione dei cambiamenti radicali della società e dell'organizzazione degli studi universitari, le discipline di maturità sono così passate da 11 a 14 e sono in procinto di diventare 16 con l'ultima riforma che vedrà la luce il prossimo anno. Un aumento vertiginoso frutto però di una visione utilitaristica e frammentata della formazione in cui il suo senso profondo e le finalità generali soccombono agli interessi dei singoli saperi disciplinari, tutti ritenuti ormai egualmente importanti.

La moltiplicazione delle discipline di studio genera anche l'aumento dell'offerta formativa nelle materie opzionali di approfondimento, le cosiddette opzioni specifiche; in pratica gli allievi devono scegliere quella disciplina che dovrebbe in qualche modo racchiudere in sé un forte valore propedeutico agli studi terziari tra un numero sempre più elevato di altre discipline. Tuttavia, allargando a dismisura le opportunità e perseguendo questa logica della proliferazione, restano sul campo alcune vittime eccellenti: in particolare le discipline umanistiche del liceo tradizionale (le lingue classiche, ma anche la filosofia e gli insegnamenti letterari in generale). Queste non possono vantare nell'immaginario della popolazione scolastica attuale e degli adulti di riferimento gli stessi collegamenti diretti con le carriere professionali, a torto ritenuti parte degli obiettivi della formazione, che manifestano altre discipline concorrenti. Poco importa se indagini a livello nazionale hanno dimostrato nel frattempo come chi scelga il greco nei licei, ad esempio, sia

mediamente in grado meglio di altri di proseguire con successo gli studi accademici in qualunque disciplina (medicina e scienze dure comprese).

Prima ancora dell'interrogativo del come insegnare, delle scelte didattiche di fondo, nella formazione liceale rimane di grande attualità anche quello del cosa insegnare, nel senso di quali discipline. La logica che informa la risposta è tuttora innanzi tutto quella di una struttura orizzontale, che pone disciplina accanto a disciplina e disegna un ordine delle cose che si articola in Piani di studio straripanti; nella pratica si traduce per lo studente in un continuo passaggio di materia in materia, che, più che stimolarlo adeguatamente, gli riempie le giornate a dismisura e ne mette seriamente in discussione le possibilità di sviluppo e di crescita armoniosi. Come dire che per raggiungere il primo obiettivo dell'attitudine agli studi superiori, erroneamente identificato come la preparazione nel numero maggiore di discipline possibili, si attende al raggiungimento del secondo, essenziale obiettivo della formazione.

Un ulteriore aspetto. Negli ultimi 30 anni si è passati dal paradigma dei contenuti, superato a causa del nozionismo imperante che gli era connaturato, a quello degli obiettivi, con cui si è disegnata l'ultima Ordinanza, fino all'introduzione vasta del concetto di competenze prevista nel nuovo Piano quadro degli studi, la cui bozza è in allestimento dopo una prima consultazione informale. L'approccio per competenze arriva per così dire dal basso, dalla scuola dell'obbligo. È senza dubbio un cambiamento importante che risponde a un bisogno legittimo di indagare il come insegnare; personalmente credo che esso racchiuda in sé un valore prezioso e indiscutibile se inteso come opportunità di valorizzazione di competenze trasversali e personali utili non solo allo studio, ma anche in tutti gli altri ambiti delle attività umane; può rappresentare tuttavia al contempo anche un rischio se inteso e interpretato come mero appiattimento della formazione sulla capacità da parte dello studente di porsi nei confronti di situazioni-problema e di appropriarsi di abilità finalizzate alla sola esecuzione di compiti, pur impegnativi. C'è in questa scelta il pericolo di spostare il focus della maturità verso una fase addirittura successiva agli stessi studi accademici e che non le pertiene direttamente; di costringere lo studente a dialogare anzitempo con il mondo del lavoro e di limitarne la parte di formazione che mira alla crescita della sua personalità dando peso e valore prevalentemente a ciò che dimostra di saper fare ed escludendo di principio le dimensioni dell'essere, che non si misurano, come gli interessi personali, l'apertura alla cultura in senso lato e lo sviluppo di un senso critico. Tornerò in conclusione di questo breve intervento su questo aspetto preoccupante di una formazione che anticipa il futuro dello studente e, invece di fornirgli tutti gli strumenti per affrontarlo - quelli che si riveleranno utili e quelli che forse si riveleranno inutili - pretende di definire con certezza quali siano i primi.

Intorno alla dimensione che coinvolge la persona, metterei qui in risalto il fatto che la formazione liceale sta diventando sempre più il luogo della misurazione e della verifica costante. Prima ancora che l'adeguatezza degli studenti alla formazione che hanno scelto, ne misuriamo e sondiamo la resistenza. Gli allievi stessi, immersi in questo contesto, non si riconoscono più in quello che sono, ma esclusivamente in quello che fanno, che fanno bene o male. Lo studente sta scendendo una china pericolosa per cui non pensa più alla nota come al risultato di una prestazione scolastica, ma vi si identifica e crede di essere quella nota. Aumentano nei licei cantonali - ma nel resto del Paese si osserva la stessa tendenza - il disagio, la frustrazione, la sofferenza; le crisi di ansia, quando non di vero e proprio panico. Aumentano i casi che mobilitano una scuola-servizio su misura di un'utenza con bisogni diversi, più che la scuola-istituzione garante di un mandato educativo condiviso. Lo stesso, frequente uso di questo sostantivo freddo e distaccato, utenza, che include non più soltanto lo studente ma anche i suoi genitori, definisce per l'appunto chi fruisce di un servizio e non chi sceglie consapevolmente una formazione in grado di costruire attorno alla propria persona un percorso di maturazione. Da questo punto di vista utenza è un termine che la dice lunga sulla visione attualmente dominante.

La competitività all'interno della formazione liceale, che si regge proprio sulla necessità della misurazione e della verifica costante, è parte della competitività straripante della società contemporanea e incrocia gli adolescenti in una fase delicata, quella della transizione alla post adolescenza, in cui prende forma l'identità personale. Questa risulta sempre più fragilizzata anche da forme di competizione relativamente nuove che si instaurano sui social, in cui l'immagine di ognuno è in concorrenza con quella di tutti gli altri sulla base di norme e modelli istituiti che mutano velocemente in una corsa affannosa e senza meta. Dentro le nostre scuole c'è un numero non irrilevante di giovani in confusione, incerti sul futuro che li attende, che chiedono alla scuola di riconoscere la loro unicità, la stessa che vorrebbero riconoscesse loro il mondo. Se guardo a

questi studenti, dominati dalle preoccupazioni e dai timori, nonché dal potere assoluto dei *like*, l'ideale umanistico della *Bildung*, l'emancipazione intellettuale della persona, il suo sviluppo culturale, non mi sono mai apparsi tanto lontani.

Un'ultima breve annotazione concerne la dimensione del lavoro.

Come osserva acutamente Paola Parente<sup>1</sup> l'etimologia di "lavoro" oltre alla radice latina *labor* nel senso di fatica, sforzo, ne contiene una più antica nel sanscrito *labh*, cioè afferrare, e in senso figurato, orientare la volontà, l'intento.

Alla base del concetto di lavoro vi è dunque un'idea di orientamento di sé. Oggi, spesso, quando pensiamo al lavoro, pensiamo invece all'occupazione, al posto di lavoro, al luogo concreto in cui la persona diventa risorsa umana. Ma quando immaginiamo i professionisti che svolgono lavori che noi riteniamo particolarmente importanti, e che ci sono vicini, come ad esempio il nostro medico, ci è subito chiaro che la persona del medico non è disgiunta dalle sue capacità e dalle sue competenze. Il lavoro in quel momento è quindi un concetto che intendiamo in una forma ampia, che comprende la persona, la sua maturità, la sua responsabilità, la sua etica. C'è un passaggio fondamentale tra l'idea di lavoro o dell'essere pronti a svolgere un lavoro e il posto di lavoro da occupare. La maturità liceale si colloca dentro questo passaggio, certifica il percorso di crescita della persona; ne attesta le conoscenze fondamentali, a partire dalla conoscenza di sé, del mondo e soprattutto garantisce che lo studente è in grado di sapersi pensare nel mondo, di elaborare una visione che diventi progetto di vita, di orientarsi appunto.

Una risposta fondamentale all'incertezza dei giovani è che i posti di lavoro possono finire, il lavoro no; anzi, il lavoro finirebbe se venisse meno lo sforzo della scuola, di educare i giovani ad avere una visione. Se invece il significato della parola lavoro viene appiattito su quello di posto di lavoro, se si abbandonano o si trascurano i percorsi di crescita della persona a favore unicamente di liste di competenze, si rischia solo di aumentare l'ansia per il posto di lavoro e di sottrarre alla formazione una sua missione imprescindibile, il percorso della conoscenza. La capacità di adeguarsi ai compiti e di risolverli, a scuola come sul lavoro, non può da sola caratterizzare la formazione liceale se questa non è nutrita contemporaneamente dall'ideale di formare gli studenti alla costruzione del mondo. L'attenzione alle competenze, che è fondamentale per realizzare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, nella formazione non può prescindere dall'attenzione viva alla ricerca di senso, all'immaginazione, ai valori etici.

Quando il mondo del lavoro e dell'economia si fanno interpreti della volontà di cambiare la scuola, spesso pensano a una scuola ritagliata prevalentemente sulle esigenze che questi settori rappresentano, una scuola su misura in grado di scavalcare in qualche modo il tempo lungo e lento della crescita della persona o di anticiparlo perché considerato non indispensabile. Eliminare questo tempo sarebbe invece un errore, equivarrebbe a chiudere il passaggio dal lavoro al posto di lavoro, chiudere allo sviluppo delle idee, al futuro. Se pensassimo di aver già intercettato tutti i bisogni e tutte le domande che il futuro tiene in sospeso, di dover fornire tutte le risposte; se la strada delle ipotesi, dei dubbi e delle domande si chiudesse e la società si fondasse prevalentemente sulle indicazioni di algoritmi, si potrebbe rinunciare al lavoro della scuola e anche alla formazione liceale. Fornendo agli studenti un mondo che deve soltanto funzionare, impediremmo loro in qualche modo di pensare, di pensare se stessi nel mondo e di costruirne uno. La crisi occupazionale sarebbe allora l'ultimo dei problemi.

Scrivo un nostro ex studente, maturità come grecista nel 2008:

Da una settimana occupo una nuova posizione permanente qui all'Università di Göteborg, dove sono stato assunto come ingegnere di ricerca nel centro locale di informatica umanistica.

Nei prossimi anni sarò impegnato nello sviluppo di simulazioni computerizzate per analizzare la percorribilità di certe rotte marittime durante l'Età del bronzo in Scandinavia. Mi sarà richiesto di pensare sia come un archeologo che come un oceanografo. Allo stesso tempo verrò coinvolto in diversi progetti di storia, letteratura, studi culturali: tutte discipline che si stanno affacciando all'informatica e che offrono affascinanti sfide concettuali.

Sono molto emozionato all'idea di poter diventare un professionista in informatica umanistica visti i miei trascorsi da classicista al liceo. Insomma, per la quadratura del cerchio ho dovuto cercare anche nel mio passato.

---

<sup>1</sup> Paola Parente, *Orientamento. Educare alla complessità per costruire il futuro*, Hoepli, 2022.

Non impediamo agli studenti di domani di trovare la loro quadratura del cerchio.



## **A scuola l'inutile serve più dell'utile**

Alberto Moccetti, Direttore Liceo diocesano

Partendo dalla frase di Agnes Heller che è stata scelta per accompagnare il titolo di questo convegno, vorrei dire che sono convinto che la scuola non debba seguire le mode, anche se la pressione "ambientale" è fortissima, ed è facile, per dirla con Dante, "lor passeggiare avanti", cioè assecondarle. In questo senso provo a dare qualche elemento utile di come si possa tentare di fare scuola in modo adeguato ai tempi senza dover "passeggiare" davanti alle mode, e lo farò partendo dall'esperienza della scuola che dirigo, il Liceo diocesano, liceo privato o "non statale" che prepara i propri studenti al conseguimento della Maturità svizzera.

Comincio con alcuni dati: quest'anno in prima liceo su 43 studenti 4 fanno il liceo musicale, 1 il letterario e 7 il classico, 6 l'artistico ... in 18 seguono dei curricula che privilegiano l'"inutilità" di cui parla provocatoriamente la Heller. Non tutti gli anni va così, ma sono scelte sempre considerate. Se guardo poi alle nostre migliori maturità degli ultimi anni vedo che di gran lunga i migliori sono stati i classicisti e i musicisti (con ottimi risultati quindi anche nelle materie poco apparentate con quelle artistiche o umanistiche). Il direttore del Conservatorio della Svizzera italiana Christoph Brenner, col quale collaboro per il Liceo musicale è solito far notare con giusto orgoglio che gli studenti liceali che seguono il percorso pre-college al conservatorio (condizione per fare il musicale da noi), percorso paragonabile per tempo ed energie richieste a quello di uno sportivo d'élite, oltre a non avere problemi ad essere ammessi nei conservatori di tutta Europa, quando decidono di cambiare strada e di dedicarsi ad altro rispetto alla musica, si trovano di solito a fare scelte universitarie o politecnicali in facoltà impegnative e con successo. Questo sia perché la maturità in Svizzera chiede una forte base a tutto campo sia per l'aspetto fortemente formativo delle materie "inutili". Quasi a confermare la conclusione della frase della Heller: con il bagaglio di cose inutili si può fare tutto. Un altro esempio in questo senso: abbiamo scelto di far partire un laboratorio di scrittura con un orientamento spiccatamente "creativo": un'altra scelta "inutile" assolutamente difendibile: la sfida è che una scrittura creativa possa condurre ad un miglioramento nell'uso della lingua come strumento di espressione a tutto campo.

Certo, perché i ragazzi possano scegliere questi percorsi occorre che siano loro proposti: e dalle proposte che una scuola fa emergono i suoi criteri educativi. Vogliamo seguire le mode convinti che basti una superficiale infarinatura di ciò che fa tendenza per preparare i giovani alla ricerca al lavoro e alla vita, o vogliamo incrementare, per esempio, una coscienza di sé degli studenti rispetto alla nostra tradizione culturale, scommettendo sul fatto che uno che sa chi è e da dove viene -e che lo sa criticamente, non in modo fondamentalista- può senza paura incontrare e scoprire ciò che è diverso e magari lontano da lui, sia esso persona, conoscenza o competenza? Certo qui si aprono delle domande: ad es. su cosa voglia dire un confronto con la tradizione in un contesto di "meticcio", o dove la tradizione propria sia sentita come estranea.

Va detto che le proposte formative come quelle cui ho accennato non si giocano solo nelle scuole superiori: posso proporre il curriculum classico fin che voglio, ma se il latino non lo si propone già alle medie ... lo stesso dicasi per il francese.

Non voglio essere frainteso: la scuola non deve trincerarsi in un conservatorismo del sapere, deve avere come ideale quello di formare uomini capaci di interessarsi di tutto, senza preclusioni. Ciò non vuol dire che debba occuparsi di tutto. Deve fare in modo che uno abbia dei criteri di giudizio. La scuola non deve modernizzarsi lasciando l'inutile per l'utile in senso utilitaristico – ciò che mi serve per ... per che cosa? Per far carriera? Per essere più pronto all'università? Per calmare le ansie di successo rispetto ai figli, ingiustificate, di tanti genitori? – Mi viene in mente un mio compagno al primo anno della Commerciale di Bellinzona: era venuto a scuola con la 24 ore – io ero impressionato perché mi sembrava che fosse un buon presupposto per quel tipo di scuola. Voglio dire che viene avvertito come utile ciò che in un dato momento è percepito come socialmente /economicamente rilevante. Non bisogna essere fondamentalisti, né in un senso né nell'altro: "devi fare latino e greco!". No, occorre aiutare i ragazzi a capire – laddove devono/possono fare delle scelte di indirizzo scolastico – cosa desiderano davvero, e per cosa hanno o non hanno le qualità.

Noto da ultimo come la nuova riforma della maturità allarghi il ventaglio di opzioni in senso artistico / umanistico (per es. con l'introduzione di OS teatro). Bisognerà poi vedere se questa scelta non si incrocerà con altre di senso opposto (utilitaristiche) o se non vada nella direzione di una frammentazione del sapere. Ma anche queste sono considerazioni; più che giudizi sono degli interrogativi.

## La persona in formazione nella scuola professionale

Manuela Puggioni Butti, Direttrice CPC di Chiasso

Al mattino quando salgo le scale della mia scuola sento che il mio essere lì è importante, che ha significato, che dà un senso alla mia vita.

Buongiorno a tutte e a tutti, sono Manuela Puggioni Butti, direttrice del Centro Professionale commerciale di Chiasso e quella che condividerò con voi oggi è la mia personale esperienza nella scuola professionale.

Non impegna quindi la Divisione della formazione professionale, di cui ho l'onore di far parte.

Fino al 2020 ho insegnato società nella formazione professionale di base di impiegato del commercio al dettaglio e diritto nella formazione professionale di base di impiegato di commercio.

Dal 2020 sono stata scelta come direttrice del Centro professionale commerciale di Chiasso, era il 5 maggio, e da quel giorno è iniziata per me una nuova storia, la mia e quella delle circa 500 persone in formazione e dei 50 docenti che ogni giorno animano la vita del mio Istituto scolastico.

Il Centro Professionale commerciale di Chiasso è uno dei cinque centri cantonali in cui si imparano le professioni di impiegato del commercio al dettaglio, di assistente del commercio al dettaglio (si tratta delle professioni legate al settore della vendita) e la professione di impiegato di commercio.

All'interno dell'Istituto sono attivi anche i corsi per ottenere la Maturità professionale commerciale, tipo economia.

Nella scuola professionale gli allievi e le allieve sono identificati come persone in formazione.

La legge federale sulla formazione professionale ha l'obiettivo di promuovere e sviluppare una formazione che consenta all'individuo uno sviluppo personale e professionale e l'integrazione nella società.

Si tratta di evidentemente di una sfida, che diventa progetto individuale di formazione, per ogni persona che accede alla formazione professionale. Alla fine del percorso formativo, la persona ha appreso una professione ed è quindi pronta ad entrare nel mondo del lavoro e ad esserne parte in modo consapevole.

Perché mi riferisco ad un progetto individuale? Essenzialmente, per due ordini di ragioni.

In primis è essenziale accogliere e conoscere la persona in formazione, condividendo con lei il progetto formativo: la persona in formazione deve essere coinvolta dalla scuola e dai docenti nel piano d'azione che la riguarda.

Deve sentirsi protagonista di una storia, la sua.

È impossibile formare una persona che non si conosce e che non si sente accolta.

Non si tratta infatti di frequentare semplicemente la scuola professionale. La riuscita e il raggiungimento della meta dipendono moltissimo dalla motivazione della persona in formazione e più una persona è coinvolta in un progetto, più ci crede, più lo sente suo, più aumentano le possibilità di successo.

La seconda ragione è legata quindi alla motivazione della persona in formazione ad essere a scuola ed è strettamente connessa alla prima: cerchiamo infatti di conoscere aspettative e obiettivi, di farci raccontare i sogni e di tenere aperto sempre, insieme alla persona in formazione, il cassetto che li contiene.

Ma fattivamente che cosa fa la scuola professionale?

Nelle città medievali la produzione di manufatti veniva svolta dagli artigiani nelle botteghe.

Il titolare della bottega era il maestro; con lui collaboravano un certo numero di aiutanti, gli apprendisti. Per poter avviare un'attività artigianale propria, all'apprendista era necessario un lungo tirocinio presso la bottega di un maestro, al fine di impratichirsi sui segreti dell'arte e per affinare le sue capacità, dal maestro non imparava soltanto le tecniche di lavoro ma apprendeva anche una serie di comportamenti legati alla professione e, più in generale alla vita, diventando competente.

Alla fine del percorso era necessario il superamento di un esame, da tenersi presso la corporazione di appartenenza; questa prova consisteva nell'esecuzione di un modello di lavorazione detto *capolavoro*.

Occorreva dunque dimostrare di essere capaci, di essere competenti.

La scuola professionale oggi cerca attraverso un insegnamento interdisciplinare di costruire la competenza professionale che può essere definita come "l'agire efficacemente e consapevolmente in situazione".

L'insegnamento per competenze in realtà è molto complesso e deve muovere dalla selezione di alcune situazioni professionali tipiche che vengono poi approfondite e segmentate all'interno dell'attività didattica a scuola. Ma non è l'insegnamento ad essere complesso, è la realtà professionale, è la vita professionale che sostanzialmente è complessa e attivante di diverse conoscenze disciplinari contemporaneamente.

A scuola è quindi necessario individuare situazioni modello, si può parlare di “famiglie di situazioni”, grazie alle quali viene attivato il circuito virtuoso pratica, teoria, pratica.

È molto importante favorire costantemente anche la meta riflessione che si basa sul ripercorrere la propria esperienza, esplicitandone strategie, fasi cognitive e vissuto emotivo.

Lo strumento del portfolio professionale va in questa direzione e rappresenta quindi un dispositivo di crescita e di sviluppo, indispensabile per la persona in formazione.

La legge federale sulla formazione professionale promuove anche la permeabilità fra cicli e tipi di formazione nell’ambito della formazione professionale e fra quest’ultima e gli altri settori di formazione. Si tratta di una caratteristica molto importante del nostro sistema formativo: è la spinta alla crescita e allo sviluppo costante del sogno personale.

Ad esempio, se voglio diventare medico e ho frequentato il Centro professionale commerciale di Chiasso, una volta ottenuta la maturità professionale posso accedere all’anno passerella, e successivamente iscrivermi al corso universitario di medicina. Posso quindi realizzare il mio obiettivo, proprio grazie alla permeabilità del sistema formativo.

Mi avvio adesso alla conclusione del mio intervento.

Ho parlato di capolavoro, che è considerato come la migliore opera di un artista.

La scuola professionale cerca di aiutare le persone che accoglie a realizzarsi: ognuno di noi infatti ha i suoi talenti.

Le giovani donne e i giovani uomini che entrano ogni giorno nella mia scuola possono realizzare il loro capolavoro: il nostro compito è accompagnarli in questo cammino, gioendo dei successi e sostenendoli, il più possibile, nelle sconfitte.

Vi ringrazio di avermi invitato a questo Convegno e della vostra attenzione.