

MANIFESTO DI PEDAGOGIA 2014:

PER L'EDUCAZIONE E PER LA SCUOLA NELLA SOCIETÀ ATTUALE

Schema generale

Premessa

Il manifesto si propone di **1)** dar vita a un ripensamento critico e aperto intorno ai temi-chiave dell'educazione, dell'istruzione (in ogni suo ordine e grado) e della riflessione pedagogica attuale; **2)** offrirsi come strumento per un'analisi di struttura e di funzione intorno a questi temi, ispirandosi a un'ottica "progressista" e laica; **3)** concentrare le varie analisi da tener vive proprio sulla scuola e l'università, posta come agenzia formativa-chiave del Moderno Avanzato, in modo da farne emergere eventuali chiusure, aporie, insufficienze rispetto a un modello democratico e emancipativo dell'educazione e della pedagogia; **4)** assumere il ruolo di "controcanto" rispetto alle soluzioni su tali temi/problemi ufficialmente dichiarate dal mondo politico e istituzionale. Tenendo fermo quel modello sopraindicato di prospettiva pedagogica e educativa che si lega ai valori costituzionali (di uguaglianza, di partecipazione, di formazione umana e di libertà nella solidarietà) e si propone di tenerli fermi nell'operare sulle varie frontiere dell'educazione-istruzione-formazione.

Dieci principi guida

- 1.** Si deve (e sempre di più) favorire la formazione di ciascun *soggetto-individuo-persona*, riconosciuto e tutelato nella propria peculiarità attivando con lui e per lui un'autentica pratica-di-cura e di orientamento atta a garantire e tutelare la sua apertura educativa ed evolutiva per l'intero corso della vita.
- 2.** Guidare un passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità e al dialogo tra le culture e tra tutte le differenze al fine di dare forma a una mente transculturale: obiettivo irrinunciabile del presente Secolo.
- 3.** La *scuola dell'autonomia* è stata ed è il modello più organico di scuola per l'esercizio del pensiero critico e creativo, della inclusione e collaborazione, di costruzione di una cittadinanza attiva: per rendere di qualità la scuola di massa.

4. Si deve prendere posizione (critica e argomentata) *contro tutte le forme di rigida stratificazione, di pregiudiziale selezione e di colpevole dispersione di risorse personali e sociali, materiali e intellettuali, cognitive, emotive, immaginative*. E, questo, con particolare attenzione alla scuola del nostro Paese dove tali fattori sono ancora presenti e operanti.
5. Va tenuto fermo e riaffermato il primato di una formazione culturale nutrita della complessità, criticità, formatività dei saperi umanistici rispetto a quelli scientifico-tecnologici, fondamentali ma non da considerare – sempre e ovunque – paradigmatici *in toto*. Va tenuta ferma, parimenti, l'imprescindibilità dal valore della lingua italiana nella sua straordinaria vitalità, ricchezza e creatività, rivendicando per essa lo status di requisito principale per la pratica dei saperi e la conoscenza esperta di altre lingue.
6. La *tecnologia* va tutelata nelle competenze d'uso che richiede, ma anche nella comprensione dei suoi limiti e delle sue necessarie integrazioni: la comunicazione verbale, il libro, etc.
7. Le tecnologie sono una risorsa, non un modello cognitivo assunto come traguardo. Alle tecnoscienze vanno affiancati saperi letterari, umani e filosofici secondo un criterio dialettico e reciprocamente metacognitivo. Per tenere viva una mente critica. Pertanto è ancora la scuola che si pone come centrale.
8. I *media* vanno interpretati anche nel loro potere sociale e psicologico di cattura dell'immaginario, di omologazione, attraverso una Media Education critica. Come pure vanno posseduti nelle loro potenzialità: di linguaggi, di logica, di informazione e comunicazione.
9. Vanno analizzate e criticate le forme concorsuali per l'accesso alla carriera scolastica, della quale poco si tutela la qualità della ricerca in prospettiva di una professionalità intellettuale riflessiva e non soltanto tecnico-operativa.
10. L'Università non può indossare la veste di una Azienda, come vorrebbe il neoliberismo economico dominante. La sua macchina scientifica non produce "bulloni", non smercia prodotti di consumo immediato, non mette sempre in vendita merci oggettivamente misurabili. È un sistema culturale complesso, ma produce quell'*unico bene* – di nome Scienza – che risulta difficilmente valutabile con strumenti di natura matematico/statistica.

Promotori di tale iniziativa sono i seguenti proff. Franco Cambi(Università di Firenze), Franco Frabboni (Università di Bologna), Eliana Fraunfelder (Università di Napoli-Suor Orsola Benincasa), Fanny Giambalvo (Università di Palermo), Franca Pinto (Università di Foggia), Vincenzo Sarracino (Università di Napoli-Suor Orsola Benincasa)

Introduzione

Perchè un Manifesto educativo-pedagogico per l'anno 2014? Compilato da pedagogisti *seniores* che dell'educazione hanno molto parlato e a lungo, riflettendo e operando. Così come hanno parlato della scuola e dell'università e della formazione professionale oggi (e già ieri). Come pure della pedagogia come sapere-chiave dell'Occidente e del Mondo Attuale. Temi su cui hanno portato avanti ricerche costanti e sinergiche, oltre che di impegno teorico e pratico sempre, sperano, significativo. Sì, un Manifesto che come tale pone in luce emergenze e urgenze e trasformazioni relative ai campi qui presi in esame. Uno strumento per riflettere e progettare, *in unum*. Strumento critico per un agire organico e regolato dal *telos* di quel sapere stesso. Che sempre deve illuminarlo, in ogni sua articolazione. Un Manifesto fa da orientatore. Guida. Sollecita. Raccorda anche. Se, soprattutto, sviluppa *ab imis* i problemi del presente (qui quelli educativi/pedagogici), poiché è a questo presente che si lega e che vuole illuminare.

E cosa, nel 2013-2014, deve illuminare? Due aspetti. 1) La congiuntura culturale, sociale, formativa di oggi, nelle sue istanze e nei suoi *deficit*, fissandone un po' un modello integrale/integrato cioè organico e regolativo, quale emerge da un'ottica pedagogica a sua volta illuminata dall'ontologia stessa della pedagogia e dalla sua modellizzazione attuale più alta e più fine. E più critica. Poi quel modello organico di pensare-pedagogia, fare-educazione, agire-educativo-istituzione, etc. viene sviluppato nelle sue articolazioni e potenzialità, restando fedele al proprio *telos*, qui ridefinito dentro la "congiuntura" attuale.

2) L'altro aspetto verrà sviluppato nei dieci articoli del Manifesto, la cui organicità risulterà chiara a un lettore sensibile e la cui fondatezza risulterà altrettanto chiara a chi pone in sequenza sinottica gli articoli e la premessa nella "congiuntura" che qui sotto si viene a delineare.

Il Nostro Tempo (come epoca) è contrassegnato da una serie di emergenze educative, inedite anche, che reclamano un forte impegno riflessivo. Quali?

Prima: resistere all'attacco alla cultura (in quanto improduttiva, parassitaria, elitaria) che la derubrica come Valore, per far posto a forme di cultura-spettacolo, cultura-*divertissement*, cultura come tecnologia, facendo così decadere quell'*habitat* specificamente umano che dà Senso e Ordine (sempre *sub judice* e sempre rilanciato) alle attività umane, a tutte. Il che è sensibile proprio qui, in Italia, dove la cultura in tutte le sue forme ha fatto, forse, la sua avventura più strepitosa. Nel corso dei secoli. E lo fa ancora oggi. In larga parte.

Seconda: l'avvento di una post-democrazia, in società manipolate, regolate dai *Media*, dall'Informazione assordante, dai Consumi e la loro "etica", che de-responsabilizza, chiude il soggetto fuori dai luoghi di decisione, lo fa cittadino passivo. Sempre di più. Tendenzialmente. Con una perdita sociale e politica secca.

Terza: il *décalage* del "pensiero critico", pur teoreticamente riaffermato ma socialmente sempre più marginale e povero e delegittimato. Per fare posto al pensiero produttivo, che sta dentro le regole e i confini del sistema socio-economico-ideologico, che si tecnicizza (regolando i fini sui mezzi e tralasciando la riflessione sui fini stessi e la loro dialettica interpretativa e progettuale). Siamo al pensiero unico, almeno come rischio e come orizzonte, al tempo stesso.

Quarto: gli effetti di tutto ciò su scuola, Università e comunicazione culturale. Una scuola ora delle "tre I" o delle valutazioni su *standard* "oggettivi" (ma quanto lo sono?). Che non deve educare a pensare, ma soprattutto produrre professionalità. Il che è giusto. Ma è solo la metà del bicchiere. Tutto il sistema scolastico aspetta di essere ri-pensato e ri-qualificato, *tra* Tecnica e Cultura. L'Università poi rischia il "rattrappimento" e nel suo *identikit* culturale e nel suo agire sociale. Non più agenzia del lavoro intellettuale (depotenziato come tale nella società attuale), bensì luogo di formazioni tecniche, sempre più esclusive e "per pochi" meritevoli e...vocati *naturaliter*. E lo si sta vedendo in vari modi nel Sistema Universitario, nelle regole dell'ANVUR, nello sviluppo dei vari ambiti disciplinari, etc. L'informazione poi è Babele informativa (e reclamerebbe pensiero critico) o modellata sui Media (dalla TV a Internet), pertanto resa più povera e più informe. Ed è una perdita netta, rispetto a quel suo modello di pensiero e di sapere di cui l'Illuminismo fu artefice e diffusore.

Poste queste quattro macro-emergenze che fare? Ripensare la scuola e l'università (in particolare) per "resistere" a queste innovazioni=impoverimenti e rilanciare *un'idea* di formazione come "umanesimo integrale" e come unità strutturale dei ruoli di "governati/governanti" come esige una società democratica autentica, organizzata per l'uomo e la sua crescita umana, per la sua capacità di comunicazione attiva e responsabile.

Da queste premesse hanno preso corpo gli articoli del *Manifesto* che si offrono come nuclei *per* la riflessione (colta e pubblica) e *per* fornire un *vademecum* politico-culturale da tener vivo nell'agire educativo/formativo, *in primis* a livello istituzionale. Un *Manifesto*-ombra rispetto all'agire socio-politico? Anche. E proprio per tener ferma, vale ripetere, la vocazione autentica della pedagogia e il ruolo della cultura e della formazione in una società democratica organica e aperta insieme. Un Manifesto per la nuova Sinistra già in marcia? Anche. Un *memento* politico

ideale e uno strumento politico strategico. Che si offre come possibile orientatore per sollecitare politiche formative più organiche e attente ai bisogni socio-culturali di una società in profondo mutamento, rivolti a costruire una nuova cittadinanza. Un contributo sommario? Che sviluppa linee di intervento solo in potenza? Forse. Ma già questo non è proprio poco. E specialmente in un tempo come quello di oggi che vede rilanciati con forza tanto le “sfide educative” (Papa Francesco) quanto il ruolo-chiave della scuola (il segretario PD Matteo Renzi), secondo significative aperture.

Gli autori

Articolo 1

IL SOGGETTO PERSONA COME FOCUS DELLA PEDAGOGIA E DELLA SCUOLA

Premessa.

Se, come è stato detto, la “formazione” è la “categoria reggente” in pedagogia, poiché oltrepassa l’educazione e i suoi rischi di conformazione e si lega direttamente al soggetto come individuo e singolo e al suo *iter* di sviluppo spirituale, la “persona” si fa qui “categoria regolativa”. In educazione/formazione si tratta sempre di sviluppare l’umanità di un singolo, in modo che esso si faccia sempre più persona: ovvero dotato di identità propria, con propri caratteri, con propri valori e propri progetti e identità unica e irripetibile. La persona è, così, il vettore dell’educare/formare e il *telos* stesso di tutto il suo agire, interpersonale, istituzionale, culturale, etc.

Questo è il postulato (e criticamente ragionato) stesso della pedagogia che – però – deve essere analizzato alla luce dei saperi contemporanei dell’educazione/formazione: teoretici, storici, scientifici, istituzionali, politici, relazionali.

1. La pedagogia scienza della Persona: per una persona irripetibile, irriducibile, inviolabile

Una pianta biblica. Ai nostri occhi, la Pedagogia appare l’albero più antico e nobile del giardino delle *Scienze dell’educazione*: le altre piante portano il nome di Psicologia, Sociologia, Antropologia e Didattica. E’ l’albero/biblico che illumina la Persona - il singolare allude ovviamente al “plurale ”: le Persone. Ovviamente, nella molteplicità delle loro sfere esistenziali: motoria, affettiva, cognitiva, estetica, etico-sociale. Rinforziamo il teorema. L’Educazione costituisce una risorsa umana da non disperdere, proprio perché il soggetto/Persona rischia oggi di dovere lasciare via libera all’avvento – esistenzialmente devastante – del soggetto/Massa. Come dire. È in arrivo nell’emisfero boreale (a nord dell’Equatore) l’onda/lunga di umanità standardizzata, catramata, di serie che replica - senz’anima – i comportamenti quotidiani conati e veicolati dai consumi collettivi. Non solo i modelli di *vita sociale* connessi all’alimentazione, all’abbigliamento, alla comunicazione, al fitness, ma anche – e soprattutto – i modelli collettivi di *vita personale* connessi ai modi di interagire, di pensare, di progettare e di sognare.

Tra teoria e prassi. Nel suo accidentato viaggio lungo la storia dell'educazione, la Pedagogia ha fatto scalo presso stazioni teoriche diverse tra loro: sia per fondazione epistemologica, sia per orizzonte teleologico, sia per apparato metodologico. Al di là dei molteplici balconi interpretativi, il suo edificio scientifico presenta una architettura unitaria che si regge su due architravi strettamente comunicanti e interdipendenti: un *fondamento teoretico* (il suo statuto epistemico: i linguaggi, le ermeneutiche, i metodi di ricerca, i dispositivi generativi) e un *fondamento esistenziale* (la sua tensione all'andare-oltre dove progettare una Persona irripetibile, irriducibile, inviolabile). Siamo ai *confini del possibile*. Dove la Pedagogia, colorata di provvidenzialismo utopistico, può liberare la forza della Ragione intesa come capacità di progettare e di sperimentare una nuova umanità.

Questa preliminare dichiarazione ha un'esplicita funzione "antidogmatica" perché è rivolta a denunciare la parzialità dei modelli formativi che hanno abitato la storia dell'Educazione. Da attribuire alla ricorrente tendenza delle Pedagogie a sostenere versanti educativi già pregiudicati – aprioristicamente – dai valori/guida celebrati vuoi da ontologie inossidabili, vuoi da sistemi socioculturali dominanti.

Pertanto, la ricognizione teoretica postula la scelta di un modello empirico che non sia il frutto di una operazione algebrica, ma di un'opzione dialettica che riannodi e integri la *fedeltà alla ragione* (intesa come principio antidogmatico) e l'*aderenza alla realtà* (intesa come procedura fondata su un coerente modello educativo). Nella consapevolezza che tale "integrazione" non è realizzabile in assoluto, data la problematicità dell'esperienza educativa stessa che chiama a decidere tra direzioni e valori diversi: spesso contraddittori e in aperto contrasto tra loro. Da cui l'impossibile "neutralità" della scelta pedagogica.

Tre sguardi profondi

Chiamata nei Secoli a rivolgere uno sguardo competente e progettuale al pianeta della Formazione delle giovani generazioni e non, la Pedagogia si è progressivamente dotata di un potente telescopio capace di inquadrare i paesaggi planetari dell'educazione. Nella consapevolezza che soltanto slargando il proprio compasso ermeneutico potrà elaborare Teorie dell'educazione capaci di porla – sul versante epistemico come su quello empirico – dentro la complessità di mondi sociali e culturali che aprono alla transizione e al cambiamento.

Per questa nobile responsabilità educativa, la Pedagogia è impegnata, con passione speculativa, a fondare teorie della Formazione rivolte all'intero repertorio delle stagioni della vita (infanzia,

adolescenza, età giovanile, adulta e anziana), mettendo definitivamente in soffitta i congegni investigativi già elaborati e ricoperti col tempo di incrostazioni ascientifiche: in grado soltanto di procurarle una sorta di miopia epistemica che le preclude di sbirciare e azzardare il futuro.

Intendiamo argomentare che la Pedagogia sceglie senza ripensamenti di essere riscaldata dal sole dell'avvenire. Consapevole che alla rotonda dell'educazione campeggia la *mission* di una Persona fornita di occhi grandi e profondi: quindi, di uno sguardo planetario. Ne citiamo tre, ineludibili per intraprendere il viaggio lungo le età generazionali di chi vive a nord come a sud dell'Equatore.

- ***Sguardo planetario/1.*** Penetra nel mondo pieno di luce degli *alfabeti culturali*. Da non perdere mai di vista quando si persegue il traguardo della Formazione continua (la Lifelong education).

- ***Sguardo planetario/2.*** Penetra nel mondo pieno di luce delle *scelte etico-sociali*. Da non perdere mai di vista quando si intende salire lassù dove abita un'umanità conviviale, cooperativa e solidale.

- ***Sguardo planetario/3.*** Penetra nel mondo pieno di luce dei *richiami inattuali*. Da non perdere mai di vista quando il traguardo esistenziale fa tutt'uno con la capacità di cogliere la voce dell'altrove: l'inattuale, il possibile, l'utopia.

Questa, la forza della Pedagogia. Il suo capitale teorico ed empirico la accreditano a scienza/nobile, acclamata a scena aperta nei teatri della ricerca internazionale. Tanto da ricevere il Palmares per la sua rigorosa e compiuta identità di scienza Maggiore. Il riconoscimento va attribuito alla sua tensione teoretica al *superamento* (se necessario: alla trasgressione) di modelli educativi che imbavagliano e soffocano la vocazione al *cambiamento* che costituisce peraltro la sua stessa natura.

Il che accade quando alla Pedagogia viene preclusa un'equilibrata investigazione tra i dati scientifici e le applicazioni sociali. Qualora fosse costretta ad abbandonare la ricerca di un proprio *fondamento epistemico* rischierebbe di snaturarsi in un soprammobile senza vita, in un pezzo d'antiquariato. Tacendo per sempre.

La Pedagogia dispone pertanto di un metodo critico-utopico (dalle ali planetarie) per merito del quale può volare in cerca di cieli sconosciuti, di orizzonti che alludono alla possibilità esistenziale dell'andare/oltre. E' dunque una scienza dotata di una tensione epistemica che la conduce per mano dal crinale del *trascendentale* a quello dell'*utopico*: tra le idee/limite che nutrono un'umanità testimone di mondi-plurali, popolata di culture diverse e complesse.

Dall'alto, la Pedagogia gode di balconi intercontinentali dai quali può osservare un'umanità non più soltanto occidentale e settentrionale, dallo sguardo/breve: presuntuosa, perché teorizza e usa alfabeti/dominanti (sono le grammatiche e le sintassi che campeggiano nell'emisfero boreale ricco e alfabetizzato). Ma un'umanità anche orientale e meridionale, dallo sguardo lungo: umile, perché narra e pratica alfabeti "subalterni". Parliamo dei codici, dei pensieri, dei sogni che campeggiano nell'emisfero australe (povero e analfabeta).

A partire dal paradigma/Persona, ci sembra si possa argomentare che la Pedagogia potrà rifondare il proprio patrimonio genetico a patto che disponga di più calamite ermeneutiche. Queste, in particolare: le *ibridazioni epistemiche* (deve amare i "tramonti" delle metafisiche, dei dogmatismi e dei fondamentalismi), le *contaminazioni culturali* (deve amare l'andare "oltre" i confini etnici), il *rispecchiamento dei meticcianti* (deve amare i tanti "colori" delle pelli antropologiche).

Dunque, la Pedagogia é una scienza dotata di ali grandi: ineludibili, se intende volare verso inesplorate spiagge dell'Educazione. Equipaggiata di una sola certezza epistemica. Questa. Non porterà più nel proprio portafoglio una carta d'identità soltanto *occidentale* (boreale: cifrata di finalità educative imposte dai mondi apollinei, dagli emisferi del benessere), ma anche una carta d'identità *orientale* (australe: cifrata di finalità educative elaborate negli scenari poveri e disperati del nostro Pianeta).

Sulla scia di queste considerazioni, ci sembra improcrastinabile l'istanza planetaria volta a costruire una nuova/Pedagogia per il terzo Millennio. Una scienza della Persona ancorata sia a una filosofia dell'Educazione corredata di Singolarità e di Progettualità esistenziale, sia ad un'ermeneutica della Formazione fondata su un metodo critico-utopico.

Siamo al cospetto di un *congegno metateorico* pronto al ripudio di modelli sociali e culturali - deterministici, economicistici, produttivistici - disattenti e indifferenti verso i valori esistenziali irrinunciabili della Pedagogia: l'intenzionalità, l'impegno, la scelta, il dissenso e la progettazione esistenziale.

Il guardaroba pedagogico

Si é detto. Per la sua natura epistemica, la Caravella pedagogica combatte in mare aperto le imbarcazioni/pirata che mirano a rimpicciolire (perché interpretate unilateralmente) e a depauperare (perché non-interpretate integralmente) le sfere della vita personale: affettiva, intellettuale, estetica, etico-sociale e valoriale. Negando loro la *vitalità esistenziale* e la *tensione*

assiologica che fungono da ingredienti dinamici irrinunciabili per neutralizzare ogni forma di cristallizzazione e di impoverimento della personalità dell'uomo e della donna.

E' solcando mari pieni di insidie che la Pedagogia si fa titolare dell'*idea del possibile*. La sua vocazione - tutta teleologica - é di assicurare *orizzonte* e *meta* alle Teorie dell'educazione intese come paradigmi progettuali entro i quali possono essere connessi e ordinati i molteplici aspetti della vita secondo un principio finalistico che ne assicuri coerenza e organicità.

Nel Secolo da poco tramontato - il Novecento - la Pedagogia ha avuto il merito di illuminare a giorno, impugnando una rigorosa torcia interpretativa, la complessa morfologia dei paesaggi dell'Educazione. Fino a validare, con il contributo di più sguardi teorici e metodologici, sia la sua *identità epistemica* (il suo linguaggio, la sua ermeneutica, la sua metodologia della ricerca, il suo dispositivo euristico e generativo), sia la sua *specificità empirica* (le sue coraggiose opzioni formative per una Famiglia, per una Scuola e per una Comunità sociale dagli elevati profili civili e dalle dense cifre valoriali).

Pertanto, la Pedagogia deve necessariamente incamminarsi lungo i sentieri intitolati alla Progettazione esistenziale indossando *abiti teorici* (a-priori) che tendenzialmente vanno esibiti prima dei *fatti educativi* (a-posteriori). Il suo compito speculativo, pertanto, é di porsi sul naso gli occhiali dell'argomentazione deduttiva. Proprio perché il suo percorso metodologico é popolato di sintesi-a-priori abilitate a catturare (a comprendere-interpretare-formalizzare) l'*empiria educativa* che nutre di linfa vitale i prati delle scienze dell'educazione. Come dire. La ricognizione teoretica fa tutt'uno con la presa di coscienza - critica, per l'appunto - della molteplicità (universalità) dei possibili modelli attraverso cui è stata (o potrebbe essere) organizzata la vita educativa.

Il traguardo ultimo della riflessione epistemica é dunque di fondare *modelli pedagogici* capaci di vincere la parzialità e la ristrettezza di prospettiva di una certi modi di fare/educazione (ad esempio, quando sono in collusione con determinati gruppi di potere, quindi dipendenti da scale gerarchiche di valori): ponendosi, al contrario, come *idea/limite* volta a integrare dialetticamente l'universo dei suoi possibili itinerari educativi. Come *idea-di-educazione* che sa evitare l'influenza di modelli già dati, aprioristici e che presumano validità assoluta. Quindi, la capacità di risolvere una volta per tutte le infinite forme dell'educazione.

Siamo all'*idea del possibile* in Pedagogia. Questa, risiede in una zona di cielo sopra le nuvole dove potrà dilatare lo sguardo - di *senso* e di *significato* - su un'umanità che vive in una società dei colonialismi economici, dei monopoli dell'informazione mediatica, delle standardizzazioni

dei consumi e dei comportamenti collettivi. Un mondo che progressivamente sta riducendo le cifre valoriali del soggetto/Persona. Il solo in grado di ergersi da antagonista irriducibile dell'altra (mostruosa) faccia dell'umanità: il soggetto/Massa. Manipolabile e formattabile dai dispositivi di omologazione esistenziale di cui sono in possesso i totem della globalizzazione.

Per questo, le teorie dell'Educazione scommettono – all'unisono – su un'idea di Persona mille miglia lontana da un'umanità/manichino creata e imposta, per ragioni mercantili, dall'odierna industria commerciale e, per ragioni ideologiche, dai padroni del vapore dei media di massa.

L'umanità invocata dalla Pedagogia dispone sia di *ali leggere* per librarsi nei cieli dell'immaginario alla scoperta delle galassie della fantasia e della creatività, sia di *gambe solide* (la parola, il pensiero, la cooperazione e la solidarietà) per camminare libera nei sentieri della vita quotidiana. Dunque, una donna e un uomo liberi di testimoniare la propria energia creativa, la propria disponibilità socioaffettiva, la propria opzione morale, la propria sensibilità estetica, la propria utopia esistenziale e valoriale.

Le piante nobili della Pedagogia

Per la sua apertura al dialogo e al confronto epistemico daremo voce, in queste righe, a una nostra convinta linea-di-incontro della Pedagogia italiana. Parliamo della frontiera dell'educazione lungo la quale sono in cammino, dagli anni cinquanta, il *Personalismo* (i suoi "mentori": Aldo Agazzi e Giuseppe Flores d'Arcais) e il *Problematicismo* (i suoi "mentori": Antonio Banfi e Giovanni Maria Bertin) (*).

È una sorta di zona/franca nella quale pedalano in tandem, oggi, sia la Pedagogia accademica, sia la Pedagogia popolare del bel Paese. La prima, è illuminata dal carro dell'Orsa minore – intitolato all'integralità della Persona – che traccia le rotte celesti della visione cattolica e della visione laica in Educazione. La seconda, è illuminata dal carro dell'Orsa maggiore – intitolato alla Pedagogia in situazione – che avvolge l'amore come inter-soggettività e l'impegno come carità-sociale. Nel prato popolato di alberi accademici e di alberi popolari campeggia pertanto una quercia pedagogica fedele agli orizzonti dell'*idealità* e della *realtà*. Una pianta/nobile che presuppone la coscienza "intenzionale" (avvertita dalla Pedagogia personalista e da quella problematicista) dell'unità profonda esistente tra passato, presente e futuro. Siamo alla ***frontiera del possibile***. Siamo sul crinale dove le due Pedagogie si vestono di un profetico provvidenzialismo utopistico.

- Per la Pedagogia cattolica é la forza della *fede*: unica via possibile per potere dare risposta ai grandi interrogativi della vita.
- Per la Pedagogia laica é la *forza della ragione*: unica via possibile per dare risposta all'utopia dell'andare/oltre, dove progettare e sperimentare una nuova umanità.

Pur lungo un sentiero lastricato dal binomio tendenzialmente conflittuale fede/ragione, il progetto educativo delle due Pedagogie ci sembra di indubbia sintonia. Questa, la loro comune congettura esistenziale e valoriale. L'umanità ha il compito di trascendere l'angusto tunnel della necessità e dell'alienazione (marcusianamente inteso: l'incubo di una donna e di un uomo a una/dimensione) per uscire al più presto a guardare il *cielo del possibile*. E' la volta celeste che garantisce alla Pedagogia un orizzonte aperto alla sua incessante trasformazione in direzione di *idealità*. Pur respirando a pieni polmoni in contesti territoriali che le chiedono *intenzionalità educativa* per rispondere alle domande sociali, civili, esistenziali della vita quotidiana.

Stiamo percorrendo il *sentiero del possibile*, che conduce in un mondo illuminato di *futuro*: privo di necessità e di determinismi. Un mondo contrassegnato da molteplicità di direzioni, scelte non obbligate, alternative prive di casualità. Sottraendo la storia alla *fatalità* e rendendo irreversibile l'appello ai valori etici e assiologici della *scelta* e dell'*impegno*.

Franco Frabboni

2. Guardando...indietro.

E ora uno sguardo alla storia. Muovendosi nella storia della pedagogia/educazione occidentale. Già con Socrate, al nascere stesso della pedagogia come *theorein* applicato all'educazione in forma critica e progettuale innovatrice (rispetto all'*ethos* e alla *polis*), il suo agire da maestro (come "torpedine" che "risveglia" e spinge in alto: tra il dubbio e l'*eros*, che vincola al "conosci te stesso" e che è motore stesso "della dialettica" spirituale oltre che logica) è rivolto ai soggetti per renderli autonomi, formatori di se stessi, umanamente più compiuti. La tradizione stessa della *paideia* dei filosofi da Platone a Aristotele, su su fino a Seneca o Marco Aurelio, sarà governata, nel mondo classico da questo paradigma di costruzione di se stessi attraverso la *cura sui* che sviluppa l'identità spirituale (etica, cognitiva e politica) di ciascuno. L'*humanitas* ciceroniana come la *paideia* cristiana saranno ancora eredi attivi di questo modello pedagogico. L'Umanesimo moderno ne riattiverà i quadri, mettendo sempre più al centro quell'individuo che sarà uno dei grandi "parti" (scoperte e tutele) della Modernità. Su su fino ai preromantici che lo rilanciano come *Bildung* e lo sviluppano con fine sensibilità e teorica e pratica, poi fino al

Novecento; e ce lo consegnano oggi, come ancora attuale. Lì, la pedagogia è per l'uomo. Anzi per l'umanizzazione di ciascuno e di tutti, rendendo ciascuno sempre più persona ovvero soggetto-che-si-dà-forma, nella libertà, nella responsabilità, nella costante dialettica della vita dello spirito, che è interiorità nutrita di cultura vissuta psicologicamente e eticamente dentro se stessi e per arricchire se stessi.

Ancora oggi, pur tra molte polemiche, tale paradigma è centrale nel dibattito pedagogico, come rivelano i costanti richiami alla *paideia* o alla *Bildung* e il ripresentarsi, su fronti diversi e talvolta opposti (pensiero cattolico e marxismo, filosofia analitica e esistenzialismo, neopragmatismo e ermeneutica e teoria critica della società), come *focus* di tutto il pensiero pedagogico e l'agire educativo. E si pensi solo alle voci di Maritain o Mounier, di Schaff o di Heidegger, di Rorty e della Nussbaum, di Gadamer, di Ricoeur, di Adorno e di Habermas. Sul fronte del personalismo cristiano si è posto l'accento sull'unicità e spirituale e comunicatività della persona, con richiami posti al suo *valore* e alla sua *funzione*, talvolta con esiti metafisici di tipo platonico (alla Stefanini) altre volte con ottiche più esistenziali e pragmatiche (alla Flores d'Arcais, alla Manno), sempre reclamando alla persona il ruolo di "alfa e omega" della pedagogia. E a ragione. Sui fronti laici (progressista e marxista) sono invece la culturalità e la socialità della persona, pur assunte tra esistenza e azione etica politica, guardando all'individuo come fondamento ontico del reale tutto, ad essere richiamata con più decisione. E poi la stessa problematizzazione del soggetto-individuo-persona, soprattutto nell'età contemporanea, come è avvenuto nelle pedagogie problematicistiche, ermeneutiche più critico radicali.

Possiamo dire che la tradizione pedagogica dell'Occidente ha saldato se stessa alla categoria-guida del soggetto-individuo-persona e lo ha fatto con costanza e con finezza, assegnando all'antropologia pedagogica/educativa un ruolo generativo e regolativo insieme di tutti i processi dell'educare/formare. Sì, processi che vertono anche su altro: su istituzioni, su saperi, su professioni, su competenze etc., ma che, alla fine, si incardinano e agiscono sempre in un soggetto, anzi in *quel* soggetto, che è sempre – e sempre di più nella storia della cultura e della società occidentale – il *sensu* e il *vertice* dell'educare stesso che sempre più si ri-declina come formare e formare, soprattutto, se stessi. Tutta la pedagogia tarandosi sulla persona rinnova radicalmente il proprio orizzonte. Rendendolo più problematico. E in ogni campo. Dalla pedagogia della famiglia a quella della scuola, passando per le molte pedagogie sociali. La persona come mezzo e fine dell'educare trasforma ogni ambito dell'educazione e lo orienta in senso più fortemente antropologico.

Tale paradigma anche nel nostro tempo storico – della Tecnica, della Globalizzazione, dei Mercati etc. – continua ad imporsi. E proprio se di tutti questi fattori vincolanti non si vogliono fare dei *totem* e renderli invece costruttori di senso della stessa formazione. Se anche quel mondo tecnologico, globalizzato, etc. deve essere *per l'uomo*, allora è all'uomo stesso che bisogna guardare e garantirlo, forse anche più di ieri, nella sua libertà, nella sua autoformazione, nella sua responsabilità: nel suo essere *persona* appunto. La persona postmoderna è un soggetto unico, consapevole della propria unicità che si coltiva nella *cura sui* e che si pone a criterio di tutta la vita sociale, culturale, comunicativa etc. e che si vive nella sua costitutiva problematicità; come farsi-persona, come conquista di una indipendenza e progettualità propria rispetto ai media, al mercato etc. sia nel suo processo di formazione *life long learning*.

Franco Cambi

3. La persona tra le scienze educative

Quando evochiamo la *persona* intendiamo riferirci non soltanto a una realtà che può essere “semplicemente presente” di fronte a noi come “altro uomo” o “altra donna” ma, in prima istanza, al suo particolare modo di essere. Modo di essere che, per la pedagogia, è connotato da *inviolabilità*, *trasformatività* e *irriducibilità* rispetto a tutte le forme di *reificazione* che possono essere operate sia da dispositivi di sapere, sia da istituzioni materiali.

Tale condizione pone la persona a un livello ontologicamente differente rispetto a qualsiasi altro ente naturale, essendo l'*inviolabilità* condizione per praticare *libertà*, l'*irriducibilità* condizione di emergente *imprevedibilità* e la *trasformatività* condizione di vitale *creatività*.

Tutto ciò fa sì che non sia impossibile ricondurre gli esseri umani alle tipiche modalità di *oggettivazione*, di *spiegazione* e di *previsione* delle scienze esatte. Per analoghi motivi, problematica appare essere la legittimità con cui le *scienze dell'educazione* – psicologia, sociologia, antropologia ecc. – producono schemi e corrispettive pratiche per determinare e orientare i processi della formazione.

La messa in questione della legittimità delle scienze dell'educazione comporta il ricollocamento del loro ruolo nella progettazione di percorsi e di interventi di formazione della persona. Pur riconoscendo, infatti, l'apporto di questi ambiti disciplinari che restano tradizionali fonti a cui la pedagogia attinge per vivificare e arricchire la sua struttura epistemica e la sua strumentazione pratico-operativa, tuttavia occorre segnalare come il loro contributo consista nell'analisi e nella

rappresentazione della *tipicità dell'uomo* (del comportamento umano nei vari contesti *in primis*), ma non nella descrizione delle sue possibilità progettuali e realizzative.

Questione, quest'ultima, tipicamente qualitativa e pedagogica, che si radica nella originale singolarità dell'esser "questo uomo" e "questa donna" esito di irripetibili percorsi storico-materiali di umanizzazione che smentiscono qualsiasi tentativo di *generalizzazione*. E ciò in quanto la *persona*, essere *libero* e imprevedibile possibilità *esistenziale*.

Compito della pedagogia è accompagnare il farsi storico e non automatico della persona che, dunque, si realizza attraverso un processo (che dura quanto la vita stessa) di progressiva personale presa di controllo sulle variabili che guidano ogni singolare storia di autoformazione. La persona è qui assunta, dunque, nel suo divenire, nel suo far-si persona che, necessariamente, si costruisce con gli altri, nella mediazione operata da determinate forme sociali e culturali che hanno un importante ruolo nel facilitare o nell'inibire i processi di personalizzazione.

In tal senso, la pedagogia è impegnata nel sottoporre a costante critica le forme storiche che possono assumere le descrizioni disciplinari, come i contesti sociali e le stesse pratiche educative, riconoscendosi il diritto/dovere di denunciare e di agire per rimuovere tutte le forme di marginalizzazione ed esclusione dall'accesso al complesso degli artefatti culturali materiali e simbolici. Sostenendo, con ciò, la formazione di una persona aperta alla pluralità delle differenze, al nomadismo cognitivo e immaginativo, capace di vivere il cambiamento accelerato della contemporaneità attraverso la coltivazione della capacità di decostruire e ricostruire linguaggi, saperi, relazioni, interpretazioni.

Come dire, allora, curare la formazione di una persona che si fa autonoma e responsabile nella ricerca di sé "con" e "attraverso" l'altro e, dunque, aperta al dialogo, che si forma e si trasforma nell'intersoggettività e nell'interculturalità. Un progetto formativo per una persona che incrocia la *cura di sé* alla *cura per il mondo della vita*, delle alterità che lo abitano, in prospettiva di democrazia, solidarietà e coesione sociale.

Compito di una pedagogia critica è evidenziare, volta per volta e in relazione alle condizioni storiche e alle possibilità progressivamente analizzate anche dalle *scienze dell'educazione*, come e quanto pratiche e istituzioni sociali e formative ancora si discostino da una *personalizzazione* storicamente possibile. Ed in tal senso c'è ancora bisogno di *pedagogia*, cioè di una forma di *pensiero* che sappia mettere a frutto il sapere capitalizzato dalle scienze empiriche e positive della formazione, mostrando, con il loro aiuto, in che misura e in quali modi, le pratiche e le

istituzioni sociali possano permettere alle persone di costruire pensiero plurale, logico e immaginativo; identità aperte, mobili e flessibili; relazioni conviviali, solidali e creative.

La complessità della persona e della sua formazione rinvia, pertanto, a una pluralità di sguardi epistemici ed euristici, che aiutano a leggere e interpretare la dimensione biologica, psicologica, sociale e antropologica dell'uomo e della donna. Una complessità che trova però solo nel pensare e fare criticamente pedagogia quello sguardo "comprensivo" capace di riportare ad unità la molteplicità delle riduzioni che rappresentano i singoli punti di vista che le differenti scienze producono sull'uomo e sul mondo.

Franca Pinto Minerva

4. L'informazione, la cultura, la città. L'educazione integrata tra soggetto e comunità

È vero che non può essere solo la scuola, l'istruzione, o solo la famiglia, tra l'altro impegnata oggi in tanti ruoli e compiti oppure solo l'università a formare il soggetto-persona, a parlare ciascuno di esse con voce separata e spesso divergente, né tanto meno può esserlo l'informazione, molto spesso "deviata" e partigiana e, comunque, sempre introduttiva alla conoscenza.

Se il modello pedagogico non può che essere quello di un rapporto stretto tra la *cura sui* del soggetto da un lato, e la comunità dall'altro, allora la scelta per eccellenza diventa l'educazione integrata, condotta e perseguita ai vari livelli – verticali ed orizzontali – per classi di età e per luoghi istituzionali e non. Ne deriva la preoccupazione pedagogica che se anche la scuola fosse la migliore possibile (critica, autonoma, severa nei metodi, attenta alla cultura e alla relazione), se essa fosse un luogo di integrazione tra istruzione e educazione, tra teoria e pratica, di formazione generale e specifica, nello stesso tempo, o tali fossero anche altre istituzioni (famiglia, gruppo dei pari, informazione, etc.), il soggetto-persona si troverebbe, comunque (come del resto capita spesso), tra differenti visioni di cultura/incultura, di disapprendimento/apprendimento significativo, tra differenti mete culturali, politiche, sociali tra loro contrapposte, perché tra loro divaricate nella realtà e nei loro progetti ideologici e politici.

Di qui la necessità di promuovere un modello educativo che privilegi la formazione della persona in entrambe le direzioni: verso e dentro il sé singolo – il sé personale, quello privato, esclusivo – e verso gli altri – la comunità, la città, il territorio, il proprio Paese –; un modello che privilegi, dunque, la relazione, la comunicazione, la partecipazione, le pratiche collegiali, in sintesi la denuncia: una forma di denuncia partecipata, attenta al bene comune.

Se questo è un modello da prendere in considerazione che – in sintesi – deve poter considerare tutti gli aspetti e ogni singolo aspetto dell’uomo del Terzo Millennio – preso dalle emergenze personali, locali e planetarie – è necessario allora, riprendere il tema antico, classico e, nello stesso tempo, moderni della costruzione della “città educativa”, nella comunità che apprende, si auto conosce e si auto educa (R. Laporta); è necessario riprendere le buone pratiche dell’azione interattiva di cittadini tra loro; è necessario riprendere la speranza di poter costruire la “città dell’uomo”. La Pedagogia , in questo senso, non può abbandonare il suo compito di direzione politica, né farsi distrarre dall’effimero e dal provvisorio, ma deve poter riempire l’utopia della “città educativa” di contenuti e di obiettivi il più possibile chiari, leggibili, concreti, a cominciare da una restrizione lessicale di termini come “informazione”, “conoscenza” e, quindi, di espressioni come “epoche della conoscenza”, “sapere della contemporaneità”, “informazione diffusa”.

L’espressione “epoca” o “età della conoscenza” è ormai nel linguaggio comune, oltre che in quello scientifico; tuttavia, la domanda da porsi preliminarmente è la seguente: si tratta davvero di “epoca della conoscenza”? La “conoscenza umana” del mondo e del soggetto presuppone la consapevolezza, la maturazione cognitiva e quella relazionale, quindi, la scelta autonoma di principi etici e politici, culturali e sociali. Non si caratterizza, piuttosto, la nostra epoca, come “epoca dell’informazione”, dell’espressione dei “saperi” e delle “conoscenze”, se si vuole, ma non come epoca della sicura comprensione delle conoscenze stesse? “Sapere”, ci insegna H. Gardner, è un conto, “comprendere” è un altro: il *sapere* confina con l’acquisizione di informazioni e di istruzioni (teorie, codici, pratiche, regole, indicazioni, eventi, ecc.); *comprendere* vuol dire “prendere insieme”, condividere, “prendere su di sé”, a proprio carico, i vari problemi e le varie scelte; vuol dire, interpretare, maturare opinioni, idee; vuol dire marciare insieme democraticamente verso il “bene comune”, privilegiare apposite teorie e pratiche rispetto ad altre; vuol dire “dare senso” e “prendere senso”. Di qui la necessità, in campo educativo, di equilibrare il rapporto tra informazione e formazione, tra apprendimento e educazione, tra istruzione e cultura, tra processo formativo individualizzato (*curricolo centrato sul soggetto e la cura sui*) e processo formativo centrato sul contesto (*curricolo formativo di comunità*).

L’espressione “epoca” o “età della conoscenza” va maggiormente connessa, di conseguenza, con la possibilità odierna di ricevere enormi masse di informazioni (tramite l’utilizzo dei sofisticati strumenti tecnologici, soprattutto in seguito alla rivoluzione digitale.), piuttosto che con quella

della maturazione di competenze, la quale richiede l'apporto, appunto, delle scienze umane, oltre che dell'esperienza, e principalmente delle scienze della formazione e dell'educazione.

D'altra parte l'educazione, quella vera, si è sempre caratterizzata per le sue finalità maturative: quelle relative alla trasformazione del soggetto-persona, come quelle relative alla trasformazione delle comunità. Non sembra utile, quindi, un modello di società ad "apprendimento diffuso" per il riempimento di "teste troppo piene o troppo vuote", che rischia di rimanere astratto, è bensì necessaria la progettazione di una "società della conoscenza" che proponga al centro il tema pedagogico della formazione permanente dell'uomo lungo l'intero corso della vita, attraverso l'adozione di metodi che aiutino i soggetti a penetrare i problemi, a riflettere, a comprendere. Si tratta cioè di pensare all'obiettivo di formare "teste ben fatte" (E. Morin), di educare lo "strumento testa" (A. Gabelli) e, cioè, mettere in atto un modello educativo complesso di procedure e strumenti deputati all'apprendimento e alla conoscenza del sé e, finanche, delle "cose" del proprio funzionamento.

Da tale assunto può, allora, nascere la convinzione che la pedagogia come sapere della formazione, sia nella sua dimensione individuale (la cura del proprio sé e la massima espansione produttiva, creativa, pratica del soggetto), sia nella sua dimensione sociale e comunitaria (l'apertura verso l'altro, la conoscenza del "locale" così come del "globale" della propria cultura di appartenenza, così come delle culture del mondo, soprattutto la pratica dei doveri di cittadinanza), può essere considerata una scienza a doppia faccia: la *prima*, attenta al soggetto, ai suoi diritti e alla propria crescita personalizzata, come già si diceva; l'*altra*, attenta al rapporto del soggetto con gli altri. La riflessione, quindi, non va condotta soltanto su un modello di una "pedagogia del soggetto" né sul modello di una mera "pedagogia della società" – la *prima* da considerarsi maggiormente sul singolo individuo; la *seconda* da considerarsi, al contrario, troppo spostata in direzione collettivista –, quanto piuttosto su quello di una "pedagogia della relazione" che tenga conto del singolo e della sua storia biografica, del suo contesto di vita, quindi delle sue radici culturali e sociali.

L'uno e l'altra, infatti, – la persona e la comunità – costituiscono la base della convivenza civile, di una comunità che si fa "unione dialettica dei soggetti individui" che non stanno insieme solo per una crescita ed uno sviluppo materiale, bensì per il "bene comune", per la realizzazione umana di un territorio; non crescita ma addirittura "decrescita", se questa è intesa come abbandono di una pratica di distinzione e di assalto predatorio al pianeta, se questa è intesa come aumento dei consumi ed avvelenamento della "città degli uomini", decrescita come

riqualificazione, come modello di preservazione di un umanesimo non più macchinale, ma autentico, inclusivo, attento alla diversità e alle differenze.

L'idea della comunità educativa, oggi, scarta, quindi, il modello della crescita esponenziale e ritorna al modello aggiornato della *polis*. Quando nell'antica Grecia una città era cresciuta troppo e, il territorio era diventato complesso in termini di continuità, aumento di presenza umana, di infrastrutture, nonché di domanda in termini di beni di consumo in campo economico, sociale e culturale, e quindi, difficilmente sarebbe riuscita a costituirsi come comunità educativa, come una comunità, cioè, che riesce ad interrogare se stessa, a riconoscere i propri problemi, ad identificare propri bisogni ed obiettivi di sviluppo equilibrato riguardanti giovani ed adulti, uomini e donne di diversi orientamenti e condizioni, allora si decideva di ricominciare *ab initio*, cercando una nuova terra e fondando una nuova città. Ebbene, l'idea della "sostenibilità" della vita e della necessità di conservare il territorio "a misura d'uomo" ritorna con forza oggi, dopo duemila anni. I Greci, come abbiamo cercato fin qui di spiegare, avevano ben chiara l'idea che, se il territorio rischia di collassare per numero di abitanti e per scarsità di risorse naturali, strutturali, umane, strumentali, allora bisogna lasciarlo così com'è e permettere ai giovani (in generale) di ricostruire la vita altrove se è possibile partendo dalle radici, dalla storia comune, dall'esperienze acquisite.

Gli antichi greci, infatti, veniva ricordato nei dibattiti e nelle riflessioni degli anni Settanta sull'educazione permanente, quando una loro città cresceva per numero di abitanti, cercavano luoghi nuovi dove insediarsi e la costruzione delle colonie della *Magna Graecia* ne è un esempio tangibile: si può immaginare, a tale proposito, il "viaggio" di una vera e propria "nuova formazione" umana, sociale e civile, delle navi euboiche presso le coste flegree per costruire le nuove architetture dell'antica Parthenope o dell'insediamento cumano, architetture pregne di una cultura esistente altrove, ma altresì nascenti dalle locali risorse territoriali.

Elisa Frauenfelder e Vincenzo Sarracino.

Articolo 2

L'INTERCULTURA E I SUOI POSSIBILI MODELLI

L'intercultura non è soltanto un ideale da coltivare – sulla base del convincimento che le diverse culture presenti in uno stesso territorio possano convivere e confrontarsi fra di loro senza che ciò determini il prevalere dell'una o dell'altra –, ma è una meta da perseguire, che può produrre, nel tempo, un arricchimento reciproco delle stesse culture e, alla fine, una loro fusione. In questa particolare accezione, essa riflette la tendenza, propria degli esseri umani, a risolvere le controversie, individuali e collettive, attraverso un continuo e fertile dialogo, volto ad orientare la propria e l'altrui cultura verso uno stesso sentire, o verso ciò che può denominarsi “trans-cultura”.

I processi generali che intervengono in un contesto trans-culturale sono certamente variegati e complessi e ciò perché sia i conflitti, sia le loro soluzioni, sono fortemente amplificati dalle più recenti tecnologie, mentre la tendenza delle culture alla loro separazione, o alla loro reciproca esclusione, è soppiantata da diverse forze, costituite da interessi economici, politici e sociali, che inducono le differenti culture a promuovere un continuo confronto fra di loro e, in definitiva, una loro costruttiva convivenza sociale.

Questa prospettiva di apertura, di confronto e di dialogo fra le diverse culture sottintende la pluralità identitaria come un valore, una ricchezza da coltivare; per questo, essa comporta che l'interazione, e non l'integrazione, sia l'obiettivo da perseguire, poiché quest'ultima deriva dal convincimento di una pretesa superiorità morale di una determinata cultura rispetto alle altre e, in modo particolare, della cultura occidentale rispetto alle culture del cosiddetto “terzo mondo”.

La prospettiva interculturale respinge l'idea che la cultura sia una realtà monolitica, in quanto essa è costituita da un insieme di tradizioni, cioè di usi, costumi e condizioni materiali, diversi gli uni dagli altri. Per essa, l'identità si costituisce nella relazione di sé con l'altro da sé: con la famiglia, con gli amici e con i gruppi sociali, reali o virtuali.

Al momento della nascita, gli esseri umani non hanno una loro precisa identità, ma la vanno, via via, acquisendo, mediante l'uso di strumenti attraverso i quali possono interagire, e di fatto interagiscono, con gli elementi dell'ambiente circostante, fisico e sociale, promuovendo con gli stessi un approccio che è, insieme, gnoseologico, dialettico e dialogico. In tale approccio il discorso, la narrazione, il dialogo si configurano non come prodotti individuali, ma come prodotti collettivi, risultanti da una creatività storico-sociale.

L'identità generata dalle diverse narrazioni è certamente plurale, ma essa non è sempre coerente, perché gli eventi narrati possono essere dolorosi e difficili da riferire, soprattutto per i migranti che hanno vissuto esperienze traumatiche e che, per questo, spesso producono racconti frammentari e lacunosi.

L'attuale massiccia ibridazione di popoli e culture ha prodotto la formazione di società composite, in cui convivono gruppi umani di diversa provenienza, che cercano di trovare un equilibrio tra la condivisione di valori comuni e la diversità delle loro appartenenze sociali e culturali.

Il modello multiculturalista suggerisce una sorta di ibridazione, per la quale la coesistenza in uno stesso territorio può evolversi in un intreccio positivo fra culture e popoli diversi, ma il suo maggiore rischio è quello di sfociare in una sorta di relativismo culturale che può condurre le diverse comunità etniche allo scontro fra di loro.

Il modello integrazionista contempla la coesistenza di diverse culture all'interno di una medesima società, ma punta all'adattamento dei portatori di culture "altre" alla cultura della società ospitante, per cui essi dovrebbero conformarsi, quanto più è possibile, a quest'ultima, mettendo in atto processi di de-socializzazione, o di cancellazione delle loro culture d'origine, e di ri-socializzazione rispetto ai costumi e alle norme della cultura d'arrivo. Esso si configura, quindi, come un modello assimilativo, che affonda le sue radici nella mentalità colonialista, propria dei paesi occidentali.

Il modello funzionalista si basa sul presupposto che il processo di integrazione dell'immigrato sia estremamente difficoltoso, per cui la relazione che si instaura tra il migrante e la comunità d'accoglienza finisce con l'essere strumentale e utilitaristica. È, questa, una relazione che si fonda sul principio dell'esclusione differenziale, per la quale i migranti vengono inseriti in determinati ambiti sociali e se ne scoraggia lo stanziamento definitivo nel paese di accoglienza. La prospettiva di tale modello è, quindi, quella di una loro permanenza temporanea nello stesso paese.

Ma, in una prospettiva interculturale, le differenze debbono essere accolte e riconosciute, anziché sopite o tollerate. Le diverse culture debbono essere vissute non come steccati insormontabili che dividono popoli e nazioni, ma come ambiti di confine permeabili a scambi e ad osmosi, che consentano e promuovano processi di ibridazione.

I diversi modelli sopra indicati rivelano, in qualche modo, le loro difficoltà e i loro limiti. Per questo, rispetto ad essi, qui proponiamo il modello di intercultura ricavabile dal concetto, faziano, di “compossibilità”.

Come scrive il filosofo palermitano, “il concetto di compossibilità è semplicissimo. Supposta un’infinita varietà degli esseri che si incontrano a costituire un’unica realtà, l’esistenza dell’uno dev’essere concepita, o divenire tale, da non rendere impossibile l’esistenza degli altri. Può dirsi che questo concetto sia l’origine di ogni ricerca filosofica, perché è il concetto stesso di *universo*, cioè dell’unità di un molteplice”¹.

Per comprendere tale concetto occorre dunque muovere da quello di “universo” o di unificazione del molteplice, già espresso da Kant e riproposto dal Gentile, che comporta la necessità di prospettare il rapporto parti-tutto nei termini di una tensione delle parti verso una totalità aperta e diveniente. Perché questa unificazione possa configurarsi come compossibilità, occorre che l’orizzonte al quale tendono le parti nel processo unificatorio si profili in modo tale che in esso ciascuna parte concorra a promuovere l’esistenza delle altre, e tutte insieme si armonizzino fra di loro nella totalità diveniente. A questo fine è necessario che ciascuna parte, senza rinunciare alla propria particolarità e/o individualità, si autotrascenda aprendosi e rapportandosi a tutte le altre.

Se si considera che, in questo universo di compossibili, le parti, in virtù del loro stesso dinamismo, sono, e non possono che essere, soggetti, l’orizzonte di unificazione si delinea come un complesso di relazioni in cui ciascuno soggetto, piuttosto che essere negato, fagocitato, ridotto a oggetto, a cosa, venga riconosciuto nella sua insopprimibile diversità o alterità; cioè come una *societas* nella quale ogni membro possa sempre essere soggetto, o continuare a farsi tale, e mai diventare oggetto.

Il concetto di compossibilità non riguarda, quindi, la semplice possibilità logica, ma la concreta, reale possibilità di esistere dei molti soggetti facenti parte dello stesso universo, senza negarsi l’un l’altro, ma affermandosi e riconoscendosi reciprocamente (compossibilità etica). È, questa, una compossibilità *in fieri* che, lungi dall’ignorare, deve fronteggiare il rischio dell’incertezza, della precarietà, dell’imprevedibilità, della complessità, proprie del divenire storico; una compossibilità da intendere come processualità aperta ed infinita.

La logica che fonda e giustifica detta compossibilità nasce dalla negazione dell’unicità o universalità del soggetto e, quindi, dal riconoscimento della molteplicità o particolarità dei

¹ V. Fazio-Allmayer, *La logica della compossibilità*, ne *Il Significato della vita*, vol. VI delle *Opere Complete*, Palermo, Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, 1988, pp. 55-56.

soggetti, considerati nella loro risolvibilità-comunicabilità. Essa perciò rende possibile il passaggio dal monismo al pluralismo, dall'uno ai molti soggetti, prospettando l'unità come esigenza o possibilità di unificazione e, quindi, come implicante in sé la stessa molteplicità².

Questa faziana logica della compossibilità è in grado di giustificare specularmente l'intercultura e, insieme, la promozione di quell'educazione interculturale che non può che incentrarsi nel riconoscimento della pluralità delle culture e della diversità di ciascuna di esse nell'unitarietà del comune mondo umano.

Tale logica consente, infatti, di comprendere la crescita, individuale e storica, degli individui e dei popoli come processo di moltiplicazione dell'uno e di unificazione dei molti, o di diversificazione-differenziazione dell'identico e di identificazione del diverso. Essa consente, quindi, di attuare e promuovere la formazione umana come educazione al pluralismo, al riconoscimento e al rispetto dell'alterità, o diversità-differenza, dei singoli individui e delle varie culture; come disponibilità al dialogo, al confronto, allo scambio, all'interazione, alla collaborazione reciproca, alla solidarietà, all'amore, alla fratellanza universale.

Il riconoscimento e il rispetto dell'altro, quali finalità del processo educativo, comportano la valorizzazione e, insieme, il potenziamento della categoria della differenza, considerata nel suo rapporto dialettico con l'identità, intesa non soltanto come differenza dell'altro rispetto all'io o dell'io rispetto all'altro, ma anche, e soprattutto, come differenza dell'io rispetto a se stesso nel suo processo di crescita. Il che, mentre rende possibile evitare ogni appiattimento di prospettive e di valori e ogni standardizzazione di linguaggi, di atteggiamenti, o di comportamenti, suscita ed alimenta, col rifiuto della ripetitività del nostro esistere o del nostro operare, la creatività, la tensione verso il nuovo, la capacità di inventare e costruire nuovi mondi possibili, diversi da quello in cui viviamo, di produrre un cambiamento qualitativo dell'esistenza umana, concepita come ambito di differenza, attiva ed operante, in direzione del futuro.

La faziana logica della compossibilità ci consente dunque di ipotizzare e, quindi, di costituire un'umanità differente, delineantesi come *universo di compossibili* e, cioè, come una totalità, organica e diveniente, di individui, di popoli e di culture, in cui ogni individuo, ogni popolo, ogni cultura interagiscano con tutti gli altri, dando luogo ad un loro reciproco arricchimento e, nel contempo, ad una configurazione articolata e unitaria della realtà umana.

Epifania Giambalvo

² Vedi V. FAZIO-ALLMAYER, *Moralità dell'arte e altri saggi*, vol V delle *Opere complete*, Firenze, Sansoni, 1972, pp. 44-45.

Articolo 3

SULLA SCUOLA ITALIANA E IL MODELLO “DELL’AUTONOMIA”.

Nel corso del Novecento il dibattito sulla scuola nazionale e sulla sua necessaria e migliore riforma è stato intenso e capace di mettere a fuoco problemi e modelli tra loro diversi, talvolta di significativa qualità. Ciò è avvenuto ai primi del secolo, poi negli anni Cinquanta, poi anche negli anni Novanta con la “scuola dell’autonomia”. L’esito del dibattito intenso e plurale degli anni Dieci fu la Riforma Gentile del 1923, con le sue luci (organicità strutturale formativa; cultura umanistica ben valorizzata; etc.) e le sue ombre profonde (tradizionalismo culturale e sociale; rigidità degli accessi alla scuola secondaria; classismo; etc.) al tempo stesso. Riforma che sopravvisse allo stesso fascismo e alla sua scuola di regime. Poi alla Liberazione e al varo della Carta Costituzionale (che fissa l’obbligo della formazione di un cittadino-persona: vedi art. 3; che sostiene i capaci e meritevoli; che riconosce la libertà di insegnamento e di istituire scuole; etc.). Infine alle stesse battaglie del ’68 e degli anni Settanta (battaglie contro l’autoritarismo, la selezione etc. e per una scuola emancipativa per tutti). Solo con la legislatura del 1996/2001 si ebbe il modello nuovo: quello “dell’autonomia”, che ha avuto una sua forza e una sua storia, anche se problematica.

Ma cos’è la “scuola dell’autonomia”? Perché è stata ed è ancora un modello alto? Che storia ha avuto? Va oggi rilanciata e come?

Prima di tutto va detto che tale modello di scuola è stato il prodotto maturo di tutta una trasformazione dell’immagine del sistema formativo scolastico che ha visto all’opera i politici (poco), i pubblicisti e gli studiosi (pedagogisti e non), le voci dal basso espresse dalla scuola stessa (insegnanti, associazioni, gruppi culturali) che per decenni hanno esercitato una riflessione/progettazione della scuola che ne ha fatto elaborare, via via, un identikit più complesso, più democratico, più articolato, operando prima sulla e al di là dell’azione legislativa che è stata spesso disorganica, anche se ha avuto i suoi momenti-luce (la riforma del 1962; i Decreti Delegati; la scuola-a tempo-pieno; un po’ la stessa commissione Brocca; etc). Così qui da noi si è creata una sensibilità istituzionale e organizzativa che ha rinnovato la professionalità docente e l’ha ripensata in un confronto aperto e internazionale anche in relazione alla programmazione e alla didattica, come alla cultura che deve animare la scuola. Nella legislatura della metà degli anni Novanta tale modello scolastico, resosi organico e ufficiale, ha preso corpo, se pure con oscillazioni e incertezze. Quel modello cambiò anche il referente storico della scuola

italiana: dalla Francia napoleonica che aveva ispirato la Legge Casati (1859) col suo centralismo all'Inghilterra e ai suoi canoni. A cominciare dal criterio-base dell'autonomia. Criterio che responsabilizza la scuola, anzi le scuole. Che dà loro una delega culturale e formativa. Che mantiene il centralismo solo come fattore di indicazioni generali e di controllo sul "sistema". Con la Legge del 1997 e il Regolamento del 1999 ha preso corpo un modello scolastico che ne cambia l'amministrazione, il ruolo dei docenti, l'organizzazione del lavoro scolastico, la didattica stessa: col curricolo e col POF in particolare. Tale scuola esalta il ruolo stesso del docente e del dirigente, si dà una serie di dispositivi per sviluppare, secondo la norma costituzionale, il suo ruolo formativo. In realtà tale modello era una vera "rivoluzione" e come tale andava accompagnata da interventi orientativi, da un lavoro di assimilazione del modello stesso, di formazione della scuola a ogni livello. Un modello poi che portava la scuola italiana verso *standard* europei, sia pure con qualche resistenza e *deficit* (e si pensi alle attuali scuole della Finlandia, che hanno per l'OCSE il rendimento più alto: senza classi, senza voti, con curricoli individualizzati etc.). Comunque la "rivoluzione" si era attuata tra i ministri Berlinguer e De Mauro e il testo ufficiale di quest'ultimo: (*Verso i nuovi curricoli*) ne resta un documento esemplare.

In sintesi i punti qualificanti di quel modello erano 1) l'autonomia amministrativa e progettuale degli istituti, gestita tramite i propri consigli; istituti organizzati sempre più come "comprensivi" (che uniscono scuola dell'infanzia, scuola primaria e secondaria di primo grado); 2) il curricolo, che è altro dal programma, poiché ripensa i saperi in funzione di fini istruttivi, formativi e sociali, relativi anche alla comunità in cui la scuola si trova collocata e che, nei comprensivi, si sviluppa come curricolo verticale: differenziato ma anche unitario e saldato sempre a formare conoscenze, competenze e abilità; 3) il Piano dell'Offerta Formativa, che pone a fianco del curricolo esperienze culturali integrative, col metodo dei laboratori, dando spazio anche ai saperi giovanili (musica, pubblicità etc.) articolando e personalizzando la formazione scolastica; 4) una nuova professionalità dei docenti, più libera, più responsabile, più costruttiva rispetto ai saperi e alla loro capacità formativa e più attenta a rinnovare la stessa didattica in funzione della classe specifica in cui si opera, nutrendosi anche di competenze socio-psico-pedagogiche; 5) l'ottica di verifica (e di classe e d'istituto) che deve accompagnare tale lavoro più aperto e responsabile: verifica di qualità e verifica di risultati, elaborate secondo codici efficaci, di cui la pedagogia scolastica internazionale oggi dispone e di cui il M.P.I. tramite le sue agenzie, offre i modelli di riferimento (soprattutto per la valutazione degli allievi dei cicli dell'obbligo).

Come già detto, tale modello andava diffuso, accompagnato, portato-a-sistema e per questo aveva bisogno di interventi locali e orientati a un sostegno formativo nelle scuole che fu realizzato solo in parte, tramite agenzie diverse (l'INDIRE, gli IRRE soprattutto, l'INVALSI). Poi con la legislatura 2001/2006 arrivò invece la messa in mora di tale modello e il suo graduale oblio. Con la ministra Moratti e la sua "riforma" del 2003 si venne a rilegittimare la scuola nella sua forma tradizionale e si attaccarono alcuni elementi-chiave del modello appena costruito e in cammino tra varie difficoltà: si introdusse il maestro prevalente nella scuola primaria; si affermò la centralità del portfolio, cassato poi come incostituzionale dal Consiglio di Stato; etc. Col ministro Fioroni (2006-2008) si intervenne in modo un po' confuso, ma si vararono le *Indicazioni per il curricolo* e le si indicarono come principio regolatore del fare-scuola oggi nell'età dell'obbligo. Al tempo stesso però si cancellarono gli IRRE che dovevano esser proprio la cintura di trasmissione per e nelle scuole di quel nuovo modello scolastico fissato con l'"autonomia". Sostituiti da un'Agenzia Nazionale che si è sempre più diretta a coltivare soprattutto le nuove tecnologie e le "buone pratiche" da imitare. Poi con la ministra Gelmini (2008-2011) la ripresa di un modello tradizionale di scuola è stata ancora più netta. Si è riproposto il maestro unico e il ritorno ai voti. Tutto ciò in un quadro di riforma ispirato ancora al modello gentiliano e solo in parte efficace nel riordino della scuola secondaria superiore (2010), ma anche lì con limiti di discipline, di orari, di vera professionalità o pre-professionalità. Ancora molta tradizione se pure in una scansione più giusta tra licei e istituti professionali. E quest'ultimi tutti da ridefinire meglio nella struttura e nella funzione oggi.

E dopo? Il ministro Profumo ha rilanciato le *Indicazioni* rese più complesse e sottili. E ha fatto bene. Per il resto silenzio. E la ministra Carrozza (dal 2013)? Ancora tecnologie e restauro delle sedi scolastiche. Aspetti urgenti sì, ma strumentali. Ora propone anche un "referendum on line sulla scuola" che si profila come una ripresa organica e integrata della scuola dell'autonomia, puntando alla qualità del fare-scuola. Speriamo che tale impegno si realizzi, al di là del referendum, pur utilissimo a rilanciare una campagna di idee e un dibattito forte in Italia intorno alla scuola.

Se, come detto di sopra, quel modello di scuola dell'autonomia è alto (e lo è sotto molti aspetti, tutti già detti) e come tale va tutelato e riproposto al centro, oggi dobbiamo rilanciarlo con energia. E possiamo farlo.

Lo si sta facendo? Sì, ma forse un po' in "minore". C'è stata la ripresa delle *Indicazioni* nel 2012. Una ripresa che affina e sviluppa il modello di curriculum verticale e rilancia con più incisività,

materia per materia il gioco complesso delle competenze, nel quadro riconfermato di un “nuovo umanesimo” che salda insieme i vari fronti della cultura moderna (lettere e arti, scienza/scienze tecnologia). C’è stato il diffondersi del modello “comprensivo” e del tempo pieno sempre di più. C’è un iter formativo dei nuovi docenti della media inferiore e superiore, che col TFA rilancia le competenze trasversali e pedagogiche oltre a quelle disciplinari. Ma è ancora poco. Se pure ci sono vari impegni di aggiornamento didattico disciplinare a livello regionale o centrale. Ma proprio quel modello va riaffermato, in teoria e in pratica. 1) Va finanziato. 2) Va reso operativo con una rete di interventi più costanti e capillari, disciplina per disciplina. 3) Va sensibilizzata la categoria dei dirigenti e in modo organico a volere/potere gestire quel modello. 4) Va resa sensibile anche la popolazione verso quel modello nuovo di scuola: e qui si fa centrale la stessa informazione e la pubblicitaria, in particolare quella pedagogica. Sono tutte frontiere urgenti e necessarie. Speriamo che il centro-sinistra al governo (2014) se ne faccia carico con piena consapevolezza e con interventi precisi e significativi. E lo faccia con urgenza.

Nota in calce

Ci sono oggi nella scuola anche ulteriori problemi aperti, sui quali è bene tener vivo il dibattito e poi decidere. C’è quello dei cicli post-obbligo. Cinque o quattro anni? Un anno (o due) di collegamento/orientamento, poi i Licei o i Professionali triennali. Entrambi da rivedere in orari, materie, organizzazione interna, tenendo ferma la doppia identità della scuola superiore: formativa e professionale (o pre-professionale), fissandone le varie specificità raccordate sempre alla cultura specifica (anche nei professionali c’è vera cultura: tecnica e scientifica, storico-sociale e perfino letteraria e estetica).

C’è quello delle materie di base tra media inferiore e superiore che devono tener ferme le aree letteraria e scientifica, poi quelle storiche e sociali e estetiche da organizzare in curricula più ricchi e più organici al tempo stesso.

C’è poi l’alternanza integrata tra libro e *e-book*, tra didattica del libro e della comunicazione in classe e quella più tecnologica: entrambe da coltivare e con effetti di sviluppo degli “stili mentali” diversi in ogni soggetto.

C’è poi da riflettere sull’*identikit* della media inferiore da aggiornare in contenuti e metodi, dando spazio ai laboratori e al lavoro di ricerca personale degli allievi, in modo da individuare orientamenti e vocazioni.

E c'è anche il problema, serissimo e urgente, della dispersione scolastica che va sì monitorata ma anche “trattata” con impegno e con metodo e non mancano affatto i modi e le tecniche: sono varie e sperimentate. Vanno però e sempre più istituzionalizzate.

Poi c'è quello dei test di valutazione. No, come dice l'articolo 4, ai test come quiz. Ci sono poi quelli più metacognitivi e legati al *problem solving*, tipo INVALSI, che hanno precisa funzione positiva: indicano un orizzonte cognitivo per le varie discipline, fissano una qualità dell'apprendimento guidato da un sensibile obiettivo riflessivo. Certo se usati in modo “totalizzante” rischiano di sconvolgere l'*iter* didattico e di porsi come unico *ad quem* dell'insegnare/apprendere, con esiti, si dice, riduttivi.

Infine tutta la scuola, dalla primaria ai Licei/Professionali, deve farsi formatrice di cittadinanza. Come? In vari modi. Vivere già in classe la democrazia. Portare anche sul “territorio” i valori civili: impegno, responsabilità, solidarietà, rispetto delle regole. Conoscere anche le stesse regole di cittadinanza, a partire da quelle scritte nella Costituzione, da studiare a più livelli. Poi conoscere le regole sociali attraverso elementi di psicologia sociale, di sociologia, di politologia, di economia, di diritto etc.

E tutto ciò sta ancora dentro la scuola dell'autonomia e costituisce l'orizzonte aperto di una ripresa della “riforma” della scuola stessa e che può trovare attenzione e soluzione proprio nelle sue articolazioni. Interne e non solo. Tenendo viva proprio la tensione innovativa costante che intimamente la caratterizza. E che ne è principio di forza.

Franco Cambi

Articolo 4

NO A UNA SCUOLA SELETTIVA E TECNOCRATICA

1. Se la cultura costa troppo provate con l'ignoranza!

In questa stagione di squallida offerta mediatica, i telegiornali e i talk/show stanno bombardando l'opinione pubblica di slogan – i partiti sono tutti uguali, l'uno vale l'altro – dalle derive qualunque. Fortunatamente, la verità è un'altra. Basta liberarsi da tali messaggi tossici per capire che le forze politiche siedono – ben visibili! – sull'una (i conservatori: finora, in Italia, la Destra populista) e sull'altra sponda (i progressisti) di un grande fiume dove sta transitando il futuro del Paese.

- Dalla riva ultraconservatrice (illiberale e padronale), negli anni d'esordio del Secolo la destra al Governo ha sistematicamente delegittimato i docenti come spendaccioni e fannulloni. Costosi e inutili. Tant'è che in Tv Silvio Berlusconi ghignò questo interrogativo: la Scuola costa troppo e perdipiù è di bassa qualità? Nessun problema, il suo futuro l'abbiamo già in casa: è Mediaset! La tesi del Premier era lineare: declassare la cultura a ferro vecchio, non più commerciabile.

- Dalla sponda opposta – rivolta al futuro – i progressisti da sempre nobilitano l'istruzione pubblica a ultima trincea di difesa dall'alluvione mediatica ed elettronica, i cui detriti mercantili mirano alla liquidazione del corpo docente per lasciar posto a un'istruzione digitale fai-da-te. E' il motivo per cui il fronte progressista ha sempre respinto il tentativo di disinvestimento sul corpo docente. Plaudiamo la sua fermezza sull'invalidità della trincea/Scuola, il cui compito istituzionale fa tutt'uno con la difesa di solide cifre di cultura e di cittadinanza da garantire alle nuove generazioni.

I Governi illiberali e antidemocratici – è l'antica tesi di Louis Althusser – da sempre usano la Scuola come casamatta reazionaria. Una sorta di gallina dalle uova d'oro da allevare perché funga sia da macchina di selezione delle future classi dirigenti, sia da apparato ideologico per omologare i giovani a un pensiero manipolabile (mai contromano!), sia da prezioso salvadanaio per i regimi padronali quando sono costretti a politiche di contenimento della spesa pubblica. La Scuola allora viene snaturata ad agnello sacrificale per ripianare i disavanzi dello Stato.

Ovviamente, un sistema di istruzione di tal fatta incatena l'intelligenza degli allievi, costringendoli a rottamare la loro virtuale mente/plurale. Attenzione, però. Non contenti di mettere in bolletta l'istruzione pubblica, i Ministri antidemocratici – amanti di una Scuola brutalmente selettiva – si strappano le vesti in Tv indignati per gli insuccessi (brutti/voti)

notificati ai nostri allievi dai perentori esiti delle prove oggettive di profitto (quiz: conoscenze a-numero-chiuso) del tutto simili ai giochi televisivi della memoria.

Di più. I Ministri citati hanno insistentemente rimproverato i docenti che perdevano tempo per risvegliare le intelligenze degli allievi piene di domande, di dubbi e di perché. Occorre ritornare, hanno a lungo sentenziato, alla vita tra i banchi, alla lezione, al libro di testo.

In altre parole. A un'istruzione fabbrica di allievi pappagalli senza penne colorate: teste gonfie di mnemonismi e di nozionismi.

2. Esce il libro entra internet? Non ci sto

Non pochi commentatori esperti di Pedagogia hanno denunciato un editto ministeriale, che, dopo mesi di gestazione, è stato promulgato nel silenzio e nell'indifferenza del corpo docente, dei genitori e delle istituzioni formative territoriali. Questo, il colpo d'ascia inferto alla Scuola Secondaria di primo grado: la chiusura delle biblioteche scolastiche.

Di più. Il Ministero dell'istruzione, per compensare l'anoressia della Lettura, spalmerà computer in ogni anfratto delle Scuole.

No, Ministri dell'istruzione, così non va. La vostra è un'opzione culturalmente gerarchica e discriminatoria: la *lettura* e la *digitazione* vanno tenute in/cordata – soprattutto nel mondo adolescenziale – per permettere ai lettori in erba di conquistare la cima di una cultura colta e diffusa.

Noi tifiamo per un ***banco a due piazze***, perché se precipitasse il libro rovinerebbe nel burrone anche il computer.

Anzitutto, perché libro? Risposta. Ci troviamo a “istruire” in una stagione storica egemonizzata dal Mediatico. Il codice scritto (e la lettura, in particolare) per la sua forza interpretativa e immaginativa ha il compito non di oscurare il video, ma di evitare che i suoi messaggi (oggi monopolizzati da padroni del vapore) si tramutino in alfabeti che catramano – per vie subcorticali – il linguaggio personale e il pensiero divergente delle prime età evolutive.

Poi, perché il computer? Risposta. La Scuola non può rischiare l'analfabetismo informatico. Pena la relegazione a vagone lento dell'odierno convoglio sociale: la cui locomotiva tecnologico-scientifica va in jet, in astronave. Di più. L'informatica riduce i tempi dell'alfabetizzazione/primaria: cioè a dire, dei saperi di base e degli automatismi cognitivi. Assicurando più tempo all'alfabetizzazione/ secondaria: cioè a dire, alla costruzione delle forme-

del-pensiero che preservano le conoscenze di lunga durata e che danno le ali all'imparare ad imparare da soli.

3. Bocciare non è una scelta educativa

Una Scuola spietatamente selettiva ama gli autogol, vive nel desiderio di essere sconfitta. Un Documento/Ocse (l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) ha rullato i tamburi – nel 2010 - per ricordare l'idea profetica del Report/Ue di Lisbona invitando le Nazioni europee a non condannare gli allievi a risiedere nei banchi dell'anno precedente. Nella convinzione che moltiplicare le bocciature sia una scelta autolesionistica che rafforza disparità e diseguaglianze.

Una spesa pedagogicamente insensata, da non finanziare.

Soltanto l'Italia all'alba del duemila remò contro. La destra al Governo - classista, cialtrona e priva di sguardo sul futuro - fece ruzzolare il belpaese in fondo al pozzo nero delle "ripetenze". Plaudite da un demenziale spot del Pidielle: la Scuola è sicuramente più seria e di qualità quando boccia a gogò gli allievi! Secondo l'allora Ministro dell'istruzione Letizia Moratti, l'impresa-Scuola doveva essere convertita in un'Azienda che produce conoscenze alla stregua di una fabbrica che confeziona lattine di birra. Le "difettose" (fuori/standard: gli alfabeti dei ceti poveri, dei disabili, degli extracomunitari) vanno gettate al più presto nel cestino dei rifiuti.

Gli esami non finiscono mai è il titolo di una indimenticabile commedia di Eduardo De Filippo. Sulla sua scia, aggiungiamo che si parla di Scuola soltanto nei giorni in cui officia le sue liturgie di fine anno. Quando, gli strilli della Stampa e della Tv le danno palcoscenico in occasione della pubblicazione degli scrutini finali.

Il cielo invernale che dal duemila ha avvolto per quasi tre lustri la Scuola del belpaese ha strillato a lungo un nevrotico pressing mediatico, un insistito slogan. Questo. La Scuola é seria e severa (da premiare!) se boccia gli allievi anche con un-solo-cinque in pagella.

Ovviamente, una Scuola di tal/fatta - simbolo non di severità, ma di poca serietà! - non solo costa meno allo Stato, ma mette le catene all'intelligenza: costringendola alla rottamazione della sua potenziale mente critica e plurale. Difatti, cosa c'è dietro un sei o un cinque? Risposta: un'istruzione che snatura la Scuola in una palestra agonistica di risposte esatte e di saperi/verità, dove si zittiscono le idee piene di curiosità e di dubbi. Irrintracciabili in una anonima scala decimale.

Replichiamo il nostro urlo di Munch. Il sistema di istruzione non può indossare la veste di una Azienda, come vorrebbe il neoliberismo economico dominante. La sua macchina scientifica non produce “bulloni”, non smercia prodotti di consumo immediato, non mette sempre in vendita merci oggettivamente misurabili. E’ sì un sistema culturale complesso, difficile da giudicare. Ma produce quell’*unico bene* - che si chiama Scienza - difficilmente valutabile con strumenti di natura matematico/statistica.

4. L’incubo dei test

La villetta della Conoscenza dispone di due piani cognitivi. Nel primo, abitano i saperi “elementari”; nel secondo – l’Attico – abitano i metasaperi (le *formae-mentis*) titolari di strutture cognitive “superiori”.

Per certificare la padronanza dei saperi-di-base (il sapere riprodurre una conoscenza), l’utilizzo di prove oggettive di profitto (a partire da Test come i Quiz vero-falso, le scelte multiple o altri) è sicuramente preziosa e di sicura utilità docimologica per ridurre i tempi di assimilazione mnemonica e ripetitiva degli alfabeti primari.

Nei piani/alti - regno dei *saperi superiori*: le metaconoscenze (il sapere smontare, ricostruire e confutare gli alfabeti di base) - l’utilizzo delle prove oggettive di profitto è decisamente sconsigliabile. Non ci sembra che Test e Quiz possano condurre all’Attico dove fanno “girotondo” il sapere, il fare, il pensare, il dissentire e l’inventare.

In proposito, il Report dell’Unione europea (Lisbona/2000) fece il tagliando alla vettura dei Saperi intitolata al terzo Millennio. Questa, doveva disporre sia di *carburanti di qualità* (gli alfabeti di base: depurati delle scorie del nozionismo, dell’enciclopedismo e del verbalismo), sia di un *motore instancabile* (il pensiero-che-pensa: scomodo, perché pieni di dubbi e di perchè).

Nell’odierna stagione di convulsa scolarizzazione di massa, la Scuola non sembra capace di “cucinare” quei dispositivi mentali superiori (di analisi e di sintesi, di induzione e di deduzione, endogeni ed esogeni) ineludibili per alimentare la vettura della mente (la scatola nera) non solo di accumuli nozionistici, ma anche di strutture metacognitive che sappiano maturare le capacità operative, logiche e generative del pensiero. Queste, godono di un’elevata conservazione delle conoscenze e di una lunga durata cognitiva.

Se i test e i quiz dovessero occupare tutti gli spazi della Scuola (e delle aule universitarie) favorirebbero un’istruzione schiacciata sul *presente* (indifferente al passato e con gli occhi chiusi sul futuro), rinchiusa in apprendimenti algoritmici e riproduttivi. Amica, per l’appunto, dei test

oggettivi di profitto la cui crescente presenza nelle pratiche di valutazione scolastica (e accademica: purtroppo!) sta banalizzando l'apprendimento in verdetti del *sì* e del *no*. Come dire, la Conoscenza potrà vivere o morire purché sia senza appello: vera o falsa, giusta o sbagliata, esatta o errata. Siamo al cospetto di una deriva che consiglia ai sistemi di istruzione pubblica di porre in quarantena il pensiero contromano e la testa all'insù. Cioè a dire, il pensiero *euristico* e *plurale*. Zattera di salvataggio per le giovani generazioni per sbarcare sull'isola dove sventola l'unico vessillo culturale che potrà farsi mediatore di idee-di-libertà: un contromedium, ultima trincea di difesa del sapere umanistico e scientifico.

5 Non ingessati in classi pollaio

La controriforma Gelmini – benedetta dal Pidielle – ha imposto Programmi ministeriali che spacciano conoscenze compatibili con la cattura-del-consenso: snaturando l'istruzione a canale di omologazione ideologica. Il vocabolario anoressico del Ministro dell'istruzione è rinchiuso nel binomio Meritocrazia (arma di selezione) e Pensiero coccodè (nutrito di quesiti sì o no). L'antipedagogia che lo pervade impone un unico luogo didattico: il Banco.

In silenzio, blindati in solitudine, gli scolari sono costretti in classi/pollaio a memorizzare saperi verità trasmessi dalla lavagna elettronica e dal libro di testo, mentre la lezione del docente viene avvolta dalle ombre della sera. Le conoscenze da banco - preconfezionate e surgelate - scivolano lungo una deriva catastrofica: evaporano rapidamente e muoiono precocemente. Di più. La valutazione imposta attraverso saperi impacchettati in “quiz” prende il volto di un Attila docimologico. Siamo al cospetto di un'anti/Scuola che ordina agli allievi di bivaccare in un banco che depriva la loro potenziale tensione alla “divergenza”: al dubbio, alla confutazione, al dissenso. Dove le forme/alte del pensiero sono costrette ad arrendersi al pensiero “unico”. Impossibilitate, a intercettare i saperi superiori: le Competenze.

6. La conoscenza sì-no apripista del consenso

Nel mondo infantile e giovanile, l'egemonia della cultura mediatica (televisiva) ed elettronica (digitale) sta producendo un rovinoso impoverimento alle conoscenze scolastiche.

Siamo lungo la china di un baratro (il monitor-pensiero) nel quale si intravedono due insidie letali.

- Prima insidia. Il rifornimento di *microconoscenze* presso banche/dati e telenovele sta sommergendo le nuove generazioni sotto i flutti di saperi frammentari e molecolari. Bombardati

da questa pioggia informativa, bambini e giovani rischiano di venire travolti da alfabeti senz'anima dai contorni magici, irrazionali e superstiziosi. Questi, negano la possibilità di capire i nessi che legano insieme i tanti anelli sparsi delle conoscenze.

- Seconda insidia. Il consumo di *solì alfabeti simbolici* condanna le prime età generazionali a vivere in gabbie di isolamento e di solitudine stipate di codici mediatici e computerizzati che sgambettano la loro vita affettiva, emotiva e sociale. Il bilancio è catastrofico: lo sguardo dei bambini e degli adolescenti davanti alla tv e al dialogo-a-pulsante si fa assente e inebetito. Sterilizzato della naturale voglia di dialogare, giocare, pensare e inventare: “insieme”.

La selezione non paga. *Gli esami non finiscono mai* è il titolo di una indimenticabile commedia di Eduardo De Filippo. Sulla sua scia, aggiungiamo che si parla di Scuola soltanto nei giorni in cui officia le sue liturgie di fine anno. Quando, gli strilli della Stampa e della Tv le danno palcoscenico in occasione della pubblicazione degli scrutini finali.

L'autunnale cielo Pidielle che per oltre un decennio ha avvolto la Scuola di casa nostra ha ripetutamente “strillato” – tramite un nevrotico pressing mediatico – uno slogan: la Scuola é seria e severa (da premiare!) se boccia gli allievi anche con un-solo-cinque.

Ovviamente, una Scuola di tal/fatta - simbolo non di severità, ma di poca serietà! - non solo costa meno allo Stato, ma mette le catene all'intelligenza: costringendola alla rottamazione della sua potenziale mente plurale. Difatti, cosa c'è dietro a un sei o un cinque? Un'istruzione che snatura la Scuola in una palestra agonistica di risposte esatte e di saperi/verità: dove si zittiscono le idee della sua utenza piene di curiosità, dubbi, confutazioni: irrintracciabili in una anonima scala decimale.

Ricordando Don Milani. La nostra memoria vive tuttora nel nome di don Lorenzo Milani. Deriso e umiliato dalla stampa della Destra padronale, noi lo incoroniamo a stella polare della Pedagogia. Il suo merito tutto/pedagogico è di avere indicato alla Scuola la strada da percorrere per tagliare il traguardo del diritto di tutti a una Formazione dall'elevato profilo democratico e dalla densa qualità culturale. Acuto chiromante, don Lorenzo colse nella sfera di cristallo l'irrinunciabile compito dell'istruzione pubblica: neutralizzare la “dispersione” perché snatura i destini civili e culturali di un Paese democratico. Parliamo delle insopportabili cifre di ripetenza e di abbandono (a partire dai suoi ragazzi di Barbiana: figli di contadini) alle quali don Lorenzo imputava con amarezza la responsabilità della deformazione della Scuola a istituzione socialmente selettiva, culturalmente macchina del vuoto (ri/produce e non/produce conoscenze) e

antropologicamente disattenta ai linguaggi, ai modi di pensare e di sognare di cui sono testimoni le giovani generazioni.

7. Sì un'altra scuola è possibile

I pilastri portanti. Da un augurante pacchetto di mesi, i portoni di viale Trastevere indossano gli abiti della domenica. L'abbigliamento dei giorni di festa annuncia l'insediamento sullo scranno più nobile del Ministero della pubblica istruzione di un nuovo Ministro – Mariachiara Carrozza, Rettore della scuola superiore Sant'Anna di Pisa – già avvolto da attese epocali da parte degli studenti, dei docenti, dei genitori e delle istituzioni culturali e formative del decentramento territoriale.

Ne siamo consapevoli: sarebbe provocatorio chiederle, con impazienza, la luna. Per esempio, mettere mano alla Riforma del nostro sistema di istruzione sul versante sia istituzionale, sia ordinamentale. Da un lato, il rapporto tra poteri ministeriali e autonomie locali; dall'altro, l'articolazione tra Scuola di base (dell'infanzia, primaria, media: Comprensiva?) e Secondaria dove la bandiera a scacchi va posta al diciottesimo anno e non al diciannovesimo che oggi penalizzerà i nostri giovani a entrare - un anno dopo! - nei percorsi universitari e/o professionali europei.

Restiamo con i piedi per terra. Ci basta la rimessa in moto (pedagogica e didattica) dei comparti curriculari - il preobbligo, l'obbligo e il post/obbligo – che dall'alba del duemila hanno subito devastanti picconate sulle loro antiche e gloriose architravi.

- ***Il pilastro democratico.*** Ovvero, non-uno-di-meno (bocciare è un autogol, avverte l'Ue).

- ***Il pilastro inclusione.*** Gli allievi extracomunitari e gli allievi disabili hanno il diritto a sedersi nel banco-di-tutti.

- ***Il pilastro pensiero plurale.*** Mai una Scuola fabbrica di allievi signorsì: pappagalli di un pensiero/unico.

- ***Il pilastro cittadinanza.*** La vocazione comunitaria della Scuola va nutrita di vita sociale tramite i valori dall'amicizia, della convivialità e del rispetto dell'altro.

Il Guardaroba della domenica e i quattro abiti da sera. A partire dagli auspicati pilastri/portanti del nostro sistema scolastico, ci sembra di potere suggerire al Ministro della pubblica istruzione “sei” identità sociali e culturali da stampare nel guardaroba-della-domenica

- Una Scuola pubblica e gratuita.

- Una Scuola decentrata e autonoma lungo il suo stivale nazionale.
- La Formazione di allievi dotati di intelligenze critiche (anche contromano) e di etiche cooperative e solidali.
- L'avvio, sul versante longitudinale, di bienni/cerniera tra il preobbligo, l'obbligo e il postobbligo e, sul versante trasversale, la diffusione di un sistema "integrato" tra la Scuola e le offerte formative dell'Ambiente urbano ed ecologico.
- La messa in campo di strumenti di valutazione in grado di certificare non solo la "memorizzazione" dei prodotti/cognitivi, ma anche la "comprensione" dei processi/metacognitivi.
- Una solida professionalità degli insegnanti: culturale, didattica e disciplinare.

La veste pubblica.. Soltanto ponendo il sistema di istruzione al crocevia della complessa rete dei luoghi della Formazione si potranno sfidare - con armi plurali (la Scuola pubblica è garante del rispetto delle culture: ovvero, del pluralismo antropologico, etnico e religioso) e democratiche (la Scuola pubblica è garante dell'accesso alla conoscenza per l'intera sua utenza) – le sacche di marginalizzazione e di esclusione delle nuove generazioni.

La veste sistema integrato. È urgente una politica dell'istruzione che giochi sulla roulette dell'interconnessione culturale tra la Scuola (pubblica e paritaria) e le agenzie formative extramoenia (famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro).

Siamo sul terrazzo dal quale si coglie – all'orizzonte – la Formazione permanente lungo le stagioni adulte e senili. E' una frontiera culturale che eviterà alla Scuola di rendere subalterni i suoi saperi alla domanda del mercato del lavoro.

La veste ordinamentale. La Scuola pubblica e gratuita va ridisegnata lungo tre percorsi curricolari: determinanti, se intende trasferire conoscenze non/nozionistiche e di lunga durata cognitiva.

Traguardo possibile se sarà ridisegnata con un nuovo lapis ordinamentale.

Il *primo ciclo sessennale* – il preobbligo – va fornito di primizie alfabetiche e relazionali per i bambini dell'asilo nido (0-3) e della scuola dell'infanzia (3-6).

Il *secondo ciclo* – l'obbligo – va articolato in due quadrienni: Scuola primaria più Scuola secondaria di primo grado.

Il *terzo ciclo quinquennale* va scandito in un primo biennio (l'ultimo dell'obbligo decennale) finalizzato a *orientare* alla scelta – nel triennio del postobbligo – di un percorso liceale o tecnico/industriale o di formazione professionale.

La veste valutazione. La Scuola gode del diritto/dovere di valutarsi come “sistema”. La sua responsabilità culturale è di assicurare un’elevata qualità non solo ai Curricoli ministeriali, ma anche ai Piani formativi di Istituto. Pertanto, i plessi scolastici – decentrati e autonomi – non possono sottrarsi sia alle verifiche delle competenze acquisite dagli allievi, sia all’autovalutazione del rendimento professionale dei docenti. Cioè a dire, alla qualità e alla modernità del loro insegnamento, alla sensibilità nel gestire le dinamiche relazionali con gli allievi, alla disponibilità a porsi in-rete con altre Scuole e con le Agenzie culturali presente nel proprio contesto urbano.

Franco Frabboni

Articolo 5

MODELLO CULTURALE E ASSE FORMATIVO PER LA SCUOLA.

1. Per la cultura della scuola

Quale cultura deve stare al centro della scuola attuale, in ogni ordine e grado? E come modularla? E secondo quale obiettivo formativo complessivo e finale?

Primo. Una cultura plurale e dialettica. Di sintesi organica delle tre culture attuali (letterario-artistica, scientifico-tecnologica, sociale o delle “scienze umane”). Tre culture che hanno strutture diverse e diverse finalità, ma che anche si saldano l’un l’altra e collaborano: e oggi forse più di ieri. Il settore delle *humaniora* verte sull’uso espressivo-creativo dei linguaggi e li studia nel loro scandirsi diacronico, come pure nelle sincronie che li contrassegnano. A partire dalla lingua per passare poi a tutti i linguaggi letterario-artistici. Con un approccio che via via li specializzi e li fissi nella loro complessa e ricca evoluzione e nella loro stessa tenuta storica. La lingua va articolata nella sua funzione comunicativa, orale e scritta, nel suo uso corretto e variegato, nella sua potenzialità creativa e nelle relative forme espressive, testuali, estetiche. Con un lavoro sempre di andirivieni tra diacronia e sincronia. Dalla lingua nazionale – per noi l’italiano, lingua illustre e complessa, da conoscere nella sua forza espressiva e nella sua ricchezza morfologica; lingua da saper usare, anche da apprezzare e gustare sì nel suo dispositivo complesso di lingua letteraria, come pure da conoscere (e sempre di più) nel suo nutrirsi di parlato e di echi o tracce di forme locali/dialettali, di prestiti stranieri, che ne rivelano la vitalità delle lingue. Lingue da conoscere tra ieri e oggi. Di ieri da possedere almeno un po’, per lessici-base, per testi-chiave, per strutture discorsive: il greco e il latino (e l’ebraico?). Di oggi: le varie lingue europee nei loro diversi ceppi e quelle extraeuropee (l’arabo? il cinese?) da conoscere se non proprio tecnicamente almeno nelle loro identità costitutive primarie e tra le quali scegliere, dopo l’inglese, altri idiomi da conoscere davvero, assimilando anche la struttura mentale che li governa.

Dopo la lingua (che è veicolo universale di tutte le conoscenze) sarà l’enciclopedia dei saperi scientifici e tecnologici a stare al centro della formazione scolastica. La scienza come metodo. La scienza come insieme di saperi rigorosi. La scienza come ricerca. Scienza di varie scienze, fissate nella loro specifica ontologia regionale, nel loro profilo epistemico, nelle loro prassi concettuali, per così dire. Scienze presentate nel loro scandirsi autonomo, nella loro tradizione, nel loro apparato di modelli, concetti, regole etc. Scienze naturali e scienze umane anche: tra loro simili e diverse. Diverse per oggetto, simili negli statuti. Da possedere nel loro

volto sistemico (di “scienze normali”, diceva Kuhn) ma anche nelle loro “metamorfosi rivoluzionarie”. Scienze sempre in crescita e in esame di se stesse. E poi: i metodi delle scienze e il loro fare-ricerca, fissando su entrambi i fronti la problematicità del fare scienza, la complessità del suo profilo, il cammino articolato del suo costituirsi, mai univoco e lineare. Si al metodo galileiano, ma si anche all’immaginazione, all’ipotesi audace, alla creatività. E ancora: scienza che cresce su se stessa ponendo a se stessa “ostacoli” e proiettandosi oltre di essi. Ma anche scienza che si apre a ciò che non è scienza: al sogno, ai simboli, al mondo stesso dell’arte (e si ricordi Bachelard). Inoltre: scienza di metodi e contro-il-metodo (unico, invariante) al tempo stesso; scienza della complessità riletta nelle sue forme specifiche nei vari saperi e tra i saperi stessi.

E la tecnologia? Che oggi pervade tutta la nostra vita. Che già governa il nostro futuro. Che ci sta davanti come una sfida e potente e inquietante. Alla tecnologia va dato un duplice spazio: di assimilazione e di riflessività. Sul primo fronte si tratta di far possedere le tecnologie di base del nostro tempo (dal computer a internet, alle potenzialità enormi che il “sistema” possiede, alle prospettive della robotica, della ingegneria genetica, medica etc.) in modo organico e sicuro e proprio per essere cittadini attivi e consapevoli del nostro mondo. E la scuola è l’agenzia più adeguata a far apprendere tali frontiere e delle conoscenze e delle prassi operative sul mondo stesso. Ma lì si può e si deve coltivare anche l’altro fronte: quello di riflessione e culturale e critica intorno alla tecnica (in generale e in particolare) affrontando questi temi in ottica filosofica, anche modesta, anche informale, ma capace di tener viva quella capacità di giudizio umano su tale insieme delle conoscenze e delle prassi: atteggiamento che è sempre più necessario in un mondo che si fa, nel bene e nel male (per dir così), sempre più tecnologico-dipendente nell’agire, nel pensare, nel progettare.

Così accanto alle scienze e alle tecniche, oggi e sempre più, deve collocarsi e con forza tanto il sapere estetico-letterario già ricordato quanto quello riflessivo. Il primo tipo di sapere tiene vivo lo sguardo su quell’*humanum* che ogni soggetto è: sulle sue passioni, sui suoi sentimenti, sulle sue esperienze vissute, sui suoi bisogni, intenzioni, sogni, speranze e angosce, lotte etc. Lì dalla fiaba al romanzo, tramite il mito e l’*epos* fino alla lirica si esprime la ricchezza e la complessità dell’umano. Come anche nella pittura, nella scultura, nella costruzione degli spazi sociali etc. Come pure nella musica e nella sua varietà di forme. Così si crea un mondo parallelo a quello reale ma che lo interpreta e lo arricchisce e potenzia la stessa coscienza del soggetto singolo, portandolo oltre la sua stessa “naturalità”.

Tra queste due o tre culture (si sono sempre più centrali anche i saperi umano-sociali, dalla psicologia alla psicoanalisi, dalla psichiatria alla sociologia, alla politologia, al diritto,

all'economia stessa, passando anche per l'antropologia culturale, che ha lì un ruolo fondante) deve collocarsi oggi ogni formazione e sempre in modo dialettico, integrando i due/tre domini e le loro logiche, mettendoli in contiguità e in tensione al tempo stesso.

Ma lì, tra quei saperi e oltre di essi, c'è lo spazio per i saperi della riflessività: la filosofia in particolare. Proposta in forma e teorica e storica, in un gioco di sponda aperto e dinamico. E la filosofia come metafisica, come epistemologia, come antropologia, come etica e come politica. Sapere che si intreccia al religioso e si scandisce nelle varie epoche storiche, ma che fissa un sigillo di riflessione generale e di comprensione metariflessiva sull'esperienza in tutte le sue forme. La filosofia coltiva la riflessività, ne indica ambiti e forme, allenando la mente a pensare in modo e critico (e critico-critico) e problematico. Così come anche la storia: che compara i tempi e le opere, fissa modelli eterogenei di forme-di-vita, nutre anch'essa la coscienza critica dei soggetti attraverso un gioco di relazioni e di comparazioni e di ottiche plurali.

Questa è in sintesi la cultura e plurale e dialettica necessaria alla formazione dell'uomo di oggi, a cui ogni soggetto deve essere iniziato, trovando lì, sì, anche un *iter* primario di professionalizzazione, di sviluppo vocazionale e di impegno di studio, scegliendo tra le forme della cultura e proiettando una o più di queste forme come orientamento di professionalità, da sviluppare in percorsi formativi ulteriori. Ma questo contatto a tutto campo con la cultura lo potenzia come soggetto e lo rende sempre più consapevole e di sé e del mondo.

2. L'articolazione per ordini e gradi

Come portare nella scuola questa ricchezza/complessità della cultura attuale? Come scandirla nell'insegnamento? A seconda dei gradi della scuola e dell'evoluzione della mente infantile. Se sono i saperi linguistici, letterari e artistici a far da guida nella "prima scuola" (oggi scuola dell'infanzia) e proprio per rispondere ai bisogni infantili e organizzando la cultura sul narrativo e sull'espressivo (ma attivando già allora i prerequisiti della scienza: l'osservare e il descrivere le varie cose, gli eventi, le proprie motivazioni all'agire etc.), nella "scuola primaria" sono già tutti i saperi a offrirsi come campi di studio, ora più saldati insieme ora via via distinguendosi, tramite lo "studio d'ambiente" o l'articolarsi graduale delle "classi" di conoscenze, che si fissano, successivamente, anche per metodi e per oggetti. Sarà poi nella scuola media inferiore e superiore che i saperi acquisteranno il loro statuto scientifico più proprio, che verranno a scandirsi nella loro identità più organica e nella loro tradizione storica. Fornendo così conoscenze, competenze e abilità sempre più precise e complesse e sottili: via via. Anzi, qui proprio la complessità strutturale dei vari saperi (e di tutti) oggi va

posta come loro elemento strutturale di base e sempre più di base. Come complessità epistemica, come complessità del loro stesso agire storico-sociale, come complessità del loro stesso “fare ricerca”. E complessità vale intersezione tra i saperi (interdisciplinarietà o transdisciplinarietà) e comprensione metacognitiva del loro lavoro di indagine, regolato da logiche sempre più retroattive e riorganizzative (alla Morin).

Allora grado per grado e ordine per ordine di scuola bisogna modulare i vari saperi o le loro aree e scandirli in contenuti cognitivi e formativi, tenendo ben conto dei dati psicologici degli allievi relativi all’età, ma anche di quelli sociali e socio-culturali, in modo da progettare – partendo dal concreto – quell’emancipazione mentale e sociale per tutti che è il compito primario di ogni democrazia (in Italia fissato nell’articolo 3 della Carta Costituzionale). E su questo piano la scuola del curriculum e della progettazione curricolare libera e responsabile da parte dei docenti è risorsa primaria. Anzi, è principio di metodo che proprio questo fine vuole garantire: quello di emancipare e ciascuno e tutti e il più possibile. Come lo è quello del possesso il più organico possibile della sequenza di conoscenze/competenze/abilità che dà forma operativa e consapevole ai saperi e li apre a una verifica di ciò che viene appreso e della stessa qualità dell’apprendere.

Di tutto ciò (metacognizione, competenze, complessità etc.) la scuola attuale è ben consapevole. Ma deve esserlo in modo critico e innovativo insieme e sempre. E sempre di più. Si guardi solo al dibattito sulle competenze, sviluppato a livello internazionale ma che in Italia ha trovato un terreno assai fertile di approfondimento e di progettazione. Un dibattito aperto ai vari modelli, ma teso a darne una lettura e sintetica e comune. Almeno su quattro punti:

1. la competenza deve essere dinamica (rispetto alla stessa conoscenza: in sé più fissa sistematica e dogmatica), ma anche applicativa e quindi capace di integrarsi in contesti nuovi e di rinnovarsi e di farsi sempre più trasversale; il che implica un sapere più problematico e più aperto;
2. le competenze sono relative sì ai vari saperi ma anche alle stesse varie condizioni di esperienza, quindi sono sempre “in situazione” e pertanto devono essere flessibili e integrabili;
3. la competenza la si coltiva nei e coi saperi, ma comprendendoli nelle strutture e nelle forme eidetiche specifiche in modo da appropriarsi di essi in modo metacognitivo e strutturale, *in primis*;

4. alla competenza va dato spazio centrale nell'apprendimento scolastico, anzi essa va posta come suo specifico traguardo, (e ce lo hanno ricordato con decisione le *Indicazioni per il curricolo* sia nel 2007 sia nel 2012).

Tutto ciò significa un mutamento di prospettiva nell'agire didattico e nella modellizzazione della *forma mentis*. E un mutamento radicale, di cui la pedagogia scolastica oggi è interprete e custode.

3. L'asse formativo della nuova cultura scolastica

Ma tutta la cultura scolastica, appresa in questa sua forma più articolata, flessibile e complessa, a quale obiettivo finale deve guardare? Quale asse formativo deve far proprio? Quello di una mente a più dimensioni, plurale e integrata e integrata secondo criticità, che è sì metacognizione ma è anche “sguardo da un altro luogo” e di de-costruzione, come pure “intelligenza creativa” che riordina i quadri dei saperi e li sottopone a un costante “meticcio” che li arricchisce e li rinnova. Disposizione che oggi è ancora più urgente nella stessa società multiculturale, da stimolare a farsi sempre più inter-culturale. Orientamento necessario anche nello stesso specialismo dei saperi e delle professionalità, perché lo specialismo non divenga “idiotismo”: incapacità di stare nella complessità attuale della cultura e nella sua costante dialettica, che la qualifica e la reclama come costantemente innovativa.

Tale asse formativo, allora, passa oggi per le logiche della complessità, per la metacognizione, per la riflessività aperta e per le dinamiche integrate e tensionali tra le forme simboliche, per un loro possesso “per competenze”, per un loro riuso vissuto alla luce della oggettivazione culturale dell'umano e del suo riappropriarsi da parte dell'uomo come individuo-che-si-fa-persona. Siamo in un *trend* di sofisticazione della cultura che anche nella scuola deve essere accolto e messo al centro. Sì, è vero, in essa vanno tutelate anche, e *in primis*, le conoscenze di base (come ci ricorda l'OCSE con le sue indagini, per noi italiani purtroppo fin qui deboli in matematica, nella stessa lingua, e nel problem solving) che però non esauriscono affatto gli obiettivi attuali della formazione scolastica.

(Franco Cambi)

Articolo 6

LE TECNOLOGIE DELLA COMUNICAZIONE

I.C.T. E PROCESSI DI FORMAZIONE

Premessa

Le tecnologie della comunicazione stanno mutando in modo sempre più radicale le modalità di interazione tra i soggetti della società contemporanea, interessando tutti i campi della vita di ogni giorno.

Il primo più evidente effetto riguarda e investe tutte le economie mondiali, le quali sono diventate tra loro globalmente interdipendenti, all'interno di un sistema che funziona come una singola unità.

Strettamente correlate alla rivoluzione tecnologica, poi, sono le trasformazioni che si stanno verificando anche nel campo della comunicazione, che sempre più parla una lingua digitale universale: tale processo sta al contempo determinando sia il perfezionamento in ambito globale della produzione e distribuzione delle parole, dei suoni e delle immagini della nostra cultura, sia la loro personalizzazione in base ai gusti dell'identità e agli stati d'animo degli individui.

Lo sviluppo e la diffusione di Internet, quindi di un "libero mercato globale dell'informazione", ha, per esempio, mutato per tutti le modalità di accesso alla conoscenza, sia dal punto di vista del reperimento delle informazioni che da quello della loro "costruzione" e condivisione sulla rete. Ne scaturisce che anche le risorse disponibili nell'ambito dei processi formativi richiedono una necessaria revisione.

La nuova scrittura che viaggia attraverso l'*Information and Communication Technology* sta modificando radicalmente le modalità di vita del mondo contemporaneo, l'accesso alla conoscenza e i suoi stessi contenuti; per tale via, sta influenzando anche gli stili mentali di costruzione della conoscenza e le forme e le dinamiche della comunicazione umana attraverso i saperi dei soggetti implicati.

Questo è ancor più vero alla luce della considerazione che le tecnologie digitali stanno cambiando, e ancor di più cambieranno, le modalità di approccio al "lavoro cognitivo" in quanto cambia il tessuto connettivo su cui è costruita l'attuale organizzazione del sapere individuale e sociale (soprattutto dei saperi che vengono impiegati nella produzione e nella relazione tra persone e istituzioni): tali profonde trasformazioni socio-tecnologiche e culturali incidono ed incideranno sempre più profondamente anche nell'ambito dei processi formativi, che sono in evidente stretta correlazione con una nuova costruzione cognitiva, più adeguata al

contemporaneo sistema di sviluppo globale della informazione interattiva e, quindi, a nuove modalità di costruzione della conoscenza.

Ne consegue che un punto fondamentale fra i tanti mutamenti non può che essere quello relativo alla costruzione di curricula culturali ed educativi al passo con il tempo storico e con le sue caratteristiche: non più soltanto un ripensamento dei tempi, dei luoghi e dei processi di scolarizzazione o il mero allungamento dei tempi della formazione o la definizione di centralità, all'interno del curriculum stesso, degli aspetti cognitivi, per esempio, ma il necessario cambiamento di atteggiamento e la necessaria "riforma del pensiero" attraverso un'esplicita "sfida educativa" per la ri-progettazione dell'intero processo di formazione.

Si tratta, allora, di ampliare il concetto di educazione permanente da semplice sottolineatura cronologica e/o spaziale (il *lifewide learning* di cui si parla nei documenti internazionali) ad una sottolineatura di tipo sistemico, anzi ecosistemico. L'integrazione ecosistemica dell'apprendimento e della formazione si sviluppa quindi tra classi di età e luoghi dell'apprendimento, tra curricula espliciti e curricula impliciti, tra esperienze formative formali e saperi della quotidianità, etc., moltiplicando, teoricamente all'infinito, le occasioni della formazione, svincolandole dalle catene della contemporaneità fisica e temporale, e rendendole accessibili a tutti coloro che siano in grado di gestire una connessione telematica.

L'età contemporanea, infatti, definita "epoca della conoscenza" (*knowledge epoch*), dei "lavoratori della conoscenza" (*knowledge workers*), età della "conoscenza diffusa", non più relegata dentro gli spazi canonici della formazione, finisce per coinvolgere le diverse istituzioni impegnate sul territorio, determinando una nuova circolarità comunicativa e formativa.

Emerge, in altre parole, in maniera sempre più pressante, la necessità di stabilire un'interazione sinergica tra innovazione tecnologica e valori umani, che spinga tutte le istituzioni coinvolte nel processo formativo a lavorare in reciproca continuità, negoziando e condividendo le scelte, così da creare ambienti che coinvolgano tutti gli attori dell'agire formativo, dentro e oltre la scuola: istituzioni pronte a lavorare insieme in maniera sistemica e integrata. Si auspica, dunque, la creazione di un sistema formativo che sia frutto dell'insieme di organizzazioni e di istituzioni in grado di generare un ciclo di positivo feedback tra produttività, flessibilità, solidarietà, partecipazione e responsabilità, nell'ambito di un nuovo modello di sviluppo, sostenibile per la società e per l'ambiente, che permetta la costruzione di modelli di conoscenza condivisa e distribuita.

1. La disomogeneità della diffusione dell'informazione e della conoscenza

Certo, la diffusione della tecnologia dell'informazione e della comunicazione è estremamente disomogenea, per cui la capacità di entrare nell'era dell'informazione dipende, allora, dalla possibilità di estendere l'istruzione così come dalla capacità di assimilare di elaborare informazioni complesse. Ebbene, questa possibilità deve riguardare il sistema educativo nel suo complesso e potersi realizzare a partire dalle scuole elementari per estendersi fino all'università; una possibilità che deve poter riguardare lo sviluppo culturale complessivo: il livello di alfabetizzazione funzionale, i contenuti dei mezzi di comunicazione, la diffusione dell'informazione fra la popolazione nel suo insieme.

D'altra parte, oggi abbiamo più educazione, più capacità tecnologiche, più possibilità di comunicare che mai prima d'ora. Siamo giunti all'apice delle nostre chance di arricchimento personale, grazie alla disponibilità assolutamente nuova di un accesso illimitato all'informazione: adesso si tratta di acquisire la capacità di riprogrammare noi stessi.

Il tema del dibattito attuale, infatti, si è spostato dalle possibilità teoricamente infinite di accesso alla conoscenza messe a disposizione dallo sviluppo delle reti di comunicazione, con il conseguente moltiplicarsi delle occasioni di formazione, alla nostra capacità di rendere tali risorse telematiche realmente "usabili", non solo dal punto di vista tecnologico e cioè in termini di accesso al digitale, bensì dal punto di vista del loro reale valore e contenuto formativo, nell'ottica di un processo qual è quello che si sviluppa sulla rete, che si caratterizza come processo autoformativo.

Infatti, con la diffusione delle modalità di comunicazione mediate dagli strumenti informatici, in generale, e dalla rete, in particolare, si è venuta determinando la progressiva creazione di nuovi ambienti comunicativi e collaborativi caratterizzati da specifiche modalità di interazione: tali modalità comunicative sono definite con l'espressione "comunicazione virtuale" e possono diventare un'opportunità (che potremmo definire "comunicazione virtuosa") oppure costituire un problema, a seconda delle competenze dell'utilizzatore, del tipo di contesto in cui sono inserite e degli obiettivi che si vogliono raggiungere. Bisogna, inoltre, sottolineare come i moderni sistemi di comunicazione siano entrati a far parte della società contemporanea in maniera così capillare da trasformarsi in possibili strumenti di formazione permanente e, pertanto, da affiancare alle istituzioni cui è abitualmente affidato questo compito: la scuola e la famiglia.

Con l'evoluzione delle tecnologie comunicative la relazione spazio-temporale ha, poi, subito una profonda trasformazione: nella comunicazione telematica i vincoli spaziali e temporali vengono completamente annullati poiché i punti di connessione non hanno una precisa collocazione spaziale, ossia sono indipendenti dal nostro trovarci fisicamente in un particolare

luogo e in un momento specifico. La connessione, dunque, è immediata e può essere realizzata nel momento scelto dal soggetto. Ma la vera novità consiste nell'ampliamento delle possibilità comunicative dato che i punti di collegamento simultaneo si moltiplicano fino a raggiungere numeri che tendono, teoricamente, all'infinito. Ed è in questo contesto che si inserisce il fenomeno di globalizzazione, in base al quale tutto il mondo diventa potenzialmente presente in ogni luogo, indipendentemente dalla collocazione di ogni sua singola parte.

2. La comunicazione mediata dal computer

La comunicazione mediata dal computer è ormai impiegata non solo nell'ambito lavorativo ma anche nella prassi quotidiana. Ciò comporta una ridefinizione del nostro rapporto con il mondo esterno attraverso una ristrutturazione delle relazioni umane, una riorganizzazione del nostro tempo e una ridefinizione del flusso comunicativo: i nodi critici possono essere dovuti sia alle esperienze, alle diverse personalità o al comportamento individuale, sia alle dinamiche relazionali che si articolano nel setting particolare di una relazione a distanza, costituita attraverso la non contemporaneità dei tempi (comunicazione asincrona), la varietà degli spazi (la distanza), la visibilità e la permanenza dei messaggi, in virtù della prevalenza o dell'esclusività del linguaggio scritto.

La comunicazione mediata dal computer, quindi, ha consentito di superare alcuni vincoli di tipo logistico e temporale, ampliando le possibilità di interazione, di apprendimento e di lavoro collaborativi, determinando cambiamenti sia nel campo lavorativo sia nel campo della formazione.

Nel primo caso tali cambiamenti si sono determinati principalmente attraverso l'introduzione di nuove forme di lavoro a distanza, da un lato, e di qualificazione e/o riqualificazione professionale on-line, dall'altro.

Nel caso dei processi formativi, al contrario, l'introduzione di sempre nuove modalità di "formazione a distanza" attraverso l'erogazione di corsi on-line ha determinato l'instaurarsi di un rapporto nuovo con gli altri soggetti del processo formativo, da una parte, e la propria riorganizzazione sensoriale e cognitiva con conseguente diverso approccio ai saperi e alla conoscenza, dall'altra.

La partecipazione attiva all'apprendimento, infatti, è legata alla possibilità di rielaborare le conoscenze in un rapporto orizzontale con gli altri interlocutori, siano essi studenti, colleghi del corso o docenti.

Interagire e collaborare significa pensare all'apprendimento come ad un fenomeno sociale: si apprende solo se si ha l'opportunità di comunicare e, in questo senso, la rete telematica diviene il luogo stesso della comunicazione interattiva. Ma, affinché ciò si verifichi, il processo comunicativo dev'essere guidato ed indirizzato in maniera tale che l'interazione tra i soggetti della rete sia orientata alla costruzione di conoscenze distribuite e/o condivise; tale processo non può essere lasciato del tutto al caso o all'andamento spontaneo dei processi attivati, ma va progettato in modo dettagliato, definendo gli obiettivi in modo specifico e controllabile. Questa attività di progettazione richiede un know-how specifico che riguarda sia le modalità di costruzione delle comunità virtuali di apprendimento, sia la predisposizione e la configurazione dell'apparato organizzativo e metodologico, oltre che tecnologico. Ed è l'acquisizione e la diffusione di questo know-how, d'altro canto, a costituire una delle scommesse da vincere per arrivare ad una riforma dei sistemi formativi che possano essere all'altezza dei complessi problemi che la società ci pone.

A seconda del grado di coinvolgimento (interattività) del soggetto con l'azione del comunicare, possiamo distinguere tre diverse forme di interazione:

- a) quella di tipo "serbatoio", che identifica le risorse fornite dalle nuove tecnologie come fonti da cui attingere informazioni a piacere (banche dati, siti web);
- b) quella di tipo "postale", che attribuisce al mezzo principalmente la possibilità di trasferire istantaneamente un messaggio (ad esempio attraverso la posta elettronica);
- c) quella di tipo "chat", che identifica nella rete quei luoghi virtuali dove incontrare altre persone, la quale permette l'istaurarsi di relazioni interpersonali (chat - line, forum di discussione in rete).

Nel caso dell'interazione di tipo "serbatoio" gli utenti hanno la possibilità di frequentare lo spazio infinito della rete, ma la relazione comunicativa che risulta da tale "esplorazione/navigazione" appare minima; la "memoria collettiva" da cui la persona può attingere i dati, le informazioni, in forma di testo scritto, immagini, suoni, etc., fa sì che prevalga la funzione dell'accumulazione su quella della condivisione della conoscenza. Il soggetto coinvolto in questa tipologia di interazione "naviga" in maniera spontanea, libera, costruendo il messaggio secondo le proprie scelte, componendo i vari frammenti ricavati dai siti visitati.

L'interazione che abbiamo definito di tipo "postale" (in cui possiamo includere, oltre alla posta elettronica, anche gli SMS) presenta un tipo di relazione comunicativa che si stabilisce nell'ambito più circoscritto delle "persone note". Si tratta di una comunicazione "istantanea",

informale, tra due soggetti distanti, che richiede l'uso di una forma scritta semplificata al massimo.

La terza tipologia di interazione è quella caratterizzata dalla possibilità di intrattenere relazioni con un gruppo anche esteso di persone o soggetti non necessariamente a noi noti: è il caso delle chat-line, dei forum on-line, ossia di spazi in rete che consentono conversazioni e discussioni in tempo reale tra più persone partecipanti, tra gruppi di studio e di ricerca, associazioni ed enti. Si creano così legami temporanei per scambi, opportunità in uno spazio non fisico, immateriale ed aperto a nuove possibili connessioni ed incontri.

Infatti, se è vero che l'uomo tecnologico del terzo millennio impara alla stessa maniera dei suoi antenati, è anche vero che i processi di apprendimento basati sugli ambienti 2.0 introducono costantemente nuove possibilità.

La messa in sinergia delle competenze, delle risorse e dei progetti, la costituzione e la conservazione dinamica di memorie comuni, l'attivazione di modi di cooperazione flessibili e trasversali, la distribuzione coordinata di centri decisionali si oppongono alla separazione netta delle attività, agli steccati, all'opacità dell'organizzazione sociale. Il cyberspazio, ambiente di comunicazione interattivo e comunitario, si presenta proprio come uno degli strumenti privilegiati dell'intelligenza collettiva. È grazie a esso che, per fare un esempio, gli organismi di formazione professionale o di insegnamento a distanza sviluppano sistemi di apprendimento cooperativo in rete, creando dispositivi informatizzati di supporto alla collaborazione e al coordinamento decentrato (i groupwares o software collettivi): il problema dell'acquisizione di competenze si presenta nell'ottica di capacità umane che ciascuno deve realizzare con il più ampio pluralismo di punti di vista e di interscambio di conoscenze e che rifletta un analogo pluralismo e interconnessione di forme di vita individuale e collettiva.

Tale modello si presenta come una gestione dinamica delle competenze, come un arricchimento continuo di conoscenze sulla base dello scambio reciproco, in una rete potenzialmente infinita – e sostenuta da reti telematiche – di informazioni, a partire dai saperi individuali e delle comunità locali, passando per i saperi e per le competenze scientifiche e tecniche. Dal punto di vista pedagogico si tratta, allora, di porre le basi per la costruzione di un'intelligenza collettiva, distribuita ovunque, continuamente verificata e valorizzata allo scopo di identificare e mobilitare competenze, perché i saperi ufficialmente riconosciuti rappresentano solo una minima parte dei saperi reali.

La conoscenza diffusa, accelerata, veloce, complessa, però, non può non tradursi anche in una serie di riflessioni sulle scelte e sulle modalità di interazione tra i soggetti e sulle relative ricadute educative, quelle stesse che sono determinate dal continuo sviluppo dei mezzi di

comunicazione: ogni istituzione educativa nella società dell'informazione non dovrà essere più basata sulla pura informazione e trasmissione della conoscenza, ma dovrà, soprattutto, comprendere e adottare la logica intrinseca di Internet. La società dell'informazione ha il potere e la capacità di generare la conoscenza necessaria per sostenere i propri processi formativi. Per far questo, però, dovrà abbandonare la vecchia struttura verticale e gerarchica a beneficio di una nuova logica reticolare, perché la facoltà di cambiare le decisioni sociali si basa oggi essenzialmente sul networking.

3. La funzione emancipativa e maturativa dell'e-learning

Nell'attuale società complessa l'e-learning guarda ad un apprendimento che dura tutta la vita e abbraccia tutti gli aspetti della vita; in quest'accezione la "e" dell'espressione e-learning non è più legata al suo originario significato di "electronic", ma può essere associata al vero "valore aggiunto" che a tale metodologia va attribuito: l'"esperienza", le competenze pregresse che ciascun soggetto mette sul piatto della formazione e che, condivise con quelle degli altri attori del processo, diventano il punto di partenza per l'intero percorso/progetto.

Esperienza ed esperienze, quindi, che il soggetto-persona porta con sé come corredo quando entra nell'ambiente formativo; acquisite il termine "esperienza" va inteso in questo senso anche come maturazione di competenze sviluppate non solo attraverso la pura fruizione "passiva" di materiali e dei contributi messi a disposizione dei formandi, ma co-costruiti collaborativamente on-line.

L'e-learning diventa, quindi, l'ambiente di apprendimento dove, attraverso la realizzazione di ambienti formativi interattivi, i soggetti in formazione possano, collaborando e cooperando, maturare le competenze richieste: competenze che non sono "ridotte" al solo periodo della scolarizzazione e della formazione, ma che, come si diceva, sono estese a tutti gli aspetti e a tutti i "tempi" e i "luoghi" della vita; l'e-learning, in questa accezione, può essere visto come interprete di una cultura dell'apprendimento per l'intero corso della vita, di una lifelong e lifewide learning, momento di integrazione educativa tra formale, non formale e informale.

Si tratta della strutturazione di contesti formativi in cui viene esaltata la possibilità di personalizzare i processi di apprendimento, cioè di permettere a ciascuno di trovare gli approcci concettuali, le strategie, le modalità più vicine al proprio profilo intellettuale e alle proprie esigenze di conoscenza. L'"albero" conoscitivo di una comunità, di un ente, di un'amministrazione cresce e si trasforma a seconda dell'evoluzione delle competenze della comunità stessa, tanto che l'organizzazione del sapere così metaforicamente espressa non è

fissata una volta per tutte, ma riflette l'esperienza collettiva del gruppo e dunque si evolve nel tempo e nello spazio.

La Rete offre agli uomini la possibilità di costituirsi in *agorà* virtuali e, quindi, di aprire spazi di comunicazione e di negoziazione, di mettere in sinergia le intelligenze attraverso la capacità di collaborare allo scopo di animare un pensiero collettivo in cui non si annullano ma si valorizzano le diversità: l'obiettivo sociale è quello di contribuire all'elaborazione e alla soluzione di problemi comuni.

Risulta, quindi, estremamente produttivo investire, nelle diverse modalità di formazione a distanza, su una strategia di apprendimento collaborativo, dal momento che una tale strategia può trasformare la rete in un luogo di esplorazione di problemi, di discussioni pluraliste, di messe a fuoco dei problemi complessi, di decisioni collettive e di valutazione dei risultati che siano a misura delle comunità coinvolte.

In questo senso una "piattaforma" può risultare più o meno valida nella misura in cui sa offrire soluzioni tecniche innovative che permettano all'allievo un approccio alla conoscenza personale, autonomo e critico, aperto e dinamico.

È ovvio pensare che qualsiasi progettazione di percorsi di e-learning debba prevedere un lavoro continuo e integrato di un team in cui la componente informatica, quella scientifica legata ai diversi saperi e quella didattica possano interagire tra loro in modo produttivo. Non basta, infatti, conoscere i contenuti e saperli tradurre in pacchetti organizzati in modo ipertestuale e multimediale e renderli così più accattivanti. Occorre cambiare la logica del rapporto insegnamento/apprendimento e promuovere una reale partecipazione della persona (alunno, studente, adulto in riqualificazione) ai processi di costruzione della conoscenza, favorendo la scoperta, il pensiero divergente, la sorpresa produttiva.

Il rischio da evitare è quello di credere che le tecnologie della comunicazione possano diventare, senza intervento alcuno, tecnologie per la formazione: crederlo significa sottovalutare la centralità dell'intenzionalità educativa e della gestione consapevole dei processi, senza la cui mediazione le tecnologie di comunicazione restano tali e non riescono ad incidere sui processi formativi e sulla stessa qualità della didattica.

Si rende quindi necessaria, come si diceva in precedenza, la ridefinizione del paradigma dell'educazione permanente, proprio alla luce della necessità di ripensare in modo sinergico il rapporto tra comunicazione, formazione e conoscenza: il rischio cui si può andare incontro è quello che, nella teorica moltiplicazione degli spazi e delle occasioni della formazione, non si verifichi altro che la costante ripetizione degli stessi eventi e delle stesse informazioni, spesso solo rimescolate e prive del necessario approfondimento critico, fenomeno tipico

dell'utilizzazione degli strumenti infotelematici: non a caso si parla di generazione "CTRL+C, CTRL+V", generazione che prende e copia ciò che è di proprio interesse e lo incolla (o lo "TAGGA"), senza tuttavia realizzare la necessaria riflessione sul processo in atto. Non si sta creando nuova conoscenza, autonoma, significativa, critica, ma la si sta semplicemente riproducendo attraverso un'eco spesso sterile e ridondante.

Ecco perché si avverte la necessità di una nuova alleanza tra tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo, perché essi possano imparare insieme ed insieme possano insegnare, perché reciprocamente possano apprendere a gestire le risorse formative messe a disposizione dalla telematica.

Il rischio cui andiamo incontro, altrimenti, potrà essere solo quello di dar vita ad una nuova forma di "analfabetismo telematico": la moltiplicazione di informazioni e di saperi trattati in maniera superficiale finalizzati al veloce consumo telematico; questi saperi, di conseguenza, non possono che "scivolar via" perché privi di radici solide, di fondamento culturale, di approfondimento riflessivo, di contestualizzazione/decontestualizzazione, di metacognizione.

Al contrario, se metodologicamente considerati, avanzamento tecnologico e formazione continua rappresentano i due principali vettori di sviluppo culturale, economico, sociale non solo per l'Europa, ma per l'intero pianeta: investire nello sviluppo tecnologico, infatti, non ha molto senso se non si investe anche, e parallelamente, sullo sviluppo delle risorse umane, strutturali e strumentali e su una loro efficace integrazione.

Elisa Frauenfelder e Vincenzo Sarracino

Articolo 7.

TECNOSCIENZE E SCIENZE UMANE: UN PROBLEMA APERTO

Avendo come riferimento lo snodo problematico che caratterizza ogni pensare-fare educazione, e che si articola intorno alla dialettica saperi tecnico-scientifici e saperi umanistici, è necessario puntualizzare alcune criticità di tale relazione, con particolare riferimento al problema della progressiva dominanza della scienza e della tecnica nella cultura contemporanea.

Sono, questi, saperi “potenti”, sempre più efficaci ed efficienti, sempre più in grado di alterare il mondo e manipolare la vita. Saperi autoreferenziali, narcisisti, sempre più separati – nel loro intento di produrre certezza epistemica e gestire sicurezza metodologica – dai saperi umanistici che diversamente conservano al proprio cuore una *insecuritas* dai tratti storici ed esistenziali, tipici dell’essere dell’uomo relazione con gli altri e con il mondo. È necessario, dunque, tener alta l’attenzione di uno sguardo critico sulla condizione paradigmatica di tali saperi, in particolare per cogliere gli aspetti controversi che si manifestano quand’essi si attestano negli spazi di un esasperato specialismo, perdendo, in tal modo, la dimensione prospettica e, con ciò, la possibilità di intendere il “senso” del loro stesso essere e agire.

Saperi che per tal via, semplificando la realtà che investigano, interpretano e producono, sembrano smarrire la complessità del mondo della vita. Tali forme di sapere, altresì, sono nello stesso tempo *principio* ed *esito* della frantumazione e perdita di complessità dello stesso soggetto che *costruisce* saperi e si forma attraverso essi.

Oggi tale problema si è rovesciato radicalmente rispetto a una tradizione che ha visto, all’inizio del Novecento, il dominio incontrastato ed estremamente problematico di una scuola di cultura, auspicando il primato di una scuola che, rovesciando altrettanto monologicamente tale logica, sembra voler riconoscere valore pressoché esclusivo alle sole riduzioni tecnoscientifiche a servizio del modello unico di una formazione d’impresa, con evidenti ricadute in termini di rappresentazioni dell’uomo, della natura, dei valori, dei saperi ecc. come risorse disponibili e manipolabili.

Un’analisi in tale direzione è necessaria per affrontare le criticità che spesso caratterizzano la disfunzionalità di un modello formativo scolastico che, in ragione di quanto detto, rischia di essere banalmente riproduttivo delle scissioni dei vari domini conoscitivi, attraverso la linearità di argomentazioni disciplinari che eludono le questioni e le domande fondamentali che sono dietro il pensare-fare scienza e tecnica. Ossia che eludono la problematicità delle

sostanziali interconnessioni con il pensare-fare storia, filosofia, letteratura, arte, musica, in tal modo tradendo la multidimensionalità della formazione.

L'intento è, allora, *costruire dialogo* senza gerarchie e marginalizzazioni tra i differenti saperi; *attivare uno sguardo* conoscitivo e interpretativo plurale; *superare la frantumazione*, attraverso una nuova idea di progettazione e programmazione dei curricoli scolastici, nel mondo della ricerca e della conoscenza. In tal modo promuovendo una formazione in cui l'asse umanistico si salda all'asse scientifico e tecnico, la logica narrativa alla logica paradigmatica, le istanze estetiche ed etiche alle istanze razionali.

Sotto la lente critica sono quei saperi che non hanno più come *telos* la conoscenza-per-l'umano, ossia una conoscenza inscritta in un orizzonte di senso che chiede all'uomo responsabilità delle proprie scelte nella consapevolezza dell'indissolubile legame che connette uomo-natura-cultura-società. Saperi che, stratificati in ordine al solo valore dell'efficacia dell'intervento che consentono sull'uomo e sulla natura, fanno del potere proprio di ogni conoscenza argomento per la pratica di un "dominio" dagli effetti imprevedibili. È il dominio di una conoscenza totalizzante che oggi, nelle forme del *biopotere*, tende a sfumare negli effetti più dolci del "controllo", così privando il soggetto di ogni possibilità di autentica decisione. Sicché il potere tecnico da mero strumento si sta imponendo come potere deliberante, espropriando, con ciò, l'umano del suo ruolo progettante, deprivandolo della sua capacità interrogativa.

Se è vero che la tecnica ha permesso alla nostra specie *sapiens* di disporre di strumenti di sopravvivenza sempre più efficaci e complessi, oltrepassando continuamente quanto acquisito e realizzato verso ulteriori elaborazioni, invenzioni e creazioni, è vero anche che, nella "società della conoscenza", il procedere della tecnica rischia di oltrepassare le capacità che l'uomo ha di orientarla e gestirla.

Avviene così, ad esempio, che i prodotti della tecno-scienza e, più in particolare, i congegni biotecnologici, divenendo essi stessi parte del sistema corpo, ne stiano trasformando la tradizionale rappresentazione, modificandone la struttura fisica e percettiva, emozionale e mentale, senza che il "soggetto" investito da tali mutamenti d'identità abbia tempo e modo di interrogare, comprendere e gestire i rivoluzionari processi di trasformazione.

Con ciò non si vuole, in nessun modo, far proprie visioni catastrofiste e, tanto meno, avversare l'autonomia dei saperi scientifici e tecnici, ma semplicemente invitare a ripensarli come "vocazione dell'uomo" e, soprattutto, rilanciare l'impegno pedagogico per la formazione di un "pensiero meditante": una formazione tesa alla diffusione di una riflessività scientifica che non si separi da un impegno etico. Una scienza che conserva il fascino

dell'avventura e il piacere della scoperta, che non mortifichi il senso del mistero, che non costringa la varietà del mondo entro rigide e schematiche definizioni. Una scienza che sappia narrare e che si lasci narrare, che sia più interrogativa che assertiva, che si lasci penetrare e attraversare dalla storia, dalla filosofia, dall'arte, capace di esitare, che sappia coniugare l'apollineo con il dionisiaco e che, all'occorrenza, sappia essere visionaria.

Per riconquistare una visione integrata e articolata della conoscenza e, parallelamente, realizzare un progetto formativo a più dimensioni, l'utopia, che sempre impregna di sé la formazione, è quella di promuovere e avviare un creativo scambio inter-trans-disciplinare che si costruisce attraverso la pratica della discussione e del conflitto inteso come esercizio del *pòlemos* eracliteo (padre di tutte le cose). Uno scambio e un confronto che non esclude la "discordia", che non è finalizzata alla semplice pacificazione (o riduzione sintetica) degli antagonismi, che non è dispersione dei differenti sguardi euristici ma che è esercizio di "comparazione" continua, che conserva, pur nella inconciliabilità di taluni assetti epistemologici, la possibilità di reciproche traduzioni, trasposizioni, prestiti e contaminazioni. Un dialogo disposto strutturalmente a "ospitare" le alterità epistemiche, ideologiche, metodologiche, linguistiche che costituiscono la sua stessa ricchezza, la sua stessa vita, in una dialettica "tragica" che tende infinitamente.

Solo attraverso la pratica di questo faticoso esercizio ermeneutico la scuola può sostenere le giovani menti a saper all'occorrenza uscire dalle logiche monocentriche di saperi autoreferenziali e separati, senza negare l'autonomia e il valore di ogni centro epistemico. D'altronde occorre sempre avere un centro per potersi decentrare, per scoprire e fare esperienza degli ambivalenti spazi dei margini disciplinari non come luoghi di semplice attraversamento, ma come spazi di seduttivo potere euristico, preziose occasioni di contaminazioni e meticciamiento, generativi di inesplorate versioni del mondo. Si tratta di luoghi ibridi che problematizzano e rianimano saperi caratterizzati da arroganza gerarchica, saperi reclusi che hanno rinunciato al rischio creativo degli attraversamenti, dove incontrare altri interrogativi, altre logiche e altri linguaggi, dove scoprire la pluralità dei metodi e dei percorsi della ricerca.

Favorire la storicità, la permanente crisi, la modificabilità delle conoscenze è un impegno urgente se si vogliono arginare i pericoli di una tecno-scienza che, smarrendo la consapevolezza della complessità della rete della vita per approdare ad una im-posizione tecnica che si fa delirio di onnipotenza, sembra aver rimosso il fine umano della conoscenza. Possibilità manipolatorie che si schiudono (e si legittimano) quando manchi una formazione intenzionalmente orientata al riconoscimento dell'*ambivalenza* e della *problematicità* propria

di ogni interpretazione del mondo, orientata allo sviluppo di quelle competenze critiche e metacritiche, riflessive e metariflessive tali da consentire l'esercizio della pluralità, traducibilità e trasposizione integrativa dei saperi.

È, dunque, ineludibile mobilitarsi per sostenere una prassi formativa che ponga al proprio cuore le forme dell'ambivalenza e della complessità, che permetta di evitare i rischi insiti nella scissione tra soggettività umana e oggettività scientifica. Il problema è allora quello di recuperare, in un mondo addomesticato alla sola logica delle merci, quelle dimensioni della *leggerezza* e quelle aree dell'*infunzionale* e del *superfluo*, tanto vicine all'uomo, quanto distanti da una meccanica produttività economica.

La sfida che la scuola è chiamata ad affrontare e vincere è nel tracciare linee progettuali di una progressiva alleanza tra saperi umanistici (storici, filosofici, letterari, artistici, musicali, coreici ecc.) e scientifici. I saperi umanistici, infatti, quando restituiscano il senso cosmologico dell'esperienza, possono fornire l'antidoto contro le forme della alienazione tecno-scientifica subordinate agli interessi economicistici e riattivare uno sguardo complesso. Esso, custodendo per noi la pienezza delle cose e delle esperienze, ci restituisce il senso vitale e problematico delle cose, quel senso che la scienza moderna talora occulta. La scienza, da parte sua, quando viene liberata dai lacci degli specialismi e quando ha modo di recuperare le radici germinali di razionalità aperta e di criticità permanente tipica del pensiero creativo, si rivela essere insostituibile dispositivo e congegno di conoscenza e di azione all'interno di una realtà compresa e rispettata nelle sue molteplici articolazioni.

Rivendicare centralità dei saperi umanistici non comporta, dunque, la negazione della razionalità tecnico-scientifica ma essere consapevoli che essa non nasce e non si nutre soltanto di certezze, ma anche di mistero, non è solo una induttiva o deduttiva aspettativa di risposte ma è soprattutto bisogno di indagare e interrogare. Kant ha reso bene l'intreccio tra l'esperienza del *pensare* e del *sentire*, dell'*argomentare* e dell'*intuire* allorché scrive testualmente, in una sua nota del 1763: "*quando, tra le altre, esamino le osservazioni microscopiche e vedo in un'unica goccia d'acqua numerose razze di animali [...] e levo di qui i miei occhi in alto per vedere l'immenso spazio formicolare di mondi, come di atomi, non può umana lingua esprimere il sentimento che tale idea suscita. E ogni sottile analisi metafisica resta molto lontana dalla sublimità e dignità che è propria di questa intuizione*".

Le parole di Kant attestano che è possibile amare e praticare scienza e tecnica senza restare intrappolati nel puro dato, smarrendo l'intuizione cosmica. Tanto più ciò è possibile se i curricoli scolastici sono in grado di sostenere processi di formazione in cui scienza e tecnica sfoggino il carattere estetico ed ermeneutico e, viceversa, in cui i saperi umanistici dimostrino

di partecipare alla visione scientifica e tecnica del mondo. Si tratta di *ritrovare* e *restituire* l'alto potenziale di creatività del sapere – del sapere della scienza e del sapere umanistico – messo a rischio dai poteri economici, mediatici e manipolatori.

In tal senso, i saperi umanistici non vanno intesi come semplice occasione di piacere e contemplazione. Abbiamo forse terminato di portare alla luce gli infiniti significati che l'Odissea ancora racchiude, così come, il Don Giovanni di Mozart o, ancora, la fucilazione alla montagna del Principe Pio di Francisco Goya o l'Annunciazione di Francesco Savinio?

Qui l'esperienza artistica (come la storico-filosofica o la letteraria) si apre alla possibilità di coinvolgere, più profondamente e più intimamente, l'intero essere dell'uomo, dall'intelletto ai sentimenti, dalla mente al corpo, dalla percezione all'immaginazione, non tralasciando il contributo che alla comprensione dell'artistico può dare lo sguardo scientifico. La poesia, la musica, la danza, il teatro, la pittura, la scultura, le narrazioni storiche e filosofiche possono denunciare e così strapparci alla inconsapevolezza delle nostre vite automatizzate, organizzate, pianificate e controllate. Esse ci offrono anzi l'opportunità di fare esperienza del *tragico*, dell'*irrazionale*, del *comico*, del *drammatico*, del *grottesco*, del *sublime* e, a volte, ci offrono anche aperture, non raramente inquietanti, su possibili mondi futuri. La *fantasia* si intreccia allora al *giudizio*, la *sensibilità* alla *ragione*.

Allo stesso modo i saperi scientifici non vanno intesi come semplici descrittori di come funziona, come ha sempre funzionato e di come funzionerà sempre il mondo. Anche in questo caso, abbiamo forse esaurito di interrogare la bellezza e l'eleganza che si rivela nelle più importanti formule scientifico-matematiche, nella semplicità che esprimono le leggi che cercano di spiegare l'intero funzionamento dell'universo? O ancora l'effetto suggestivo della ricorrenza tra le geometrie dei pianeti e delle stelle e quelle delle realtà atomiche e subatomiche?

In questo utopico dialogo polemico, inevitabilmente creativo quanto conflittuale, tra saperi umanistici e saperi scientifici, i primi hanno modo di rivendicare e veder riconosciuta la loro funzione integratrice e mediatrice in un sistema dei saperi assoggettato al monopolio del disincanto. I secondi hanno modo di recuperare il loro essere esperienza storica e, quindi, evolutiva e trasformativa, la loro vocazione ad una visione articolata del mondo da non confondere con una visione universalmente astratta e indifferenziata.

Riscoprire il carattere più autenticamente avventuroso e, anche, estetico delle scienze – la loro natura storica, intuitiva e creativa – familiarizza con l'idea che la conoscenza deve nutrirsi anche del fascino del non definitivo, dell'aperto o, in una parola, di tutto ciò che non è ridotto o riducibile a un puro campo scevro da interferenze extra-scientifiche. Le scienze,

infatti, non sono abitate solo da quanto è “chiaro e distinto” ma anche da forme di vita, di cultura, di società in-determinabili e spesso imprevedibili. Tutto questo implica la necessità di problematizzare le ragioni, le categorie, i capisaldi epistemici dei saperi scientifici, svelandone, genealogicamente e criticamente, gli impliciti e irriflessi condizionamenti psicologici e antropologici, sociali e culturali. Si profila così la possibilità di elaborare una nuova visione più complessa e più aperta della mappa epistemica di ogni sapere, soprattutto per quegli ambiti scientifici in cui la storicità spesso non è considerata essenziale per definirne i tratti, i confini, la funzione, l’immagine e, perché no, l’etica.

Quando la scienza si rigenera, quando entra in crisi, collassa o esplode, nelle fasi rivoluzionarie del proprio cammino trasformativo ed evolutivo, l’opera degli scienziati si fa più prossima a quella degli artisti. Il loro coraggio, la loro spregiudicatezza ricordano le gesta delle avanguardie artistiche e la loro ragione, da essere quella potente del calcolo, diviene quella proteiforme della ricerca, più efficace nel saper guardare “altrove”, più utile per poter accendere un’ispirazione creativa.

Quando la scuola riesce a far cogliere e a mettere esperienzialmente in gioco tali aspetti simili e complementari dei saperi umanistici e scientifici significa che la direzione per giungere al pieno riconoscimento della comune radice creativa tanto dell’arte quanto della scienza è ormai intrapresa. Significa che la matrice generativa che precede ogni elaborazione concettuale della scienza, così come precede ogni produzione materiale dell’arte, è svelata e compresa attraverso gli strumenti materiali e intellettuali necessari per renderla attiva. Tale matrice creativa è il sottosuolo comune in cui si radica la fase aurorale di ogni possibile costruzione scientifica e artistica. Quella fase di caotica confusione, di inevitabile contaminazione tra campi contigui di ricerca in cui, ancora, domina incontrastata l’immaginazione.

Si tratta, dunque, di progettare un sistema formativo che educi a costruire mondi nuovi, ben oltre la sola riproduzione del già dato. Un sistema formativo che ruoti intorno a una nuova centralità della scuola pubblica, colta, umanistica e scientifica per tutti, una scuola in grado di restituire ai giovani fantasia, futuro, slancio, speranza progettuale, fiducia nel valore dell’impegno creativo nell’incontro/confronto tra plurali versioni del mondo. Una scuola in grado di offrire loro saperi e competenze per poter intrecciare scienza e filosofia, tecnica e poesia, *logos* e *mythos*. Per svelare il mitologico che abita la ragione scientifica e la logica che abita la mitopoiesi letteraria e filosofica, storica e artistica.

Franca Pinto Minerva

Articolo 8

L'EDUCAZIONE AI MEDIA TRA TECNICA E CRITICA

1. Media e Media Education oggi

Se la tecnologia è, in sè, sempre, una risorsa, ma, proprio per essere tale, va ripensata costantemente e in modo critico: come ci invita a fare la filosofia della tecnica, che ne ha esaminato e disvelato il congegno, i fini, i rischi e le potenzialità. Da Max Weber su su fino ad oggi. E ciò deve accadere in modo particolare quando la tecnica si fa gestore primario della cultura, che è però a sua volta il luogo in cui la stessa tecnica viene pensata e giudicata: creandosi così un ulteriore problema. Nella tecnica infatti viene sviluppato il dominio dei mezzi, lo spirito produttivo, la forza dello scambio come unica regola sociale, la volontà o possibilità di omologazione etc. E tutto ciò si impone come Regola del vivere collettivo e personale. Così il problema della *techne* si fa ancora più complesso e urgente. Anzi proprio per questo il giudizio riflessivo-critico va attivato con decisione. Non è stato un caso che, dopo le diagnosi europee sul nesso industria/tecnica/mente/cultura, eredi di Husserl e dei francofortesi, proprio dal mondo anglosassone (USA in testa) si siano levate le prime voci forti che “smascheravano” i media, cioè quei “persuasori occulti”, quei mezzi-che-si-fanno-messaggio, quell’“industria culturale” che ormai sta al centro del nostro mondo e da lì governa i bisogni, gli immaginari, le identità stesse dei soggetti. Sono i media i Grandi Educatori del nostro tempo, va riconosciuto. Oggi ancor più potenziati: da Internet, dalle *societas* create in rete, dal virtuale presente come esperienza alternativa e parallela, dall’incalzante comunicare messo in gioco dai cellulari la cui ontologia stessa si lega al chiacchiericcio, al *gossip*, alla dispersività di un intrattenimento infinito.

Sì, oggi la rete dei media ci possiede, ci attraversa, ci incanta e ci aiuta al tempo stesso. Ci governa. Orienta i gusti e le scelte, gli stili di vita, i modelli di comportamento. Nutre l’immaginario rispetto al vivere-i-sentimenti, al pensare-l’-esistenza, al progettare-azioni. Ci spinge ad essere quello che il potere collettivo (il Mercato e la *Techne*) esige che siamo. Sempre con successo avviene questo condizionamento? Forse no, ma è comunque intenso e capillare e generalizzato. Portato avanti con decisione e rigore scientifico da un apparato mediatico che sa la sua forza e la nostra debolezza. Soprattutto nel “ventre più molle” della società: i giovani e giovanissimi, le classi culturalmente più deboli, i gruppi marginali, i soggetti più indifesi. Di tutto ciò si è da tempo ben consapevoli. Come lo si è anche del modo che la cultura di massa promossa dai media si fa, per molti, l’unica cultura a cui hanno accesso. Sì, che pur in forma assai embrionale, li porta un po’ oltre il “cortile di casa”. Ma del

tutto insufficiente a renderli soggetti autonomi, consapevoli e critici. Nei media si sviluppano inoltre anche tante contraddizioni. Già nel 1964, acutamente, Eco contrassegnava le due possibilità di interpretare i media in *Apocalittici e integrati*. Oggi poi l'analisi dei media stessi si è resa ancora più articolata, più sofisticata, più complessa, incrociando la teoria della comunicazione e l'analisi dei linguaggi. Ma il problema resta e va ripensato anche al di là di ogni *aut-aut* troppo radicale. E resta anche il problema appunto educativo. Come usare i media? Come renderli formativi? Come integrarli con la cultura "alta"? Come tutelarne in ogni soggetto l'azione, spostandola al di là della cattura? E analizzando ormai *medium per medium*, riconoscendone potenzialità e rischi specifici. E creando una *forma mentis* capace di usare i media e, al contempo, di giudicarli.

Qui sta il problema più specificamente educativo, che si colloca oltre l'uso e il riconoscimento della risorsa dei media, per investire l'azione formativa (dell'immaginario, della visione-del-mondo, del carattere perfino, della coscienza stessa) che essi svolgono. E di fatto e di diritto. Così entra in gioco una *pedagogia dei media* che riflette su e progetta percorsi di *Media Education* intesa in tutta la sua complessità e dialetticità interna e sviluppata in tutta la sua funzione critica per dar corpo a una mente appunto critica e produrre una lettura demistificante del reale, media compresi.

Oggi tale complessa *Media Education* è in cammino e lo è ormai in tutto il mondo occidentale. Di essa si hanno modelli teorici fini e pratiche acclamate, sperimentate e coltivate attraverso un controllo costante dei percorsi, dei processi attivati e dei risultati ottenuti. E risultati controllati proprio in vista di una *forma mentis* critica, di un soggetto più libero e di una cittadinanza più consapevole.

La *forma mentis* è quella retroattiva o metacognitiva che oggi viene reclamata sempre più come necessaria nel tempo dei saperi complessi e della loro costante innovazione e sofisticazione. È la "testa ben fatta" di Morin, che è mente plurale o a più dimensioni (diceva Bruner), che opera secondo mezzi adeguati a fini, ma anche ripensa i fini, sviluppa la libera creatività, come pure smaschera e decostruisce agendo come dispositivo critico. Tale *forma mentis* emerge anche dai media, se li rilegge in tutta la loro complessità di mezzi, di linguaggi, di testualità, di comunicazione, di *auctoritas* e li sottopone a un'analisi radicale, ovvero critica e non solo tecnica.

Così si sviluppa un soggetto più autentico e più libero, più attivo nel controllare l'orizzonte del proprio mondo (sempre più tecnologico) e più consapevole di essere e poter essere in esso protagonista, reale e decisivo.

Di qui un ruolo anche di cittadinanza attiva connesso alla *Media Education*, se intesa in modo organico, almeno potenziale e possibile. Cittadinanza attiva e responsabile, di cui la *forma mentis* e il modello di soggetto quali emergono dalla *Media education* sono, insieme, il presupposto e l'effetto. La producono e da essa vengono confermati.

Allora la *Media Education* non è un semplice gioco interpretativo di testi; non è un diversivo didattico utile in classe; non è un *escamotage* per creare interesse e partecipazione da parte dei ragazzi facendoli riflettere sulle loro abitudini quotidiane. No. È un compito sempre più centrale dell'educare/formare oggi. Nel tempo storico sopra definito (della Tecnica, dei Media etc.), che è il nostro. E lì dominare il più possibile l'Orizzonte di Senso dell'attuale forma-di-vita. Oggi. E ancor più domani. In un domani sempre più, è prevedibile, "stregato" dalla tecnica e dai media..

2. Ragazzi, adolescenti, giovani e Media: le vie della Media Education

Tutto ciò in generale. Poi, in particolare, va esaminato come i media strutturano i soggetti nel corso dell'età evolutiva e con quali effetti, più o meno permanenti. E come agiscono sulla mente in crescita e poi nella sua forma definitiva (o quasi). Sì, certo, per ogni età va potenziata la conoscenza e il possesso tecnico dei media. E la scuola è l'*habitat* in cui questo apprendimento si compie in modo organico. Ma non è tutto. Lì anche si può e si deve apprendere a *riflettere* sui media.

Già la prima infanzia è oggi sempre più posseduta dai media. Certo non solo esposta alla loro azione in quanto coltivata anche con giochi, passatempi, scorribande all'aria aperta. Anche così, però, gli echi profondi di quei mezzi di comunicazione la raggiungono e sono potenti. L'immagine semplificata del reale e le storie ad effetto che raccontano incidono a fondo su mente, emozioni, relazioni etc. Sempre. Condizionano l'attenzione, abitano il ricordo, vincolano la proiezione ideativa al tempo stesso. Ma tutto questo è anche una vera risorsa della *Media Education*: proprio da lì si può partire. Si può giocare con quelle figure, quelle storie, quelle immagini per arrivare a una riflessione, sia pure aurorale, su tutti questi aspetti, per attivare metacognizione e una pratica di ri-pensamento, che attinge almeno elementarmente al principio della critica. Basta che ciò venga condotto con garbo, con spirito ludico, come gioco-sul-gioco, ben fissandone già così la forza di decrittazione, favorendo una lettura di secondo grado dei media stessi.

Poi tra seconda infanzia e preadolescenza le pratiche della *Media Education* si complicano: entra in gioco la ri-lettura della pubblicità, l'analisi dei palinsesti TV, la relazione sociale in rete, tra Facebook e Twitter, la decostruzione dei notiziari, l'ideologia delle reti TV o radio, la

logica narrativa dei film di consumo etc. Ora il campo si allarga e l'analisi si fa più sottile, via via più sociale e politica e via via anche più rivolta ai linguaggi dei vari media. Con uno sforzo che va dal ludico al "politico", al metacognitivo posto come *habitus* mentale. E qui gli effetti della *Media Education* possono essere più permanenti e sul soggetto, sulla sua mente, sulla sua coscienza di cittadinanza.

Tra adolescenza, giovinezza e adultità (perché no? Anche gli adulti "consumano i media e in dosi massicce) tale disposizione riflessiva diviene pratica di rilettura su..., di comprensione di linguaggi e lessici, di analisi del mondo massmediatico e della stessa "ragione informatica", che lo sostiene, della complessa *vague* pubblicitaria che lo abita, di comprensione critica di quell'immaginario e di quello stile comunicativo veicolati dai media stessi, in modo che tale comprensione critica si faccia via via sempre più propria del soggetto e più integrata nella sua cultura di base, per così dire. Dei media va disvelato il principio guida del *loisir*, di un approccio alla cultura-di-massa vissuto come "passatempo", ma di fatto capace di catturare l'"anima" di ciascuno e di conformarne la "vita spirituale" ai modelli imposti attraverso la forza mediatica.

La *Media Education* si è organizzata con precisione e decisione proprio attorno a questo *iter* ascendente, si è data un insieme di principi e di regole e di mezzi, ha attivato un suo continuo ripensamento e riorganizzazione operativa, al tempo stesso. Ha disposto sperimentazioni sottili e complesse, di cui possediamo oggi un quadro decisamente organico. E a livello internazionale.

Anche in Italia? Sì e da tempo. Molte e varie sono state le sperimentazioni e le riflessioni ad esse collegate. Sì, possediamo un fascio di pratiche e feconde e mature. Si tratta piuttosto di portarle ora ad esecuzione secondo un programma organico e più generalizzato e reso anche più ufficiale. Sensibilizzando i docenti. Formando animatori. E (perché no?) richiamando a questo compito anche genitori. Con corsi fatti a scuola. Corsi teorico-pratici, organizzati secondo il modello della ricerca-azione. Di ciò dovrebbe, anche in via ufficiale, parlare chi governa la scuola e fissa i modelli di professionalità docente. Indicando anche questa come una competenza di base oggi e della quale il docente, almeno della scuola dell'obbligo, non può fare a meno. Deve capirne la funzione e conoscerne le tecniche specifiche. E ciò deve stare tra le competenze professionali dell'insegnante attuale (con quella curricolare, progettuale e di programmazione, didattica e relazionale, interpretativa dei disagi dei ragazzi e organizzativa di percorsi cultural-formativi in senso extracurricolare – col POF – etc.). Anche questa relativa ai media è sempre più essenziale nella società dei nostri giorni, tecnologica e massmediatica *in primis*. Ripetiamo: dimensione quella dei media da conoscere da far

conoscere nella sua complessità, da governare anche cognitivamente, da “smascherare“ nella sua immediatezza e falsa neutralità, da controllare sempre anche con uno sguardo “controluce”.

Franco Cambi

Articolo 9

INSEGNARE: UN DIFFICILE PENSIERO

1. Due identità ricorrenti

Il viaggio del veliero scolastico lungo le rotte dell'istruzione richiede - a prua - la presenza di insegnanti/nocchieri dall'elevato profilo culturale ed equipaggiati di aggiornate competenze psicopedagogiche e didattiche. Parliamo di docenti che vorremmo "ingobbiti" sotto il peso di zaini stipati di affascinanti frontiere culturali e pedagogico-didattiche. Illuminate a giorno da conoscenze rigorose e democratiche.

Dal presente postulato, ne consegue una incontrovertibile idea educativa. Una professionalità colta e democratica assicura alle giovani generazioni l'opportunità di disporre di lenti cognitive e solidaristiche. Determinanti, per partecipare - da protagonisti - al romanzo esistenziale di una società al debutto sul terzo Millennio.

Rinforziamo il teorema. La Formazione, iniziale e in servizio, degli insegnanti costituisce un passaggio/obbligato per consegnare alla Scuola una diffusa credibilità sociale e legittimazione culturale da parte della propria comunità nazionale.

Attenzione, però. La correlazione tra qualità del docente e qualità del sistema di istruzione presenta anche un calligrafico rovescio della medaglia.

Se è vero che la competenza professionale dell'insegnante è uno specchio molto affidabile per visualizzare la mission culturale richiesta dal contesto territoriale in cui insegna, è altrettanto vero che il suo profilo di mentore della Formazione scontorna una medaglia a due facce: una statica (da manovale) e una dinamica (da architetto).

• **Il docente manovale.** Siamo al cospetto di un profilo professionale che simpatizza con un'*idea statica* di insegnamento. Viene caldeggiata dai Governi europei che mirano a perpetuare sistemi formativi funzionali allo *status-quo*. Vale a dire, la consacrazione dei modelli tradizionali di istruzione. Ne consegue che la Formazione dei docenti si appiattisce su professionalità prestampate, dotate di solitari occhi di Polifemo che guardano soltanto al passato. Siamo alla Scuola del tempo-che-fu.

Parliamo delle due le facce isomorfe della medaglia dell'istruzione che è appesa sul petto delle giovani generazioni.

Da una parte, il volto di una Scuola subalterna ai precetti ministeriali e rinchiusa in velleitarie autoreferenzialità alfabetiche; dall'altra parte, i volti di docenti dal basso profilo culturale e privi di autonomia professionale: manovali dell'istruzione e nient'altro.

A partire dai volti citati, prende corpo un'equazione che stampa una duplice immagine di insegnante/manovale. La recitiamo. Quanto più la Formazione iniziale del docente accusa un respiro-corto (rimpicciolita nell'immagine ipertrofica del tuttologo oppure nel culto delle competenze tecnicistiche di pura pratica professionale) tanto più si mitizza un docente depositario di modelli cognitivi precostituiti, canonici, surgelati.

• **Il docente architetto.** Siamo al cospetto di un profilo professionale che simpatizza con un'*idea dinamica* di insegnamento. Viene caldeggiata dai Governi europei che mirano a nobilitare la Scuola a motore-di-emancipazione culturale e civile della loro comunità sociale. La sua vettura formativa chiede la guida di piloti/docenti di sicura competenza pedagogica e didattica: "architetti" dell'istruzione, per l'appunto. Parliamo delle Nazioni che danno le ali a professionalità culturalmente al passo dei tempi, attrezzate per garantire all'infanzia e all'adolescenza le competenze culturali necessarie per decidere - autonomamente - come diventare donne e uomini, domani.

2. L'orgoglio e la fatica di insegnare

Un mestiere difficile, insegnare. Sovente deriso dall'incultura mediatica che - irresponsabilmente - dà in pasto al popolo dei teledipendenti un'immagine caricaturale del docente: fannullone, spendaccione, povero diavolo della Cultura.

Fortunatamente, è ben altra l'immagine dell'insegnante ritagliata dalla ricerca scientifica. A partire dal rispetto della sua onestà professionale, il mondo accademico documenta - attraverso i suoi modelli teorici e le sue indagini empiriche - l'*orgoglio* e la *fatica* del docente nell'avventura professionale intitolata alla formazione di nuove generazioni dalle teste-benfatte e dai cuori-solidali. Come dire, nel giardino della professionalità/docente campeggiano due querce di indiscutibile lignaggio pedagogico.

La quercia di nome orgoglio. Sono due i rami possenti della quercia/orgoglio posti sulle spalle di chi insegna nell'arcipelago scolastico di un Secolo al debutto.

• **Primo ramo.** Testimonia l'orgoglio di una Scuola consapevole di avere empiricamente elaborato e sperimentato straordinari modelli curricolari, costruiti - mattone su mattone - dagli insegnanti dei vari comparti formativi.

Ci riferiamo alla Scuola dell'infanzia a Nuovo indirizzo, alla Scuola primaria a Tempo pieno, alla Scuola Secondaria di primo grado a Tempo lungo e alla Scuola secondaria di secondo grado dal Curricolo sperimentale.

• **Secondo ramo.** Testimonia l'orgoglio di un corpo/docente consapevole dell'interazione esistente tra la politica e la cultura, tra i curricoli prescritti da chi governa e la qualità dell'istruzione da destinare alle giovani generazioni.

Agli insegnanti del vecchio Continente va riconosciuta, dunque, un'elevata coscienza sociale e civile. E rare derive qualunquistiche e aventiniane. Sono docenti che hanno gli occhi spalancati sulla centralità culturale di una Scuola che abita un mondo dalle fulminee e spettacolari trasformazioni tecnologiche e scientifiche. A partire dalla consapevolezza che i sistemi di istruzione si ergono da ultima/trincea a difesa di una Persona che rischia di scomparire (con gli occhi chiusi per sempre) quanto a incanti, a sogni e a utopie.

La quercia di nome fatica. Sono due i rami possenti della quercia/fatica che appesantiscono le spalle della professionalità dei docenti.

• **Primo ramo.** Testimonia la "fatica" - frutto di frustrazione e di rabbia - di operare in una Scuola che sembra costretta a cancellare la sue carismatiche identità di agenzia formativa *pubblica* (i Governi neoliberalisti stanno assumendo pericolose metamorfosi aziendalistiche, al punto da convertire le Scuole in ambienti competitivi e selettivi di istruzione) e *democratica* (i Governi neoliberalisti amano moltiplicare le Scuole fai-da-te: del tutto indifferenti all'uguaglianza delle opportunità formative).

• **Secondo ramo.** Testimonia la "fatica" – frutto di frustrazione e di rabbia – di operare in una Scuola sempre più assediata da un esercito di valutatori (senza patente) che, ossessivamente, stilano pagelle sulle competenze degli insegnanti. Non pochi Ministeri dell'istruzione europei hanno occhi soltanto sul corpo/docente al fine di "misurare" le sue qualità professionali. Questo, il punto di domanda.

Gli insegnanti sono forse da considerare bulloni (bene-o-mal-riusciti) di una catena di montaggio? Debbono vedere roteare sulla loro testa la spada-di-Damocle che sancisce fasciazioni retributive diversificate?

E allora a voce/alta – nel nome della quercia europea dalla fogliazione orgogliosa - sentenziamo due "no".

Un primo energico dissenso lo esprimiamo a tutela della dignità e della fierezza degli insegnanti.

No, il corpo/docente non può essere declassato e ridicolizzato da controparti autoritarie (aziendalistiche) o da giudizi di verifica professionale risibili, perché antipedagogici e antididattici.

Un secondo energico dissenso lo esprimiamo all'inedito avvento, nel mondo dell'istruzione, di "valutatori" privi di patente docimologica.

No, a pubblici docimologi spesso miopi al cospetto di una professionalità complessa – di nome insegnamento – difficilmente decifrabile scattando fotogrammi istantanei (quiz sì-no) nei giacimenti culturali e umani più profondi e nascosti del corpo docente.

La quercia di nome emozioni. In proposito, diamo voce al pensiero di Gregory Bateson. La sua tesi è un po' questa. Tramite la *convivialità scolastica* (l'amicalità, la disponibilità, la cooperazione, la solidarietà) si entra nei piani alti della Formazione. Vale a dire, "nell'apprendimento di terzo grado, dove il soggetto partecipa/con gli altri/al processo educativo: se abbandonato a se stesso, darebbe come risultato una mente incartapecorita e /un cuore/ fossilizzato") (*).

Alla rotonda di una Scuola pubblica e democratica campeggia una Relazione che fa tutt'uno con i "vissuti" emotivi e affettivi degli allievi. Catastrofico sarebbe avvolgerla in una zona/notte dove viene spenta la luce del solidarismo spontaneo tra gli allievi. Dove non c'è traccia di spazi/interpersonali, dove non si può cogliere e decifrare il cuore del mondo infantile e giovanile. Con il risultato fallimentare (il non sapere ascoltare e il non volere dialogare con gli alunni) di spezzare il filo che annoda alfabetizzazione e socializzazione, conoscenza e relazione. Sono "coppie" educative in-cordata. Se cade l'una, cade anche l'altra. In particolare, quando si rimuove il versante dei rapporti interattivi che si producono in classe si rischia di non potere più garantire flessibilità e modularità al traffico cognitivo che circola nella Scuola. Al punto da introdurre nella vita di classe dinamiche autoritarie e direttive.

Dunque, il plesso scolastico è chiamato ad apparecchiare i propri luoghi didattici quali punti-di-incontro di copiose trame aggregative cosparse di densa convivialità.

Attenzione, però. L'odierno sfrenato neoliberalismo in/economia (selvaggio e aggressivo, rivolto all'altare del profitto) sta irrompendo nella Scuola con lo specchietto delle allodole in mano per risvegliare, nel vecchio Continente, malsopite pulsioni discriminatorie e classiste. Le ricadute nella Scuola di queste parole d'ordine sono devastanti perché introducono, surrettiziamente, il clima tossico della "competitività". L'idea mercantile di conoscenza (nozionistica) e i suoi strumenti di valutazione (quiz) appaiono del tutto funzionali a tramutare l'istruzione in un corpo-a-corpo nel quale gli allievi si fronteggiano, senza esclusione di colpi, per prevalere sul compagno/avversario di banco. Niente cooperazione, niente disponibilità, niente solidarietà. Soltanto agonismo e rivalità cognitiva. Con relativa deriva individualistica e privatistica.

3. La professionalità dei docenti oggi

Nuovi corsi di laurea. È diffusa la consapevolezza pedagogica che occorre dare sollecitamente le ruote a un Progetto/altro di *Formazione iniziale e in servizio dei docenti*. Il che comporta dare il via a Corsi-di-laurea che assicurino alle giovani leve dei docenti una professionalità colta, competente e paritetica: di pari durata per ogni ordine e grado scolastico. Questa, la finalità: assicurare alla popolazione scolastica un'elevata qualità dell'istruzione. Cioè a dire, l'opportunità di disporre precocemente di occhiali cognitivi e di occhiali valoriali tramite i quali capire e partecipare – da protagonisti – alle “globalizzazioni” (sociali, culturali, esistenziali) che contrassegnano l'odierna società del cambiamento: complessa e in transizione.

Rinforziamo il teorema. La Formazione iniziale e in servizio dei docenti (se mirata a trasferire solide e aggiornate competenze professionali) sarà il passaggio “obbligato” per consegnare alla Scuola una diffusa credibilità e legittimazione formativa nei confronti della propria collettività nazionale.

Se verranno accesi i riflettori della pubblica opinione sul ruolo culturale e civile di cui gode la Scuola si potranno sfidare e contrastare - con armi “democratiche” (il sistema di istruzione è in grado di garantire alla sua utenza pari opportunità culturali) e “pluraliste” (il sistema di istruzione è in grado di assicurare il rispetto delle “ideologie”: i molteplici punti di vista culturali e assiologici) - le epocali rivoluzioni che stanno folgorando il firmamento di un Millennio al debutto.

Una Formazione “iniziale” (nei nuovi Corsi di laurea e nelle Scuole di specializzazione all'insegnamento) e “in/servizio” (nelle Teche della città: pinacoteche, museoteche, ludoteche, mediateche et al; nei Parchi ecologici: oasi naturalistiche, fattorie didattiche et al) potrà assicurare una professionalità colta e competente dotata di moderni ed efficaci ferri-del-mestiere. Soltanto un docente dalla competente professionalità culturale e didattica potrà accendere “disco-verde” al passaggio di un insegnamento/apprendimento contestualmente attento vuoi alle ragioni “oggettive” dei saperi disciplinari, vuoi alle ragioni “soggettive” delle dimensioni di sviluppo dell'allieva e dell'allievo (motivazioni-esperienze-interessi) che trovano attenzione nella quota locale del curriculum.

Non solo un docente dalla professionalità colta e competente - dunque - ma anche corredato di un'elevata professionalità didattica. Cioè a dire, un insegnante altamente qualificato per traslocare saperi-linguaggi-valori da un ambiente formativo – la Scuola – a soggetti in età evolutiva (gli allievi).

Contro la scuola del caso. Si è detto. La nuova professionalità dei docenti sarà in stretta equazione con il sapere progettare-costruire-condurre, collegialmente, il Pof: antagonista implacabile di una scuola del Caso.

I Progetti di plesso potranno intraprendere il loro difficile ma affascinante viaggio verso gli orizzonti lontani di una cultura democratica, antiautoritaria e antidogmatica a patto che godano di due ineludibili “volanti”: l’Autonomia e la Programmazione.

- L’Autonomia è il congegno pedagogico che assicura visibilità formativa alle variabili che attraversano il plesso scolastico: l’antropologia e lo stile cognitivo degli allievi, la cultura locale, le risorse e le disponibilità degli spazi e delle attrezzature et al. Nel senso che soltanto la Scuola dell’Autonomia tiene conto e valorizza il repertorio dei saperi nascosti nei contesti socioculturali.

- La Programmazione, a sua volta, è il congegno didattico che assicura intenzionalità (finalità e meta: e non estemporaneità e casualità) ai molteplici percorsi e spazi di alfabetizzazione e socializzazione disseminati nel Plesso.

- Il Pof , infine, è la bussola che orienta ed equipaggia la Scuola per non smarrirsi nell’impervio viaggio che la porterà ai confini di un modello/altro di istruzione. A tal fine, dovrà avere a disposizione non solo il duplice volante citato – l’Autonomia e la Programmazione – ma anche una Formazione iniziale dei docenti dalle solide e raffinate competenze di guida. Ineludibili per giungere al traguardo di un Sistema di istruzione che garantisca il diritto sia alla diversità culturale (tramite il volante dell’Autonomia), sia all’uguaglianza delle opportunità formative (tramite il volante della Programmazione).

Due modelli a confronto. Oggi sono in discussione e si confrontano due architetture curricolari di Formazione iniziale (a livello universitario) degli insegnanti per la Scuola dell’infanzia, per la Scuola primaria e per la Scuola secondaria.

In proposito, si stanno fronteggiando due modelli di Formazione accademica. Questi.

- La prima architettura curricolare (quinquennale) prevede un percorso di Laurea triennale (professionalizzante) “più” un percorso biennale di Scuola di Specializzazione all’insegnamento (primario o secondario).

- La seconda architettura curricolare (sessennale) prevede un percorso di Laurea triennale (professionalizzante) “più” un secondo percorso di Laurea biennale (specialistica) al quale viene aggiunta un’annualità di Scuola di specializzazione all’insegnamento (come anno di formazione-lavoro nella Scuola).

I ferri del mestiere di insegnante. I Corsi di Laurea rivolti alla Formazione del corpo/docente europeo - della Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria (di primo e di secondo grado) - non potranno prescindere da una preliminare Teoria del profilo dell'insegnante che risponda a quattro irrinunciabili competenze professionali. Le descriviamo.

A. Una professione amica della pedagogia. Siamo all'insegnante agente di sperimentazione e di innovazione. Un docente che sa porsi al crocevia di quel sistema complesso e ramificato che è la Scuola: composto di regole (leggi), statuti (curricoli), strutture (spazi, apparecchiature, materiali), ruoli (professionalità). Quindi, un insegnante/regista di un copione curricolare recitato sul palcoscenico della classe e dell'interclasse: negli atelier, nei laboratori, nelle aule interdisciplinari e di ricerca et al. Il che richiede una visione interattiva e non isolante, mobile e non statica, produttiva e non riproduttiva, decisionale e non burocratica del sistema di istruzione.

In sella alla pedagogia, il docente/regista conduce gli allievi alle frontiere di un pensiero "scomodo": divergente e plurale.

B. Una professione amica della psicologia. Siamo all'insegnante che si dota sia della capacità di attivare dinamiche emotive e di socializzazione, sia di tecniche di controllo delle relazioni interpersonali con gli allievi: analisi del transfert e del controtransfert del suo comportamento nella comunità scolastica.

C. Una professione amica della socioantropologia. Siamo all'insegnante impegnato a disseminare i valori della convivenza civica, della cooperazione e del solidarismo. In grado di accendere i semafori/verdi al passaggio di una Scuola "colorata": pronta ad accogliere-rispettare-valorizzare i tanti volti antropologici dell'utenza che la frequenta. Parliamo del decondizionamento etnocentrico: traguardo perseguibile azzerando la formazione di "stereotipi" (pregiudizi) veicolati dai massmedia - a partire dalla Tv - che stampano, su coloro che provengono da altre/etnie, identità culturali in negativo perchè testimoni di povertà e di disperazione. Per espugnare questo obiettivo formativo, la socioantropologia archivia - senza se e senza ma - eventuali modelli formativi chiusi e isolanti nei confronti dell'ambiente esterno e delle culture/altre.

D. Una professione amica della didattica. Siamo all'insegnante competente sul duplice versante della didattica generale e della didattica disciplinare.

• ***La didattica generale*** scontorna una medaglia professionale irrinunciabile per l'insegnante di questo Millennio al debutto.

(a) Lungo il percorso della Formazione accademica, il docente dovrà impadronirsi della morfologia degli statuti interdisciplinari e dei saperi trasversali. Parliamo delle

Metaconoscenze: cioè a dire, delle reti dei linguaggi, degli approcci multidisciplinari, dei dispositivi investigativi, dei clic euristici e creativi.

(b) Lungo il percorso della Formazione accademica, il docente dovrà impadronirsi dei ferri-del-mestiere dell'insegnare. Ci riferiamo, in particolare.

(b1) Alle attività curricolari gestite collegialmente e agli itinerari cognitivi di gruppo: a partire dalla strategia del Cooperative learning.

(b2) Alle procedure non-individualizzate attraverso la pratica sia del Team teaching (unità di apprendimento svolte contestualmente da più docenti), sia della Ricerca tramite progetti didattici svolti nei laboratori e negli atelier.

(b3) Alla padronanza delle Pratiche docimologiche: sia della valutazione diagnostica, sia formativa.

(b3.1) La valutazione iniziale (diagnostica) ha il compito di verificare - ai nastri di partenza dell'anno scolastico - lo stato di salute cognitiva degli allievi nelle competenze disciplinari e interdisciplinari. Questo, allo scopo di predisporre un Piano dell'offerta formativa congruente con le competenze di cui dispone il gruppo/classe.

(b3.2) La valutazione in-itinere (formativa) ha il compito di verificare - lungo l'anno scolastico - i disavanzi cognitivi (debiti) accumulati dal gruppo/classe. Questo, allo scopo di predisporre tempestivamente le modalità di "recupero" degli allievi che accusano disavanzi e ritardi curricolari.

• **La didattica disciplinare** scontorna una medaglia professionale irrinunciabile per l'insegnante di questo Millennio al debutto. Duplice è il volto della medaglia. Da una parte, campeggiano le padronanze curricolari (le materie di insegnamento); dall'altra parte, le strategie cognitive (le pratiche di insegnamento-apprendimento).

Lungo il suo viaggio formativo, la didattica disciplinare pone alla sua rotonda quattro obiettivi formativi.

(a) Il primo traguardo è illuminare - di luce teorica ed empirica - la "morfologia" delle materie scolastiche (gli statuti/disciplinari): i saperi essenziali, i linguaggi, le metodologie della ricerca, i dispositivi euristici e generativi (questi ultimi, intesi come vocazione alla trasversalità cognitiva e ai nessi interdisciplinari).

(b) Il secondo traguardo è ottimizzare l'uso dei mediatori dell'istruzione ufficiale: la lezione, il libro di testo, la lavagna, il power-point, il mastery-learning, il cooperative learning et al.

(c) Il terzo traguardo è dare impulso cognitivo alle procedure individualizzate. Sia attraverso pratiche di autoapprendimento, sia attraverso itinerari didattici a-misura del discente: rispettosi dei suoi stili/cognitivi.

(d) Il quarto traguardo è rendere rigorose le pratiche docimologiche della valutazione sommativa. Parliamo dell'accertamento dei rendimenti nelle singole discipline attraverso prove di verifica sia "aperte" (interrogazioni, componimenti, esercitazioni scritte e altro), sia "chiuse" (test oggettivi di profitto).

4. La professionalità dei dirigenti

La Scuola al debutto del terzo Millennio si trova a un bivio.

Da una parte, si sente inchiodata ancora su una sedia a rotelle che le ricorda i suoi antichi malanni.

Dall'altra parte, si sente librata in volo: cittadina di un cielo dal quale può osservare e avvertire il sottile fascino dei paesaggi/nuovi della scienza e della cultura.

Se la Scuola già dispone del biglietto che le dà posto sull'astronave del cambiamento risulta allora evidente che la qualità professionale - culturale e manageriale - del dirigente scolastico diventa un traguardo improcrastinabile e ineludibile. Questo per affermare che chi governerà la Scuola di domani avrà in mano un "volante" di grande responsabilità dal momento che potrà dirigerlo verso sentieri di segno opposto.

- Potrà optare per un sentiero di nome Scuola democratica (in cammino per le frontiere di un sistema formativo integrato scuola-territorio) oppure per un sentiero di nome Scuola selettiva (barricata in un'illusoria autarchia culturale: incapace di dare di più a chi ha di meno).
- Potrà scegliere l'autostrada intitolata alla Scuola pubblica gestita dallo Stato e dotata di un modello istituzionale, organizzativo e curricolare "unitario" oppure avviarsi per la via-senza-ritorno che conduce a una Scuola liberista: un sistema di istruzione "lottizzato" in tanti modelli formativi quanti sono i gruppi ideologici e sociali presenti nel territorio.

Una visione descolarizzatrice – questa – che mette in cassa-integrazione la Scuola dello Stato e strizza l'occhio al gioco delle offerte culturali di marca privatistica.

- Potrà dirigere il Pof verso il porto dei Curricoli euristici frutto di "saperi" unitari, generativi e trasferibili oppure verso il porto dei Curricoli trasmissivi frutto di "conoscenze" riproduttive e molecolari: indifferenti a qualsivoglia riannodo e integrazione dei saperi curricolari.

Senza incertezze parteggiamo per una Scuola che sia - insieme - una comunità sociale di segno/antiautoritario e una fabbrica di conoscenze accessibili a/tutti. Pronta a spalancare le porte a una reale Cultura alternativa.

All'interno di questi paesaggi scolastici, il Dirigente dovrà disporre delle chiavi per aprire le loro porte, contribuendo in maniera decisiva a fare maturare nuovi saperi (scientifici, problematici, antidogmatici: spendibili anche nei contesti della quotidianità) e nuovi valori

civili (il rispetto della vita e dell'ambiente, la cooperazione-solidarietà-impegno, l'onestà e la probità intellettuale).

Sono obiettivi possibili. A condizione che il Dirigente alimenti sempre un clima primaverile.

Il che significa disporre di un passaporto corredato di un repertorio educativo tre-volte-A.

Parliamo di una carta di identità riscaldata da un triplice clima soleggiato – Antidogmatico, Antiautoritario, Antropologico - che il Dirigente dovrà possedere nel portafoglio per testimoniare la sua identità di “regista” del vivacissimo copione didattico che gli insegnanti e gli allievi recitano quotidianamente sui palcoscenici delle classi, dei laboratori, degli atelier, delle aule interdisciplinari, degli spazi all'aperto e delle aule didattiche decentrate – le Teche e i Parchi – del territorio extramoenia.

(*) G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi 1976, p. 205

Franco Frabboni

Articolo 10

L'INVERNO (POLARE?) DEL PIANETA ACCADEMICO

1. Povera e nuda vai università

Dal duemila è stata snaturata e precarizzata. Con molto vigore, studenti e docenti dei nostri Atenei contrastarono la Legge universitaria per il quadriennio 2007-2011: varata a fari spenti, con il tacito consenso della conferenza dei Rettori. Sono provvedimenti che stanno infestando ancora oggi il mondo accademico di “neoliberismo” decerebrato e senza futuro. Inginocchiato all’altare pagano del Privato, della Competitività, dell’Esclusione e dei Saperi triturati in microcrediti da valutare tramite prove oggettive (?) di controllo: quiz binari (sì/no, vero/falso), scelte multiple, corrispondenze et al.

Il Ministro Mariastella Gelmini li cavalcò sia per derubare l’Università pubblica della sua identità *democratica e culturale*, sia per spogiarla degli abiti griffati della *ricerca scientifica*: i cui fondi furono da allora dirottati sottobanco ai neofiti Atenei privati.

Indossando una tuta aziendalista, il Ministro demolì a colpi di piccone l’architettura accademica italiana: ri-centralizzandola, gerarchizzandola e costringendo la libertà della Ricerca ad inginocchiarsi agli interessi del potere economico. Per attraversare questo traguardo di basso/conio culturale e formativo, le decisioni politiche della Gelmini

- colpirono a morte l’Autonomia della cultura e della scienza;
- accelerarono o decelerarono singoli settori scientifico-disciplinari. Instrandolo su binari/morti le aree umanistiche e su binari dell’alta/velocità le aree tecnologico-scientifiche;
- separarono la Didattica (l’insegnamento) dalla Ricerca (la produzione scientifica) avviando la metamorfosi degli Atenei in Superlicei professionalizzanti rinchiusi nel culto della meritocrazia e della selezione.

Questa, la pagella-in-rosso. L’Università che l’incolto Ministro lombardo consegnò al Governo Monti e al Governo Letta si presenta oggi povera e nuda, avvolta nello sdrucito mantello della serie/B europea.

Con ali larghe non precipiterà nel vuoto. Ci sembra di potere affermare che rispetto alla Ministra che li ha preceduti sotto la bandiera del Pdl, sono ben altri i volti - per sguardo democratico e competenza scientifica - dei Ministri Francesco Profumo e Mariachiara Carrozza che sono succeduti nel triennio 2011-14. Entrambi esondano cultura, moralità e buone maniere.

Si sono posti sullo stesso tandem nel promettere consistenti finanziamenti al mondo accademico – da cui provengono – per la sua innovazione istituzionale e ordinamentale, per la

sua competitività scientifica, per la sua eccellenza negli insegnamenti disciplinari.

Affermo e sottoscrivo questo mio elogio. Purtroppo, non posso non esprimere riserve sul tandem/virtuoso quando, con un paio di improvvise esternazioni mediatiche, si è avventurato lungo due viottoli apparentemente transitabili, ma di fatto cosparsi di insidie neolibériste che, con criteri arbitrari, stanno *discriminando* o *premiando* il mondo universitario. Fino ad aprire frontiere conflittuali tra settori accademici (Facoltà scientifiche e Facoltà umanistiche) e tra sedi universitarie (allocate al nord e allocate al sud del Paese, tra mega e mini Atenei).

Qualche flash sul duplice scivolone del tandem citato. Pericoloso agente - a nostro parere - di *divisione* e di *conflittualità* nel più nobile (ma anche più fragile) comparto della scienza e della cultura del bel/Paese.

• ***Il Primo scivolone: divide.*** Lo intitoliamo ai debutti dei Ministri della pubblica istruzione Profumo e Carrozza. Cioè a dire, alle prime sortite. Ci riferiamo alla discutibilissima tesi che la “meritocrazia” accademica deve premiare i docenti che capitalizzano la loro ricerca sfornando brevetti.

Questo, il proclama. La *ricerca di base* (tendenzialmente di lunga durata temporale) ha il dovere di esporre canali “applicativi” se intende essere convertita in gallina-dalle-uova-d’oro. Argomentazione discutibile, anche se siamo consapevoli che l’interdipendenza tra il prototipo e la sua riproduzione commerciale é uno degli isterici teoremi della ricerca contemporanea. Una sorta di urlo alla luna!

Attenzione, però. L’equazione conquista-scientifica “uguale” immediato uso-sociale (per l’innovazione industriale e commerciale, nonché per la qualità della vita nel Pianeta) chiede alcuni chiarimenti preliminari al fine di non relegare alla subalternità autorevoli campi investigativi geneticamente impossibilitati ad un immediato uso sociale dei loro paradigmi e delle loro formule epistemiche. Parliamo della ricerca di lunga durata temporale, frutto degli studi svolti nelle ***aree umanistiche***: storiche, filosofiche, letterarie, linguistiche, estetiche, giuridiche, politiche, economiche, psicopedagogiche, socioantropologiche et al.. Queste, raramente hanno nel mirino il premio-di-un-brevetto. Domanda. Se è privata del premio, è accettabile giudicarla gerarchicamente inferiore e, quindi, meno apprezzabile? Al punto da essere penalizzata da minori risorse fino a scomparire dal monitor delle gratificazioni ministeriali?

Siamo al cospetto di un paradosso epistemico. La scoperta di nuove formule fisiche o chimiche vanno poste sull’*altare* con la patente-di-scientifiche, mentre i teoremi ermeneutici e l’azzardo di inedite vie interpretative nei settori umanistici sono costretti ad abitare nella polvere degli scantinati delle sedi accademiche.

• **Il secondo scivolone. discrimina.** Lo intitoliamo alle parole indispettite dei Ministri Profumo e Carrozza nei confronti delle lobbies accademiche, presenti in Parlamento, che stanno sbarrando la strada alle proposte governative di abolire il Valore legale del titolo di studio universitario (Vltsu).

Certo, le requisitorie seccate partono da una considerazione in parte condivisibile. Questa. Nella prima decade del Secolo, il sistema universitario italiano è stato frammentato – questa, una delle sue derive tragiche – in un numero grottesco di sedi, sotto-sedi, capanni occasionali di insegnamento mordi e fuggi. Il tutto a partire dal nostro Mezzogiorno: tradito, una volta ancora, quanto a qualitative offerte accademiche decentrate. Uno spettacolo avvilito, mai denunciato con durezza né dalle cupole universitarie, né dalle forze politiche, né dagli enti locali che hanno freneticamente plaudito l’insediamento nei loro territori di pattuglie d’avanguardia di docenti – alle prime armi – forzatamente consenzienti anche al cospetto di contesti surreali, privi spesso delle condizioni minime per fare insegnamento e produrre ricerca.

Attenzione, però. Questo arcipelago peninsulare di mega-atenei e di piccole isole accademiche, di accreditati ambienti di studi Secondari superiori e di dequalificate realtà universitarie non può venire sommerso – in modo surrettizio – da un dispositivo di Legge che abroga il Vltsu. Una sorta di freccia al cianuro che potrebbe cancellare con l’*acqua sporca* (la moltiplicazione abborracciata delle sedi) anche il *bambino* (le nuove geografie accademiche: il meridione, i ceti a basso reddito, le ragazze, il settore umanistico).

Scattiamo allora alcune istantanee sulla metafora del *bambino*, dando luce ai “contesti” e ai “generi” sicuramente penalizzati dalla soppressione del valore legale delle lauree.

• Abolire il Vltsu danneggia soprattutto il mondo giovanile del Mezzogiorno. Togliere l’obbligatorietà del titolo di laurea significa che il percorso di studio accademico verrà discrezionalmente apprezzato da chi assumerà i giovani per concorso, per libera contrattazione o altro.

In altre parole. Sarà privilegiata, come criterio discriminante, la *sede accademica* che rilascia il titolo di studio, la cui autorevolezza - pubblicizzata probabilmente da classifiche arbitrarie - avrà per risultato una scontata valutazione gerarchica. La laurea acquisita in una sede del nord (meglio se mega/Ateneo) godrà di un appeal esclusivo per entrare nelle future professioni. Con un drammatico esito a perdere: la caduta verticale delle iscrizioni dei giovani meridionali – ricordiamo che l’Italia è maglia/nera in Europa per la percentuale di studenti iscritti all’università – nelle sedi accademiche viciniori alle loro dimore. Parliamo della popolazione studentesca di ceto basso e medio; l’altra, la più fortunata economicamente potrà trasferirsi

nei grandi Atenei del nord.

- Togliere il Vltsu penalizza non solo gli Atenei del sud, ma anche i micro/campus settentrionali. Le classifiche nazionali relative all'appeal delle nostre Facoltà universitarie consiglieranno le famiglie nordiche a scartare i micro/Atenei sotto-casa per iscrivere invece i figli nelle popolose e accreditate sedi poste sopra la linea gotica.
- Ancora un flash sul Mezzogiorno. Togliere il Vltsu significa colpire a morte l'emancipazione culturale e professionale delle ragazze del Bel-Paese. E' facile prevedere la caduta verticale del *mondo femminile* nelle aule accademiche, a partire dalle Facoltà umanistiche del meridione: con la rovinosa perdita del sacrosanto diritto all'emancipazione culturale ed esistenziale. Come dire, ghigliottinare il Vltsu porta alla soppressione di frontiere/rosa di cultura e di democrazia che l'Italia non può permettersi.

Pensierino della sera. Perché questa riflessione non è lontana da un'arringa? Risposta. Fermo restando che è frutto di una convinta e inossidabile nostra visione della *democrazia* e della *scienza*, sarebbe stata sicuramente più soffice se il tandem/virtuoso avesse preliminarmente pronunciato una parola di "discontinuità" nei confronti della riforma neoliberista del Pidielle. Sarebbe stato sufficiente anche un/solo gesto di smarcamento dal disastro provocato nel nostro illustre mondo accademico!

2. Due culture addio?

Seduti: entra l'Anvur. Al Documento partorito dall'Anvur sulla Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) in sede accademica, ha risposto la FLC CGIL con un'analisi critica del tutto condivisibile: per rigore scientifico, per respiro democratico, per sguardo prospettico. Per questo, la elogiama riprendendo alcuni bersagli (punti/no) messi nel mirino dal documento sindacale.

- I criteri posti a sostegno del VQR non sono il frutto di una *preliminare discussione* della nostra comunità scientifica. La furia ministeriale, protesa ad impadronirsi di un dispositivo docimologico per dare pagelle agli "attori" della ricerca universitaria, ha velocizzato la vettura dell'Anvur al punto da tramutarla in una sorta di macchina-di-autogol. Infatti, gli Atenei stanno protestando con vigore per il diletterantismo con cui sono state accreditate metodologie/univoche in ambiti epistemici dove sono palesemente dissimili i percorsi inquisitivi quantitativi e/o qualitativi.
- Più remunerativo - come suggerito dal Cun - sarebbe stato dare palcoscenico a una *anagrafe nazionale della ricerca* da mettere a disposizione del mondo universitario. Soltanto successivamente, si sarebbe dovuto dare voce - in sede di Ateneo - al variegato arcipelago

dell'indagine scientifica, al fine di potere costruire - con il consenso di chi fa/ricerca - una bussola affidabile per il lungo viaggio della VQR.

Questo, il guadagno culturale. Non sarebbe sceso in campo il carretto/Anvur - autoreferenziale, burocratico e bulimico (un esercito di 450 valutatori: senza contare i referee esterni) con il compito di dare pagelle ai docenti sulla base di criteri formalistici e algoritmici (impact/factor) dove, da una parte, la fanno da Paperon de' Paperoni gli articoli pubblicati in riviste straniere e, dall'altra, la fanno da brutti Anatroccoli i volumi scritti lungo anni di letture, di confronto epistemico e di ideazione euristica. Come dire: prende un punteggio più premiante il frugale intervento su una Rivista d'oltr'alpe rispetto all'immenso *In nome della rosa* di Umberto Eco.

Per la pariteticità delle due culture. Ci sembra di potere affermare che il documento dell'Anvur si regge su un teorema neoliberalista, i cui arbitrari criteri decelerano (discriminano) o accelerano (premiano) i settori scientifico-disciplinari. Come dire, instradano su binari-morti le aree umanistiche e regalano l'alta/velocità alle aree tecnologico-scientifiche.

La mente/torna, in proposito, al Saggio da noi tanto amato - *Le due culture* (1964) - del fisico e umanista inglese Sir C.P. Snow. Quel saggio offrì una carta geografica duale e interattiva della Ricerca accademica.

- *L'area tecnologico-scientifica.* Tendenzialmente quantitativa, esogena, applicata, attenta al prodotto investigativo, di breve durata temporale (premiata da brevetti).
- *L'area umanistica.* Tendenzialmente qualitativa, endogena, di base (premiata per l'originalità epistemica), attenta al processo investigativo, di lunga durata temporale.

Snow teorizzò il darsi-la-mano tra le due aree inquisitive del mondo accademico. L'una non vive senza l'altra: sono in/cordata lungo le pareti inesplorate che portano sulla cima della conoscenza. Ebbene, l'Anvur le gerarchizza e le separa. Risultato: l'antico e prestigioso *convoglio umanistico* di casa nostra viene retrocesso a ruota-di-scorta del neofita Eurostar alimentato dai copiosi carburanti del Mercato.

Pensierino della sera. L'Università non può indossare la veste di una Azienda, come vorrebbe il neoliberalismo mercantile dominante. La sua macchina scientifica non produce "bulloni", non smercia prodotti di consumo immediato, non mette sempre in vendita merci oggettivamente misurabili. E' un sistema culturale complesso che produce quell'*unico bene* - di nome Scienza - difficilmente valutabile con strumenti di natura matematica e statistica.

Certo, l'Università è una fabbrica di processi e di prodotti che impegnano notevoli risorse finanziarie. In quanto sistema organizzato, non può sottrarsi alle norme di accertamento (di verifica e di valutazione) della sua efficienza istituzionale e della sua efficacia culturale,

formativa e investigativa. Il suo articolato dispositivo docimologico è rivolto sia al rendimento didattico dei suoi studenti, sia alla qualità dei suoi esiti scientifici.

Per queste asserzioni, ci sembra – dando la mano alla FLC CGIL – che il Documento dell'Anvur sia lontano anni luce da una metodologia investigativa democratica predisposta per la VQR universitaria del nostro Paese.

Franco Frabboni

3. Formazione e carriera dei docenti universitari oggi

Si devono tener presenti tre aspetti-chiave in relazione alla stessa carriera dei docenti universitari. Come si formano. Come accedono alla e sviluppano la carriera. Come si valutano.

La formazione. Può avvenire per molte vie. Collaborando a una cattedra universitaria. Quali studiosi liberi extrauniversitari. Ormai però soprattutto tramite i Dottorati, che sono divenuti il terzo livello degli studi universitari. A cui si accede per concorso e si sviluppa un programma organico di studi sotto la guida di un Collegio di docenti esperti. Dottorato che è, insieme, esperienza di professionalizzazione e di formazione alla ricerca, mettendo più al centro questo secondo aspetto, specialmente nella cultura umanistica. In modo che ogni dottorando sviluppi un proprio ambito di ricerca e lo svolga con sondaggi e riflessioni di tipo metodologico, arrivando a formulare un proprio e originale “programma di ricerca”, intessuto di confronti a livello internazionale e teorici e organizzativi, il più possibile. Poi, dopo il Dottorato, si può concorrere a un bando di concorso di ricercatore universitario, prima però anche a borse di studio di Atenei o di vari Enti, specializzandosi anche all'estero. Superato poi il concorso per ricercatore si deve continuare a sviluppare la propria ricerca, a solidificarla, ad affinarla. Si deve poi esser confermati ancora per concorso e tentare di sviluppare la propria carriera nell'accademia.

Intorno ai Dottorati esiste ormai una riflessione assai organica, che ne fissa caratteri, modelli, traguardi e ne delinea i processi di organizzazione nelle diverse aree. Tutto ciò garantisce sia una tenuta critica del terzo livello universitario sia una comparazione, area per area, tra le varie sedi e ,almeno in potenza, una gara per la migliore organizzazione dei Dottorati stessi. Ciò solo in teoria? Sì, certo, nella crisi attuale dell'Università anche i Dottorati rischiano di esser gestiti secondo cooptazioni selvagge o clientelismi, secondo percorsi “di comodo”, tutelando solo alcune aree di ricerca. Comunque, pur con questi nei, la crescita dei Dottorati è

nei fatti e la riflessione sul loro *identikit* culturale e gestionale fa sperare bene. Almeno un po'.

La carriera. Avviene per concorso. In alcuni casi anche per chiamata motivata con la “chiara fama”, specialmente seguendo la regola del “rientro dei cervelli” dall'estero. Anche se questa seconda opzione ha le sue ombre: gli Atenei selezionano spesso i ricercatori o docenti che portano *budget* legati a finanziamenti internazionali per la ricerca, declinandoli come “meritevoli” (o almeno è possibile che possano farlo). Il che ovviamente inquieta. La prima via –quella concorsuale su scala nazionale – come sappiamo ha altre difficoltà: di commissioni “pilotate”, di selezioni a cordata, di valorizzazione di titoli extrascientifici etc. E le cronache giudiziarie ce ne parlano spesso e a lungo, in relazione a frodi e privilegi costituzionalmente censurabili e censurati. Ma tant'è. La via concorsuale si applica poi anche agli ulteriori sviluppi della carriera e spesso, ancora, con i medesimi processi inquinati. Non sempre per fortuna. Ma talvolta o spesso, appunto.

Ma come dovrebbe organizzarsi a ogni livello un concorso universitario? Con commissioni equamente sorteggiate. Che guardino al lavoro specificamente scientifico svolto dai candidati (per originalità, organicità, rigore, confronto coi modelli internazionali), come pure alle attività di formazione professionale attivate (docenze, partecipazione a gruppi di ricerca, organizzazione di eventi culturali etc.) e comunque alla qualità di entrambi. E qualità che deve esser tenuta presente anche per il sorteggio dei commissari, come già un po' si è fatto. C'è poi il parere della comunità scientifica di appartenenza che dovrebbe esser posto come criterio-base per la partecipazione al concorso da parte dei concorrenti, come accade nei paesi anglosassoni, attivando così un'integrazione seria alle decisioni pur autonome delle commissioni concorsuali. Si sono invece preferiti criteri più dubbi (tipo la quantità delle citazioni ricevute: che possono esser sollecitate in vari modi, anche apparentemente scientifici; la gerarchia di riviste e di collane: anch'esse spesso arbitrarie, pur nella comune adeguazione agli *standard* organizzativi che è ormai necessaria; etc.). Quindi tutto lo sviluppo della carriera universitaria sarebbe da ripensare. In attesa di una regolamentazione “seria” si può solo attivare una continua e decisa vigilanza da parte del “mondo universitario” e della stessa società civile. Seguendo atto per atto il lavoro delle commissioni. E su di esso prendendo posizione.

La valutazione. Oggi ha una sua agenzia: l'ANVUR. Molto discussa e criticata: anche se ha iniziato un lavoro nuovissimo di valutazione dei docenti, monitorando la loro produttività e la stessa qualità del loro lavoro scientifico. Seguendo, sì, criteri internazionali, se pure spesso squilibrati secondo un modello di tipo scientifico sperimentale, poco in linea con la ricerca in

campo umanistico, ad esempio, dove i campi della storia ,della letteratura, della filosofie, delle stesse scienze umane reclamano modelli più *ad hoc*. E le polemiche sono state aspre e forti sono stati i richiami a declinare criteri più idonei a valutare la specificità della varie aree di ricerca. L'importante è però l'avvio di una prassi valutativa in quel lavoro intellettuale che troppo a lungo è rimasto consegnato alla sola coscienza del singolo docente e alle dinamiche interne ai raggruppamenti di appartenenza disciplinare. Così si è avviata una indagine più oggettiva sul lavoro scientifico accademico, anche se proprio su questa oggettività devono tornare a confrontarsi le varie prospettive di interpretazione e di valutazione. Certo, è ben noto: la valutazione della professionalità è difficile. Rischia omologazioni o emarginazioni, per vincoli ideologici o per interessi di parte, per finalità egemoniche etc. Rischi di lasciar fuori il qualitativo per fermarsi solo sul quantitativo (o soprattutto). Rischi di valutare la ricerca in modo poco idoneo al suo connotato di base, che è la libertà, la varietà, la complessità, l'essere-a-più-marce e dialetticamente integrate e in tensione tra loro. Comunque un processo è in cammino. Va controllato. Va reso anche più di-grana-fine. Ma che è ormai irreversibile.

Franco Cambi