

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 48 - n.1-2 - aprile 2017

Verso
quale scuola?



Navigare e
criticare a vista



Il "maestro di
color che sanno"



Johann Joachim
Winckelmann



In questo numero

Nell'**Editoriale**, in occasione della scadenza della consultazione organizzata dal DECS, proponiamo alcune riflessioni in margine al progetto “La scuola che verrà”.

Approfondiamo in seguito l'argomento, pubblicando l'articolata analisi del **Movimento della Scuola**, una sintesi - firmata da **Roberto Salek** e **Andrea Tiraboschi** - dei principali e ricorrenti contenuti e nodi problematici emersi dalle prese di posizione dei colleghi dei docenti e un articolo di **Lina Bertola**. Questo testo raccoglie gli stimoli apportati dall'autrice a un pomeriggio di stu-

dio sulla scuola e le sue riforme, organizzato dal *Forum delle associazioni magistrali e delle organizzazioni sindacali*, tra le quali va annoverata anche la nostra rivista.

Sempre in tema di scuola, ospitiamo una risposta di **Franco Losa**, ex docente presso la scuola magistrale di Locarno, all'articolo *Navigare a vista* di Simona Sala, che avevamo pubblicato sull'ultimo fascicolo del 2016 e un contributo di **Loris Viviani** centrato sulla comunicazione tra discente e docente e sui loro rispettivi ruoli.

Tiziano Moretti traccia un ricco e

accattivante profilo del filosofo Aristotele in occasione dei duemilaquattrocento anni dalla nascita e **Marco Gianini** presenta la mostra su Johann Joachim Winckelmann, visitabile negli spazi del m.a.x. museo di Chiasso fino al 7 maggio. Con alcune delle immagini esposte, illustriamo l'intero fascicolo, che si chiude con un breve racconto di **Francesco Giudici** e due storielle del “bestiario minimo” di **Giorgio Tognola**.

Buona lettura!

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Francesco Giudici, Tiziano Moretti, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Gianni Tavarini, Gian Paolo Torricelli, Giacomo Viviani, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

normale Fr 40.-
studenti Fr 20.-
sostenitori da Fr 50.-

Redazione ed amministrazione:

casella postale 1001
6850 Mendrisio
www.verifiche.ch
redazione@verifiche.ch

sommario

- 3 Verso quale scuola? (*La Redazione*)
- 4 Noterella volante (*Old Bert*)
- 5 *La scuola che verrà*: un contributo al dibattito (*Movimento della Scuola*)
- 22 La scuola che c'è e quella che verrà (*R. Salek – A. Tiraboschi*)
- 24 Il teatro delle riforme: protagonisti e comparse (*L. Bertola*)
- 30 Navigare e criticare a vista (*F. Losa*)
- 34 Come una partita di calcio o una guerra, dipende (*L. Viviani*)
- 37 Il “maestro di color che sanno” (*T. Moretti*)
- 42 Johann Joachim Winckelmann (*M. Gianini*)
- 44 Didascalie delle immagini riprodotte nel fascicolo
- 45 Cechin (*F. Giudici*)
- 47 Bestiario minimo (*G. Tognola*)
- 47 I giochi di Francesco

Questo numero di *Verifiche* è illustrato con incisioni della mostra *Johann Joachim Winckelmann (1717-1768). I “monumenti antichi inediti”. Storia di un'opera illustrata*, visitabile negli spazi espositivi del m.a.x.museo di Chiasso fino al 7 maggio 2017. A pagina 42 del fascicolo proponiamo una recensione curata da Marco Gianini. Ringraziamo la direzione del museo per averci fornito le immagini e l'autorizzazione a pubblicarle. A pagina 44 trovate le didascalie di tutte le illustrazioni che compaiono nel fascicolo.

La Redazione ha chiuso il numero il 30 marzo 2017

redazione@verifiche.ch

Verso quale scuola?

Questo doppio fascicolo di *Verifiche* assegna particolare spazio alla consultazione del progetto “La scuola che verrà”, conclusasi alla fine del mese di marzo.

La redazione ha deciso di pubblicare l'articolato documento del Movimento della Scuola, una sintesi di alcuni controversi temi emersi dalle prese di posizione dei Collegi dei docenti e il testo che Lina Bertola ha proposto in occasione di un pomeriggio di studio sulla scuola e le sue riforme.

Numerosi altri enti e associazioni si sono espressi e hanno inviato al DECS le loro considerazioni; i media hanno dato spazio al tema, il dibattito è vivace, anche acceso. E, per inciso, sarebbe buona cosa se tutta questa documentazione potesse essere consultata su un sito dipartimentale. Si attendono ora gli esiti dopo il vaglio dei giudizi positivi, dei dubbi, delle critiche. E si dovranno considerare attentamente e spassionatamente i nodi attorno ai quali convergono o si avvilluppano i tanti fili della trama.

Dalla nostra prospettiva ci limitiamo a osservare il generale, e confortante, apprezzamento per i valori su cui poggia il progetto, che accoglie il retaggio della scuola media di Franco Lepori. Lo stesso vale per la volontà dichiarata dal DECS di investire finanziariamente nella scolarità obbligatoria. I giudizi divergono invece su altre proposte.

Dalle risoluzioni dei Collegi dei docenti si percepisce un'accoglienza tiepida della riforma; scarso entusiasmo, o diffidente distacco, suscita pure l'attuazione del concordato HarroS. Si è forse messa troppa carne sul fuoco? E come interpretare e affrontare questo scollamento? Come sostanziare e condurre in porto cambiamenti così incisivi senza poter fare affidamento su un corpo

insegnante motivato e fiducioso?

Va tenuto presente che i docenti hanno finora subito una lunga stagione di tagli sulla formazione, di erosioni salariali, di progressiva mortificazione del loro riconoscimento sociale. Nel frattempo il “mestiere” si è fatto molto più complesso, perché confrontato con una società più eterogenea che esprime richieste e pressioni anche molto diverse sull'educazione. I “mali” che quotidianamente vivono sulla loro pelle non parrebbero, ai loro occhi, trovare accoglienze o sensibilità. Le decisioni scolastiche sono percepite spesso come interventi esterni, introdotti anche artificiosamente nel mondo della scuola. Le proposte didattiche e pedagogiche non paiono più prendere le mosse da un lavoro concreto negli spazi della scuola reale. Se le proposte de “La scuola che verrà” fossero recepite dagli insegnanti come un concreto sostegno al loro difficile lavoro, non dovrebbero manifestarsi tanti timori e perplessità nei confronti del progetto.

La scuola e le sue riforme hanno inoltre subito influenze e condizionamenti del vento neoliberalista che dagli anni Novanta spira forte anche alle nostre latitudini, foriero di principi come: concorrenza tra sistemi scolastici, classifiche PISA, valutazioni di qualità, razionalizzazione e ottimizzazione, ossessionanti richiami a innovazione e cambiamento e ad ambiziosi processi di valutazione. Non sono poi mancati riferimenti a modelli aziendalistici e molte proposte pedagogiche si sono appropriate di quel lessico e di quei contenuti.

Nell'attuale dibattito si stanno insinuando anche le speculazioni e le strumentalizzazioni politiche, dominate dalle logiche di partito, dai calcoli elettoralistici e dagli sgambetti

agli avversari. Qualcuno, ad esempio, non nasconde l'ambizione di “riprendersi il DECS”, di sottrarlo ai socialisti, come se il complesso mondo della scuola dipenda solo da chi amministra il dipartimento. Va allora ricordato che le precedenti gestioni furono contraddistinte anche dallo stillicidio di tagli e contenimenti delle spese e da un'ora di lezione settimanale in più, non retribuita.

Ma in questo spazio si inseriscono anche visioni di scuola poco sensibili ai valori dell'uguaglianza, agli ideali di emancipazione culturale e sociale. Molti auspicano politiche scolastiche in cui primeggino prestazioni, risultati ed eccellenze, e quindi maggior selezione o differenziazione dei percorsi curricolari, relegando sullo sfondo il valore del percorso educativo, culturale e civile della scuola. “*Ci vorrà molta vigilanza attiva – osserva Danilo Baratti in un recente scritto – per evitare che in questo clima le buone intenzioni della riforma, se ci sono, vengano stravolte; per evitare che la scuola si trasformi ancora di più da promettente strumento di liberazione personale in rullo compressore, al servizio non della crescita dell'individuo, ma dell'economia che verrà (con la quale ci stiamo drammaticamente confrontando)*”.

In questa temperie si giustificano gli articoli che la redazione ha deciso di pubblicare, in particolare quello del MdS. Un testo forse “scomodo”, ma di cui non si può non riconoscere la profondità dell'analisi e la forza dell'argomentazione. Del resto, l'intento degli estensori è subito dichiarato: un contributo al dibattito. Speriamo che sia recepito come tale.

La redazione

Abbonamento 2017

Che cosa fareste senza Verifiche? E Verifiche senza di voi?

La rivista si finanzia unicamente con il provento degli abbonamenti.

Per questo facciamo affidamento su di voi anche per il 2017.

Grazie per il vostro prezioso e indispensabile sostegno.

Noterella volante

nota

Qualcuno sa spiegare che differenza c'è?

“No, è stato un errore assumere un **italiano** presso l'Ufficio della migrazione. Per me non è ammissibile, non ho mai sentito di svizzeri che lavorano presso l'amministrazione pubblica in **Italia**. Per questo motivo nel mio dipartimento diamo la precedenza a chi è nato **svizzero** o a chi ha **ottenuto il passaporto svizzero** in seguito”. (Norman Gobbi, intervista al Tages-Anzeiger dell'8 febbraio 2017)

“No, è stato un errore assumere

un **ebreo** presso l'Ufficio della migrazione. Per me non è ammissibile, non ho mai sentito di **cattolici** che lavorano presso l'amministrazione pubblica in **Israele**. Per questo motivo nel mio dipartimento diamo la precedenza a chi è nato **cattolico** o a chi **si è convertito** in seguito”.

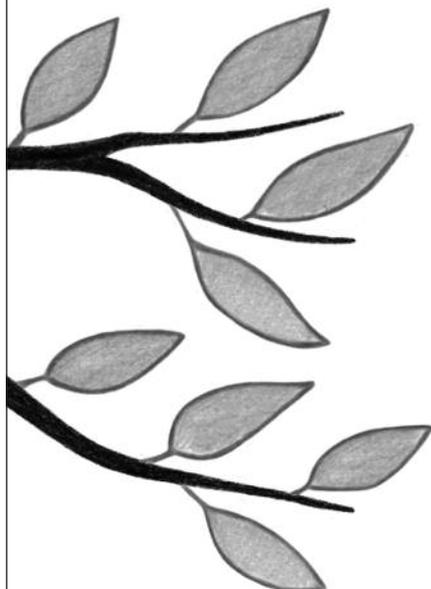
“No, è stato un errore assumere un **nero** presso l'Ufficio della migrazione. Per me non è ammissibile, non ho mai sentito di **bianchi** che lavorano presso l'amministrazione pubblica in **Senegal**. Per questo motivo nel mio dipartimento

diamo la precedenza a chi è **bianco** o a chi **ha almeno un genitore bianco**”.

“No, è stato un errore assumere una **donna** presso l'Ufficio della migrazione. Per me non è ammissibile, non ho mai sentito di **donne** che lavorano presso l'amministrazione pubblica in **Svizzera**. Per questo motivo nel mio dipartimento diamo la precedenza a chi è nato **uomo** o a chi ha **lo è diventato** in seguito.”

Old Bert

SALVA LE DATE



9° FESTIVAL

il maggiolino

Teatro, Danza, Arte e Musica
per la Prima Infanzia (0-8 anni)

10 – 14 MAGGIO 2017
LUGANO (CH)

Visitate il sito per un'anticipazione
del programma

info@teatro-pan.ch
www.teatro-pan.ch

La scuola che verrà: un contributo al dibattito

Pubblichiamo la risposta del Movimento della Scuola alla consultazione promossa dal DECS sul progetto di riforma “La scuola che verrà”. Il documento è stato approvato dall’assemblea del Movimento il 5 marzo 2017.

Premessa

Fervore riformista

Da qualche anno l’insegnante ticinese è confrontato con un fervore di iniziative volte al cambiamento, alla trasformazione e alla ridefinizione del suo ruolo e della scuola in cui insegna. Dopo l’approvazione del concordato *Harmos* sono infatti seguite importanti proposte di riforma e modifiche di legge. Ricordiamo almeno (sull’arco di due-tre anni):

- il *Profilo e compiti istituzionali dell’insegnante della scuola ticinese* del novembre 2014;

- la prima stesura del progetto di riforma della scuola dell’obbligo *La scuola che verrà. Idee per una riforma tra continuità e innovazione* del dicembre 2014;

- la nuova *Legge sulla formazione continua dei docenti*, entrata in vigore il 1° agosto 2015, con il relativo regolamento e i materiali per l’attuazione dei dispositivi che essi prevedono (in sostituzione della precedente ‘Legge sull’aggiornamento dei docenti’);

- il nuovo *Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese* dell’agosto 2015 (diffuso ad anno scolastico già iniziato e non ancora approvato in via definitiva);

- la seconda stesura de *La scuola che verrà. Proposte per una riforma tra continuità e innovazione* dell’aprile 2016;

- la revisione totale della *Legge sugli stipendi degli impiegati dello Stato e dei docenti*, approvata dal parlamento il 23 gennaio 2017.

Occorre forse ricordare – e lo diciamo con dispiacere – che nessuno di questi atti è stato accolto con entusiasmo dagli insegnanti stessi, non di rado tenuti a margine dei proces-

si di elaborazione dei testi.

Il Dipartimento dell’Educazione, della Cultura e dello Sport ha per lo più preferito gestire questi atti con procedure interne o tramite gruppi di lavoro designati *ad hoc* ma privi di reale rappresentatività del ‘corpo docenti’.

Il *Movimento della Scuola* risponde qui alla consultazione indetta dall’autorità scolastica sul progetto di riforma “La scuola che verrà”. Lo fa con l’intenzione di dare un contributo al dibattito che necessariamente dovrà seguire la consultazione stessa e nella speranza che le posizioni espresse possano stimolare una riflessione approfondita su un progetto capace di modificare anche sostanzialmente il profilo della scuola dell’obbligo ticinese.

1. Le ragioni della riforma

Un mutamento di rotta

La pubblicazione del secondo fascicolo intitolato “La scuola che verrà” (DS/DECS 2016, d’ora in avanti siglato in ScV) conferma sostanzialmente l’impostazione della riforma che già era stata annunciata nella prima fase del progetto. La proposta che si avanza non è un’opera di *maquillage*, ma è a tutti gli effetti un tentativo di superamento dell’attuale fisionomia della scuola dell’obbligo ticinese: un tentativo di carattere strutturale, professionale, pedagogico e persino ideologico. Forse non a caso in questi mesi gli autori stessi hanno parlato, non senza enfasi autocelebrativa, con riferimento ai cambiamenti che attenderebbero la scuola nel caso in cui la riforma venisse approvata, di “rivoluzione copernicana”, di un mutamento di rotta paragonabile a quello vissuto con la nascita della scuola media unica nella seconda metà degli anni ’70 del secolo scorso. Si propone infatti un modello di scuola e di formazione che si allontana notevolmente dall’assetto attuale della scuola pubblica e mette implicitamente in discussione gli elementi

portanti che l’hanno caratterizzata fino a oggi.

Una diversa sensibilità sociale e culturale

Di sicuro le ragioni per sottoporre a un esame critico ad ampio raggio gli orientamenti che regolano il nostro sistema scolastico non mancano. Nei quarant’anni trascorsi dal varo della scuola media unica, molte situazioni interne ed esterne alla scuola sono profondamente mutate. Si pensi anche solo ai seguenti tre temi, di non poco conto: lo sviluppo sociale, economico e culturale ha posto viepiù nuove richieste all’istruzione scolastica e determinato bisogni formativi in parte diversi rispetto a quelli degli anni ’60 e ’70 del secolo scorso; si è modificata la percezione sociale e culturale dell’istruzione scolastica e il rapporto con la conoscenza e le discipline di studio (anche a causa della presenza di nuove e più allettanti agenzie formative, dell’impressionante sviluppo delle nuove tecnologie, ma non solo); il mestiere dell’insegnante, e il suo statuto professionale, ha conosciuto mutamenti così importanti da essere ormai considerato da più parti alla stregua di una professione in crisi.

Un’opportunità di riflessione e dibattito

L’apertura di una fase di dibattito paragonabile a quella che vide la nascita della scuola media, cioè di una stagione di riflessione complessiva sui problemi che attanagliano la scuola accompagnata da proposte di riforma atte ad affrontarli, non può dunque che essere la benvenuta. Soprattutto se accompagnata da vero confronto sulla sostanza delle riforme, sul significato storico delle stesse, sul valore intrinseco del “fare scuola”.

Da dove partire? Il come e il cosa

Ma in questi casi, da quali questioni, da quali interrogativi occorre partire per stimolare il confronto pubblico e quindi, se fosse il caso,

mettere in discussione gli assetti attualmente in vigore? A nostro parere – per dare senso ai cambiamenti, farne cogliere le ragioni, ma anche per provare a coinvolgere attivamente le componenti scolastiche, i docenti *in primis* – si tratterebbe di cominciare con il chiedersi che cosa è oggi necessario mettere al centro dell’esperienza educativa (cosa insegnare/apprendere?) e interrogarsi criticamente sul significato da assegnare oggi al “fare scuola”. Quale ruolo assegnare oggi all’istituzione scolastica, quali finalità culturali, civili e pedagogiche attribuirle (perché insegnare/apprendere, per rispondere a quali bisogni)? Con ogni evidenza, non si progetta una riforma senza prima proporre un bilancio critico delle condizioni presenti: che cosa non ha funzionato o che cosa non funziona più dell’attuale sistema scolastico? la sua organizzazione pedagogica e didattica? il senso del suo insegnamento? la sua valenza culturale? Quali dati o indicatori scientifici dimostrano un insufficiente funzionamento dell’istituzione scuola e ne evidenziano limiti e difetti?

Inutilmente tuttavia il lettore cercherebbe, nelle pagine del progetto “La Scuola che verrà”, non tanto una risposta quanto una sensibilità interrogativa esplicita su questi temi. Ed è questo indubbiamente uno dei primi aspetti metodologici francamente sconcertanti del progetto dipartimentale.

Eppure già in occasione della prima consultazione qualche autorevole intervento apparso sulla stampa aveva cercato di indicare questa via, sottolineando la fragilità di altre strade. Ad esempio, Lina Bertola su *La Regione* del 25 marzo 2015 scriveva: “*La grande attenzione rivolta dal progetto al come, alle modalità di attuazione dell’insegnamento, scavalcando di fatto il tema prioritario del che cosa insegnare è in un certo senso espressione di un clima culturale preoccupante. [...] L’utilitarismo esasperato [proprio del tempo presente] valorizza i mezzi per i mezzi, in un continuo riprodursi identico e autoreferenziale, senza più riconoscere, sotto la cifra ingannevole dell’innovazione, alcun fine*

fuori di sé.” Le parole di Bertola non sembra siano state prese granché in considerazione.

2. La natura della riforma

Una scuola più efficiente?

Nell’introduzione al secondo fascicolo si esplicitano le finalità del progetto di riforma, richiamate poi in più punti nelle pagine successive. Attestando una non meglio esplicitata “esigenza diffusa di intervenire sullo stato attuale della scuola dell’obbligo” (ScV, p.5) si parla della necessità di migliorare i risultati globali, di creare migliori condizioni di insegnamento e di apprendimento, di innovare le pratiche didattiche, ecc., insomma in sostanza si sottolinea il fatto che lo scopo principale della riforma è quello di aumentare il grado di efficienza della scuola, la sua qualità. È un obiettivo nobile di per sé, che nessuno contesterebbe, se non per il fatto che, a ben vedere, rimane relativo ai meccanismi di funzionamento del sistema, al ‘come’, e lascia inevasa la domanda che sorge spontanea: la scuola deve essere più efficiente e di qualità in relazione a che cosa, a quali finalità?

A sostegno della necessità di una riforma atta a migliorare l’efficienza scolastica, negli ultimi anni si è fatto spesso riferimento ai risultati dei test PISA, che sembravano offrire un quadro più o meno critico della capacità della scuola ticinese di reggere a livello svizzero il confronto con le situazioni d’eccellenza. Le notizie riguardanti i risultati del 2015, che finalmente si basano su campioni di studenti paragonabili, smentiscono però questa impressione: in tutt’e tre gli ambiti indagati (scienze, matematica, lettura) i ticinesi hanno ottenuto un punteggio superiore sia alla media OCSE, sia a quella svizzera¹. La qualità della nostra istruzione è con tutta evidenza buona, a maggior ragione se si considera il fatto che il Ticino, oltre ad avere un sistema scolastico tra i più equi a livello nazionale, ottiene, anno dopo anno, risultati inversamente proporzionali alle relativamente scarse risorse a disposizione della scuola pubblica, situandosi,

nel confronto intercantonale, ai vertici per tasso di maturità professionali, maturità liceali e diplomi universitari. L’urgenza di un cambiamento, su questo piano, sembra quindi dover essere drasticamente relativizzata.

HarmoS e raccomandazioni OCSE

Le ragioni delle riforme (si consideri in questo senso anche l’importante investimento di risorse per l’implementazione del nuovo “Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese”, un testo che, vale la pena sottolinearlo, è stato approvato dal Consiglio di Stato senza che mai sia stato posto in consultazione presso gli insegnanti!) sembrano essere dettate in parte dalla “necessità di allinearsi con l’evoluzione del sistema educativo nazionale” (ScV, p. 5) e, in filigrana, anche con le disposizioni proposte dall’OCSE e dall’Unione Europea a tutti i paesi europei².

Ha qualcosa di paradossale questa recente infatuazione per una migliore e più intensa corrispondenza del modello ticinese con quello degli altri cantoni svizzeri e degli altri paesi del blocco occidentale. Paradossale non certo perché debba prevalere un’ottica di chiusura, o il rifiuto di un confronto aperto con altri sistemi scolastici, bensì perché a dettare la tendenza (in barba all’orgoglio anche recente di una scuola ammirata e invidiata!) sembra essere un’impalpabile standardizzazione dei modelli educativi, sempre più improntati all’acquisizione di competenze operative e sempre meno incentrati sullo sviluppo intellettuale e culturale della persona.

I buoni principi e i valori fondativi

Non si può negare tuttavia – qualcuno obietterà – che “La scuola che verrà” afferma anche la volontà di mantenere, anzi di rilanciare, alcuni principi definiti “pilastri storici” della scuola ticinese, che, questi sì, parlano del senso di questa istituzione: si tratta dei valori dell’inclusività e dell’equità, figli di un’idea che a sua volta ha segnato in profondità l’attività scolastica. L’idea di un principio emancipatore secondo il quale se

¹ Inoltre l’indagine rileva il fatto che il sistema scolastico ticinese si dimostra particolarmente equo: rispetto a OCSE e resto della Svizzera sono più contenute le differenze tra allievi appartenenti a gruppi sociodemografici diversi, quasi inesistenti quelle tra ragazzi e ragazze.

² Cfr. Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2012. *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide ed opportunità delle politiche educative. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea.

messo nelle giuste condizioni ogni bambino o ragazzo è “educabile”.

Questa volontà democratica va salutata positivamente e, se necessario, difesa. È bene però ricordare che quei principi diventarono patrimonio comune del mondo della scuola ticinese in quella temperie politico-culturale che, come si diceva, sfociò nella creazione della scuola media. Erano insomma valori funzionali a grandi propositi ideali, come quelli di democratizzare gli studi superando un modello autoritario ed elitario. Era la convinzione che si trattasse di aumentare il grado di acculturazione della popolazione insistendo sul ruolo potenzialmente emancipatorio dell'accesso alla scuola. Fu proprio sulla base del confronto su questo ordine di questioni che si definirono i termini delle riforme di allora! In questo quadro, era evidente la carica motivazionale alla quale potevano attingere gli insegnanti, a cui si assegnava un mandato educativo carico di significato, un ruolo attivo nei confronti della società: la scuola era vissuta come strumento per combattere gli scompensi socioculturali. Il valore dell'equità (e dell'integrazione) era messo in stretta relazione con la battaglia per l'eguaglianza sociale. Il paragone con quanto avvenne quattro decenni fa dovrebbe far riflettere coloro ai quali in questi mesi è capitato di interrogarsi sullo scarso entusiasmo con cui parti significative del corpo insegnante guardano al progetto “La scuola che verrà”. Ci sembra che questo fatto possa essere dovuto a diverse ragioni: in aggiunta alla sensazione che le nuove proposte non tengano troppo conto dei problemi concreti della scuola, ci pare anche importante sottolineare la diffusa percezione del rischio che esse possano incidere negativamente sulle condizioni di lavoro degli insegnanti. Oltre a ciò non riteniamo però peregrino pensare che tale stato d'animo sia determinato anche dalla mancanza di stimoli di tipo ideale: l'ingegneria didattico-organizzativa, che permea l'attuale proposta, fatica a mobilitare le coscienze.

L'afflato debole di una tensione ideale

Il documento è infatti caratterizzato – segno dei tempi – da un forte pragmatismo, che tende ad andare in tutt'altra direzione rispetto alla tensione ideale che alimentò la nascita della scuola media. Il capo del DECS, ad esempio, nella prefazione al fascicolo suggerisce come declinare concretamente i concetti di equità e di inclusività nei seguenti termini: “... non si tratta di appiattire i contenuti dell'impegno scolastico per permettere a chi non ne ha le capacità di accedere a scuole postobbligatorie che non sarà in grado di seguire. Al contrario ... [si

possibile situare tutti gli allievi in una situazione relativamente uguale sul piano sociale [...], questo deve essere almeno possibile sul piano specifico della scuola. Ciò comporta che i programmi siano uguali per tutti, che tutti siano sottoposti, naturalmente nel limite del possibile, alle stesse sollecitazioni, agli stessi stimoli, intellettuali, pratici o altro, almeno nel periodo più delicato, in cui si stabilisce il valore dell'allievo e si gioca il suo avvenire.”³

Uguaglianza delle opportunità e personalizzazione

La differenza è di peso ed evidentemente non può passare inosservata.



tratta di] accompagnare bambini e ragazzi là dove le loro qualità personali permettono di arrivare [...] facendo fiorire i giovani più capaci e dando comunque un bagaglio sufficientemente solido a quelli che fanno più fatica.”

Le parole del direttore Bertoli suonano decisamente diverse da quelle di Franco Lepori, padre riconosciuto della scuola media, che nel lontano 1964, sulle stesse questioni, era giunto ad affermare: “... se non è

ta. Da una parte un progetto politico-istituzionale, dall'altra una visione riformista finalizzata a una maggiore personalizzazione dei profili scolastici. Il motore dello stimolo pedagogico e culturale quale diritto ugualitario dell'allievo (Lepori) è ora declinato, nelle parole di Bertoli, in termini di promozione dello sviluppo personale. D'altra parte, come vedremo in seguito, proprio sul concetto di “personalizzazione”⁴ si fondano misure di tipo strutturale che

³ Mare Dignola (a cura di), *Per una maggiore giustizia culturale. Scritti e pensieri di Franco Lepori*, Società Demopedeutica, 2008, p. 49.

⁴ “La personalizzazione potrebbe insomma essere considerata come un fil rouge per la costruzione della scuola del futuro” (ScV, p. 12). Se ne legga anche, alla stessa pagina, il tentativo di definizione in sconcertante pedagogichese: “Dal punto di vista pedagogico è stato affermato che la personalizzazione potrebbe essere concepita come ‘una costellazione di argomenti pedagogici cruciali’ che costituiscono un vasto paradigma di riferimento, nel quale confluiscono sia teorie cognitive e pedagogiche sia elementi di attualità”.

se pur escludono “i modelli segregativi orientati alla categorizzazione degli allievi e a un loro raggruppamento in funzione delle capacità” (ScV, p. 12), aprono a importanti differenze curriculari nella scuola dell’obbligo. Non si tratta certamente di demonizzare questa scelta, ma di valutarne attentamente la matrice ideologica e i rischi pedagogici che ne derivano.

3. Gestire l’eterogeneità: personalizzazione, differenziazione e cambiamenti strutturali

L’eterogeneità delle classi

La significatività dei due estratti a cui abbiamo fatto riferimento in precedenza ovviamente non rimanda solo a una diversa carica ideale. Essa parla anche di un’altra questione, di sapore storico e pedagogico. Nei cinquant’anni che separano le due dichiarazioni, la scuola dell’obbligo si è trovata ad affrontare una questione resa via via più complessa dall’evoluzione della società: la difficoltà a gestire – dentro l’orizzonte ideale dell’inclusività – l’eterogeneità costitutiva delle classi che popolano le nostre aule. Per affrontare questo problema irrisolto, la “Scuola che verrà” assume come perno delle sue proposte operative il concetto di “personalizzazione”. È con questo concetto che gli estensori del progetto intendono affrontare il tema dell’eterogeneità (di matrice sociale, cognitiva, culturale, intellettuale) e ne propongono una diversa gestione.

La differenziazione e l’attuale pratica didattica

In realtà da tempo gli insegnanti sanno che per poter rendere i processi di apprendimento più efficaci è utile diversificare i percorsi d’insegnamento in funzione delle peculiarità dei discenti. Come si sostiene anche in più passaggi nel fascicolo, da anni nelle nostre aule si applica questa specifica pratica, quella della “differenziazione pedagogica”.⁵ Lo si fa ovviamente nel limite delle possibilità offerte dalle condizioni professionali in cui gli insegnanti si trova-

no a operare. Infatti la strada della differenziazione determina un aumento esponenziale dell’impegno lavorativo ed esige, per essere efficace, la possibilità di operare con gruppi-classe dagli effettivi ridotti. In ogni caso importanti sforzi sono stati compiuti in questi decenni, soprattutto per quel che concerne la trasmissione dei saperi disciplinari, partendo dall’assunto che l’allievo non è un semplice oggetto passivo da inondare di nozioni bensì una persona che in aula deve poter seguire un iter formativo comune ma proposto con modalità e tempi in parte diversi e diversificabili. E in effetti sono presenti, nell’attuale pratica d’insegnamento, i modelli che sottolineano il carattere decisivo della “mediazione didattica”, che hanno un’attenzione particolare per le abilità, per le operazioni cognitive e per gli atteggiamenti da coltivare nel discente. Ciò che importa tuttavia è che l’obiettivo finale resti, per tutti, sempre il medesimo: si differenziano gli approcci per permettere a tutti di raggiungere almeno i traguardi minimi fissati dall’istituzione scolastica.

La personalizzazione? Un cambiamento di paradigma

Il concetto di “personalizzazione” introduce invece una diversa prospettiva di sviluppo e un diverso paradigma pedagogico. Esso infatti non prevede solo l’intervento sui percorsi messi in campo per far raggiungere agli alunni determinati obiettivi minimi, ma tende a valorizzare la possibilità di differenziare proprio questi ultimi in relazione alle caratteristiche del singolo allievo. Spiega Massimo Baldacci che la “personalizzazione indica le strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive. In altre parole, la personalizzazione ha lo scopo di far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti”⁶. Un altro esperto della questione – Giorgio Chiosso – precisa che le pratiche di personalizzazione rispondono “all’e-

sigenza di percorsi di apprendimento e di crescita degli allievi che rispettino le differenze individuali in rapporto a interessi, capacità, ritmi e stili cognitivi, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze precedenti di vita e di apprendimento”⁷.

Il rischio: personalizzare e congelare le differenze

Ci si muove qui su un crinale sottile e insidioso. Ci pare legittimo e fondato sollevare un dubbio (che non sembra invece sfiorare gli estensori del progetto): non è che la “personalizzazione” così intesa rischi di tradursi in uno strumento che involontariamente congeli – con l’intento di “rispettarle” – le differenze? Quelle differenze di “interessi”, di “capacità”, di “attitudini”, che in buona misura affondano le loro radici nel contesto sociale e culturale nel quale il bambino o l’adolescente è cresciuto⁸?

Il progetto di riforma, proprio nelle pagine introduttive esplicita il concetto: “la personalizzazione è qui interpretata in un’ottica prevalentemente strutturale, attraverso cioè un’offerta di griglia oraria maggiormente flessibile [...] che permetta a ogni allievo di sviluppare caratteristiche personali già presenti ...” (ScV, p. 11). Non si indebolisce così l’idea della scuola intesa come canale attraverso cui si offre la possibilità, anche a coloro che per origini sociali sono meno propensi a prevedere per sé una lunga carriera scolastica, di crescere culturalmente (e, per questa via, anche socialmente)?

Certezze e dubbi pedagogici

Philippe Meirieu, forse il più conosciuto fautore della differenziazione pedagogica, ha recentemente messo in guardia proprio da questo pericolo: “*Subordonner les apprentissages à des motivations préexistantes [le inclinazioni e gli interessi individuali, ad esempio], c’est entretenir les inégalités et renoncer à faire découvrir aux élèves des savoirs mobilisateurs qui pourraient être, pour eux, émancipateurs.*”⁹ Il progetto “La scuola che verrà”

⁵ Molti insegnanti, grazie alla libertà didattica garantita dalla legge, hanno sperimentato negli anni passati diversi metodi di differenziazione. Tra questi val la pena segnalare l’approccio DIMAT praticato da molti docenti delle scuole elementari.

⁶ Massimo Baldacci, “Individualizzazione”, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola (vol. III)*, Tecnodid, 2003, p. 208.

⁷ Giorgio Chiosso, *La personalizzazione dell’insegnamento*:

<http://storage.aicod.it/portale/istruzioneer/LA-PERSONALIZZAZIONE-Chiosso.rtf>.

⁸ Cfr. il classico Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Minuit, 1970.

⁹ Philippe Meirieu, *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, ESF, p. 62.

atelier, settimane progetto) e la disarticolazione della griglia oraria (in distinte sequenze di 5 settimane, intervallate da ‘settimane progetto’, con insegnamenti ‘a blocchi’ per alcune discipline e una diversa organizzazione degli orari settimanali). Di fatto la riforma propone un complesso disegno di ingegneria pedagogico-didattica che coinvolge l’allievo in un continuo rivoluzionario delle modalità d’insegnamento e della gestione del tempo scolastico.

Continuità vs discontinuità didattica

Non v’è dubbio alcuno circa il fatto che una buona didattica faciliti gli apprendimenti. Dubbi tuttavia sussi-

frontali né di interventi *ex cathedra*, e neppure – a maggior ragione – di certo nozionismo o di approcci dogmatici propinati con sussiego e perentorietà. Non è questo il punto. Non si tratta nemmeno di contestare l’efficacia di un lavoro didattico con gruppi a effettivi ridotti (previsti per i laboratori e gli atelier) né di mettere in dubbio la significatività di una pedagogia differenziata. Si tratta invece di mettere bene in luce il rischio pernicioso della frammentarietà.

Uno straniamento formativo

Un ragazzino undicenne si troverebbe infatti confrontato con un’organizzazione della griglia oraria e

che sulla carta illustra la volontà di personalizzare e differenziare per consentire l’acquisizione di competenze trasversali e l’approfondimento disciplinare (obiettivi in sé assolutamente condivisibili), ma che nei fatti si traduce in uno straniamento formativo che difficilmente potrà essere ricomposto nella mente dello studente. Temiamo anzi che proprio in una fase delicata dello sviluppo preadolescenziale, quest’offerta strutturale diversificata possa produrre più danni che benefici.

La moltiplicazione dei docenti di riferimento

In questo modo l’allievo potrà trovarsi confrontato con addirittura tre figure di riferimento in ambito disciplinare (il docente titolare, il docente di laboratorio e quello dell’atelier), con forte pregiudizio per quella coerenza dell’intervento di chi insegna che è condizione necessaria per rendere efficace l’apprendimento di chi impara. Diventerebbe sempre più complesso e problematico stabilire quale sia il docente principale di riferimento anche in funzione di una valutazione complessiva degli allievi.

Chiunque faccia il docente sa quanto già oggi, nel modello attuale, sia complicato far cogliere al discente il senso di quanto si fa a scuola in termini di continuità tra le diverse attività, in termini di legami concettuali tra un argomento e l’altro, in termini di approfondimento teorico e pratico. Già oggi la tendenza dell’allievo di vivere l’attività scolastica come una sommatoria di attività fini a se stesse, separate le une dalle altre (quindi dotate di scarso senso) è uno dei principali problemi con cui ci si deve confrontare. Con la nuova proposta la questione rischia di assumere dimensioni parossistiche.

Complessità e disorientamento

Anche il passaggio da una griglia oraria settimanale a un orario che cambia diverse volte durante l’anno pone serie difficoltà sia sul piano organizzativo sia sul piano pedagogico-didattico. Se si considerano la suddivisione in sequenze dell’orario e la moltiplicazione strutturale delle forme didattiche, in aggiunta poi alle

stono circa la necessità di uno spezzettamento continuo dell’insegnamento (ambizione ricorrente, questa, di certo modo di intendere la pedagogia) e circa la sua reale efficacia per l’allievo. La moltiplicazione dei contenitori e degli approcci didattici rischia infatti di sacrificare la necessaria continuità che caratterizza lo studio disciplinare prediligendo una frammentazione che finisce per disorientare allievi e insegnanti.

Sia ben chiaro che non si tratta qui di perorare la causa né di lezioni

un’impostazione del curriculum annuale che prevedono “quattro forme didattiche in una prospettiva didattica differenziata: lezioni, laboratori, atelier e settimane o giornate progetto [...] concepite come ‘strutture’ nelle quali trovano espressione diverse modalità organizzative (insegnamento a classe intera, con più classi, a gruppi, ecc.) e approcci didattici relativi alla gestione dell’azione didattica (approcci espositivi, dialogici, cooperativi, ecc.)” (ScV, pp. 12-13). In altre parole, un baillamme organizzativo¹¹ e didattico



¹¹ Molto significativo appare anche il tentativo di connotare negativamente la regolarità del ciclo di studi, enfatizzando invece il possibile cambiamento. Si veda per esempio la promozione di una griglia oraria strutturata in sequenze di 5 settimane l’una (6 sequenze x 5 settimane = 30 settimane) a cui si aggiungono 6,5 settimane di attività progettuali: “... aspetti fondamentali che permettono di passare da una griglia oraria statica a una più flessibile e dinamica in grado di proporre le diverse forme didattiche e introdurre delle possibilità di scelta da parte degli allievi” (ScV, p. 17).

cosiddette ‘settimane progetto’, dobbiamo concluderne che la percezione del ragazzo sarà probabilmente quella di una scuola cangiante e disarticolata. Va detto poi che questa organizzazione comporta una importante riduzione delle ore-lezione di materia¹², un aumento significativo di mansioni del docente (che si vedrà per questo riconosciute 4 ore settimanali di lavoro amministrativo – organizzativo – collaborativo), un continuo cambiamento per gli allievi.

Si pensi anche solo al fatto che, come si dice nel progetto in consultazione, esisteranno tre diverse tipologie di materie: “... discipline impartite durante tutto l’anno con ore variabili (dette ‘discipline con continuità con ore variabili’), discipline che hanno pure una continuità durante tutto l’anno ma con ore fisse (dette ‘discipline con continuità con ore fisse’); discipline proposte in un’unica sequenza (dette ‘discipline a blocco’)” (ScV, p.18). È un paragrafo che rende linguisticamente ben percepibile uno scompigliato tentativo di classificazione.

Le giornate progetto (occasioni per affrontare temi di natura interdisciplinare) sono sicuramente interessanti e possono offrire ottimi stimoli di crescita per gli allievi. Tuttavia, prevedere 6.5 settimane, ovvero 30-32 giornate ci sembra non solo eccessivo, sia in relazione alla programmazione delle diverse materie sia in termini organizzativi, ma francamente irrealizzabile visto l’impegno che ciò comporterebbe. Per rendersene conto basterebbe valutare le ore di presenza in sede, di collaborazione tra docenti con orari differenti, di ricerca e di lavoro che già oggi sono necessarie per attivare una o due settimane progetto in ciascun istituto.

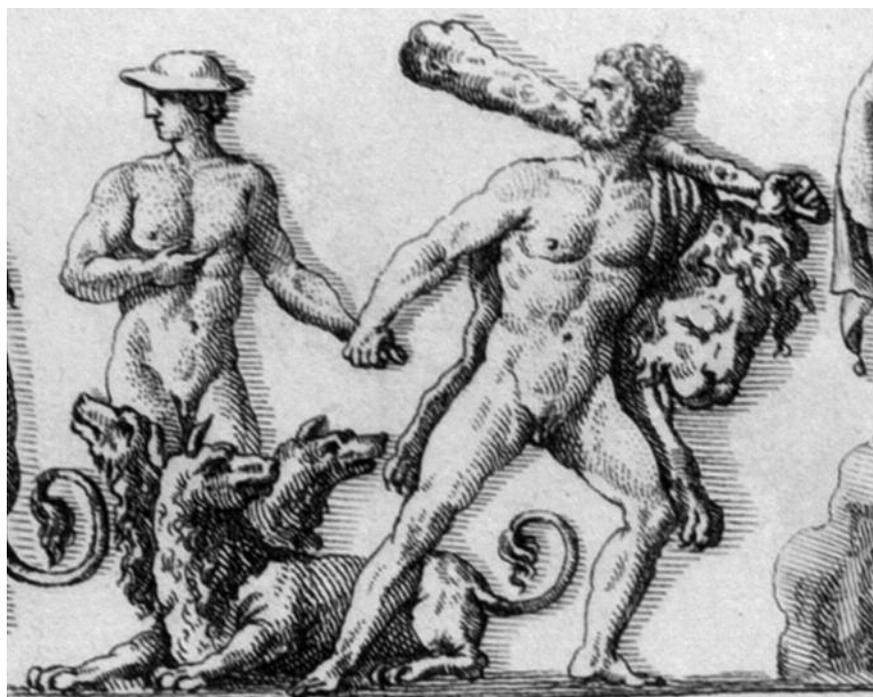
5. Una scuola per le competenze

OCSE e competenze chiave

Il termine competenza entra lenta-

mente, e con significati non sempre condivisi, nel mondo della scuola a partire dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso sulla base di un progetto internazionale di ricerca concepito nell’ambito dei lavori condotti dall’OCSE, l’Organizzazione internazionale di cooperazione e sviluppo economico, e noto con l’acronimo DESECO (Definizione Selezione delle Competenze Chiave)¹³. Nel breve volgere di qualche anno, in conseguenza dell’istituzione di prove a livello europeo nell’ambito di PISA¹⁴ e anche della decisione presa dal Parlamento europeo nel 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente¹⁵, i principali Stati

concernenti gli obiettivi formativi nazionali espressi in competenze chiave¹⁶. Sulla base di queste decisioni il Consiglio di Stato del Cantone Ticino approva un nuovo piano di studio che considera requisito fondamentale della sua messa in opera la centralità delle competenze: “Non si tratta più, come nel passato, di un programma d’insegnamento che elencava quali temi e argomenti andavano trattati nei rispettivi settori formativi, bensì di un piano che indica quali competenze e risorse un allievo dovrebbe aver sviluppato al termine delle principali scadenze formative previste. Con il presente Piano di studio, rispetto ai precedenti programmi, si



europei fanno della competenza il punto di riferimento fondamentale per la stesura di nuovi percorsi scolastici. La Svizzera recepisce queste direttive europee attraverso l’approvazione del piano nazionale *HarmonoS* sull’armonizzazione della scuola obbligatoria del 14 giugno 2007, cui fanno seguito le decisioni

passa da indicazioni su “cosa insegnare” ad indicazioni su “cosa far apprendere”. Le attese formative sono formulate in termini di “cosa l’allievo deve essere in grado di padroneggiare, conoscere, saper fare” alla fine di un determinato ciclo. La loro formulazione utilizza la forma delle competenze, dove per

¹² Una diminuzione molto significativa (equivalente a circa 1/3 dell’attuale dotazione!) delle ore insegnate a classe intera per materie come l’italiano e la matematica. Le ore-lezione perse difficilmente potranno essere compensate all’interno delle “settimane-progetto”, in cui si privilegeranno attività trasversali e non potrà essere garantita la continuità di relazione con il docente di materia.

¹³ Lo studio in questione è nato in sordina all’interno dell’OCSE nel 1997, sotto l’impulso di uno sparuto gruppetto di esperti della scuola e di analisti dei sistemi scolastici poco convinti della validità delle indagini internazionali in auge fino ad una decina di anni fa sui risultati scolastici. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.

¹⁴ PISA: *Programme for International Student Assessment*.

¹⁵ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/TML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>.

¹⁶ Obiettivi formativi nazionali: <http://www.edk.ch/dyn/20833.php>.

competenze si intendono le capacità di un allievo di saper affrontare situazioni conosciute o nuove mobilitando un insieme coordinato di saperi e di capacità/abilità con una disponibilità a coinvolgersi cognitivamente ed emotivamente.”¹⁷

Il progetto “La Scuola che verrà” si innesta su questo nuovo piano e propone un’architettura scolastica che si definisce e si articola attorno alle nuove strategie di apprendimento.

Competenze e scuola tradizionale

Da quanto precede si evince che la competenza mette l’accento sulla costruzione dei saperi e richiede un’intensa partecipazione dell’allievo nell’attività didattica. Integra gli elementi della conoscenza con quelle delle capacità e degli atteggiamenti. In questo modo privilegia il momento dell’azione intesa come capacità di risolvere problemi che diano senso e soddisfazione al discente. È implicita in questa modalità di lavoro la condanna verso un sapere nozionistico e chiuso in se stesso, trasmesso in modo autoritario. Va detto che il modello di scuola autoritario-trasmissivo è da tempo sconfessato sia sul piano della riflessione pedagogica sia nella pratica istituzionale. In effetti nelle nostre aule è ormai dagli anni Ottanta del secolo scorso che è praticata una didattica tesa a valorizzare la dimensione costruttiva dei saperi per rendere più significativo e quindi più efficace l’apprendimento. Le perplessità nei confronti di una didattica per competenze, oltre che dalla sua natura¹⁸, derivano soprattutto in relazione al ruolo delle conoscenze disciplinari nell’ambito della formazione del discente. Il sistema complessivo delle competenze nella realtà dei fatti emargina il sapere disciplinare, riducendolo a semplice strumento interpretativo della realtà. Essendo le competenze appannaggio esclusivo dei singoli soggetti, l’apprendi-

mento deve avvenire partendo dalla mobilitazione delle loro risorse (sapere, saper fare, atteggiamenti) rovesciando di fatto il rapporto finora esistente tra disciplina e obiettivi.

Competenze e obiettivi

Nella scuola di oggi gli obiettivi sono interni alle discipline, gli sforzi didattici sono mirati a proporre attività di costruzione della conoscenza per arrivare a comprendere ciò che si sta studiando con lo scopo di rafforzare le proprie conoscenze in modo poi da saperle riutilizzare e interpretare. Con la nuova proposta sono le competenze che definiscono i contenuti, o meglio i referenti disciplinari, in funzione del contesto e della pertinenza con la realtà. Il corpo dei saperi disciplinari rischia di essere smembrato e suddiviso in frammenti di conoscenza in modo da rendere difficile se non impossibile afferrare il senso generale di quanto si sta studiando. Inoltre la centralità del saper fare, cioè dell’aspetto procedurale su quello dichiarativo, impone una percezione della dimensione temporale appiattita sul presente e quella spaziale sull’orizzontalità; la conoscenza è concepita come una progressiva acquisizione di competenze in rete, dove sono deficitari i nessi logici e la sequenzialità dei passaggi nella costruzione del sapere. La percezione di un processo storico di costruzione del sapere è del tutto assente e ciò impedisce la formazione di una consapevolezza della relatività delle conoscenze, oltre che una riflessione sui mutamenti intervenuti.

Competenza nella e competenza della disciplina

A essere messa in discussione non è una generica definizione di competenza, ma la rigida applicazione che discende da questa interpretazione pedagogica che pretende di mettere tutte le discipline sullo stesso piano, di prevedere un insegna-

mento necessariamente basato su situazioni problema, dimenticando le profonde differenze sia epistemologiche sia culturali che esistono tra loro. La riflessione sulla competenza dovrebbe poi distinguere una competenza nella disciplina rispetto a una competenza della disciplina, cioè tra il possesso di abilità specifiche proprie di quella disciplina e la capacità invece di servirsene come strumento di indagine. In ambedue i casi bisogna interrogarsi sulla disciplina, su quali siano le sue caratteristiche, quali siano le pratiche che vale la pena insegnare e apprendere. Ma appare evidente che la competenza della disciplina, cioè di una forma mentis da utilizzare come strumento conoscitivo in grado di interagire con l’ambiente può realizzarsi solamente assumendo un modello epistemologico della disciplina ed evidenziando i nuclei tematici essenziali da insegnare¹⁹. Come rivela chiaramente Marcel Crahay, titolare della cattedra di scienze dell’educazione all’Università di Ginevra, “la nozione di competenze è una caverna di Ali Baba accatastate una accanto all’altra tutte le correnti teoriche della psicologia, anche quelle tra loro più contrarie... Le conoscenze [le nozioni, diremmo in italiano, ndr] sono necessarie al funzionamento conoscitivo”. Non si può fare a meno dei mattoni per costruire una casa. Bisogna quindi, secondo Crahay, accantonare il concetto di competenze, almeno a livello della scuola dell’obbligo e ritornare ai campi disciplinari²⁰.

Un altro pericolo insito nella competenza è il rischio di un sapere attento solo al presente e intriso di utilitarismo; da questo punto di vista parole illuminanti arrivano da Philippe Meirieu, uno specialista che certamente non può essere sospettato di partigianeria, “nous devons ensuite, contre le savoir immédiat et utilitaire, contre toutes les dérives

¹⁷ Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese, p. 7.

¹⁸ “Resta indeterminato lo spessore semantico della competenza, come l’indicibilità dei suoi esiti: astratte e generiche, perlopiù riavvolgimenti e moltiplicazioni dell’ovvio, sono certe definizioni che si pretendono scientifiche e che in definitiva si rivelano funzionali soprattutto al calcolo e alla valutazione, alla formulazione di criteri per test. La formazione per competenze viene a inscrivere peraltro entro la necessità del competere, in quell’orizzonte di competitività che viene oggi considerato come l’unica prospettiva plausibile per il futuro.[...] Non esistono competenze culturali e scientifiche senza contenuti e sostanze disciplinari, senza una padronanza della materia.” (Giulio Ferroni, *La scuola impossibile*, Roma, 2015, p. 58).

¹⁹ Berta Martini, *Le competenze disciplinari*; in: La rivista di pedagogia e didattica, n. 3/4 (2005), p. 135-140.

²⁰ Marcel Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, in: *Revue Française de Pédagogie*, n. 154 (2006), p. 101, citato in: Norberto Bottani, *L’istruzione scolastica a un bivio di fronte alla voga travolgente e stravolgente delle competenze*, http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/DESECO_italia.pdf.

de la “pédagogie bancaire” reconquérir le plaisir de l'accès à l'oeuvre. La mission de l'école ne doit pas se réduire à l'acquisition d'une somme de compétences, aussi nécessaires soient-elles, mais elle relève de l'accès à la pensée. Et c'est par la médiation de l'oeuvre artistique, scientifique ou technologique que la pensée se structure et découvre une jouissance qui n'est pas de domination, mais de partage”²¹.

Competenze trasversali

L'organizzazione istituzionale prevista dalla “Scuola che verrà”, prevedendo un ampio spazio per la formazione generale e per le competenze trasversali, contribuisce ulteriormente a emarginare le discipline, il che d'altronde è perfettamente in linea con i teorici delle competenze per cui “una volta accertato che le competenze sono un insieme integrato di conoscenze/abilità/attitudini occorre capire se sia ancora possibile parlare di competenze disciplinari oppure se non si può fare altro che parlare di competenze pluridisciplinari tanto più che esse sono multidimensionali”²². Le competenze trasversali si presentano come attitudini personali e rinviano alla capacità da parte dell'allievo di prendere coscienza della possibilità di trasferire in altri ambiti concettuali le conoscenze apprese: ma risulta difficile educare alla trasferibilità anche perché “toute compétence est par essence limitée et attachée à un objet ou à une domaine. Elle paraît exclure la transversalité”²³.

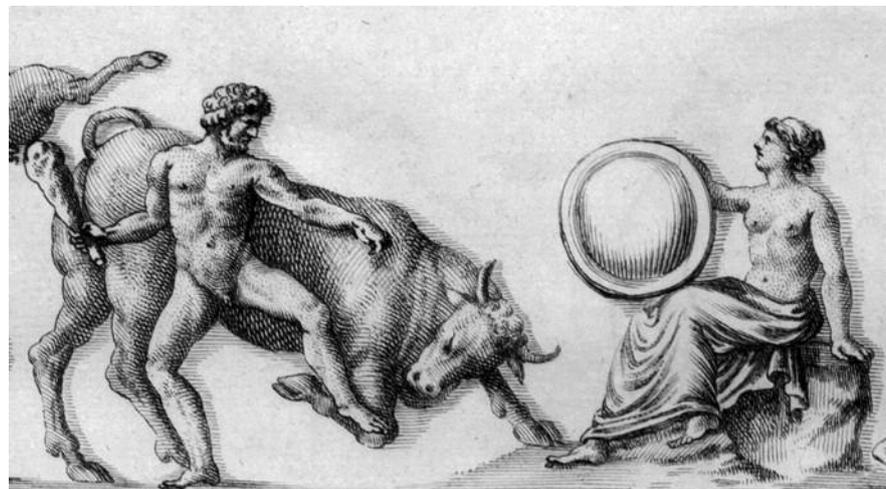
In ogni caso la pedagogia per competenze apre una sfida importante per la scuola del futuro e interroga tutti gli addetti ai lavori, la politica e l'opinione pubblica su quali debbano essere le modalità più adeguate per un insegnamento efficace, critico e durevole per il XXI secolo, partendo dal presupposto che “non è però detto che sia ancora possibile innestare la retromarcia e concepire un luogo, la scuola, per l'appunto, dove si insegnano le basi delle discipline fondamentali, dove tutti gli

allievi, nessun escluso, riesce ad impadronirsi delle tecniche alfanumeriche, dove le basi del sapere vengono poste, passo a passo, in comune e dove tutti hanno la possibilità di conoscere se stessi, di sviluppare le proprie personali attitudini, di apprendere secondo il proprio temperamento e di seguire le proprie inclinazioni. Già ora sappiamo che una parte della società, quella più opulenta e benestante, si oppone ormai ad una simile prospettiva”²⁴.

6. Il terreno scivoloso della valutazione

Sulla valutazione, cambiamenti importanti

Sul tema della valutazione la proposta di riforma suggerisce alcuni cambiamenti di spessore. Per coglierne appieno il significato è



indispensabile avere presente il contesto più generale dentro il quale essi sono stati formulati, mettendo in rilievo perlomeno due fenomeni distinti.

La spinta a un uso “democratico” della valutazione

Da una parte è bene sottolineare il fatto che da tempo ormai le attività valutative sono concepite da chi si occupa di scuola come momenti atti in primo luogo a rendere maggiormente funzionali i processi di insegnamento/apprendimento e non più

primariamente come occasioni per “classificare”, premiando o sanzionando gli allievi²⁵. Valutare (e autovalutarsi) significa innanzitutto permettere a discente e insegnante di avere a disposizione le informazioni utili a regolare il più efficacemente possibile il rapporto educativo: è cioè al carattere formativo dell'atto valutativo che si guarda con crescente attenzione, come d'altronde viene spiegato chiaramente anche nell'opuscolo “La Scuola che verrà”, là dove si enfatizza il peso che dovrebbero assumere in futuro le dimensioni diagnostica e formativa della valutazione e si sottolinea l'importanza di valorizzare la “valutazione per l'apprendimento” (ScV, pp. 31-32).

Stiamo parlando, in altre parole, dell'importanza pedagogica di quella pratica che Guido Armellini descrive come “una valutazione che

investe ogni momento della relazione, e può essere informale, orale, dialogica, dichiaratamente provvisoria e approssimativa, continuamente sottoposta a revisione e negoziazione, e soprattutto libera da ogni implicazione sanzionatoria e selettiva”²⁶. È una pratica che va incoraggiata il più possibile e che è figlia di quella battaglia per una scuola democratica a cui abbiamo accennato all'inizio del documento: una scuola cioè che sottopose a critica il suo essere canale di riproduzione sociale, caricata in primo luogo del

²¹ Philippe Meirieu, *Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser*, in “Le Monde” 02.09.2011.

²² Flavia Marostica, *La sfida delle competenze*, in “Il bollettino di Clio '92”, n.1/2013, p. 24.

²³ Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris, 1996, p. 24.

²⁴ Norberto Bottani, *L'istruzione scolastica a un bivio di fronte alla voga travolgente e stravolgente delle competenze*, http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/DESECO_italia.pdf.

²⁵ Altrettanto vero è che gli insegnanti si trovano raramente nelle condizioni ideali per tradurre adeguatamente questo approccio nella pratica professionale: è questo un altro discorso, su cui si tornerà.

²⁶ Guido Armellini, *A chi e a che serve la valutazione?*, in «Gli Asini», n. 18 (2013), p.41.

compito di “selezionare”, e si propone invece di diventare agente attiva del cambiamento (del “progresso sociale” si diceva), capace di piegare anche lo strumento della valutazione a questo fine, utilizzandolo per favorire l’accesso al sapere soprattutto degli studenti scolasticamente più svantaggiati.

L’offensiva del mondo economico sul tema della valutazione

Ma d’altra parte è altrettanto doveroso ricordare che negli ultimi due decenni il terreno della valutazione è stato investito da un profondo cambiamento di senso determinato da una vera e propria offensiva politico-ideologica tesa a imporre la misurabilità delle prestazioni e dei risultati in ogni ambito della vita sociale ed in particolare nel mondo del lavoro²⁷. Si tratta di un’operazione che ha dimensioni globali e che, ancor più direttamente di quella condotta sul tema delle competenze di cui abbiamo appena parlato e con la quale è indissolubilmente intrecciata, vede nell’*establishment* economico e nelle istituzioni internazionali a questo più vicine i principali padrini. Il dibattito sulle finalità ultime (vere o presunte, esplicite o nascoste) della smania di valutazione costantemente cresciuta in questi anni, di quello che è stato definito il “boom delle certificazioni”, è aperto, ma non ci sembra sbagliato sottolineare come sovente dietro ad essa vi sia l’esigenza, nel quadro di una concorrenza internazionale sempre più esacerbata, di rendere molti gangli della vita sociale maggiormente funzionali alle esigenze dell’economia.

Le ripercussioni sui sistemi scolastici della smania di certificazione

Il caso delle pressioni che, in questo particolare contesto, stanno subendo i sistemi scolastici è emblematico. Ovunque si moltiplicano le voci che chiedono alla scuola di garantire, sia durante sia alla fine dei diversi cicli scolastici, una documentazione capace di misurare e quindi di render conto dei risultati raggiunti da ogni singolo

allievo in un numero crescente di ambiti. La valutazione, che assume in questo caso una forte e quasi univoca valenza certificativa, è richiesta con sempre più frequenza non solo in riferimento alle conoscenze da acquisire, ma anche ai cosiddetti «saper fare» (le abilità), ai «saper essere» (gli atteggiamenti) e, non da ultimo, alle «competenze» (la capacità di districarsi in situazioni inedite facendo leva proprio sui saperi, sulle abilità e sugli atteggiamenti di cui si dispone). L’obiettivo, spesso dichiarato, è quello di permettere al mercato del lavoro di disporre in misura la più dettagliata possibile delle informazioni necessarie a meglio utilizzare, o non utilizzare, la manodopera in uscita dal sistema formativo: ogni aspetto del proprio curriculum va debitamente registrato – oltretutto tenuto costantemente aggiornato, reso il più possibile funzionale all’esigenza di trovare una collocazione lavorativa.

Il carattere ambivalente delle proposte dipartimentali

Non sfuggirà a questo punto il fatto che, seppure da un canto le proposte avanzate dalle autorità dipartimentali siano esplicitamente messe in relazione con la prima delle tendenze a cui abbiamo fatto cenno (le spinte di natura pedagogica verso la valorizzazione del carattere formativo della valutazione), d’altra parte esse debbano essere lette anche tenendo in considerazione il secondo ordine di problemi esposto (le pressioni sociali verso la riduzione dell’attività valutativa a mera pratica di misurazione). Sia la generalizzazione della “cartella dell’allievo” che la novità del cosiddetto “quadro descrittivo degli apprendimenti” sono presentati come nuovi strumenti utili a rendere più efficace il rapporto educativo, l’apprendimento, l’eventuale intervento di differenziazione e infine l’attività di orientamento; ma non ci si può esimere dal far notare che essi sono pensati sul modello di dispositivi che, diffusi a macchia d’olio in gran parte dei paesi europei, stanno suscitando – là dove sono presenti da più

tempo – allarme in numerosi operatori scolastici, gruppi di studenti e associazioni di genitori²⁸.

Il pericolo della schedatura

Sono diverse e di diversa natura le critiche che vengono avanzate nei confronti delle nuove forme di valutazione che vanno oggi per la maggiore.

Nei confronti di strumenti come la “cartella dell’allievo” proposta dalla “Scuola che verrà”, che raccolgono informazioni sensibili sul singolo alunno inserendole in una banca dati generale (nel nostro caso si tratterebbe del sistema Gas-Gagi), si sono sollevate voci preoccupate che hanno fatto notare come si rischi di violare il principio della *privacy* di famiglie e allievi, archiviando in server in mano allo Stato dati che fino a oggi sono stati utilizzati in modo informale e confidenziale dai soli addetti ai lavori.

Le perplessità maggiori riguardano però proposte come quella del “quadro descrittivo degli apprendimenti”, che nel caso ticinese intende affiancare la pagella con un documento predisposto per certificare il raggiungimento dei traguardi previsti in una pletera di ambiti, cioè in decine e decine di competenze. Ogni singolo alunno sarà monitorato e valutato lungo il suo percorso in una moltitudine di aspetti con una sistematicità che è del tutto nuova. La radiografia che ne emergerà alla fine – qualcuno ha parlato in maniera non del tutto infondata di una sorta di “schedatura”, che alla fine dell’obbligo rischia di essere per molti la massima qualificazione per gli anni a venire – risulterà assai comoda per “i potenziali datori di lavoro”: è lo stesso Dipartimento a esplicitare il fatto che l’operazione ha (anche) questa finalità (ScV, p. 33). Continuiamo a credere – su questa questione avevamo già tempo fa espresso il nostro scetticismo – che non è questa una prospettiva auspicabile: il rischio è che le ansie e le preoccupazioni che tradizionalmente ruotano attorno agli aspetti certificativi della valutazione tenderanno a incidere su parte enorme della relazione educativa,

²⁷ Non è possibile ovviamente approfondire la questione. Un testo che offre numerosi spunti interessanti sull’argomento, tra i quali anche un contributo sul significato assunto oggi dalla valutazione scolastica, è : Mateo Alaluf *et alii*, *Mesures et démesures du travail*, Editions de l’Université de Bruxelles, 2012.

²⁸ Particolarmente acceso è stato il dibattito in Francia, in special modo attorno al cosiddetto “livret de compétences”. Si veda ad esempio, a questo proposito, *Le socle commun, un leurre: le fichage des compétences des citoyens tout au long de la vie, une réalité*, intervento di Mireille Charpy, ex direttrice di scuola elementare. Il documento, ricco di riferimenti ad altri contributi sul tema, è scaricabile dal sito di Philippe Meirieu (www.meirieu.com).

inquinandola a fondo e facendo tornare la valutazione principalmente uno strumento di selezione²⁹.

La standardizzazione delle pratiche valutative

Un'ultima frequente critica ai nuovi dispositivi valutativi concerne il fatto che la generalizzazione di questi strumenti a un numero considerevole di aspetti molto diversi tra di loro della formazione scolastica avvenga inevitabilmente, nel contesto dato, attraverso un'eccessiva standardizzazione delle pratiche di valutazione. L'esempio concreto di come potrà articolarsi il “profilo delle competenze” auspicato dalla “Scuola che verrà”, presentato alle pagine 34 e 35 del fascicolo, ci pare a questo proposito significativo: per ogni ambito di competenza previsto e in base a descrittori preordinati molto dettagliati (ma che nel contempo sovente non brillano per chiarezza), si propone al docente di compilare moduli a crocette capaci di render conto dei risultati raggiunti dal singolo allievo “per ognuno dei traguardi previsti dal nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese” (cioè per centinaia di ambiti?). La tendenza a suggerire soluzioni di matrice tassonomica ai più svariati problemi, tipica di certe scienze dell'educazione, assume qui contorni decisamente poco convincenti.

Difendere la dimensione formativa della valutazione

Se veramente l'intenzione è quella di potenziare la dimensione più preziosa della valutazione, quella formativa, allora a nostro giudizio la via da intraprendere è un'altra. Si tratterebbe di recuperare l'idea che la valutazione è anche ermeneutica, olistica, soggettiva e qualitativa, che ogni disciplina e ogni ambito della relazione educativa richiede forme di valutazione dotate di una loro specificità, che infine spesso – come ebbe a dire lo storico Irwin Thompson – “ciò che veramente conta non può essere contato”. Senza voler negare l'importanza della riflessione pedagogica dedicata alla necessità di ridurre il carattere arbitrario della valutazione, pen-

siamo che le più recenti tendenze a moltiplicare le richieste di classificare, di compilare moduli, di riempire statistiche, di comparare situazioni, in nome dell'oggettività delle pratiche valutative, rischiano di snaturare la professione del docente e la relazione insegnante-allievo su un terreno decisivo e delicato.

In ultima istanza, sarebbe sul piano delle condizioni-quadro nelle quali ci si trova a operare nella scuola che bisognerebbe incidere, garantendo ai docenti tempi e spazi congrui affinché anche sul tema della valutazione le pratiche concrete possano rispondere ai propositi e agli obiettivi sanciti sulla carta: sarebbe cioè imprescindibile una drastica riduzione delle ore-lezione per insegnante e degli allievi per classe.

Condizioni d'accesso al postobbligo

Tra le novità della riforma “La scuola che verrà” che più hanno fatto discutere vi è la proposta di eliminare la richiesta della media del 4,65 per accedere alle scuole medie superiori. Anche in questo caso è indispensabile evitare letture univoche.

È indubbio che la situazione attualmente in vigore non sia affatto soddisfacente: nell'ultima versione del progetto, alle pp. 36-37, si elencano in maniera piuttosto convincente gli

inconvenienti concreti che essa comporta, primo fra tutti la sua capacità di deformare – agli occhi di docenti, allievi e famiglie – il senso dell'intero percorso di formazione scolastica del bambino e del preadolescente in funzione del quasi esclusivo raggiungimento di un obiettivo formulato in termini di voti ottenuti.

Vi sono poi altre ragioni di ordine più generale che spingono verso la necessità di soluzioni alternative. A noi pare valida, sul piano dei principi, l'idea secondo cui alla fine della scolarità obbligatoria non debba essere preclusa per via istituzionale nessuna opzione possibile: è una delle misure che, in conformità con lo spirito “democratico” del nostro sistema scolastico, potrebbe – di certo non se presa isolatamente – favorire una tendenza che noi auspichiamo venga incentivata, quella di un aumento del numero di coloro che continuano a frequentare, anche dopo il compimento del quindicesimo anno d'età, formazioni di cultura generale. Con Martha Nussbaum, siamo convinti infatti che si debba guardare con preoccupazione alla sottovalutazione, fortemente presente nel mondo attuale, dell'importanza di coltivare nelle giovani generazioni quelle “capacità intellettuali di riflessione e pensiero critico fondamentali per mantenere



²⁹ Confessiamo di non essere riusciti a cogliere il senso di alcune puntualizzazioni fatte nella seconda versione della “Scuola che verrà” su questo tema. Ci pare decisamente contraddittoria l'indicazione che la “cartella dell'allievo” non debba comprendere “elementi di giudizio” ma solo “elementi oggettivi riguardanti il processo di insegnamento/ apprendimento”, come se fosse possibile garantire i secondi evitando i primi. Ancor meno convincente poi l'affermazione secondo la quale “visto che il quadro descrittivo è da intendersi come espressione positiva delle caratteristiche dell'allievo, la soluzione prospettata scongiura qualsiasi possibilità di ‘schedatura’ negativa dell'allievo”: il pericolo di una ‘schedatura’ che marchi negativamente l'alunno non è di certo evitato abolendo gli avverbi di negazione!

vive e ben salde le democrazie” che solo le scuole di formazione generale possono garantire appieno³⁰.

Andare oltre l'abolizione del 4,65

Se quanto appena detto ci spinge a salutare con favore la scelta di superare i vincoli attualmente in vigore, la proposta avanzata dalle autorità dipartimentali solleva comunque degli interrogativi e alimenta più di una preoccupazione. In particolare vi sono alcuni aspetti del contesto del mondo della scolarità postobbligatoria che ci sembra non siano stati considerati con la giusta attenzione. Ci riferiamo, da una parte, al fatto che nel settore professionale in molti casi sono imposte barriere al libero accesso alle diverse formazioni (disponendo queste di un'offerta di posti limitata) e, dall'altra, al fenomeno relativamente recente, connesso al primo, che vede in un numero crescente di casi l'opzione liceale come una scelta di ripiego, frutto non tanto di una consapevole decisione a proseguire gli studi di cultura generale quanto piuttosto dettata dall'impossibilità di imboccare la strada desiderata³¹.

In questo quadro, ci sembra fondato chiedersi quanto il dispositivo previsto – che si limita all'abolizione della media del 4,65 e al rafforzamento delle attività di orientamento scolastico e professionale – possa da solo proporsi di governare il nuovo scenario che si andrà a configurare. Affinché non ci si trovi nelle scuole di maturità a dover gestire senza i mezzi necessari un prevedibile aumento degli studenti, con il rischio di una non auspicabile recrudescenza della selettività, è imprescindibile affrontare il nodo delle misure di supporto – e delle risorse aggiuntive – per il settore postobbligatorio. Si tratterebbe di riflettere su come mettere le scuole medie superiori nelle condizioni di accogliere nel nuovo contesto gli allievi in uscita dalla scuola media che a esse si rivolgeranno, ma soprattutto diventerebbe urgente avanzare proposte capaci di aumentare l'offerta formativa nel settore professionale, affinché si possa anche in quell'ambito andare verso l'eliminazione

delle misure di contenimento delle iscrizioni.

7. Nuove identità per il docente

Un rischio grave

Da tempo il *Movimento della Scuola* rileva, con manifesta preoccupazione, il fatto che l'insegnante sia sempre meno concepito dalle autorità (e dalla società stessa) come persona di cultura, come testimone principe del valore della conoscenza e interprete primo dell'azione educativa. Solo chi fa dello studio una componente costitutiva della sua personalità e della sua professione può infatti trasmettere il piacere dello studio ad altri; solo chi trova per sé il senso della conoscenza può credibilmente essere 'maestro' di cultura. Ne conseguono ovviamente delle responsabilità deontologicamente vincolanti (in un contesto democratico l'insegnamento è professione permeata di significato scientifico, pedagogico ed etico), ma anche quel grado di indipendenza, quella libertà didattica, quell'autonomia intellettuale che sole permettono lo sviluppo culturale dell'allievo.

Molte ragioni, che sarebbe troppo lungo riprendere qui – e che sono legate sia a trasformazioni socio-culturali esterne alla scuola sia allo sviluppo delle stesse scienze dell'educazione – stanno di fatto modificando il profilo dell'insegnante privilegiandone un'importante dimensione socio-educativa, ma anche una sorta di identità tecnico-professionale che corre il rischio di confonderlo con figure professionali vicine a ruoli esecutivi e funzionali. È un rischio grave che riduce progressivamente il grado di autonomia intellettuale del docente, ne mortifica la formazione culturale e ne configura un appiattimento operativo (l'insegnante visto come semplice esecutore didattico). Qui interessa soprattutto vedere quale sensibilità esprime il progetto di riforma del DECS in rapporto alla problematica che così abbiamo succintamente ricordato.

Collaborare, coordinare, co-insegnare, condividere

Che la questione sia intrinsecamente determinante lo dimostra il fatto

che il fascicolo “La scuola che verrà” consacrò un intero capitolo, il terzo, alla figura del docente (ScV, pp. 43-56), e che nelle prime pagine di tale capitolo si riassumano, in forma di contenziioso, le molte reazioni preoccupate che scaturiscono dalla prima consultazione sul progetto. Inutilmente però vi si cercherebbe una riflessione sui temi che abbiamo precedentemente indicato che sfoci poi in misure atte a salvaguardare l'autonomia del docente o a rafforzarne il ruolo intellettuale. La strada indicata è sostanzialmente quella della ‘comunità di pratica professionale’ che esalta l'idea della condivisione in équipe: “... l'ideale a cui tendere è quello di un docente-professionista, capace di condurre attività pratiche che presuppongono una considerevole (sic!) componente intellettuale e di lavorare in autonomia in seno a una collettività che regola il suo operato professionale” (ScV, p. 44). La citazione è piuttosto eloquente: si tratta di una definizione che non si discosta da dichiarazioni valide per qualsiasi professione nell'ambito di un concetto aziendale. Gli estensori del progetto promuovono dunque una visione fortemente permeata di collettivismo operativo (citiamo anche solo i titoli dei paragrafi costitutivi del capitolo: *La collaborazione, I vantaggi della collaborazione, Collaborazioni istituzionali, Il gruppo di materia e i coordinatori di materia, Il co-insegnamento ecc.*) e improntata allo scambio di esperienze e di materiali didattici che le moderne tecnologie consentono (*Il portale internet*). Nessuna particolare attenzione invece alla dimensione culturale cui facevamo cenno inizialmente.

“Responsabile delle modalità di attuazione”

Il docente se non è visto esplicitamente come mero esecutore è però enigmaticamente descritto come “responsabile delle concrete modalità di attuazione” previste dal ‘sistema scuola’ o ‘sistema di esperti’³². La definizione è interessante: in buona sostanza l'insegnante è identificato con un dipendente di livello superiore, certamente dotato di quella giusta dose di autonomia

³⁰ Cfr. Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011.

³¹ Fenomeno, quest'ultimo, a cui accenna una recente ricerca svolta proprio sul nostro territorio: Jenny Marcionetti et al., *Snodo: percorsi scolastici e professionali dalla scuola media in poi*, Locarno: SUPSI-DFA, 2015.

³² Cfr. ScV, p. 43: “Il sistema deve definire delle condizioni quadro, delle finalità a cui tendere, che verranno monitorate sul piano generale, ma saranno poi i docenti a definire le modalità concrete di attuazione”.

didattica che lo rende responsabile dell'attuazione di modalità d'insegnamento consone ai modelli pedagogici decisi in altro luogo, ma è appunto un "attuatore", vale a dire persona che attua decisioni e modelli definiti da altri! Questa prospettiva è particolarmente importante se si tiene conto anche del nuovo "Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese"³³, un testo fortemente caratterizzato da una visione dottrinale dell'insegnamento, frutto di un tecnicismo pedagogico esasperato, al quale il progetto di riforma rinvia esplicitamente in più parti. È, questo, un testo ispirato a un'ingegneria didattica assai rigida (che sta creando qualche grattacapo anche ai suoi più convinti fautori) e che non tiene in nessun conto né la ricchezza di una varietà di approcci didattici, né le dimensioni più nobili (di natura intellettuale e culturale) che fanno dell'insegnante non un dipendente ma appunto un docente. L'insegnante, come sostengono molti studi e come anche la nostra storia scolastica sta a dimostrare, è innanzitutto un testimone di cultura, qualcuno che grazie alla sua natura di studioso testimonia in classe, in prima persona, dell'importanza (e

anche del piacere, sì, del piacere) della conoscenza.

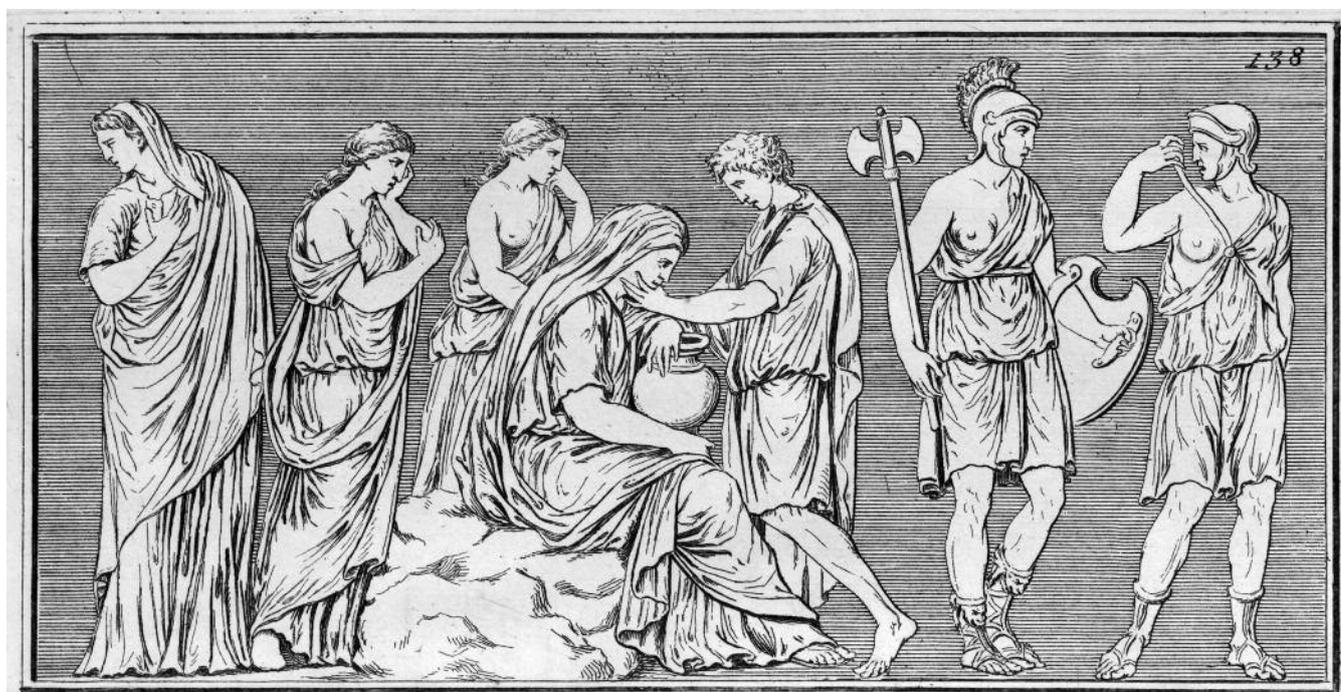
Ancora in un recente contributo pubblicato dalla rivista dipartimentale "Scuola ticinese", il noto psicoanalista italiano Massimo Recalcati ricorda, a proposito del desiderio dell'esperienza educativa, che un aspetto determinante è: *"non fare lo psicologo, il pedagogo, non spiegare, dire qual è il senso della vita: i figli non sopportano quando un genitore spiega loro qual è il senso della vita, giustamente. Però io penso che un dono educativo imprescindibile è che i figli devono poter vedere in un insegnante, in un allenatore o nei loro genitori dei testimoni del desiderio. [...] è importante incarnare un desiderio, incarnare una passione, incarnare una vocazione. È questo che contagia il figlio. Allora il desiderio si trasmette per contagio, non si trasmette per retorica o per tecniche pedagogiche ..."*³⁴

Verso il funzionario didattico

Forse varrebbe la pena fermarsi a riflettere di più su questi aspetti, sacrificando – almeno parzialmente – quell'innamoramento pedotecnico di cui "La scuola che verrà" è

zeppa. Sia chiaro che non si intende con questo misconoscere l'importanza della pedagogia o della didattica! E neppure si vuole mettere in discussione la necessità che un insegnante sappia scendere dalla cattedra, sappia interagire positivamente con gli allievi, sappia stimolare con metodi appropriati l'interesse quasi magico dello studente per i percorsi conoscitivi, sappia utilmente collaborare con i colleghi all'interno e fuori dell'istituto in cui lavora. Semplicemente si tratta di non farsi affascinare da formule tecnico-pedagogiche che hanno a volte la pretesa di assurgere a valore assoluto, cosa di cui, in campo educativo, la storia dovrebbe averci insegnato a diffidare.

La nostra denuncia della tendenza alla funzionalizzazione è legata alla difesa dell'insegnante come "persona di scuola", cioè persona che si sente parte di un'istituzione alla cui credibilità offre il proprio impegno critico, ma non semplicemente rendendo operative le indicazioni provenienti dall'alto!³⁵ Nel nostro contesto, il ruolo assunto dal corpo docenti (attraverso le associazioni magistrali e sindacali) nell'influenzare le politiche scolastiche, gli "orien-



³³ Testo approvato provvisoriamente per tre anni dal Consiglio di Stato nell'agosto del 2015.

³⁴ "Scuola ticinese", periodico della Divisione della scuola, n. 3/2016, p.15. Di Massimo Recalcati si veda anche il volumetto *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014.

³⁵ È un aspetto, questo, che molti Collegi dei docenti avevano sottolineato con evidente preoccupazione già in occasione della discussione sviluppatasi attorno alla proposta di *Profilo dell'insegnante della scuola ticinese del 2014/15* poi ritirata.

tamenti strategici”, il senso da dare all’istituzione scuola, è stato nei decenni passati assai significativo; ora la tendenza è quella di assegnare ad altri (‘esperti’ perlopiù di formazione pedagogica, tecnocrati) tali funzioni. Siamo preoccupati del fatto che in questo modo la figura del docente si confonda pian piano con quella dell’operatore socioassistenziale o del tecnico-didatta. Allontanandosi sempre più dallo studio (il suo tempo in questo ambito si assottiglia), egli assume viepiù compiti operativi/collaborativi/burocratici/compilatori.

Le condizioni di lavoro

Si pone infine con evidente gravità, come molti già hanno osservato, il tema delle ricadute che le numerose proposte inserite ne “La scuola che verrà” avranno sulle condizioni di lavoro degli insegnanti. La proposta di ridurre a 23 le ore-lezione

settimanali del docente di scuola media che lavora a tempo pieno (erano 24 fino al 2004, quando una sciagurata misura di risparmio aumentò di un’ora-lezione settimanale, ovviamente senza nessuna compensazione salariale, l’onere di tutti gli insegnanti cantonali!) sembra decisamente misera rispetto al carico di lavoro che si può prevedere come conseguenza dei cambiamenti che si vogliono introdurre (differenziazione, valutazione perenne, collaborazione permanente per compiti di programmazione didattica e di gestione di attività-progetto ecc. ecc.). Tutto ciò senza che si tenga conto del fatto che negli ultimi anni l’onere di lavoro dei docenti è, per svariate ragioni, notevolmente accresciuto, come hanno sottolineato a più riprese i sindacati e come hanno fatto notare numerose prese di posizione elaborate dai Collegi dei docenti.

8. Dalla parte dell’allievo

I bisogni formativi degli allievi

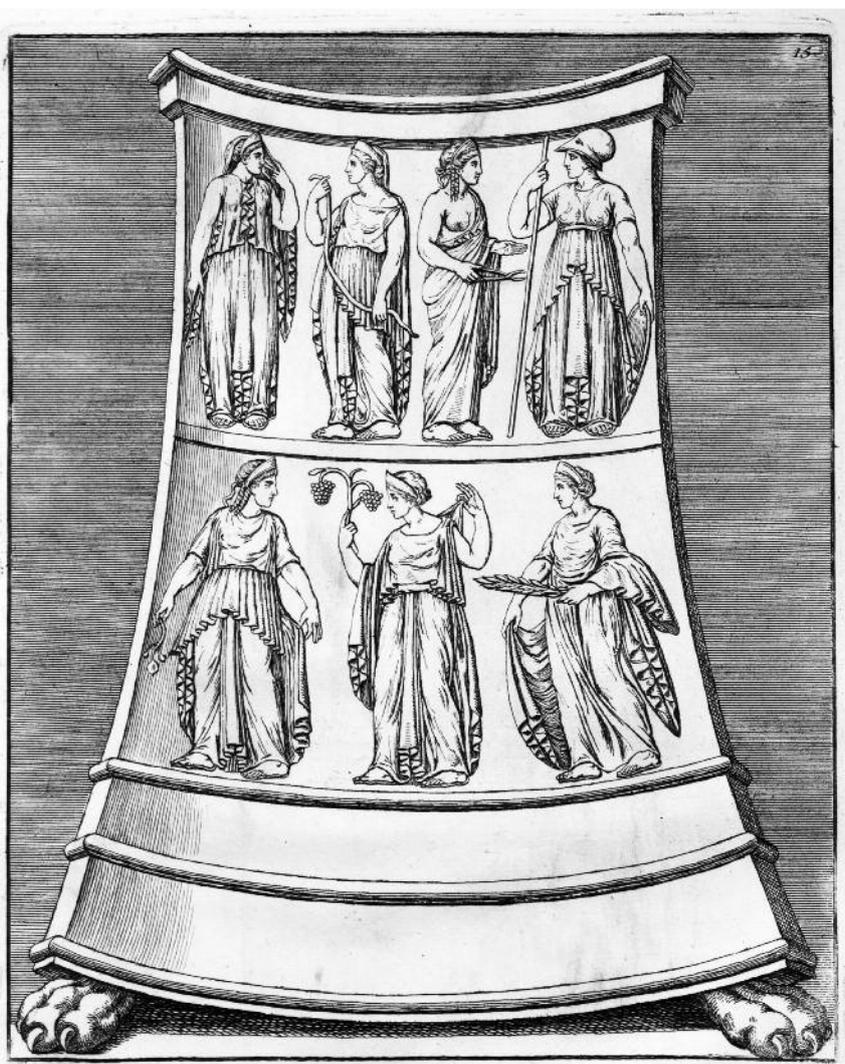
Nel campo dell’educazione, ogni buona riforma pone al centro della sua riflessione il rapporto tra istituzione scolastica e bisogni formativi degli allievi. È un rapporto, questo, che muta storicamente, segnato dalle grandi trasformazioni culturali e sociali, ma che mantiene ferma la finalità della crescita intellettuale e culturale degli allievi nonché dello sviluppo armonico della loro personalità. L’autorità scolastica – e ancor più l’autorità civile – ha il dovere di valutare accuratamente la qualità di questa dialettica, evitando di riproporre modelli anacronistici ma anche di inseguire passivamente le mode (e i bisogni apparenti) del presente. È da questa motivazione etica, politica e pedagogica insieme, che nascono le riforme scolastiche. È da un approfondimento riflessivo che nasce (dovrebbe nascere) l’esigenza del cambiamento.

Questo è anche ciò che tutti gli insegnanti si aspettavano con l’apertura del cantiere “La scuola che verrà”: un’occasione per fare il punto sulla situazione attuale della nostra scuola dell’obbligo e per progettare su basi nuove il futuro impegno educativo. Purtroppo essi hanno dovuto constatare che il tema dei bisogni di formazione dell’allievo del terzo millennio è però stato per lo più assente nei programmi di riforma. O meglio, è stato declinato implicitamente – e quasi esclusivamente – in una dimensione permeata di pedagogismo manierato. Né la riforma dei programmi (confluita in un “Piano di studio della scuola dell’obbligo” che ha finito per essere disegnato da HarmoS più che dall’esame di nuove esigenze culturali), né il progetto de “La scuola che verrà” hanno tematizzato la questione. E questa è una grave lacuna.

La scuola di fronte alla ‘società liquida’

È del filosofo polacco Zygmunt Bauman³⁶, recentemente scomparso, attento osservatore della condizione dell’uomo contemporaneo, il concetto di “società liquida”. Un concetto con il quale egli descrive una contemporaneità in cui si dissolve

CONSULTAZIONE



³⁶ Zygmunt Bauman (1925-2017) è stato un sociologo e filosofo polacco. Tra i suoi libri tradotti in italiano: *La società dell’incertezza*, Bologna, il Mulino, 1999; *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002; *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006; *Consumo, dunque sono*, Roma-Bari, Laterza, 2008; *La vita tra reale e virtuale*, Milano, EGEA, 2014.

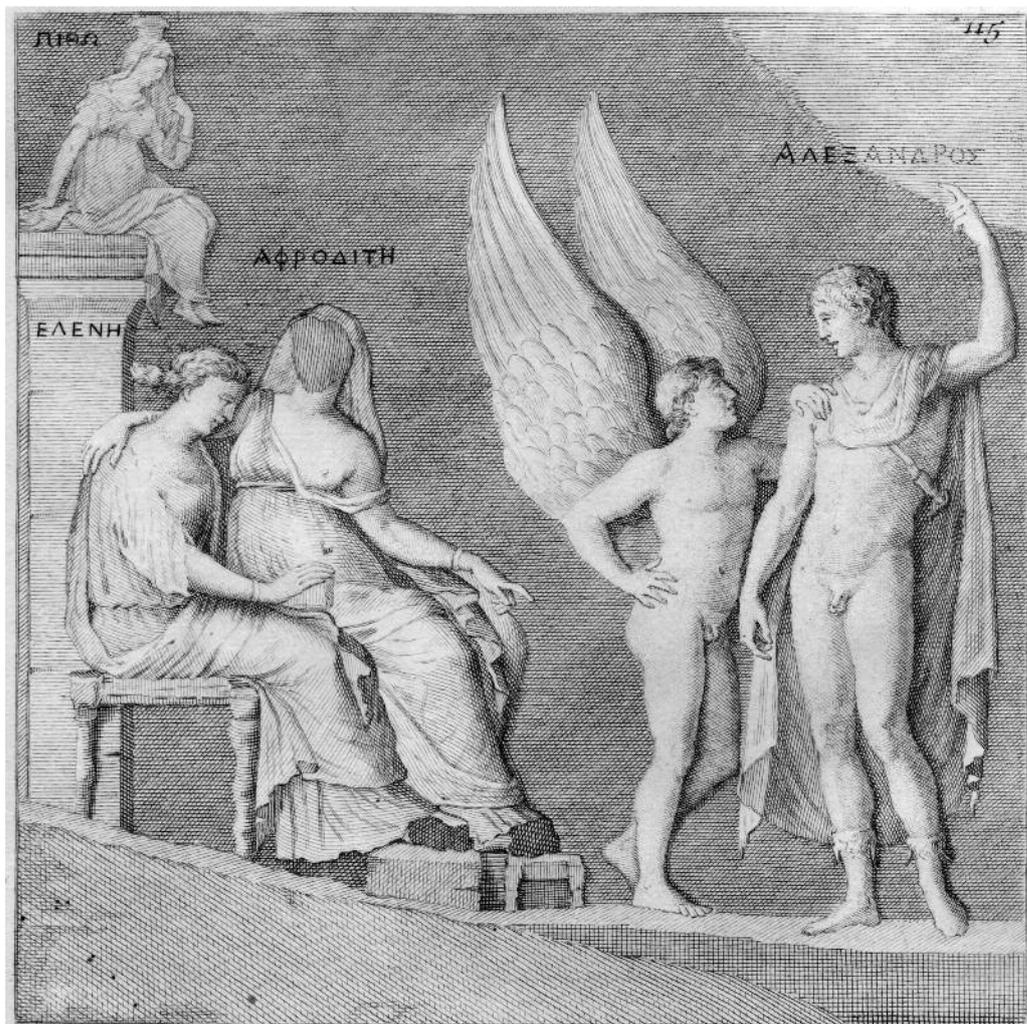
ogni appello a una comunità di valori riconosciuti e condivisi, dove emerge un individualismo sfrenato e dove un sistema cangiante si traduce in smarrimento socio-culturale e in spezzettamento consumistico. Il nostro tempo è segnato da un “soggettivismo” che ha minato le basi della modernità, l’ha resa fragile. Mancano oggi – secondo l’analisi che ne fa Bauman – dei punti di riferimento condivisi e tutto si dissolve in una sorta di impalpabile ‘liquidità’. L’individuo si confronta con nuove dimensioni dell’esistenza: da un lato l’apparire a tutti i costi, l’apparire come valore, e dall’altro il consumismo sia di beni materiali sia di beni immateriali (l’educazione, la cultura, il sapere per es.). Si tratta di un consumismo che mentre mira al possesso di oggetti di desiderio con cui appagarsi, nello stesso tempo li rende subito obsoleti, e il singolo passa da un consumo all’altro in una sorta di bulimia senza scopo (il nuovo telefonino ci dà pochissimo rispetto al vecchio, ma il vecchio va

rottamato per partecipare a quest’orgia del desiderio). Allo stesso modo persino le conoscenze appaiono come semplici oggetti di consumo, velocemente disponibili e altrettanto velocemente usurabili, senza lasciare segno alcuno (difficile dunque, seguendo l’etimologia, “in-signare”, vale a dire “imprimere dentro”). Che il bambino, il ragazzo, il giovane adolescente siano confrontati con questa frammentazione consumistica siamo tutti consapevoli. Che la scuola possa/debba assumersi una responsabilità affinché la frammentazione non si traduca in smarrimento, o addirittura in insignificanza, pure.

La frammentazione dei bisogni e una scuola in crisi

Ci si può chiedere allora in che misura la riforma dei programmi di studio e il progetto “La scuola che verrà” prendano in considerazione questo tema, non tanto per proporre soluzioni miracolistiche, che non

esistono, ma per almeno considerare quale bisogno formativo ne scaturisca. Ci si può chiedere in che misura tali riforme avvicinino la questione di un approccio meno strumentale alla conoscenza (sempre più ‘usa e getta’) e come si intenda far fronte al rischio di una perdita del senso profondo dell’istruzione. Ernesto Galli della Loggia, storico e giornalista italiano, ha firmato recentemente un editoriale del “Corriere della Sera” con un titolo significativo “La crisi della scuola”. Usando parole forti, che certamente si riferiscono alla realtà italiana, ma che possiamo prendere come spunto anche per una riflessione più generale, egli afferma: “La scuola attuale ... è sempre più giudicata insignificante a cominciare dai suoi stessi alunni e dai loro genitori, perché essa per prima ha rinunciato al suo massimo significato, ha accettato il proprio declassamento a una dimensione puramente tecnico operativa, quando va bene a dispensatrice di saperi anziché di cultura.”³⁷



³⁷ Ernesto Galli della Loggia, “La crisi della Scuola” in «Corriere della sera », 16 gennaio 2017.

A ben vedere si tratta di preoccupazioni, spesso espresse anche dagli insegnanti ticinesi, che restano però inascoltate da parte dell'autorità scolastica cantonale. Di certo i problemi che abbiamo ricordato in queste righe non sono semplici, ma abbiamo la convinzione che oggi la scuola non possa non interrogarsi circa il suo ruolo educativo in una situazione per certi aspetti nuova e con orizzonti profondamente modificati rispetto anche a solo qualche decennio fa. Siamo di fronte a una necessaria ridefinizione del senso primo del 'fare scuola', pena lo sfaldarsi di un'identità forte e strutturante del momento educativo. Per farlo occorrerebbe partire dalla realtà dell'allievo di oggi e non da modelli pedagogici di dubbia efficacia.

Verso una 'scuola liquida'?

Qui sta forse uno degli aspetti più deludenti del fascicolo posto in consultazione dal DECS. Non tanto (o meglio, non solo) perché inutilmente vi si cercherebbero approfondimenti ed espliciti interrogativi circa i bisogni formativi del ragazzo del nuovo millennio, quanto perché le soluzioni pedagogiche proposte sembrano figlie di un disegno che è insieme *ambizioso* (una sorta di onnipotenza della scuola?) e *disgregante* (alla società 'liquida' rispondiamo con una 'scuola liquida'?). Uno sguardo ad alcune proposte ce ne dà conferma:

- L'*ambizione* è ben percepibile, solo per fare qualche esempio, nell'elencazione delle molteplici "competenze trasversali" e dei "contesti di formazione generale" previsti dal nuovo "Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese", paradossalmente disgiunte dalla pregnanza dell'insegnamento delle "discipline di studio" (è

un'ambizione che si traduce poi, strutturalmente, nel corso degli anni di scuola media, nello sconsigliato aumento delle "giornate progetto" a detrimento in particolare delle ore di lezione).

- La *disgregazione* è percepibile nella moltiplicazione delle forme didattiche (lezioni, laboratori, atelier, giornate progetto), che si traducono inevitabilmente in un incremento delle figure di riferimento per l'allievo e che mettono a rischio la già fragile possibilità del docente di conoscere approfonditamente i propri studenti. Ma anche nella disarticolazione dell'orario scolastico, proposto in blocchi di 5 settimane cangianti, sia come discipline presenti, sia come numero di ore che le discipline possono gestire dentro i blocchi stessi³⁸.

Con quali conseguenze per i giovani studenti?

Il sacrificio di ore-lezione consacrate alle discipline di studio, alle ore-lezione a classe intera, la proliferazione delle forme didattiche, la moltiplicazione delle figure di riferimento, la griglia oraria cangiante, le scelte opzionali, ... sembrano portare a un contenitore multifunzionale che sulla carta genera nuovi orizzonti formativi e nei fatti corre il rischio di produrre frammentazione e di mortificare la valenza di quelle unità strutturali sul piano epistemologico che la continuità didattica e le materie scolastiche dovrebbero assicurare.

Conclusione

Riforme ed estraneazione dell'insegnante

Nessuna riforma dell'educazione può decollare senza la partecipazione attiva e onesta degli insegnanti, disponibili e pronti ad aiutare e a condividere, a offrire

conforto e supporto. L'apprendimento in tutta la sua complessità comporta la creazione e la negoziazione dei significati in una cultura più vasta, e l'insegnante è il rappresentante di questa cultura.

*Non si può creare un curriculum a prova di insegnante, non più di quanto si possa immaginare una famiglia a prova di genitori*³⁹.

L'affermazione di Jerome Bruner, che funge anche da motto della nostra associazione, sottolinea la centralità dell'insegnante – la sua responsabilità e la sua funzione culturale – nei processi di riforma.

Se la richiamiamo a conclusione di questo nostro contributo non è solo perché abbiamo la ferma convinzione che il principio indicato da Bruner sia condizione essenziale per le riforme, ma anche perché siamo sinceramente preoccupati di una sua sottovalutazione dentro i progetti attuali del Dipartimento. Da alcuni anni infatti la visione relativa al 'pilotaggio del sistema scolastico' (ci si passi questa brutta espressione) rischia di emarginare gli insegnanti (e le loro associazioni) dalla riflessione e dalla progettazione del cambiamento in educazione. Nelle procedure generatrici di cambiamento si è fatto spazio a una concezione velatamente aziendalista: il DECS ha formato gruppi di lavoro su chiamata (e non più su base di rappresentatività), ha dato a questi gruppi un mandato precedentemente orientato, ha condotto i lavori e li ha indirizzati verso orizzonti concettuali già definiti, e solo a impostazione compiuta (quando i concetti erano ormai delineati in linee-guida e indirizzi operativi) ha posto i testi in consultazione. Si è probabilmente ritenuto, in questo modo, di poter diminuire i

³⁸ La griglia oraria è strutturata su sequenze di 5 settimane, all'interno delle quali si svolgono le attività didattiche necessarie per sviluppare competenze e apprendimenti durevoli. Inoltre le 5 settimane sono un periodo nel quale è possibile realizzare un progetto che ha una sua completezza e che viene concepito in continuità con quanto proposto prima e dopo. Questo significa che allievi e docenti ricevono all'inizio dell'anno due orari che si succedono di regola ogni 5 settimane. Le 36.5 settimane che compongono un anno scolastico vengono divise in 30 settimane dove si alternano le due sequenze (ognuna quindi viene ripetuta per tre volte) e in 6.5 settimane dove si propongono le giornate progetto. (ScV, p. 18).

³⁹ Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2001, p. 97.

tempi d'esecuzione e di potere aumentare l'efficacia e la produttività dell'innovazione.

Il rischio dell'insignificanza

Ma la scuola è un sistema complesso, dove l'efficacia pedagogica non è misurabile in termini di produttività, dove il lavoro svolto ricade sulla persona, sull'allievo e sul docente, sulla loro formazione, sulla loro cultura, sulla loro identità. Una procedura come quella che si è voluto attuare nella progettazione della scuola del domani (e più in generale in ogni progetto di rinnovamento elaborato in questi anni) porta con sé due grossi rischi che qui vogliamo indicare:

- un'estraniamento degli insegnanti dai modelli che loro stessi

dovranno poi applicare;

- uno scollamento tra il mestiere dell'insegnante e i luoghi della riflessione attiva sui principi pedagogici e sui sistemi educativi.

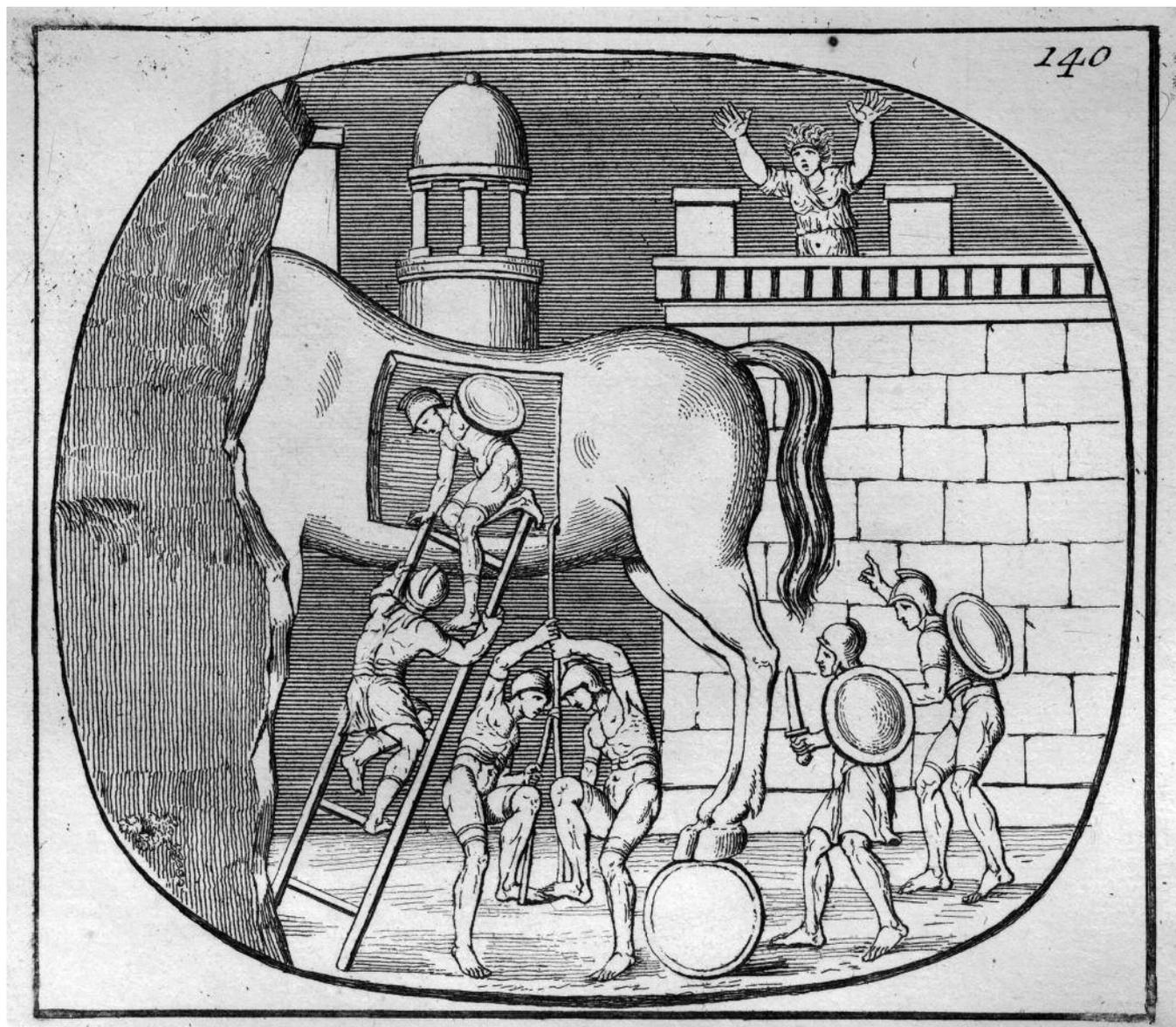
L'uno e l'altro rischio possono tradursi in una rassegnazione e in una passività funzionariale capaci di inficiare qualsiasi spirito di riforma. Basta allora prevedere delle sperimentazioni e della fasi di implementazione per ovviare a questo problema? Basta affidarsi alla formazione (iniziale e continua dei docenti) per far passare un messaggio? Forse. Ma a quale prezzo?

Al prezzo di rendere asfittico l'afflato ideale, di trasformare l'insegnante in una sorta di esecutore didattico, di ridisegnarne l'autono-

mia intellettuale in termini di malinteso rispetto per procedure da seguire. Questo futuro ci preoccupa. Vogliamo sperare che così non sia, ma non possiamo neppure chiudere gli occhi su un fenomeno di disaffezione dall'ideale educativo che l'istituzione scolastica (sempre più servizio scolastico) corre.

Ci permettiamo di segnalare qui questa nostra sensazione, certi del fatto che solo una sana dialettica interna alla scuola permette, in un paese democratico, di fare buona la scuola, anche a rischio di (o forse proprio grazie a) qualche disputa e qualche ritardo esecutivo.

Movimento della Scuola



La scuola che c'è e quella che verrà

La voce dei plenum

Abbiamo pensato di pubblicare qui di seguito, il contenuto integrale della presentazione elaborata in occasione della giornata di riflessione, indetta il 22 febbraio scorso a Camignolo dalle varie associazioni magistrali, sul tema delle riforme in corso nella scuola dell'obbligo.

Il testo originariamente è stato pensato per essere letto e commentato in seduta plenaria ed è il frutto di una sintesi delle riflessioni emerse nei vari collegi dei docenti, in merito ai contenuti della riforma in corso di consultazione, denominata *“La scuola che verrà”*.

Queste riflessioni sono introdotte da una serie di domande, intitolate *Interrogativi di fondo*, che svolgono la funzione di cornice generale, entro la quale inquadrare le successive argomentazioni critiche espresse dai docenti. Per quanto riguarda la parte relativa alla sintesi della voce dei plenum, ci siamo limitati a considerare il ruolo del docente, quello dell'allievo e il concetto di equità, tralasciando molti altri temi che pure sono emersi, quali questioni controverse, nei documenti elaborati dagli insegnanti. Per concludere, abbiamo utilizzato alcune citazioni, tratte dall'opuscolo di F. Nietzsche intitolato *Sull'avvenire delle nostre scuole*, perché ci sono sembrate utili e attuali per commentare, in modo provocatorio, gli effetti collaterali che potrebbero manifestarsi, dietro alle buone intenzioni di chi vuole riformare la scuola, partendo da analisi e motivazioni che si appiattiscono sul presente, non riflettono sul futuro, e non paiono in grado di immaginare una scuola diversa e alternativa alla realtà contingente.

Interrogativi di fondo

Crediamo che il docente debba coltivare il piacere della conoscenza? Riuscire a essere una figura autorevole e un modello per i propri allievi? Trasmettere il piacere e la passione per lo studio e per la cultura?

Crediamo che la scuola dell'obbligo debba tendere verso un modello ideale, che trascenda la contingenza, per stimolare una coscienza critica, che possa anche mettere in discussione la realtà esistente?

Crediamo che la società abbia viepiù bisogno di formare dei futuri cittadini capaci di immaginare un futuro diverso e migliore, rispetto ai modelli vincenti e affermati dalla globalizzazione, in grado di leggere la realtà nel suo insieme e non attraverso sue rappresentazioni parziali e frammentate?

Crediamo che insegnare per competenze, con quello che ne consegue, sia davvero un cambiamento utile e funzionale alla realizzazione di una scuola capace di porre rimedio alle disparità sociali?

Crediamo che l'insegnante debba essere parte attiva nel progettare un'idea di scuola, che non sia unicamente appannaggio della pedagogia?

Crediamo che a prescindere dalle modalità pedagogiche, sia importante altresì esercitare nell'allievo il ragionamento, la memoria e il valore della fatica, al fine di raggiungere i traguardi posti dai programmi d'insegnamento?

C'è davvero bisogno di una riforma così profonda e radicale?

È stata svolta un'analisi approfondita sui reali bisogni della scuola contemporanea?

Se le risorse si possono trovare per una riforma così ampia, perché non trovarle per migliorare la scuola attuale, con modifiche meno ambiziose ma maggiormente condivise anche dai docenti? (Diminuzione degli allievi per classe, laboratori in più materie fin dal primo biennio, aumento dei docenti di appoggio...).

Dal punto di vista dell'allievo

“La personalizzazione può essere descritta come un processo attraverso il quale l'allievo è preso in considerazione come ‘persona’. La personalizzazione nella scuola crea situazioni educative che con-

tribuiscono a dare all'allievo una sua soggettività e che mirano allo sviluppo della sua personalità e della sua identità. Le situazioni educative tengono conto dell'esperienza dell'allievo, delle sue attitudini, del modo di agire, di quanto già acquisito, dei bisogni e delle aspirazioni.” (ScV p. 12)

- Molte più figure di riferimento: fino a tre, anche nella stessa disciplina. Difficoltà per l'allievo e per il docente di instaurare quel fondamentale rapporto relazionale-umano, che sta alla base di ogni apprendimento.

- Instabilità nell'orario: blocchi frammentati, difficoltà nel dare continuità e circolarità agli apprendimenti.

- Disgregazione del “gruppo classe”: creazione continua di nuove dinamiche, perdita di stabilità, soprattutto per allievi più timidi o con difficoltà relazionali.

- Negli atelier, dovrà essere l'allievo stesso a formulare richieste al docente, in base “ai suoi bisogni”. Sarà davvero in grado di farlo?

- Frammentazione didattica, rischio spaesamento.

- Valutazione: l'intenzione dichiarata è quella di dare maggior peso alle pratiche di valutazione (e autovalutazione) formative. In realtà, con l'introduzione dei nuovi strumenti di valutazione (cartella della classe e dell'allievo, descrittivo di competenze), si rischia di ottenere l'effetto opposto: la didattica viene condizionata da una continua ansia valutativa, sia da parte dell'allievo, sia da parte del docente. Il monitoraggio continuo, la radiografia standardizzata degli apprendimenti e questa forma di “ingegneria pedagogica”, vanno a discapito del mantenimento di un sereno rapporto umano-didattico e a discapito di una “gratuità” di cui, in buona misura, l'insegnamento dovrebbe essere costituito (non tutto è misurabile e certificabile).

Il ruolo e la figura del docente

- La frammentazione delle ore di materia diminuisce il tempo per il

docente di conoscere l'allievo.

- Alcuni docenti avranno solo alcuni allievi durante i laboratori: difficoltà di creare un rapporto.

- Diminuzione dell'autonomia del docente (rispettare i blocchi, coordinamento settimanale per gestire laboratori e atelier).

- Erosione delle ore di materia: avrà un effetto sull'efficacia dell'insegnamento?

- L'onere richiesto ai docenti per svolgere le attività richieste (settimane progetto, collaborazione, codocenza, valutazione...) nel progetto di riforma non è tradotto in un effettivo riconoscimento in termini di sgravi e di condizione quadro entro cui operare.

- Per quanto concerne il tema della collaborazione tra insegnanti, il testo non accenna minimamente ai suoi lati negativi, come ad esempio l'incompatibilità e i punti di vista divergenti.

- Molti criteri e molti docenti: la valutazione diventa macchinosa, inoltre la differenziazione della valutazione creerà distinzioni che causano confusione.

- Carico di lavoro aumentato per il docente: cartella dell'allievo, coordinamento con altri docenti di materia e per le attività interdisciplinari, presenza in più sedi, valutazione per competenze, personalizzazione didattica.

- Insegnamento da parte di docenti e "figure esterne" senza competenze specifiche di materia (atelier).

- Viene intaccato il ruolo di figura di riferimento (docente di classe, più

docenti per la stessa materia).

- Il docente visto sempre più come "professionista della didattica e della pedagogia", anziché, in primis, come persona di cultura, che nella conoscenza e nel rapporto con la propria materia gioca gran parte della sua professionalità e credibilità.

Equità

- Da differenziazione a personalizzazione: griglia flessibile fin dal primo biennio (scelta opzioni), possibilità di adattare gli obiettivi e la valutazione in base alle capacità dei discenti.

- Da "democrazia delle opportunità", a "democrazia della riuscita"?

- Rischio di avallare e congelare le differenze, nell'intento di rispettarle?

In conclusione

Era il lontano 1872, quando nel suo opuscolo *"Sull'avvenire delle nostre scuole"*, F. Nietzsche scriveva...

"Ecco un fenomeno nuovo! Lo Stato in quanto stella polare della cultura! (...)

L'università nella sua odierna struttura, può considerarsi semplicemente – almeno per un aspetto essenziale – come il compimento della tendenza liceale (...) E cosa troviamo ora al liceo? Che non educa mirando alla cultura, ma solo mirando all'erudizione (...) e negli ultimi tempi esso dà l'impressione (...) di voler preparare al giornalismo"

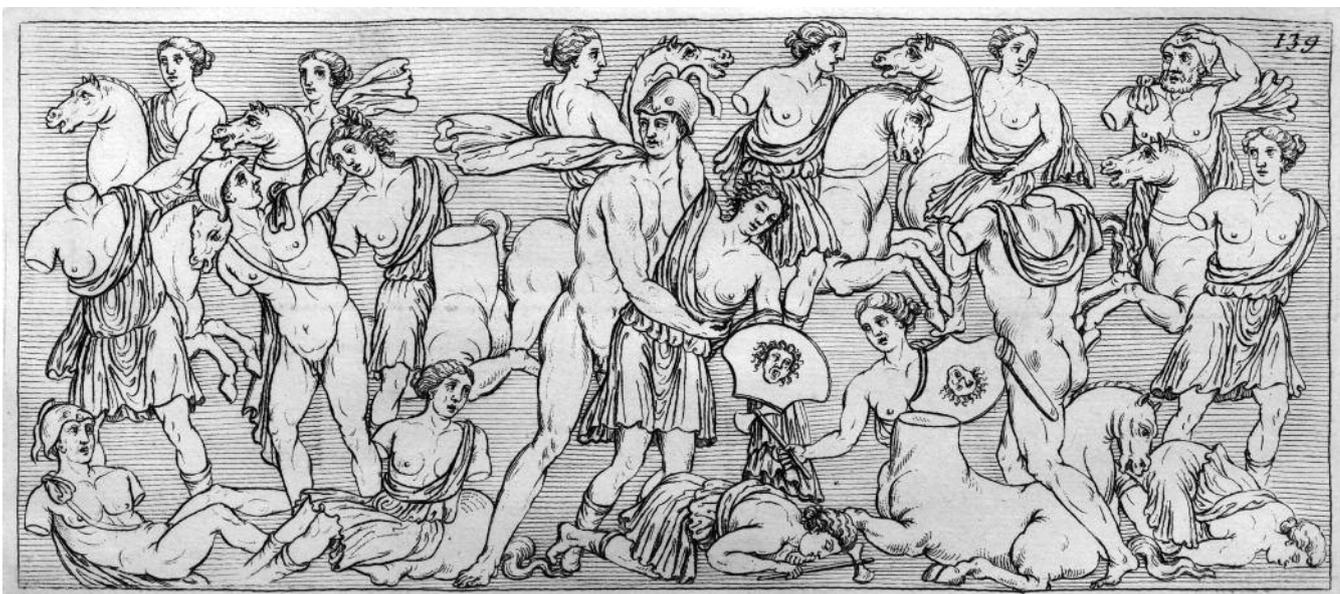
"L'insegnante sembra richiedere

doti molto più modeste e in generale uno slancio assai minore, nella volontà e nell'aspirazione. (...) Ma questa osservazione, noi potremo farla in tutti i campi della realtà pedagogica: ciò che è più facile e più comodo si avvolge nel mantello di pretese sontuose e di titoli orgogliosi."

"L'educare in questo campo, infondendo abitudini e idee che siano serie e irremovibili, costituisce uno dei compiti più alti della cultura, mentre il generale affidarsi alla cosiddetta "libera personalità" non potrà certo essere altro che il segno distintivo della barbarie."

A noi sembra che il pensiero del filosofo sia oltremodo profetico, e non possiamo che riconoscere quanto la scuola, in tutti i suoi ordini, si sia viepiù appiattita sulla realtà esterna, sulla contingenza, sulle richieste provenienti dal mondo economico, finendo per impoverirsi e trasformarsi, divenendo un luogo in cui si impara a fare "ciò che è utile", "ciò che serve", in cui si impara a star bene, a ricevere parsimoniose porzioni di erudizione e non di cultura, veicolate attraverso sovrastanti pratiche pedagogiche che frantumano l'ipotesi di un disegno generale, a favore di miriadi di attività misurate e misurabili "che si avvolgono nel mantello di pretese sontuose e di titoli orgogliosi".

**Roberto Salek
Andrea Tiraboschi**



Il teatro delle riforme: protagonisti e comparse

Più che alla scuola che c'è o a quella che verrà, ho pensato spesso alla scuola che non c'è, ho cercato di ragionare, e di scrivere, tenendo sempre ben presente un orizzonte di possibilità, una dimensione ideale, un'idea limite che credo sia importante custodire e coltivare, anche se spesso le condizioni concrete rendono difficile la sua realizzazione.

Dopo aver detto e scritto molto attorno al senso della scuola, sento oggi il bisogno di allargare lo sguardo, di approfondire temi legati più in generale alla cura della vita, all'attenzione al valore della nostra esistenza e della nostra convivenza: la relazione all'altro, il sentimento di appartenenza, il rapporto tra il disincanto, così diffuso oggi (un disincanto pervasivo, che nasce da sentimenti di impotenza e di arrendevolezza di fronte a un mondo su cui sentiamo di non avere presa) e la speranza, la speranza in una felicità comunque possibile, non certo l'allegria dell'attimo fuggente, ma, seguendo il messaggio della saggezza antica, la felicità come trama di una vita intera, una vita che sboccia, che può sbocciare nelle sue potenzialità.

Riflettere su questi temi non è però che un altro modo per continuare a pensare al tema dell'educazione.

Interrogarci sul nostro modo di abitare la vita, pensare a come vivere per stare bene al mondo assieme agli altri, significa anche riflettere su ciò che abita la scuola, su ciò che nutre il cuore della scuola, e cioè l'esperienza della conoscenza.

Desidero sottolineare il termine *esperienza*, l'incontro personale con i *contenuti* del sapere, il vissuto in cui accade l'insegnamento/apprendimento.

Esplorare i sentimenti della vita è un altro modo per pensare all'educazione, anche perché qualche volta, purtroppo, la scuola trascura la dimensione del sentire. Ma è proprio qui che nasce l'esperienza del senso, del significato della conoscenza come comprensione: un'esperienza di senso troppo spesso sacrificata nell'urgenza di apprendere conoscenze utili, anzi

competenze, come vedremo.

Quando dico che la scuola sembra non coltivare abbastanza l'educazione del sentire non penso agli aspetti della socializzazione, legati alla scuola come luogo d'incontro; lo ribadisco, quando parlo di educazione del sentire penso, *in primis*, ai contenuti, all'esperienza del sentire "dentro", sottolineo *dentro*, l'esperienza della conoscenza.

Ho sempre cercato di mettere in evidenza come l'educazione, che è sempre educazione al valore, possa avvenire soprattutto dentro la conoscenza. E ciò anche per contrastare l'idea di una distinzione, a mio avviso impropria e fuorviante, tra istruzione e educazione.

Credo sia importante essere coscienti di come l'educazione all'etica, allo star bene al mondo assieme agli altri, possa avvenire proprio dentro l'esperienza della conoscenza.

Se fossimo un po' più attenti a tutto quello che viviamo mentre insegniamo e mentre impariamo, se prestassimo maggior attenzione a ciò che passa attraverso questa esperienza, forse non avremmo bisogno di tante giornate di sensibilizzazione!

Dico spesso che non impariamo nulla senza emozionarci, perché ogni vera comprensione è nutrita da un'emozione. Forse quello che manca è una grammatica della vita che permetta di leggere questo vissuto nella sua pienezza esistenziale.

Il clima culturale non invita certo a coltivare questa sensibilità, al contrario, incoraggia, con forza e con insistenza, la rappresentazione di un sapere utile, che sappia esibire il valore della sua utilità, della sua spendibilità.

Ma valorizzare il sapere nella sola dimensione della sua utilità significa privarlo del suo senso, privarlo della possibilità di pensare innanzitutto a quelle *finalità* educative che lo rendono *sceglibile* nel panorama delle conoscenze possibili. Pensare al senso diventa quasi impossibile, perché ciò che è utile non può esprimere un suo valore intrinseco: una cosa utile è sempre un mezzo, un mezzo per qualcos'altro.

Il clima utilitaristico, di cui spesso

anche i docenti sono prigionieri se non addirittura complici, comporta un approccio riduttivo alla conoscenza; l'approccio utilitaristico alla vita, che penetra anche nella scuola, e non solo per le aspettative del mondo esterno, comporta un impoverimento dell'esperienza di sé come persona, dell'esperienza di sé come persona nel *comprendere* il mondo.

Un sintomo di tutto ciò mi sembra stia anche nella questione delle competenze, nella traduzione, o meglio nella trasposizione dei contenuti di sapere, degli apprendimenti, in *competenze*.

Su questo tema il dibattito è ampio, e senz'altro possono esserci argomenti a favore delle competenze, perlomeno per quanto attiene alla descrizione degli apprendimenti degli allievi. Resta però il fatto che declinare il sapere su situazioni della vita quotidiana, o su problemi da saper affrontare e saper risolvere, trascura e addirittura scavalca la possibilità di percepire tutto il valore di una conoscenza a prescindere dalla sua utilità. In questo approccio diventa impossibile, come dicevo, interrogarsi su un orizzonte più ampio di *finalità*.

Comprendere significa che una conoscenza, prima di essere utile per affrontare un problema o una situazione, a prescindere, appunto, dalla sua auspicabile utilità, deve pur significare qualcosa per me.

La comprensione, la vera comprensione parla il linguaggio del senso.

Fare un'esperienza conoscitiva, lenta e forse faticosa, e dire "che bello", senza pensare subito a come utilizzarla: ecco, quella bellezza può avere una profonda ricaduta etica sulla mia vita. Bello e buono e perciò anche vero, di quella verità che nasce in noi, nell'essere veri: bello e buono, dicevano gli antichi che parlavano della conoscenza come *scrittura nell'anima*.

È importante dar voce anche al vissuto che accompagna e che rende possibile la comprensione, riconoscere i luoghi dell'anima in cui il sapere diventa piacevole e soprattutto diventa *desiderabile*. La

dimensione del desiderio è fondamentale nella vita, ma come ben sappiamo, oggi il desiderare appare troppo spesso orientato e risucchiato nel consumo e in questo modo è per sempre tradito nella sua forza vitale di cui è archetipo Eros. Figlio di povertà ed espediente, della mancanza e insieme della capacità di superarla, Eros rappresenta l'inquietudine esistenziale per cui noi non siamo mai soltanto quello che siamo.

È importante riflettere di più su queste cose, avviando in aula un meta-discorso, un discorso condiviso su

ma noi siamo ancora prigionieri di un profondo retaggio culturale che ha reso sempre difficile l'intreccio di ragione e sentimenti: un incontro mancato, o perlomeno assai problematico.

In più, un altro aspetto tipico della nostra cultura agisce sul modo stesso di concepire la ragione. Oggi viviamo in un contesto in cui la ragione ha abbandonato lo sguardo forse un po' metafisico della ragionevolezza -che presta attenzione anche alla bellezza, all'eleganza delle argomentazioni- per assumere il volto di una razionalità tecnica.

tere l'accento su *come fare* scuola, scavalcando, lasciando nell'ombra, sullo sfondo, la questione "*che cosa è*" scuola, ovvero la questione dei contenuti e delle finalità.

Ed è proprio questo che accade oggi, mi pare, non solo nel progetto la scuola che verrà ma pure nel ragionare sulla scuola che c'è.

Questa *forma mentis* ovviamente investe tutto il nostro modo di pensare la realtà, la respiriamo ovunque, ma per questo è importante esserne consapevoli, soprattutto come insegnanti.

Dobbiamo cercare di liberarci da



quello che sta accadendo, in noi e tra di noi, mentre impariamo. Come dicevo poco fa, c'è tutta una grammatica della vita da inventare a scuola.

Aristotele, nell'*incipit* della sua *metafisica* scrive che l'uomo è per natura proteso alla conoscenza e di ciò è prova il piacere per le sensazioni; dai sensi al senso, alla comprensione e alla contemplazione della verità.

Oggi anche le scienze cognitive, le neuroscienze, ci dicono come il corpo sia il territorio delle emozioni e mostrano il loro valore cognitivo,

Oggi pensiamo perlopiù dentro il pensiero di una razionalità calcolatrice che esprime il suo valore e la sua forza nella capacità di risolvere problemi nel modo più efficace, più economico possibile

Si capisce allora perché la domanda "che senso ha la scuola" resti una domanda non pronunciata, proprio perché non pensata. È una domanda difficile anche solo da pensare.

La domanda pensata allora non può essere che questa: *a che cosa serve la scuola?*

È una domanda che ci invita a met-

queste gabbie del pensiero, dobbiamo imparare a pensare altrimenti, perché pensare altrimenti alla realtà è possibile. Dico spesso: c'è un altro mondo, ed è in questo.

Ci sono poi altri aspetti nel nostro clima culturale, di cui credo sia necessario tener conto per poter meglio comprendere, ed eventualmente contrastare, il modo attuale di pensare la scuola. Ci sono altri elementi che ostacolano la domanda fondamentale sul senso della scuola, sulla sua *essenza*.

Essenza può apparire parola

sospetta, forse troppo metafisica, ma qui la uso solo nel suo senso epistemologico come approccio alla comprensione della realtà: molto semplicemente, l'essenza di una cosa è ciò per cui quella cosa è quello che è.

E allora vorrei riallacciarmi ad alcune considerazioni illuminanti sulla realtà, o meglio, sul nostro rapporto con la realtà, considerazioni del filosofo controcorrente sloveno Žižek:

“Sul mercato attuale troviamo (...) il caffè senza caffeina, i dolci senza zucchero, la crema senza grassi, la birra senz'alcol, poi c'è la ridefinizione della politica come amministrazione tecnica, che è politica senza politica, fino al tollerante multiculturalismo liberale odierno che non è altro che esperienza dell'altro deprivato della sua alterità. La realtà virtuale non fa che generalizzare questa pratica di offrire un prodotto *privo delle sue qualità*: la stessa realtà, conclude Žižek, è privata della sua sostanza, dello zoccolo duro e resistente del reale.”

Sul tema della realtà virtuale tornerò più avanti. Per il momento anticipo solo che dobbiamo stare molto attenti alle sirene tecnologiche che ci parlano di aumento della sensibilità reso possibile dalle nuove tecnologie.

Riprendo le parole di Žižek: restare in contatto con lo zoccolo duro e resistente del reale, con la sostanza del reale, significa provare a pensare a che cosa sia, o possa essere, la scuola nella sua essenza.

E allora mi pare di poter dire che la scuola coltivi, da sempre, seppur in modo diverso nelle varie epoche, e in modo più o meno esplicito, un progetto di umanità.

Scuola, nella sua essenza, è progettualità vissuta, impegno a coltivare e a vivere il “*viaggio verso se stessi*”: quel *viaggio verso se stessi* con cui mi piace definire l'educazione. L'educarsi, nella forma riflessiva che meglio esprime ciò che realmente accade.

Proprio per questa sua progettualità, nella sua essenza, scuola non può che essere sguardo critico nei confronti dell'esistente, capacità e impegno a leggere le spinte antieducative presenti nella realtà, e non solo a leggerle, ma pure capacità, volontà di resistere, di resistere contro ciò che impedisce o ostacola il progetto, l'idea di umanità che la anima.

Laddove ci sia adesione acritica al

reale, arrendevolezza nei confronti dell'esistente, disincanto, lì non può esserci scuola. Oppure, c'è una scuola senza scuola.

Faccio alcuni esempi: Il giardino di Epicuro, una scuola del vivere bene, per curare le malattie provocate dalla società; attualissima la lettera a Meneceo, che sembra racconti le nostre sofferenze di oggi, le nostre paure, le nostre prigioni consumistiche, ma che indica anche il cammino per una vera libertà interiore.

Oppure potrei citare il caso credo più radicale di un'educazione che si proponga completamente in alternativa ai mali della società, l'educazione di Emilio raccontata da Rousseau. Come ben sappiamo, Emilio viene educato lontano dal mondo, in un *altrove* incontaminato.

È bella questa idea dell'*altrove*. Come ho più volte sostenuto, a dispetto dell'ansia di stare al passo con i tempi e con i suoi linguaggi, a dispetto del malinteso pedagogico di partire dagli interessi degli allievi, la scuola deve saper stare anche un po' *altrove* rispetto al mondo esterno e alle sue istanze educative; ma su questo *altrove* che abita la scuola tornerò tra breve.

Per finire porterei l'esempio di un'esperienza a me molto cara, e forse nel seguito avrò modo di dirvi perché, e cioè la scuola di Barbiana di don Milani, anni Sessanta, quella lettera alla professoressa davvero illuminante, scritta dai ragazzi per rispondere alle critiche del mondo esterno pieno di pregiudizi e discriminazioni; una scuola *altra*, che fu un vero e proprio atto di resistenza verso una scuola definita “un ospedale che cura i sani e respinge i malati”.

Le due scuole evocate dalla lettera di don Milani permangono sottotraccia, a ricordarci la duplice anima della scuola: una duplice anima forse ineludibile, perché la sua essenza di progetto educativo, attento, critico, capace di resistere, deve fare i conti con l'aspetto istituzionale che spesso parla anche un altro linguaggio, quello della normalizzazione, dell'omologazione. Il progetto diventa allora quello di preparare i giovani a inserirsi nella società.

Tutto ciò ovviamente è comprensibile, ma il dilemma esiste, e credo esista oggi più che mai. Come

confermato da recenti studi sul mondo giovanile, credo che l'impegno educativo nel prepararli a star bene al mondo insieme agli altri, a esprimere il proprio esserci, la propria verità, non sia proprio compatibile con il bisogno di imparare a funzionare bene nei meccanismi della società; o lo possa essere, solo al prezzo di profonde sofferenze.

Cito, molto sinteticamente, le analisi del filosofo e psicoanalista argentino Miguel Benasayag.

Alcuni anni dopo aver descritto le passioni tristi in un libro che a quanto mi risulta molti insegnanti hanno letto e apprezzato, Benasayag è tornato recentemente sul tema con un'analisi delle cause di quella che appare oggi come la più diffusa forma di sofferenza tra i giovani, e cioè la solitudine: sempre collegati, in una gara perenne a chi ha più amici in rete, ma soli.

L'elemento interessante dell'analisi è che la rottura dei legami da cui deriva questa solitudine e questa sofferenza è innanzitutto, fondamentalmente, una rottura, una perdita del legame con se stessi, una rottura con ciò che ci fonda, una rottura con gli strati profondi che strutturano il nostro essere. E questo sarebbe dovuto, semplifico molto, alle grandi pressioni della società, alla cultura della performance, che agisce profondamente sulla costruzione di identità per così dire artificiali, costruisce artefatti; identità *modulari* del tutto esteriori.

L'*esoscheletro*, come lo definisce Benasayag con un'espressione molto efficace, è ciò che lega dall'esterno quello che dentro di noi è in frantumi.

Ecco una considerazione particolarmente significativa per chi deve valutare le capacità intellettuali dei ragazzi: “La cultura della performance, scrive Benasayag, etichetta come brillanti e intelligenti giovani che posseggano le caratteristiche valorizzate dal mondo postmoderno neoliberale. Questa valorizzazione disarticolata di alcuni tratti del giovane corrisponde alla costruzione dell'individuo modulare: si prendono due o tre moduli che dal punto di vista della performance si ritengono interessanti e li si definisce come intelligenza. Questa cultura chiama intelligenza la capacità di disintegrarsi quanto basta per potersi conformare all'*esoscheletro* di un'impresa.”

Ora, tentare di evitare queste sofferenze, questo disintegrarsi dei legami con il proprio io profondo, accompagnare il giovane a trovare, a costruire il legame con se stesso, con la propria verità e con il proprio desiderio di “diventare ciò che si è” secondo l’espressione niciana, è certamente al cuore di ogni progetto educativo. Ma, come dicevo, questo progetto si misura anche sul bisogno di inserire i giovani nella società.

Ecco: il dilemma è servito.

Credo che oggi questo sia davvero un dilemma etico per gli insegnanti, e anche per la scuola come istituzione.

Come resistere alle spinte contro educative che vengono dal mondo esterno, evitare di assecondare quell’*esoscheletro* che rimodella il disintegrarsi di individui fragili e soli?

Ho già accennato all’idea di pensare alla scuola un po’ come ad un *altrove*. Un luogo altro in cui, *in primis*, rimettere in movimento il tempo, in cui poter sperimentare davvero il nostro *esserci*: mettere in movimento il tempo di cui oggi, come ben sappiamo, non facciamo più esperienza, schiacciati come siamo su un presente assoluto che ripete se stesso.

Oggi viviamo in un “tempo reale” che di fatto inghiotte e annulla il tempo; un tempo senza tempo; in ogni epoca la percezione del tempo ha nutrito e orientato l’esperienza del vivere: le ha dato un senso; oggi questo “tempo reale” in cui tutto accade e si consuma, è un *non tempo* che ci costringe a vivere alla superficie della realtà: realtà episodiche e frammentarie.

Il nostro vivere quotidiano si misura per lo più sui tempi brevi e puntiformi di un presente dato, senza profondità e senza respiro. Questa percezione episodica e frammentaria del nostro vivere tocca anche il sapere: nozioni, merci spendibili.

Ho avuto più volte occasione di affermarlo, e di scriverlo: l’*altrove*, di questa realtà frantumata e senza respiro, è in una scuola che ci permetta di *stare nel tempo*: stare nel tempo della bellezza che nutre l’esperienza della conoscenza, lenta e faticosa, nel tempo dell’ignoranza da riconoscere e accogliere come valore, perché è dall’ignoranza che nasce il desiderio di capire; si tratta di accogliere e assumere quell’ignoranza generativa sostanza del

nostro essere, il *so di non sapere*, per intenderci, che nulla ha a che vedere con quella ignoranza inconsapevole sempre più “colmata”, o meglio, sostituita dalle memorie informatiche; e infine il tempo per conoscere cose inutili, che sono fuori dall’utile, e capire che sono belle proprio perché trattengono in sé il loro valore.

A scuola poi abita l’*altrove* della fisicità. Scuola è relazione tra persone: una relazione che comporta anche una dimensione di fisicità. Scuola è lo stare insieme di persone in un tempo e in un luogo comuni: sguardi e voci, parole e silenzi. Sentire l’altro e percepire se stessi in relazione all’altro, e poi la fisicità degli spazi condivisi e dei profumi dell’aula...

Questo *altrove* della scuola si pone allora anche come grande opportunità per contrastare quell’*emergenza affettiva*, riconosciuta oggi da molti studi, e collegata al mondo virtuale e alle nuove tecnologie.

Giuseppe Longo parla di un vero e proprio “inganno dei sensi” e spiega che gli strumenti della realtà virtuale sembrano amplificare la sensibilità corporea che si estende nello spazio, ma questa rivalutazione del corpo, questa amplificazione della

possibilità di percepire la realtà, è in verità un inganno: possiamo fare un lungo viaggio, partecipare a una gara senza muoverci dalla poltrona senza quel muoversi nello spazio e nel tempo di cui il corpo ha bisogno per percepire, e dunque per esistere. Il corpo insomma appare, paradossalmente negato.

Questa fisicità dell’esperienza della conoscenza si esprime soprattutto nella relazione tra maestro e allievo. Tema centrale, il ruolo dei maestri, su cui tornerò in conclusione.

Nel titolo della mia relazione ho parlato di Teatro delle riforme per evocare, un po’ provocatoriamente, il valore rituale simbolico, rappresentativo, della parola “riforma” che evoca sempre un orizzonte di innovazione, (bisogna stare al passo con i tempi, si dice, ma poi quale sia il passo non si sa bene). Innovazione è anche lei una parola rituale e fortemente simbolica e un po’ ingannevole anche, che spesso nasconde un agitarsi senza una meta.

In realtà il concetto di *riforma* è una cosa seria, rinvia a cambiamenti profondi nella struttura della società; riforma, è, per definizione, una modificazione sostanziale seppur non violenta (e in questo è con-



scuola

trapposta al concetto di rivoluzione); riforma è un cambiamento che incide in profondità nell'assetto di un certo ambito della società.

Francamente nel progetto la scuola che verrà io non vedo una nuova riforma della scuola, vedo piuttosto, e questo per me è il suo pregio, il riaffermarsi di ideali e principi di quella che fu la vera riforma della scuola ticinese, quella che negli anni Settanta e Ottanta abolì ginnasio e scuola maggiore e istituì la scuola media unica.

La lettera a una professoressa di don Milani mi è particolarmente cara perché fu il primo libro di lettura che adottai, a metà degli anni Settanta, quando ancora studentessa, fui chiamata per una supplenza annuale in una classe, una indimenticabile 3F, composta di allievi che provenivano dalle scuole maggiori e avevano bocciato l'esame di ammissione alla quarta ginnasio.

Quando ripenso a questo mio vissuto, capisco nel profondo che quella voluta da Franco Lepori e sostenuta dall'entusiasmo di tanti insegnanti, fu una vera riforma etica, prima ancora che politica, che cambiò radicalmente il mondo, non solo della scuola.

Ho già avuto modo di dirlo in altre occasioni, ma è bene riaffermarlo, visto il tiro al bersaglio, a mio giudizio inopportuno, da parte di tanti politici: il merito della scuola che verrà sta proprio nel riproporre, in tempi assai mutati e certo non facili, l'impegno etico e politico che ispirò quella riforma, e cioè il principio delle uguali opportunità e quello della valorizzazione delle differenze. Le pari opportunità, l'*égalité des chances*, è uno dei valori fondanti della modernità, e vorrei sottolineare dell'illuminismo e del liberalismo. Si tratta di un impegno oggi più che mai urgente, per ragioni che certo non devo spiegare a voi.

In più, anche laddove apparivano superati o perlomeno attenuati, penso alle discriminazioni che avevano mosso la riforma degli anni Settanta, vantaggi e svantaggi di partenza tendono oggi a riproporsi, con rinnovate forme di esclusione.

In termini educativi promuovere le pari opportunità significa innanzitutto consentire ad ognuno di sbocciare come persona, concedere ad ogni allievo la possibilità, e il tempo, di educarsi.

Accogliere i tempi dell'educazione significa accogliere le differenze per

quello che sono: differenze e basta. Ma questo non è mai stato facile nella nostra cultura. Benché l'importanza delle differenze sia riconosciuta e descritta in ambito scientifico, almeno a partire da Darwin fino al concetto di ecosistema, e all'attuale pensiero della complessità, siamo di fronte ad un altro retaggio culturale che ha segnato profondamente la storia della nostra civiltà. L'altro, la differenza dell'altro, il suo essere diverso, è sempre stato pensato, pensato e misurato, rispetto a un modello ideale.

Abbiamo misurato la differenza dell'altro su una scala gerarchica di valori e ciò ha comportato nella storia un profondo effetto di discriminazione: a cominciare dalla donna e dallo straniero.

Il concetto di uguaglianza, al cuore del pensiero politico moderno, ha corretto certamente questo retaggio culturale, lasciando però irrisolta la questione del complesso rapporto tra uguaglianza e libertà; per questo motivo è necessario spingersi oltre l'uguaglianza giuridica e politica, oltre il suo formalismo a volte fragile, per andare verso un'uguaglianza più sostanziale che si realizzi proprio nel riconoscimento del valore delle differenze.

La vera uguaglianza, insomma, sta nel riconoscimento del valore della differenza, di tutte le differenze.

Ho sostenuto che la riaffermazione di questo contenuto etico e politico, è a mio giudizio, il pregio del progetto della scuola che verrà. Che i tempi siano difficili è mostrato anche da certe resistenze che lo accusano, tra l'altro, di essere ideologico, come se "ideologia" fosse ormai una parolaccia e come se, accecati da un pragmatismo senza respiro, non riuscissimo più a vedere che ogni scelta comporta una visione del mondo.

Proprio per queste critiche, su questo preciso punto non sono molto d'accordo con il documento del movimento della scuola, che peraltro ho molto apprezzato. La visione del mondo, l'ideale della riforma degli anni Settanta rimane, a mio giudizio, ben presente sullo sfondo. Per chi volesse coglierla, è ancora lì.

Il problema è appunto che i politici non sono più capaci di pensare dentro quell'ideale. Siamo a quella politica senza politica che è diventata amministrazione dell'esistente. Questo provoca un evidente scollamento, direi di più, un conflitto e

una contraddizione tra la visione e la sua realizzazione pratica.

Ed è davvero preoccupante che questa visione della scuola resti alla fine sullo sfondo, come una comparsa, resa silenziosa dal bisogno di preparare i ragazzi tenendo ben presenti, anche *fin troppo presenti* aggiungo io, le richieste della società.

Le molte richieste, a volte estemporanee, che provengono dal mondo esterno, sono molto eloquenti sull'immagine della scuola nella società, che la vorrebbe al suo servizio, se non addirittura a suo rimorchio.

Si certo, si può anche cercare di resistere, ma alla fine bisogna mostrare che cosa facciamo e allora ecco che un progetto di scuola si concentra su metodi, modalità didattiche, attività, laboratori, atelier e a tante altre belle cose, tante belle cose *da fare*.

Diverse prese di posizione dei collegi docenti di scuola media mettono l'accento sul fatto che il progetto didattico, nella sua struttura, comporta, tra le altre cose, un possibile peggioramento della relazione docente allievo.

Il fatto poi che si sia lamentato anche il poco coinvolgimento e il poco ascolto di chi la scuola la vive tutti i giorni è un altro sintomo di come il ruolo fondamentale dell'*esserci* dei maestri sia andato a finire sullo sfondo, come una silenziosa comparsa.

E questo è un errore, un'occasione mancata, soprattutto in rapporto al progetto politico e alla possibilità di realizzarlo davvero.

La valorizzazione delle differenze, la possibilità di far emergere e coltivare potenzialità e talenti in ciascun allievo, affinché la selezione possa lasciare il posto ad un percorso di orientamento, richiede un rapporto intenso con il maestro, con la figura di riferimento che riconosce, e da cui *desidera* essere accompagnato e guidato. Accompagnato e guidato: forse anche i docenti, sopraffatti dagli interrogativi di questa nuova ingegneria didattica, rischiano di non più essere abbastanza consapevoli di quanto possa il maestro, come persona, nella relazione educativa.

In un dibattito televisivo di qualche mese fa, ho avuto modo di condividere le affermazioni del capo del

dipartimento, secondo cui la scuola piuttosto che proibire, istituire dogane con medie matematiche un po' grossolane, deve assumersi il compito e la responsabilità di indirizzare gli allievi.

È un tema importante, forse il solo aspetto di vera riforma, di cambiamento di prospettiva, contenuto nel progetto. Ma per realizzare questo importante cambio di prospettiva, lo ribadisco, è necessario valorizzare la figura del maestro. Cosa che purtroppo non avviene.

Al di là della cartella dell'allievo, che può anche essere uno strumento utile, non va dimenticato che valutare significa riconoscere il valore e che la valutazione è un linguaggio che attraversa tutta l'esperienza educativa, e non solo i momenti rituali di esercizi, test, o quant'altro. Non va dimenticato che per imparare il valore, per riconoscere il proprio valore, i propri desideri, le proprie potenzialità non ancora sbocciate, ma anche i propri limiti, è necessario che ci sia un maestro;

un maestro che abbia la possibilità di proporsi all'allievo in un incontro vero, e che dall'allievo sia riconosciuto. Un maestro che, al di là di tutte le schede burocratiche, abbia il coraggio della propria soggettività.

E allora concludo così, perché l'essenza della scuola si costituisce e si esprime nella relazione tra un maestro e un allievo.

La nostra tradizione culturale nasce dall'oralità e dal dialogo e questo non dovremmo mai dimenticarlo. La relazione tra maestro e allievo tocca il sé più profondo di persone che condividono, nella loro unicità, un'esperienza della conoscenza. Un'esperienza intima, davvero intima, e per questo mai del tutto decifrabile; una qualità non misurabile, e per questo sempre un po' magica.

E cito, una volta ancora, lo splendido saggio di George Steiner dedicato alla lezione dei maestri da cui emerge tutta l'intensità di questa relazione. Una relazione che intreccia mente emozioni e sentimenti, carisma e seduzione, imitazione e tradimento.

L'esserci del maestro porta con sé, in sé, un vissuto della conoscenza che nutre, che continua a nutrire la nostra vita e il nostro progetto educativo. Per questo mi capita spesso di dire che se insegniamo qualcosa, insegniamo quello che siamo. Ne ho avuta la prova anche vivendo dall'esterno la scuola di mio figlio. Quelli che gli sono stati maestri sono ancora lì, dopo diversi anni, ad accompagnare il suo sguardo su nuove conoscenze.

Nella accecante visibilità del nostro mondo, in questo mondo pieno di cose: cose da sapere, merci da consumare, i maestri incontrati alla scuola media, o a Liceo, lo stanno ancora accompagnando a orientare il suo sguardo dove c'è davvero qualcosa da cercare.

Perché noi camminiamo sempre anche dentro il viaggio di qualcun altro e la consapevolezza di questo intrecciarsi di esistenze esprime molto del senso della scuola.

Lina Bertola



Navigare e criticare a vista

Pubblichiamo con piacere un testo di Franco Losa, ex docente al DFA di Locarno, in risposta all'articolo di Simona Sala "Navigare a vista", apparso su Verifiche n. 6, 2016.

Nei paragrafi introduttivi l'autore muove critiche alla Redazione per aver accolto senza filtri e controlli un articolo contenente degli errori. Per parte nostra ci limitiamo a ribadire che gli autori con la loro firma si assumono la completa responsabilità dei contenuti dei loro testi. La Redazione interviene quando constatata palesi manipolazioni, affermazioni diffamatorie, calunniose, volgari. Non è parso il caso per il testo di Sala. Ci fa comunque piacere che un articolo susciti reazioni o stimoli il confronto e con questo spirito ospitiamo volentieri questa replica.

(Red.)

Alcune osservazioni in merito alla pubblicazione e ai contenuti dell'articolo *Navigare a vista* di Simona Sala (*Verifiche*, n. 6, dicembre 2016).

Spettabile Redazione di *Verifiche*, ho sempre apprezzato la vostra rivista a cui sono abbonato da molti anni. Leggendo il numero 6 del dicembre scorso, sono caduto sullo scritto della Signora Sala dal titolo *"Navigare a vista"*, a pagina 6-7. Mi permetto di proporvi un paio di osservazioni e di segnalarvi, per desiderio di chiarezza e correttezza, alcuni palesi errori contenuti nello scritto dell'articolaista, pregandovi di pubblicare queste mie annotazioni.

Sala inizia il suo scritto dicendo: *"premetto, e mi sembra necessario, di avere praticato la scuola attivamente, come insegnante ormai un ventennio fa, e in poche occasioni datemi da supplenze fatte quando ancora studiavo e al termine degli studi. In qualità di madre di quattro figlie però, ho avuto modo di vivere la scuola da vicino e con costanza, su un arco temporale piuttosto lungo e con grande attenzione."*

Ne deduco che non ha insegnato, recentemente, in una classe di scuola elementare e che le sue opi-

nioni sono basate, principalmente, sul suo vissuto scolastico quale madre di quattro figlie.

Molte considerazioni proposte nell'articolo, pur nella consapevolezza che ognuno è libero di esprimere delle opinioni personali, sono imprecise, non documentate, scorrette.

Prima di segnalare alcuni errori contenuti nello scritto, mi permetto di manifestarvi il mio stupore rispetto alla vostra responsabilità quale Redazione. E' auspicabile, prima di pubblicare un articolo, indipendentemente dalle opinioni soggettive e legittime dell'autore, di verificarne l'oggettiva correttezza.

Considero *Verifiche* una rivista pedagogica dignitosa, spesso critica e coraggiosa. In questo caso, però, avete commesso un errore, o una leggerezza, che non fa onore alla stessa. Senza voler negare il diritto della Signora Sala di esprimere il suo vissuto di madre nei confronti della scuola e delle esperienze didattiche incontrate seguendo i suoi quattro figli, mi permetto di segnalarvi, qui di seguito, alcuni errori che l'articolo contiene.

La Signora inizia riflettendo *"sull'entrata differenziata in prima elementare"*, passa poi all'apprendimento della lingua e critica *"il metodo Monighetti"* dimostrando di non conoscerlo (dirò subito il perché). In seguito considera quello che lei definisce *"l'apparentemente rivoluzionario metodo d'insegnamento della matematica il controverso DIMAT"* proponendo affermazioni non aggiornate e documentate (presenterò dei dati). Passa poi a parlare del *"costoso metodo di insegnamento del francese"* e termina proponendo un'analogia fra tali diversi approcci didattici e la riforma in atto della "Scuola che verrà" per concludere sostenendo che *"la scuola di oggi, specialmente per quanto riguarda la parte del settore dell'obbligo, navighi a vista"*.

L'articolo stesso mi sembra un chiaro "navigare a vista".

E' possibile, come avviene purtroppo

po a volte, che i docenti di SE delle figlie della Signora Sala abbiamo operato in modo didatticamente scorretto o discutibile, non conoscendo a sufficienza o applicando in modo errato il metodo di francese o gli approcci didattici "Monighetti" e "DIMAT". Ciò, se fosse effettivamente avvenuto, può aver marcato in modo negativo il vissuto scolastico della Signora. Può anche esserci stata, dunque, una certa responsabilità della scuola che ha alimentato il suo vissuto didattico negativo.

L'errore di tipo argomentativo che l'articolaista commette, però, è quello di generalizzare la sua esperienza all'insieme del sistema scolastico e ad alcune scelte che le autorità scolastiche e gli Istituti formativi (in particolare la Scuola Magistrale e poi l'ASP) hanno deciso dopo studi, ricerche, approfondimenti seri ed esperienze documentate. La Signora giunge addirittura a stabilire un'analogia fra alcune proposte didattiche attuate negli anni da una parte dei docenti di scuola elementare (che, ricordiamolo, sono liberi, in base alla Legge della Scuola, di attuare il metodo o l'approccio didattico che ritengono più adeguato nel rispetto delle direttive dipartimentali) e la riforma della "Scuola che verrà". La Signora chiude il suo articolo con le seguenti affermazioni: *"Da qui l'impressione, che la scuola di oggi, specialmente per quanto riguarda la parte del settore dell'obbligo, navighi a vista. Nel continuo tentativo di cambiare il nome di concetti sempre uguali, e indispensabili affinché una materia esista e possa essere insegnata tenendo conto di forma e contenuti, si sono trascurate le basi stesse, vendendo ogni volta il nuovo metodo come la panacea di ogni male e accusando di mancanza di apertura di vedute i fronti più scettici. La scuola forse, prima di imbarcarsi nell'ennesima avventura didattica (e "La scuola che verrà" ne ha tutte le parvenze), dovrebbe davvero chiedersi COSA voglia insegnare in modo duraturo ai propri allievi, met-*

tendo da parte per qualche tempo l'ambizione e le velleità di chi si trova nella posizione di decidere.”

Forse un pochino più di prudenza nell'accumulare esperienze, metodi, realtà diverse, sarebbe stata auspicabile, così come qualche sforzo di documentazione, prima di esprimere valutazioni tanto categoriche.

Ci limiteremo ora a considerare le critiche mosse a due dei “metodi” didattici menzionati nell'articolo: l'approccio Monighetti di apprendimento della lettura e quello dell'insegnamento-apprendimento differenziato della matematica (DIMAT). Palesemente, la Signora dimostra di conoscere molto parzialmente ciò di cui parla. Non è informata né sull'approccio Monighetti, né su DIMAT.

Citiamo i relativi passaggi dell'articolo commentandoli in parallelo:

“Anche l'apprendimento della lingua infatti, doveva avvenire per gradi, e questo grazie all'introduzione, in alcuni istituti, del cosiddetto metodo Monighetti, una sorta di adattamento locale al metodo di insegnamento globale (forse sulla scia di Think global act local? –sic!-).

Errore grossolano: l'approccio Monighetti non è assolutamente un adattamento del metodo globale. E' chiaramente un approccio interattivo (che si propone di agire tanto sul senso e il testo che sul codice, la decifrazione, l'analisi e la segmentazione fonemica). Il sottotitolo del libro dell'autore che ne illustra i fondamenti teorici e l'impostazione didattica, lo dimostra chiaramente: Ivo Monighetti. *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura. Firenze, La Nuova Italia, 1994.*

“Quello che ne scaturì, invece di un universo della lingua italiana costituito di una serie di tessere di mosaico indispensabili e proattive come la grammatica, la sintassi, l'ortografia, e via dicendo, era un mondo fatto di parole e paroline, frasi e frasette da imparare a memoria.”

Tutto il contrario dell'approccio Monighetti che opera sul senso, sulle ipotesi attive dei bambini, che propone testi funzionali, narrativi,

dotati di senso, testi mascherati (cloze, testi con parole “coperte” per spingere gli allievi a formulare ipotesi) partendo da messaggi, lettere o cartoline proposte alla classe.

Vero che l'approccio propone anche le cosiddette “strisce” (frasi nate da esperienze in classe, scritte su strisce di carta, da riconoscere rapidamente per operare sulla scomposizione lessicale delle stesse – prima articolazione del linguaggio) e “paroline” (connettori, preposizioni, articoli e deittici) che sono le “piccole parole” da riconoscere come invarianti, quindi anche da memorizzare, come elementi ricorrenti nei testi che facilitano, durante la fase di lettura esplorativa dei testi funzionali, narrativi e delle frasi-strisce, l'anticipazione delle parole che li seguono. Non si tratta, quindi di una memorizzazione fine a se stessa, ma utile per la costruzione del senso e la lettura.

“Il tutto accompagnato da una serie di movimenti del braccio, indispensabili a sviluppare una musculatura che nel bambino di prima elementare si riteneva ancora insufficiente per ambire alla scrittura (...).”

Qui l'autrice confonde certe pratiche di grafismo e di pre-scrittura attribuendole all'approccio Monighetti con il quale non hanno niente a che fare.

“Il metodo Monighetti sparì ben presto dai banchi di scuola, in sordina, e con esso (ma non si capisce se le due cose vadano di pari passo) sono rimaste nel mondo degli scomparsi anche attività a mio avviso imprescindibili per un apprendimento corretto della lingua materna, come ad esempio il dettato, il componimento, lo studio a memoria, gli esercizi di ortografia o di calligrafia.”

Altra generalizzazione fondata su una non conoscenza: l'approccio Monighetti non è per niente sparito dalle scuole elementari in Ticino. Conosco molti docenti che lo praticano tutt'ora o che si basano su di esso per proporre le varie attività che lo caratterizzano (testi narrativi, testi funzionali, mascherati, giochi fonologici - per imparare a segmentare le parole in sillabe, fonemi, con il supporto di immagini o senza – ad es. *“trova una parola che finisce*

come /cane/; come /gufo/; come /mare/...), brevi dettati nella seconda parte dell'anno in prima elementare.

Affermare, inoltre, che siano spariti dalla SE ticinese i dettati, la composizione di testi, gli esercizi ortografici, di scrittura-calligrafia e lo studio a memoria, mi sembra un po' eccessivo.

In sintesi, mi sembra poco rispettoso, pensando alla serietà, alla competenza psico-pedagogica, al rigore metodologico del compianto prof. Ivo Monighetti, già Direttore della Scuola Magistrale post-liceale (che in più occasioni, in anni passati, pubblicò validi articoli su Verifiche), proporre simili errori e approssimazioni nel definire il suo approccio alla lettura che è frutto di un lavoro di anni di ricerca e sperimentazione. Poco attento, da parte della vostra Redazione, pubblicare e dunque diffondere tali errori d'interpretazione.

E veniamo ora alle citazioni riguardanti l'approccio differenziato in ambito matematico DIMAT:

“Arrivò poi anche per noi il momento di confrontarci con l'apparentemente rivoluzionario metodo di insegnamento della matematica, il controverso DIMAT.”

Innanzitutto va detto che DIMAT non è un metodo (termine che comporta un'organizzazione nettamente più rigida e predefinita), ma un “approccio” differenziato all'apprendimento. E' un modo di organizzare le condizioni di apprendimento in classe, in ambito matematico, grazie a un insieme di materiali (per operare in modo concreto, ricercare, fare esperienze, scoperte), di fogli di preparazione e ripresa, di auto-valutazione. Tali materiali richiedono, a seconda dei momenti di laboratorio, un lavoro individuale, a coppie, in gruppo o di classe (lezioni del docente) offrendo una serie di opportunità e di risorse per differenziare le occasioni di apprendimento degli allievi.

“L'alunno si trovava improvvisamente confrontato con una serie di scelte,...”

Chiaramente DIMAT, invece di confondere insegnamento con apprendimento, offre agli allievi

materiali, situazioni problema, esercizi, spazi di libertà e di scelta all'interno di un quadro organizzativo ben preciso. In questo processo l'autovalutazione dell'allievo, basata su fogli di livello diverso (Facili, Medi, Difficili) e situazioni di difficoltà progressiva, è centrale. Gli allievi non sono spinti a svolgere compiti uguali per tutti e al ritmo imposto o dettato dal docente. La lezione del docente è sempre presente ma non avviene necessariamente "in entrata"; s'inserisce all'interno del percorso di apprendimento intrapreso dagli allievi e può avvenire "parallelamente o a posteriori", quale ripresa o sintesi di contenuti affrontati autonomamente, in una prima fase, dall'allievo.

(...) "che spaziavano dalla decisione del voto da apporre in fondo alla scheda (dall'1 al 10, sebbene il nostro sistema contempra una suddivisione dall'1 al 6)," (...)

Qui Sala commette un grossolano errore che testimonia come non conosca DIMAT. Le brevi "scale di autovalutazione", da 1 a 10, che i Fogli DIMAT spesso propongono in calce, NON hanno nulla a che vedere con le note! Queste "scale" (dove l'allievo esprime tra 1 e 10 il suo grado di soddisfazione) hanno unicamente lo scopo di far riflettere l'allievo su come ha lavorato dopo aver svolto un dato compito e sono dunque utili per favorire, in lui, un continuo interrogarsi sul proprio modo di operare, il suo sviluppo meta-cognitivo e la conoscenza di sé. Nulla a che vedere, pertanto, con le note, con la scala di valutazione sommativa in uso nelle nostre scuole!

(...) "...alla cosiddetta autovalutazione, passando per l'invenzione personale di calcoli ed esercizi, senza trascurare la scelta delle schede da compilare."

L'autrice qui sembra lasciar intendere che l'autovalutazione dell'allievo e la scelta di situazioni-problema o di esercizi, così come l'invenzione, per analogia, di calcoli, sia un'operazione inutile, da evitare. Dimostra, qui, di non conoscere l'importanza dell'operare spesso in modo autonomo, affrontare situazioni di ricerca, scoperta, e di imparare a riflettere sulla situazione o sul problema affrontato, sul "come" e sul "perché"

si è operato e agito in un certo modo.

Un solo brevissimo esempio. In 4^a elementare: date due serie di calcoli del tipo:

$$\begin{array}{l} 40+70 = \quad \text{o} \quad 600+300 = \\ 90+60 = \quad \text{o} \quad 400+500 = \\ 80+50 = \quad \text{o} \quad 200+700 = \\ \dots\dots \quad \quad \quad \dots\dots \end{array}$$

La consegna è di *inventare* altri calcoli simili, che siano della "stessa famiglia", ed in seguito *spiegare* perché appartengono "alla stessa famiglia".

(...) "Il metodo era stato criticato da più fonti perché ritenuto palesemente migliorabile, non da ultimo perché si presentavano anche gravi lacune linguistiche nelle consegne."

E' senz'altro possibile che l'approccio abbia dei limiti e che i materiali debbano essere corretti dal punto di vista linguistico, migliorati e adattati dal punto di vista matematico.

E' possibile, probabile, che l'approccio DIMAT, così come tutti i metodi o approcci didattici, non abbia solo estimatori e sia stato criticato. Purtroppo tali critiche non sono mai avvenute in modo esplicito e pubblico. Tanto i vari formatori DIMAT (ancora oggi esistono corsi di formazione DIMAT anche se, da quest'anno scolastico 2016-2017, il DECS ha sospeso il Corso base di formazione benché i docenti interessati fossero quasi una quarantina) che noi autori del testo di riferimento¹ e formatori per tanti anni, non abbiamo mai ricevuto alcuna critica esplicita, seria, pubblicata su riviste o fondata su analisi rigorose. Esiste un Quaderno del Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (SUPSI) dell'ottobre 2012² che, su mandato del DECS, si è proposto di svolgere "una valutazione del processo di sviluppo di DIMAT" e di "conoscere le percezioni degli attori coinvolti". Nel corso di tale analisi, a detta di Emanuele Berger³, così come dal Rapporto stesso, non emergono chiare critiche all'impostazione pedagogica dell'approccio.

Persino il DECS, tramite la Divisione della scuola, con la sua recente presa di posizione su DIMAT⁴ lo sottolinea: "DIMAT rappresenta (...) un caso significativo di innovazione

educativa nata 'dalla scuola per la scuola' che ha conosciuto una notevole diffusione all'interno del corpo insegnante. Accanto ai molti meriti e ai traguardi raggiunti, l'approccio all'insegnamento differenziato della matematica ha destato tra gli operatori scolastici anche alcune perplessità che, singolarmente, nel corso della ventina d'anni trascorsi dalla sua diffusione nella scuola elementare, non hanno né assunto una dimensione pubblica né alimentato un dibattito aperto, rimanendo piuttosto confinate in un ambito informale. A fronte delle perplessità, nel corso degli anni si sono poi registrate numerose manifestazioni di interesse da parte degli attori scolastici ai principi e alle proposte formative promosse da DIMAT. La forte adesione ai corsi di formazione continua DIMAT ne è una chiara dimostrazione." (...) "(...) visto che entrambe le parti hanno riconosciuto l'assenza di un dibattito aperto e scientificamente ponderato sugli aspetti pedagogico-didattici di DIMAT, il Dipartimento auspica che a margine dei laboratori sia promossa un'iniziativa che possa favorire un confronto e una riflessione comune sull'approccio differenziato alla matematica."

E ancora Sala:

"A distanza di dieci anni anche questo metodo è scomparso, di nuovo in sordina, dalla maggior parte delle scuole. E' stato un esperimento. Andato male oserei aggiungere, anche se ancora una volta, senza fornire né ai genitori né all'opinione pubblica qualsiasi forma di feedback o di bilancio economico (si trattava infatti di un metodo estremamente esoso)."

Scomparso? Ancora oggi, 2017, nelle SE del Cantone, sono circa 5'000 i bambini che seguono l'approccio differenziato in matematica (DIMAT) e le classi del II ciclo che lo attuano circa 250! Forse, prima di "lanciare" simili affermazioni, informarsi e documentarsi un pochino non sarebbe male.

Un esperimento finito nel nulla, come sembra lasciar supporre l'articolista?

In più di venti anni dalla sua introduzione, dopo una sperimentazione (ricerca-azione) di tre anni promossa dall'Ufficio dell'Insegnamento

Primario, sono stati circa 100'000 (centomila!) gli allievi che ne hanno beneficiato. Va inoltre ricordato che DIMAT non è mai stato un metodo ufficiale imposto dal Dipartimento. La Legge della scuola garantisce la libera scelta del metodo per i docenti e se tanti docenti hanno scelto di adottarlo, vorrà pur significare qualcosa...

Se agli ultimi Test PISA gli studenti ticinesi hanno ottenuto dei risultati brillanti, forse, un po' di merito, l'avrà pure la scuola elementare e anche il DIMAT che ha aiutato a motivare e formare, in ambito matematico, negli anni, la maggioranza (i due terzi) degli allievi del II ciclo SE.

“Metodo estremamente esoso”?

Su che base la Signora Sala può affermare ciò? Ha dei dati da proporre? A che tipo di costi si riferisce? A quelli, contenuti, per i fogli e i materiali (10-12 CHF per anno e per allievo) o a quelli per la formazione dei docenti? Sa che gli insegnanti che hanno seguito i corsi di formazione DIMAT sono stati formati,

prima da noi⁵ e poi dal Gruppo formatori DIMAT con sgravi orari (mezze giornate) senza ricorrere, come spesso è capitato e capita, in Ticino, ad esperti della Svizzera romanda e, specie, della vicina Penisola?

La Signora è forse caduta su docenti che dichiaravano di praticare l'approccio Monighetti o il DIMAT senza essere in grado di attuarlo in modo corretto? E' possibile.

Questa sua esperienza, che, a quanto pare, è stata negativa su molti fronti, le dava sufficiente autorevolezza per “criticare a 360 gradi”, su una Rivista pedagogica, la Scuola elementare e alcune delle importanti scelte degli ultimi anni?

E la Redazione di Verifiche, prima di pubblicare l'articolo, non avrebbe perlomeno dovuto valutare se conteneva palesi errori?

Una rivista pedagogica non può scendere al livello degli sfoghi da “social media”.

Grazie per l'attenzione.

Franco Losa
(già docente alla
Magistrale di Locarno)

Note

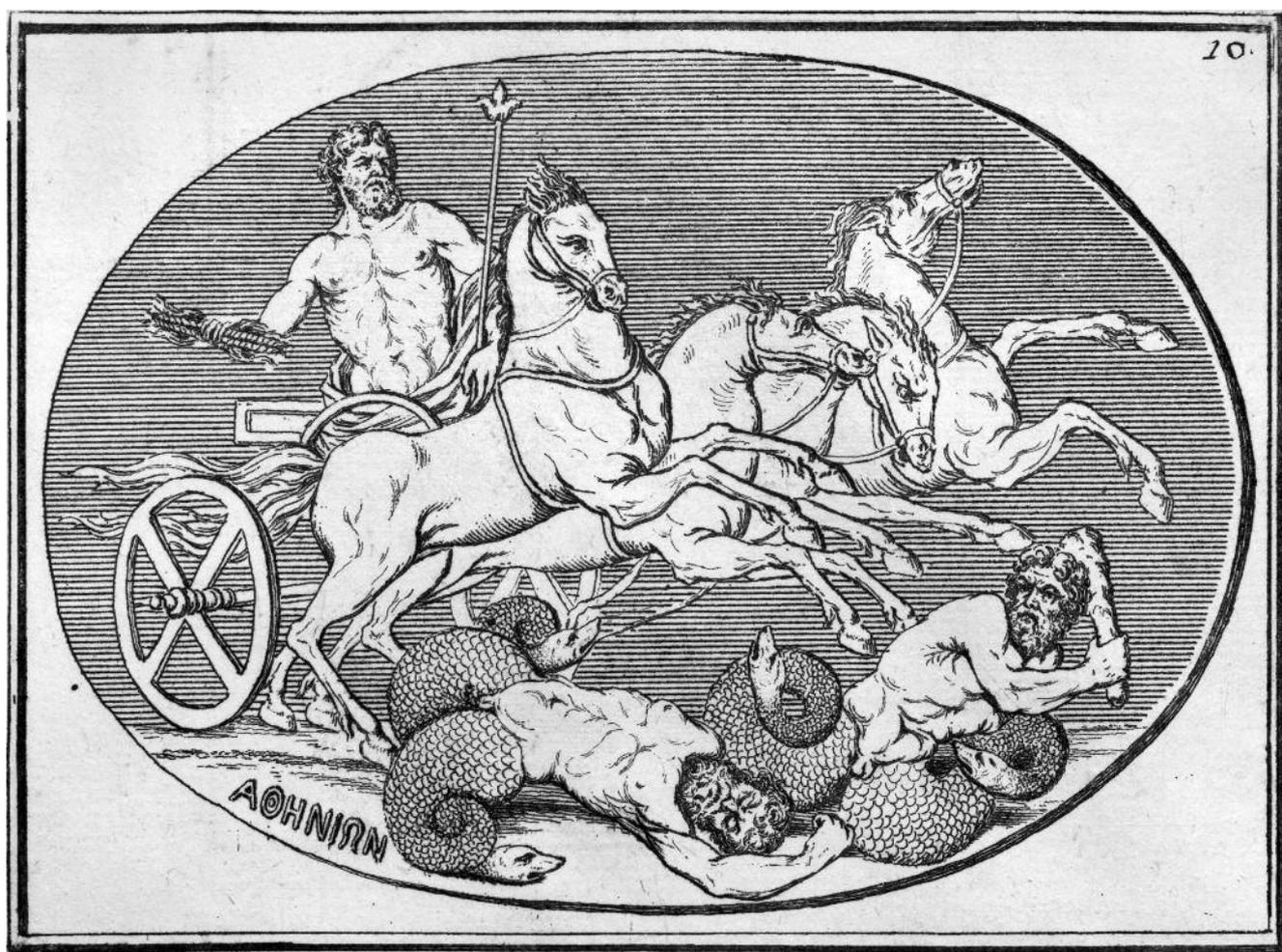
¹ Ivo Dellagana e Franco Losa. DIMAT. *Differenziare in matematica*. Approccio differenziato all'apprendimento della matematica nel II ciclo della scuola elementare. Bellinzona, SalvioniEdizioni, 2002.

² Alberto Crescentini, *Dalla scuola per la scuola*. DIMAT: un approccio differenziato per l'insegnamento della matematica. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi. SUPSI. Quaderni di ricerca n.04, ottobre 2012.

³ Comunicazione durante l'incontro con il Direttore del DECS e i direttori della DS e dell'USC. Bellinzona, 9 settembre 2016.

⁴ Approccio differenziato alla matematica DIMAT. Presa di posizione del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Divisione della scuola, Bellinzona, gennaio 2017, p.8.

⁵ Abbiamo sempre lavorato, oltre che come formatori DIMAT tramite uno sgravio, come docenti di Scuola Speciale (Dellagana) e di Scuola Magistrale (Losa). I docenti formati, oltre agli Ispettori e ai Direttori Didattici, sono stati diverse centinaia (più di mille!) con costi sicuramente contenuti.



Come una partita di calcio o una guerra, dipende

È possibile partire da una presa di posizione personale di un'unica studentessa delle medie per riflettere (ognuna per conto suo e con qualche spunto) su come il contenitore scuola possa definire posizioni e relazioni di docenti e allieve?

una studentessa delle medie¹ e loris viviani

Intro 1.0 - Tempo fa parlavo informalmente con una studentessa delle medie sulla *comunicazione* tra docenti e allieve. Sarebbe bello scriverne, le dissi. La rilettura di un paragrafo di Bichsel riportò poi a galla il proposito. Riflettendo su 'Lettera a una professoressa', Bichsel dice: "Quello che, nella mia qualità di insegnante, mi colpisce in questo libro è che per la prima volta sento la voce degli allievi. Prima di leggere questa lettera, avrei sostenuto di aver sempre dialogato con i miei allievi. Ma non è vero – i miei allievi erano d'accordo con me"². Per questo di seguito ci sarà soprattutto la voce della studentessa (il corsivo). Nel corso della chiacchierata, mi sono limitato a mettere la prima carta sul tavolo e rilanciare il discorso, senza influire sul suo sviluppo. Qui mi sono concesso: di declinare l'articolo al femminile; di ordinarne le idee per insiemi di senso, di inserire nel discorso delle aggiunte minime per agevolare la scorrevolezza scritta della *parlata*. Gli altri miei interventi sono stati quest'introduzione e la:

premessa - Nonostante le specificazioni della studentessa (i vari *dipende*) il tono di quanto segue risulta estremamente manicheo: *loro – noi*, e le generalizzazioni lasciano sempre il tempo che trovano. In questo senso potrebbe essere il caso di fornire una chiave di lettura di quanto segue, poiché l'intenzione non è assolutamente quella mettere alla gogna *il corpo docente*³ ma di portare l'attenzione sul *contenitore*. Un primo contrappunto potrebbe

essere l'articolo di Danilo Baratti, "Scuola. Strumento di emancipazione o rullo compressore?", uscito su Quaderno n.7 del Forum alternativo (giugno 2016) e ripreso da Voce Libertaria nel n.35 di settembre-dicembre 2016. Riporto qui solo un breve frammento: "[...] Trent'anni d'insegnamento in vari ordini di scuola [...] hanno rafforzato l'impressione che – nonostante le buone intenzioni e le buone pratiche di molti docenti [...] il difetto stia nel manico". Come secondo contrappunto, utile a definire un paradigma di riferimento per la chiave di lettura, mi permetto di segnalare, ad esempio, le riflessioni di Foucault e Agamben su natura e funzionamento dei 'dispositivi'⁴.

I dispositivi sono l'insieme di tecniche discorsive e concrete di gestione e governo in cui alcuni elementi, come, ad esempio, le scuole o le prigioni, sono in grado di controllare, dirigere e contenere strategicamente le condotte dei soggetti (Foucault M., *Sorvegliare e punire*, 2005, Einaudi); letteralmente qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi (Agamben G., *Che cos'è un dispositivo?*, 2006, Nottetempo).

In questo senso, la potenzialità deterministica (e determinante) del contesto (di **qualsiasi** contesto, il 'manico' di Baratti) da *alla generalizzazione* un altro significato. Non si tratta quindi di fare di tutta *l'erba un fascio* ma, al contrario, di evidenziare come, semplicemente per il fatto di **stare** all'interno di un 'dispositivo' (indipendentemente da come si è in questo), a un certo livello, di fatto, tutta l'erba è un fascio.

Quindi: un punto di vista estremamente soggettivo è una potenziale campanella d'allarme o ininfluenza *a priori*? Quanto, nella visione della studentessa, è dato dalle modalità personali dell'essere docente?

Quanto si deve alla predeterminazione, rispetto ai ruoli, del contenitore/manico? Quando, quanto, come e in che profondità il contenitore/manico influenza e influisce (positivamente e negativamente) sul mio modo di essere docente? Quando sono docente, quale percentuale di me è definita dal contenitore? E per le allieve, quanto sono definite dal contenitore? Nel processo d'insegnamento, quanto è *maschera/ruolo* e quanto è *veridico*? Ha senso farsi questa domanda? Le allieve sono realmente così o sono come pensano che io voglio che siano? Quanta differenza c'è tra la percezione che hanno le allieve di me e ciò che io creda che sia? Ha senso e/o è possibile una comunicazione non viziata dai ruoli a scuola?

Non so voi, ma queste sono solo alcune delle domande che mi sono poste dopo aver ascoltato la studentessa, e continuo a farcele.

Intro 2.0 - Ti ricordi quando abbiamo parlato della tipologia di comunicazione che c'è ... *che non c'è, faresti meglio a dire ...* a scuola. La scuola ... *è come se fosse una partita di calcio ... squadra delle docenti contro squadra delle allieve ... si potrebbe iniziare da qui come introduzione ... una partita di calcio, la squadra delle docenti con la direttrice che fa il portiere ...*

La sua posizione sulla (non)comunicazione tra docenti e allieve è ... *forse soggettiva ma non completamente, dipende dal contesto/situazione dove avviene la comunicazione ... [parlare di] docente in generale non è giusto, dipende dalla docente [...] e dall'alunna. La maggior parte della comunicazione a scuola non si può definire 'comunicazione' ... ma nella scuola non è una vera comunicazione: è un imperativo, un ordine, delle istruzioni, è come montare una sedia ... se non fai come c'è scritto non funziona.*

Per comunicazione intendo un ...

dialogo tra docente e allieva ... e questa si concentra in due situazioni: quella tra docente e allieva, nel caso di problemi 'personali' della seconda ... se vai dalla docente appropriata (alcune se ne sbattono un po'... devi sempre trovare la situazione giusta) ti ascolta di più ... e durante l'ora di classe⁵ ... forse è il momento in cui hai più comunicazione con la docente ... il tutto dipende da che docente hai ... se tu ti prendi una che non ti ascolta ... ciao.

[La comunicazione] c'è quando qualcosa si allontana dalla normalità. Ma non è giusto perché non [dovrebbe esserci] solo quando ci sono i problemi, dovrebbe esserci sempre, magari per prevenire i problemi.

La lezione non è comunicazione ... la docente insegna e noi dobbiamo imparare quello che lei dice ... non è che possiamo dire quello che noi pensiamo ... se lei ritiene che quello che diciamo noi non rientra nel suo parametro/schema è sbagliato.

Ascoltare - ... almeno, prima di tutto, lasciar parlare e sentire quello che [si] ha da dire ... non intendo l'ascoltare che entra da un orecchio ed esce dall'altro ... ascoltare è capire quello che si dice (... prendere atto delle idee ...), provare a mettersi nei nostri panni ... e questo è reciproco, anche noi dobbiamo capire ...

Per avere una vera comunicazione [le docenti] dovrebbero scendere dal piedistallo e mettersi alla pari con noi ... magari io dico una cazzata ma voglio capire il perché ... chi sei tu per dire che è sbagliata? ... secondo me è anche un motivo d'orgoglio.

Mi fa arrabbiare quando mettono fine a un argomento perché vogliono avere sempre l'ultima parola ... decidono loro quando puoi parlare e come ... ma non mi puoi dire punto e basta ... devo capire ... noi stiamo sempre imparando ... non dobbiamo essere dei pappagalli, non dobbiamo solo ripetere ... non siamo marionette ... forse ci vogliono come soldatini ...

Lo 'sbaglio' della docente - Non riescono mai a dire ho sbagliato ... sono umane ... almeno ammetti quando sbagli. Non si può conte-

stare un presunto errore delle docenti perché sennò s'incazzano ... si arrabbiano perché non ammettono che possono sbagliare pure loro ... sbagli sempre tu!

Lo 'sbaglio' dell'allieva - Se a scuola si va per imparare sbagliare è più che lecito ... non è che una cosa riesci a farla subito ... c'è anche chi ce la fa: beata lei ... è come andare in bicicletta: cadi una volta, due, tre e alla quarta non cadi più ma per arrivare alla quarta devi essere caduta ma a scuola sbagliare è quasi un reato.

[Le docenti] puniscono troppo chi sbaglia, come nelle verifiche, se tu sbagli vieni penalizzata, tutto il sistema è 'marcio'... perché tutto è basato sulla perfezione e se sbaglia

vengo penalizzata o sono stupida ...

Il piedistallo: chi sta sopra - La maggioranza [delle docenti] son quelle che non ti cagano ... è un po' come se fossero su un piedistallo e noi le sfigatelle ... credono che possono fare tutto - che poi fanno ridere ... perché sembrano dei capi degli eserciti ma non le ascoltiamo lo stesso ... sono buffe ... sembrano delle bambine quando dicono se non fai questo dopo, che ne so, ti faccio una verifica impossibile, ti do più compiti, non andrete in gita ... è un ricatto ... chi fa un ricatto non ha le competenze, son capaci tutte a ricattare.

Il piedistallo: chi sta sotto - Il mio



relazioni

punto di vista non è condiviso da tutte tutte ... forse qualcuna direbbe anche di peggio ... io sono forse buona. [C'è] chi ha bisogno dell'approvazione della docente, c'è chi la cerca e se non ce l'ha ci rimane male ... alla fine lei crede di avere una comunicazione ma non ce l'ha ... non esiste che ti annulli. Poi c'è chi se ne frega ... se ne sbatte ... e poi ci sono quelle che vedono la docente come il nemico ... per la docente è come un gioco ... per le allieve è come una guerra ... però loro hanno i cavalli più veloci e più armi e quindi siamo svantaggiate e ci scazziamo ... loro hanno il coltello dalla parte del manico e noi ci facciamo male ... la docente no ... è un po' come una guerra persa.

Rompere il circolo vizioso, chi sta sotto il piedistallo - Bisognerebbe trovare il modo di esprimere le proprie idee senza essere maleducati ... è ovvio, come la docente deve avere rispetto per noi e noi per lei ... bisognerebbe trovare un equi-

librio ... il rispetto dev'essere reciproco ... se una docente manca di rispetto noi non siamo più tenute ad averne per lei.

Anche le allieve devono essere disposte ad ascoltare le docenti ... dobbiamo essere disposte a rinunciare a delle cose altrimenti il compromesso non avviene ... e poi c'è anche l'orgoglio, che dovrebbe essere messo da parte ... rinunciare a certe cose non è annullarsi ... se tu ti annulli, non è compromesso è dare ragione all'altra.

Ma visto che una docente che scende dal piedistallo non avviene mai, o quasi mai, noi diamo così per scontato che non succederà. Non possiamo essere noi a salire ... e quindi dev'essere lei che fa il primo passo. Poi quando succede, è una novità e ci vuole tempo per abituarci ... il cambiamento è così radicale ...

Rompere il circolo vizioso, chi sta sul piedistallo - Una brava docente si mette alla pari⁶ ... smette di crederci superiore ... lasciare il

'potere' che si ha per poter patteggiare dei compromessi ... come fai a fare compromessi con una che ti ricatta?

[Le docenti] Dovrebbero essere più umane e meno macchine da guerra ... avere più tatto ... sono fredde ... non è che la docente deve diventare tua amica ...[ma] costruisce un legame ... non siamo solo noi che impariamo da loro, qualcosa impareranno pure loro ... se no ...

L'ultima parola, la sua - Per finire ... si potrebbe dire che ogni persona è un tassello del puzzle e il puzzle è il sistema scolastico ... se un solo tassello (una docente) cambia è l'estraneevole ... almeno due, riescono a farsi forza, a incastrarsi a vicenda ... poi arriverà anche il terzo e piano piano devono cambiare tutti gli altri ... un po' come una reazione a catena ... e si potrebbe arrivare a migliorarsi almeno un po'... si spera ... e stiamo parlando di comunicazione, perché la comunicazione è la base e se non ci sono le fondamenta non puoi costruire altro perché crolla tutto ... e chi è che si fa male ... noi ... i sassi cadono su quelle sotto non su quelle sopra.

Loris Viviani

Note

¹ La studentessa preferisce serbare l'anonimato. Inoltre non crede che la presenza o meno del suo nome cambi la valenza delle sue parole. Altrimenti avremmo potuto intitolare l'articolo "Nome e Cognome ... racconta".

² Bichsel, P. (1989) *Cose da maestri - al mondo ci sono più zie che lettori*. Casagrande Editore, Lugano.

³ Il tema delle responsabilità - individuali e collettive - legate alle specificità (quelle deleterie, evidentemente) della pratica personale docente sarebbe un bel tema che, però, porterebbe fuori tema.

⁴ Oppure, in spagnolo e sulla scuola, su youtube.com, 'Foucault' por Darío Sztajnszrajber, dal minuto 2:39:12.

⁵ Escludendo quando la docente di classe si fa portavoce delle lamentele delle colleghe e non ascolta il punto di vista delle alunne, se una docente lo dice, lo dice punto e basta.

⁶ Sembrerebbe, però, esserci un problema ... quando la docente s'immagina nelle allieve, nascono dei problemi ... si crea una tensione ... è come se una docente della squadra delle docenti cominciasse a giocare per quella delle allieve.

relazioni



Il “maestro di color che sanno”

Aristotele a duemila quattrocento anni dalla nascita

Non lontano da Piazza Syntagma, il cuore dell'Atene moderna, e all'ombra della collina del Licabetto non ci sono solo alcuni tra i più interessanti musei della capitale ellenica. Nei pressi dell'affascinante Museo Bizantino si trova, infatti, il sito che ospitava, un tempo, il Liceo di Aristotele. Pochi resti segnalano l'esistenza di questo luogo, ma sono sufficienti a ricordare che quelle pietre affioranti dal terreno, come sospese nella concitata animazione della metropoli moderna, sono testimoni di una straordinaria vicenda intellettuale che ha lasciato la sua impronta non solo sulla storia della cultura europea, ma sull'intera evoluzione del pensiero umano.

Ma chi è stato Aristotele? Perché è stato così importante da essere celebrato in tutto il mondo proprio l'anno passato, a duemila quattrocento anni dalla nascita? È, ormai, solo un capitolo di un manuale scolastico da far apprendere agli studenti per vecchia consuetudine? È l'uomo che par contendere a Platone il posto centrale del celebre affresco di Raffaello in Vaticano? È il creatore di aridi sillogismi che rimandano al pensiero di un'epoca ormai trascorsa da un pezzo? È stato un “intellettuale organico” al servizio della politica imperialistica della corte macedone? O, forse, si è trattato, piuttosto, del nostalgico cultore della realtà delle *poleis* al tramonto della loro vicenda? È stato il “maestro di color che sanno” che, per ironia della storia, è diventato il precursore filosofico di una religione apparsa tre secoli dopo la sua morte di cui, probabilmente, egli non avrebbe compreso i principi ispiratori?

La figura di Aristotele è stata davvero multiforme e, con il passare del tempo, il suo profilo umano ha finito per essere messo in ombra dalle tante immagini che gli si sono sovrapposte: l'Aristotele di Tommaso d'Aquino e quello di Averroè, l'Aristotele rivisitato in chiave eterodossa dai maestri patavini del XVI secolo e quello dell'Inquisizione, rigido custode di un'ortodossia scientifica che il vero filosofo non aveva mai pensato di codificare.

Aristotele nacque nel 384-83 a. C. a Stagira, una piccola città della penisola calcidica, colonia di Calcide o, forse, di Andro. All'epoca era una regione ai margini del mondo greco, lontana dalle famose *poleis* che avevano scritto la storia politica e culturale dell'Ellade, ma prossima alla Macedonia, potenza emergente, la cui politica estera era improntata al deciso espansionismo dei suoi sovrani, sorretto dal loro temibile apparato militare.

Il padre di Aristotele, Nicomaco, era medico alla corte del re di Macedonia, Aminta III. La famiglia paterna poteva vantare una lunga consuetudine con la medicina che, secondo la tradizione, risaliva nientemeno che allo stesso Asclepio, il leggendario patrono dell'arte medica. Probabilmente è questa la ragione che spinse Aristotele a mostrare un vivo interesse nei confronti del mondo naturale, in particolare per le scienze biologiche.

Probabilmente, però, il padre doveva essere più un teorico della medicina che un medico in senso stretto, interessato anche ai problemi di fisica, secondo un approccio epistemologico abbastanza diffuso nel pensiero greco e che si riaffercherà con insistenza anche nelle opere della maturità di Aristotele. Alla morte del padre, il giovane venne affidato alla tutela di Prosseno, amico di Platone, una relazione che dovette facilitare al ragazzo diciassettenne l'accesso all'Accademia, la rinomata scuola che il celebre filosofo aveva fondato ad Atene qualche anno prima. L'Accademia, infatti, somigliava a una specie di circolo esclusivo dal carattere spiccatamente elitario di difficile accesso per chi, come Aristotele, proveniva da una famiglia agiata, ma non aristocratica e, per giunta, non era nemmeno ateniese. Quando il giovane varcò la soglia di quella prestigiosa istituzione, Platone si trovava a Siracusa alla corte di Dionisio II, il tiranno il cui amore per il sapere nutriva l'illusione dell'antico discepolo di Socrate di fondare un regime politico ispirato ai principi della filosofia.

Il soggiorno di Aristotele presso

l'Accademia si protrasse per una ventina di anni. Questa lunga frequentazione non può che sollevare il problema attorno alla natura del rapporto che il promettente intellettuale straniero intrattenne con Platone. Le testimonianze antiche divergono in modo significativo ponendo, in certi casi, l'accento sulla netta contrapposizione fra le due personalità, ma sottolineando, in altre occasioni, la loro sostanziale vicinanza di pensiero. Teodoreto, un vescovo di Ciro che scriveva nel V sec. d.C., ma che attingeva a tradizioni più antiche, scriveva nella sua opera *Terapia dei morbi pagani*: “Aristotele, mentre Platone era ancora vivente, gli si oppose con forza e fece guerra all'Accademia, senza riguardo per la scuola della quale era stato fervente discepolo”. E da testimonianze simili a questa che ha preso corpo l'idea della radicale opposizione tra i due filosofi, quasi si trattasse di due opposte inclinazioni dell'animo umano, consacrata dal celebre affresco di Raffaello: l'idealista Platone che indica il cielo, custode delle eterne verità matematiche, e il realista Aristotele che indica la terra, soggetta all'incessante trasformazione, fenomeno da indagare secondo principi pragmatici e sperimentali.

In realtà, la questione non è così semplice. Sappiamo, infatti, che l'Accademia, ai tempi di Platone, non coltivava un'ideologia esclusiva, ma era un luogo di ricerca e di discussione dove non era prevista l'osservanza di una precisa ortodossia. Ancora in epoca tardoantica, molti studiosi non ravvisavano una contrapposizione tra le idee di Platone e quelle del suo discepolo, ma preferivano sottolineare l'affinità intellettuale dei due prestigiosi maestri. Divergenze, comunque, dovettero manifestarsi. Ad esempio, sappiamo che Aristotele si distinse per una certa riservatezza nella cerchia degli accademici e mostrò un certo distacco nei confronti delle passioni politiche che, invece, animarono Platone e i suoi più stretti discepoli. Questo riserbo che lo spingeva a preferire la lettura solitaria alla discussione che costituiva la prassi

privilegiata di indagine nella cerchia platonica, dovette suscitare qualche perplessità nello stesso Platone. Al maestro, tuttavia, sono attribuite molte attestazioni di stima nei confronti del suo allievo, in grado di sostenere con successo i serrati confronti dialettici con l'antico discepolo di Socrate.

Forse le polemiche scaturirono a proposito del ruolo della matematica che, nel pensiero di Aristotele, rivestiva un ruolo meno importante di quello riservatole da Platone, oppure fu la politica a dividere i due pensatori. Non è possibile ricostruire con certezza l'itinerario spirituale del giovane Aristotele, ma per comprendere il suo atteggiamento all'interno dell'Accademia, può essere utile ricordare come egli fosse straniero, *meteco*, ad Atene e, per di più, legato ad una potenza come la Macedonia che andava suscitando una crescente diffidenza nei circoli intellettuali della metropoli attica. La sua riservatezza e il relativo distacco dalle questioni politiche possono ragionevolmente trovare proprio in queste ragioni un'ampia giustificazione.

Alla morte di Platone, nel 347 a.C., Aristotele lasciò l'Accademia e la stessa Atene. Secondo una tradizione ispirata ad una certa malevolenza, egli abbandonò la scuola a causa dalla delusione provata quando alla sua candidatura a capo dell'Accademia, venne preferita quella di Speusippo. È semplice comprendere l'infondatezza di questa diceria. Aristotele, in qualità di *meteco* non avrebbe mai potuto aspirare alla guida dell'Accademia. La partenza di Aristotele va ricercata, piuttosto, nelle vicende politiche ateniesi che, proprio in quel tempo, andavano virando in senso nettamente antimacedone. Dopo la partenza da Atene, Aristotele soggiornò in varie località. Fra di esse spicca per importanza l'isola di Lesbo dove probabilmente egli gettò le basi dei suoi studi di zoologia che occupano una parte considerevole delle sue opere. Questo periodo di viaggi ebbe termine quando Aristotele venne chiamato dal re Filippo di Macedonia come precettore del figlio tredicenne Alessandro, il futuro conquistatore dell'impero persiano.

Che rapporti intercorsero tra l'ormai maturo studioso e il giovane principe durante il sodalizio che si protrasse per ben sette anni? Le tradi-

zioni antiche e medievali non sono avare di racconti leggendari, ma possiamo ragionevolmente ritenere che l'attività di insegnamento di Aristotele non dovette discostarsi troppo dalla tradizione pedagogica, la *paidèia*, ispirata alla lettura dei poemi omerici e degli altri capolavori della letteratura greca e alla riflessione sulle massime di saggezza o sugli esempi di eccellenza politica e morale.

Notizie più incerte tramandano di opere composte da Aristotele espressamente per Alessandro in modo da istruire il principe attorno alle dottrine che avrebbero dovuto guidare il suo agire politico. Secondo la tradizione Aristotele avrebbe suggerito ad Alessandro di privilegiare un atteggiamento volto a distinguere nettamente i greci dai cosiddetti barbari. Si tratta, in effetti, di una prospettiva coerente con le idee antropologiche espresse nelle opere aristoteliche che ci sono pervenute. Non è possibile stabilire la veridicità di questa tradizione, ma è comunque un fatto reale il dramma che vide coinvolto il nipote di Aristotele, Callistene, nel corso della spedizione di Alessandro in Oriente. Callistene, infatti, contestò decisamente la decisione di Alessandro di imporre la genuflessione nei suoi confronti anche ai greci e, per questo motivo, egli venne incarcerato e, forse, assassinato. Se i silenzi sono più loquaci delle parole, allora potremmo ravvisare l'avversione di Aristotele nei confronti delle scelte di Alessandro nell'assoluto silenzio che regna nelle sue opere riguardo il suo antico allievo divenuto, nel frattempo, il signore di un impero che si estendeva su tre continenti. Questa riservatezza, però, si potrebbe anche giustificare con la prudenza che gli avrebbe consigliato di non ricordare ai lettori greci il nome di colui che, nel frattempo, li aveva privati della libertà. Dopo la battaglia di Cheronea vinta da Filippo nel 338 a. C., Aristotele poté tornare ad Atene senza alcun timore: gli antichi avversari erano ormai i padroni della Grecia.

L'anno del ritorno ad Atene, il 335 a.C., fu anche l'anno di fondazione della scuola di Aristotele, che venne chiamata Liceo, posto nei pressi del santuario di Apollo Licio, in una posizione discosta rispetto al centro della città che gravitava attorno all'acropoli e all'agorà. Secondo le

fonti antiche, Aristotele insegnava al mattino ad un gruppo scelto di discepoli mentre la sera si tenevano conferenze pubbliche sui temi più disparati. Si trattava di un centro culturale che, a differenza delle scuole moderne, non rilasciava attestati o titoli di studio, ma dove gli studiosi potevano condurre le loro ricerche ed approfondire tematiche precise avendo accesso, inoltre, a tutte le informazioni messe a disposizione da una ricca biblioteca. La necessità di aprire una propria scuola dovette esser dettata dalla difficoltà di rientrare nell'Accademia dove, ormai, dominavano gli eredi di Platone, probabilmente ostili al vecchio compagno schierato al fianco dei nuovi padroni. Tuttavia potevano esistere anche altre ragioni legate a scelte culturali autonome e a precisi programmi di ricerca. Il lavoro di Aristotele presso il Liceo si protrasse per tredici anni che costituiscono un periodo di intensa attività e, probabilmente, di tranquilla felicità, ma la prematura morte di Alessandro, nel 323 a.C., rimescolò le carte del gioco politico.

La tensione antimacedone dovette diventare ben presto palpabile in ogni angolo di Atene e per evitare di subire ritorsioni nonché, come si tramanda, per evitare che gli ateniesi, dopo aver condannato Socrate, peccassero una seconda volta contro la filosofia, preferì lasciare definitivamente Atene alla volta di Calcide dove morì l'anno seguente.

Come nel caso di Platone, anche del suo più noto discepolo possiamo un nutrito corpus di opere. È noto che la biblioteca di Teofrasto, successore di Aristotele alla guida del Liceo, era costituita prevalentemente dai testi del maestro, ma, dopo la morte del loro possessore queste opere andarono incontro ad un singolare destino. Secondo le fonti, suoi eredi le abbandonarono in una cantina lasciandole esposte alle ingiurie del tempo. Solo verso l'inizio del I secolo avanti Cristo, Apellicone di Teo riuscì a recuperare e cercò di riparare come poteva ai danni che esse avevano subito nel corso del tempo. La biblioteca di Apellicone finì nelle mani del generale romano Silla che la portò a Roma dove il grammatico Tirannione si fece carico della pubblicazione di almeno una parte di esse. Un'eco di questa storia si trova anche in Plutarco il quale, però, ci informa di

un'altra edizione delle opere di Aristotele, curata da Andronico di Rodi che provvide anche a riorganizzarle. Queste tormentate vicende dovettero avere delle serie conseguenze perché sappiamo che i testi in nostro possesso non corrispondono a quelli che leggevano gli antichi e, inoltre, abbiamo notizia che ancora ai tempi di Cicerone, era noto un altro insieme di testi, dallo stile prevalentemente dialogico e, per questo, assai lontani dai trattati che sono giunti fino a noi. Con buona probabilità, questi ultimi sono il frutto di un profondo intervento editoriale che deve aver apportato pesanti correzioni, aggiunte e commenti e, probabilmente, comportato anche la riscrittura di interi testi. Questo modo di procedere nei confronti dei documenti scritti è, evidentemente, assai lontano dalla nostra sensibilità, ma non dobbiamo

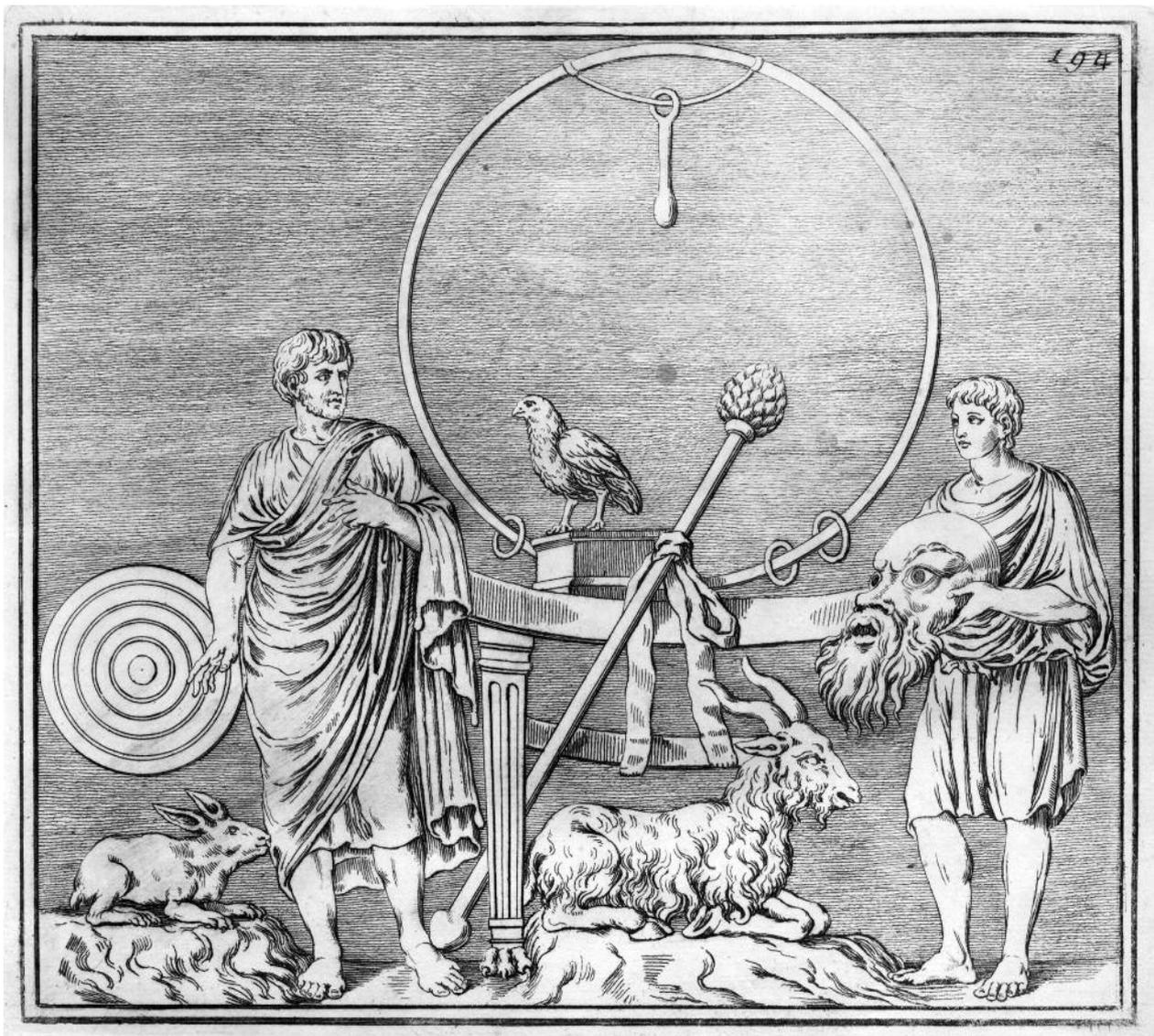
dimenticare che si trattava di una prassi consolidata fino agli albori dell'età moderna. La conclusione che possiamo trarre è che l'aspetto sistematico dell'opera di Aristotele potrebbe essere in parte illusorio e che, in realtà, le sue dottrine potrebbero aver conosciuto significative rielaborazioni nel corso della sua vita.

Il lungo autunno del mondo antico vide sorgere nuove ed importanti correnti di pensiero come lo scetticismo, l'epicureismo, lo stoicismo e, infine, il neoplatonismo, ma il pensiero di Aristotele conservò sempre la sua importanza.

Ancora nel V secolo d.C., mentre la cultura classica viveva i suoi ultimi bagliori, Boezio si proponeva di tradurre dal greco al latino tutte le opere di Platone e di Aristotele, convinto della loro sostanziale armonia, in vista di una nuova orga-

nizzazione del sapere. Com'è noto, la realizzazione di questo ambizioso progetto fu impedita dalla drammatica fine di Boezio e, così, l'Europa latina del primo Medioevo poté conoscere ben poco dell'immensa opera dello Stagirita. Fu solo dopo la metà del XII secolo che l'intera opera di Aristotele e i suoi preziosi commenti, frutto del lavoro degli studiosi arabi ed ebrei, tornò ad essere conosciuta nell'Europa occidentale. Il successo fu immediato, ma esso fu accompagnato anche da vivaci polemiche. Troppo stridente, infatti, risultava il contrasto tra diversi aspetti del pensiero aristotelico e le verità rivelate dal cristianesimo. Aristotele, per esempio, considerava il mondo come eterno e questa opinione era impossibile da conciliare con la storia della genesi narrata nella Bibbia.

In breve tempo, tuttavia, le dottrine



personaggi

aristoteliche, reinterpretate in chiave cristiana, divennero il principale soggetto di studio nelle università che stavano nascendo da un capo all'altro d'Europa. Il massimo artefice di questo straordinario processo di integrazione culturale fu Tommaso d'Aquino che riuscì ad incorporare ampi settori del pensiero aristotelico nella sua riflessione teologica. Tommaso ricorre ad Aristotele addirittura per dimostrare per via razionale l'esistenza di Dio. Ricorrendo proprio alla prova *ex moto*, elaborata proprio dallo Stagirita, Tommaso osserva che se esiste il movimento ci dovrà essere una prima causa del moto e questa causa, in linea con il pensiero aristotelico, non può che essere Dio, il motore immobile da cui traggono origine tutti i moti. Dante aveva ben ragione, nei versi della *Commedia*, a riferirsi ad Aristotele nei termini di una prodigiosa ammirazione: *“Poi ch'innalzai un poco più le ciglia, vidi 'l maestro di color che sanno seder tra filosofica famiglia. / Tutti lo miran, tutti onor li fanno: quivi vid'io Socrate e Platone, che 'nnanzi a li altri più presso li stanno”*

L'eredità aristotelica, comunque, non è stata importante solo per la teologia. Il suo pensiero, racchiuso nell'*Organon* ha dominato il campo della logica fino al XIX secolo mentre la sua *Poetica* ha dettato le regole dell'arte drammatica fino all'età romantica. La fisica aristotelica ha fornito la spiegazione delle leggi naturali fino al XVI secolo e le sue teorie biologiche hanno conosciuto una fortuna ancora più duratura. Alcune idee di Aristotele hanno goduto di una particolare fortuna. È noto, infatti, che secondo Aristotele i cieli dovevano essere costituiti dall'etere, diverso dai tradizionali quattro elementi come l'aria, l'acqua, la terra e il fuoco che costituivano il mondo sublunare. Questi ultimi, infatti, mostravano un movimento rettilineo, mentre la maestosità della volta celeste evidenziava dei moti di tipo circolare, propri, evidentemente, di un elemento specifico estraneo alla Terra. Un riflesso di questa convinzione sopravviveva ancora nell'idea di etere luminifero, la sostanza, cioè, che avrebbe permesso la trasmissione delle onde elettromagnetiche e la cui esistenza fu definitivamente smentita dal risolutivo esperimento di Michelson-Morley portato a termine nel 1887. È divenuto, ormai, un luogo comune

indicare il prestigio goduto dal pensiero aristotelico come il principale ostacolo opposto al progresso della scienza moderna. A questo proposito, allora, conviene ricordare quanto affermava Galileo che, al contrario, si definiva discepolo dello Stagirita. Così, infatti, faceva dire a Sagredo nel celebre *Dialogo sui massimi sistemi*: *“Avete voi forse dubbio che quando Aristotile vedesse le novità scoperte in cielo, e' non fusse per mutar opinione e per emendar i suoi libri e per accostarsi alle più sensate dottrine, discacciando da sé quei così poveretti di cervello che troppo pusillanamente s'inducono a voler sostenere ogni suo detto, senza intendere che quando Aristotile fusse tale quale essi se lo figurano, sarebbe un cervello indocile, una mente ostinata, un animo pieno di barbarie, un voler tirannico, che, reputando tutti gli altri come pecore stolide, volesse che i suoi decreti fussero anteposti a i sensi, alle esperienze, alla natura istessa?”*. Per Galilei la vera responsabilità del dissidio tra la scienza antica e quella moderna andava attribuita agli aristotelici suoi contemporanei che, all'osservazione diretta della natura avevano preferito la lettura acritica dei testi ignorando il reale senso della lezione del maestro che pur affermava nelle pagine dell'opera giuntaci con il titolo *De Generatione animalium* che: *“... si dovrà dare più credito all'osservazione che ai discorsi, e credere a questi ultimi solo qualora indichino cose che si accordano coi fatti”*.

Dov'è possibile, oggi, rintracciare l'eredità di Aristotele? Dopo una lunga eclissi il suo pensiero ha conosciuto nel corso dell'ultimo secolo un nuovo interesse sia nell'ambito della filosofia analitica di stampo anglosassone, sia nella tradizione indicata comunemente come continentale. I circoli filosofici di Oxford e di Cambridge hanno indicato nello Stagirita il primo pensatore interessato ai problemi del linguaggio ordinario mentre, nell'ambito della tradizione tedesca, il suo pensiero non è stato solo oggetto dei grandi storici del pensiero, ma ha influenzato profondamente la riflessione di Martin Heidegger.

Più di recente, sono stati i filosofi della scienza a mostrare un rinnovato interesse per Aristotele. Dalla sua prospettiva di “anarchismo metodologico” Paul Feyera-

bend ha difeso l'impiego del senso comune nell'interpretazione dei fenomeni naturali, mentre Thomas Khun ha ricordato l'accuratezza e la profondità dello sguardo di Aristotele nello studio della biologia e della politica. Il premio Nobel per la chimica Ilya Prigogine, sostenitore della necessità di integrare la fisica con la biologia nell'ottica di una teoria generale della complessità, sottolineava l'affinità tra il suo orientamento e il pensiero scientifico di Aristotele. Del resto, l'idea di “generazione e corruzione” che l'antico maestro impiegava per descrivere la realtà terrestre può essere estesa a tutto l'universo, dominato dalla freccia del tempo scaturita dall'entropia descritta dalla seconda legge della termodinamica.

Tuttavia, come osservava Khun, Aristotele era stato un acuto osservatore anche dei fenomeni politici ed è proprio su questo aspetto che conviene concludere queste riflessioni. L'epoca in cui visse Aristotele segnò il definitivo tramonto dell'esperienza delle *poleis* che, nel corso del secolo precedente, avevano prodotto forme di governo definibili, pur con molti limiti, come democratiche. Si era trattato di un'evoluzione complessa e non priva di contraddizioni. Le vicende di Atene si possono ritenere emblematiche. Dopo il crollo del sanguinario regime dei Trenta tiranni, seguito alla sconfitta nella guerra del Peloponneso, la rinata democrazia ateniese si era presto macchiata di un atto di estrema brutalità politica quando aveva condannato a morte Socrate. Questo avvenimento suscitò in Platone una radicale avversione nei confronti del governo democratico, ostilità che contribuì ad alimentare la gelida utopia immaginata e descritta nelle pagine della *Repubblica*, la società in cui i cittadini erano privati della propria individualità in nome delle necessità dello stato.

Aristotele affrontò l'analisi della politica in modo completamente diverso, in una prospettiva che oggi potremmo definire sociobiologica. *“Chi vuol fare una ricerca conveniente sulla costituzione migliore”*, scrive nella *Politica*, *“deve precisare dapprima qual è il modo di vita più desiderabile. Se questo rimane sconosciuto, di necessità rimane sconosciuta anche la costituzione migliore, perché è naturale che stiano nel modo migliore quelli che nelle loro reali condizioni si governa-*

no nel modo migliore, sempre che non capiti qualcosa di imprevisto”.

Da queste premesse riconobbe nel comportamento umano un’istintiva socialità scaturita dalle leggi di natura. Ogni forma di organizzazione politica meritava, quindi, di essere studiata a partire dall’analisi delle forme statali esistenti senza cercare una società ideale lontano nello spazio o nel tempo. La realtà della sua epoca mostrava sostanzialmente tre forme di governo in grado di soddisfare l’interesse generale della società: la monarchia, l’aristocrazia e la *politeia*, cioè il governo dei molti.

Ognuna di esse, però, correva il rischio di degenerare in una forma corrotta di governo. La monarchia poteva trasformarsi in tirannide, l’aristocrazia poteva diventare oligarchia concentrando il potere nelle mani dei più ricchi e la *politeia*, infine, poteva degenerare in democrazia intendendo, con questo termine, il potere in mano alla maggioranza povera della popolazione. Come riconoscere la forma migliore di governo? Rispetto alla monarchia e all’aristocrazia, inclini a decadere nelle loro degenerazioni, la soluzione offerta dalla *politeia* ha il vantaggio di coinvolgere la maggior parte dei cittadini nel governo della città rendendo, in questo modo, più solida la compagine statale. In questa prospettiva Aristotele rovescia completamente la visione di Platone. Se può essere vero che molti cittadini non hanno spiccate qualità nell’arte del governo, ciò non significa che essi non sappiano giudicare correttamente l’operato dei governanti. Aristotele delinea, così, l’ideale di una società dove la responsabilità del governo è suddivisa tra la maggior parte dei cittadini secondo una sapiente bilancia dei poteri e di avvicendamenti in seno alle diverse cariche pubbliche in grado di allontanare il pericolo di una deriva tirannica e, secondo il nostro modo di esprimerci, di arginare la possibilità di una degenerazione populista. La visione aristotelica si fonda sull’importanza di quella che noi definiremmo la classe media che, forte del fatto di godere di un relativo benessere e di una solida preparazione intellettuale, non indulge facilmente agli estremismi politici né presta ascolto alle lusinghe di personalità faziose e settarie.

Mentre vergava le sue riflessioni, il lucido sguardo di Aristotele si posa-

va su un mondo che, ormai, volgeva al tramonto. Stava per sopraggiungere il tempo dei grandi stati e degli imperi sovranazionali, governati secondo una prospettiva che diversi studiosi non esitano a definire globale. Tuttavia, nonostante tutto, il suo pensiero non può essere definito inattuale.

Può esser vero, infatti, che alcuni tratti della società ellenistica sembrano scaturire da un precoce processo di globalizzazione, seppur limitato su scala geografica, rispetto all’analogo processo in atto nel corso degli ultimi decenni.

È proprio in questi anni, che un certo modello di globalizzazione ha reso sempre più precaria l’esistenza della classe media che era stata la protagonista in tanti Paesi dello sviluppo non solo economico, ma anche democratico, nel periodo

successivo alla seconda guerra mondiale.

Il crescente squilibrio nella distribuzione delle ricchezze, le tensioni sociali che si moltiplicano, il senso di profonda frustrazione vissuto da intere fasce sociali favorisce la degenerazione della politica a suo tempo paventata da Aristotele. Il fascino esercitato da personalità autoritarie, la fortuna delle strategie demagogiche che offrono soluzioni a buon mercato per i problemi del nostro tempo, la ricerca di improbabili radici da preservare per anestetizzare le inquietudini che serpeggiano nella “società liquida”, non sono forse fenomeni che si affacciano con sempre maggiore frequenza sul panorama politico internazionale?

Tiziano Moretti



personaggi

Johann Joachim Winckelmann

Il passaggio dalla retorica antiquaria alla storia dell'arte

L'occasione offerta del trecentesimo anno dalla nascita di Johann Joachim Winckelmann (Stendal 1717– Trieste 1768) è stata colta dal m.a.x.museo di Chiasso per riproporre ancora una volta, con giusta e misurata ambizione, la funzione di ponte culturale tra l'Europa transalpina e l'Italia.

La mostra presenta in modo particolare l'editio princeps dei *Monumenti antichi inediti* (1767), unica opera scritta in italiano da Winckelmann, studioso rigoroso e sensibile, considerato a giusto titolo padre della moderna disciplina della storia dell'arte, dove per la prima volta in maniera così significativa e in una visione assolutamente innovativa per l'epoca, l'autore accompagna il testo a incisioni, illustrando ben 208 oggetti dell'antichità greco-romana: statue, rilievi, vasi, mosaici, gemme, candelabri ecc.

La mostra aperta il 5 febbraio scorso chiuderà il 7 maggio, ma sarà comunque ancora visitabile quest'estate al Museo Archeologico Nazionale di Napoli che è depositario della quasi totalità del fondo Winckelmann ereditato dal cardinale Albani, suo amico e mentore nei circoli aristocratici romani. *Monumenti antichi inediti* è il frutto dell'indagine sistematica e rigorosa di Winckelmann che conduce la sua ricerca e la sua attività editoriale, nelle condizioni migliori per farlo, tra Roma e Napoli dal 1755 alla sua morte tragica nel 1768.

Il 27 marzo 1761 Winckelmann scrive all'amico J.J.Volkman: «...presto uscirò con un piccolo trattato in lingua italiana su argomenti difficili e in parte sconosciuti della mitologia...». La gestazione e la lunga elaborazione dell'opera «*su argomenti difficili*» finalmente pubblicata nel 1767 procede in parallelo con la ben conosciuta *Geschichte der Kunst des Altertums* (Dresden 1764) tradotta in italiano dopo la sua morte con il titolo *Storia delle arti del disegno presso gli Antichi* (Milano 1779) e

in francese con il titolo *Histoire de l'art chez les Anciens* (Paris 1802). Il 24 febbraio 1767 Winckelmann infatti è in grado di annunciare a Adam Friedrich Oeser la pubblicazione della sua «*grande opera italiana in due tomi in folio¹ diviso in due che consta di 227 incisioni ed è intitolata Monumenti antichi inediti spiegati ed illustrati da Gio. Winckelmann, prefetto delle antichità di Roma*» e dove nel frontespizio, dopo luogo e data di edizione, appare la semplice formulazione «*a spese dell'autore*». Il 10 marzo 1767 scrive a G.B. Genzmer argomentando in maniera sorprendente per noi, sulle previsioni alquanto ottimistiche della diffusione del testo in lingua italiana in Europa: «*La mia grande opera italiana è pronta per la stampa [...]. Non si poteva scrivere in latino perché sarebbe stata troppo cara non potendosi vendere a meno di cinque o sei ducati. Perciò ho dovuto pensare più alla borsa degli amatori che degli eruditi e la lingua italiana è conosciuta in special modo in Inghilterra*».

L'opera, fondata su uno studio attento e rigoroso dei «*monumenti*» che nel linguaggio antiquario del XVIII secolo s'intendevano tutti gli oggetti d'arte anche di piccolissime dimensioni fatti per ricordare un avvenimento o un personaggio, ha una chiara funzione didascalica su temi considerati dall'autore stesso di difficile interpretazione. Questi elementi innestati su un cantiere, per ammissione dello stesso autore, sempre aperto, furono forse all'origine del mancato apprezzamento iniziale del pubblico di artisti e cultori d'arte antica. Tali difficoltà delle origini, come il non compiutamente percepito valore dell'opera sua, sono individuabili in due pagine del *Viaggio in Italia* di Johann Wolfgang Goethe².

Roma, 13 dicembre 1786. Stamine mi son venute sott'occhio le Lettere che Winckelmann scriveva

dall'Italia. Con quanta commozione ne ho incominciata la lettura! Egli è arrivato qui trentun'anni or sono, in questa stessa stagione, povero illuso, anzi ancor più illuso di me, ma anch'egli era convinto, da buon tedesco, di dovere studiare sul serio, a fondo, con precisione, il mondo e l'arte antica. Come ha saputo egregiamente vincere gli ostacoli! E che cosa non è per me il ricordo di tal uomo!

...
C'è un passo d'una lettera del Winckelmann al Franke, che mi ha fatto oltre modo piacere: «A Roma bisogna cercare tutte le cose con una certa flemma; altrimenti, vi prendono per francese. È a Roma la grande scuola di tutto il mondo; anch'io sono stato illuminato e provato»

Roma, 13 gennaio 1787. Quante cose non ha portato a compimento il Winckelmann, e quante ce ne ha lasciate a desiderare! Egli ha costruito così rapidamente coi materiali che si era appropriati, per mettere sé stesso al coperto. Se visse ancora (e potrebbe essere il primo a darci un rimaneggiamento della sua opera. Quante cose non avrebbe egli ancora osservate, quante rettifiche; e come si sarebbe avvantaggiato di tutto ciò che altri hanno osservato e compiuto secondo i suoi principî³; quante altre infine non avrebbe egli disseppellite e scoperte! E poi sarebbe morto il cardinale Albani, per amor del quale ha in parte scritto, in parte forse taciuto parecchie cose!

Ma tutto questo appartiene a un passato dove l'interesse delle classi dominanti, degli artisti e degli *antiquari* ovvero degli studiosi di arte antica, era dalla fine del Medio Evo portato verso l'ammirazione dei modelli antichi e in modo particolare di quelli di Roma imperiale. L'elemento fondamentale della grandezza e modernità

di Winckelmann è, senza dubbio, nell'aver ricercato nell'Ellenismo (*Griechentum*) non solo la potenza e la nobiltà degli archetipi, ma anche i valori civili, estetici ed etici, che la Grecità nel suo periodo più fulgido ha saputo esprimere. Oggi tutto questo è acquisito, almeno per sommi tratti, ma non costituisce più un orizzonte di riferimento se non per una ristretta cerchia di filologi, di novelli *antiquari* e storici d'arte antica. Gli *argomenti difficili e in parte sconosciuti della mitologia* rappresentati nelle 208 tavole incise esposte nelle sale del max.museo sono per i visitatori contemporanei apprezzabili allorché il contenuto narrativo è riconoscibile ed è manifesta l'alta qualità della incisione come nel caso del profilo di Antinoo, unica tavola⁴ firmata dagli autori. Il problema per i fruitori di oggi, nonostante gli sforzi encomiabili dei curatori della mostra di Chiasso, sta nel fatto che la mitologia greco-romana non è più vero patrimonio collettivo, soprattutto nel nostro paese, da quando è avvenuta nel corso del XX secolo la rottura con la poesia omerica che ha nutrito l'immaginario degli scolari romani e anche medioevali fino alle soglie dell'età contemporanea.

Per condizionamenti di spazio e di pazienza dei miei due lettori non posso andare oltre, ma nutro la speranza che questa interessante occasione d'approfondimento culturale data dal max.museo⁵ abbia la fortuna che merita, nonostante le difficoltà di comprensione della cultura antica che già Winckelmann segnalava ai suoi estimatori.

Marco Gianini

Note

¹ *In Folio* è definito un libro di media o grande dimensione dove ogni foglio di carta è piegato in due formando quattro pagine

² La prima parte di *Italienische Reise* è un'opera in due volumi che Goethe scrisse tra il 1813 e il 1817 sulla base del diario del suo primo viaggio in Italia, da settembre dell'anno 1786 al giugno

1788, nella pura tradizione del *Junkerfahrt* o *Cavaliertour*. La presente traduzione è tratta dalla raccolta di opere di J.W.Goethe a cura di Vittorio SANTOLI,, Milano, Sansoni editore, 1993, nella traduzione di Eugenio Zaniboni.

³ Il concetto fondamentale fu quello di considerare la storia dell'arte secondo il principale significato greco di *ἱστορία*, *indagine, ricerca e risultato di ricerca, informazione, conoscenza*, lontano da quello del corrispondente latino *historia*, *narrazione compiuta di fatti storici*.

⁴ Nikolas MOSMAN disegnò (delineavit), Nicola MOGALLI incise (sculpsit), *Antinoo*, bassorilievo presente nella col-

lezione della villa del Cardinale Alessandro Albani, incisione inserita in "Monumenti antichi inediti" n. 180, 1767, 25,2 x 20,2 cm

Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso
⁵ Chi volesse saperne di più consulti la generosa offerta di attività didattiche e la ricca documentazione del max.museo di Chiasso nonché il catalogo bilingue italiano-inglese della mostra. Johann Joachim WINCKELMANN (1717-1768) I "MONUMENTI ANTICHI INEDITI" storia di un'opera illustrata a cura di Stefano FERRARI e Nicoletta OSSANNA CAVADINI. Ginevra-Milano, Skira editore, 2017.



A SUA EMINENZA
**IL SIGNOR CARDINALE
 ALESSANDRO ALBANI**

EMINENTISSIMO E REVERENDISSIMO PRINCIPE



**E fin quì v' è stata opera
 accolta in buon grado dal
 Pubblico e con premura, fiamì lecito
 il dire, EMINENTISSIMO SIGNORE, che la**
 pre-

mostrare

Catalogo delle stampe che illustrano il numero

Dall' *Editio Princeps* dei monumenti antichi inediti, 1767.

Copertina. Angelika Kauffmann. Ritratto di Johan Joachim Winckelmann. Copia dall'originale del 1764. Olio su tela 92,5 x 74,5 cm, Kunsthhaus Zurigo.

Pagina 7. Mosaico raffigurante *Ercole che salva Esione dal mostro marino* presente nella collezione della villa del Cardinale Alessandro Albani, incisione n.66 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 17 x 19,7 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Si descrive Esione figlia di Laomedonte re di Troia liberata da Ercole dopo aver ucciso il mostro marino che la minacciava e data poi in sposa a Telamone. *Il drago dalle sette teste in Fiabe italiane* raccolte e trascritte da Italo CALVINO, 2 volumi, Torino, Einaudi editore, 1956, reinterpreta a distanza di secoli lo schema del “drago, divoratore d'innocenti vergini tirate a sorte ogni giorno e della figlia stessa del re, infine ucciso da un eroe liberatore...” nel commento Calvino fa riferimento non solo alle molte versioni documentate, ma soprattutto ai miti originari di Ercole ed Esione, Perseo ed Andromeda e infine alla versione cristianizzata di S.Giorgio e il drago.

Pagina 9. Particolari del bassorilievo della conca di marmo bianco che raffigura *le fatiche di Ercole* in tre registri, incisione n. 65 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 26,2 x 41,7 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Pagina 10. Ercole e il leone Nemeo (dettaglio della tavola 65)

Pagina 11. Ercole e Cerbero (dettaglio della tavola 65)

Pagina 13. Ercole e il toro di Creta (dettaglio della tavola 65)

Pagina 15. Ercole, Iolao e l'Idra di Lerna (dettaglio della tavola 65)

Pagina 17. Bassorilievo raffigurante *Andromaca che piange Ettore*, inci-

sione n.138 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 10,5 x 20,2 cm.

Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Pagina 18. Bassorilievo raffigurante *sette divinità presente nella collezione di villa Borghese*, incisione n. 15 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 23,1 x 18,4 cm.

Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Pagina 19. Bassorilievo con *Elena e Afrodite, Paride ed Eros, sovrastati da Pitonissa* presente nella collezione del Duca Carafa Noja a Napoli, incisione n. 115 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 14,6 x 14,5 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Pagina 21. Gemma raffigurante *la presa di Troia*, incisione n.140 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 11,2 x 12,5 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso

Pagina 23. Bassorilievo raffigurante *la morte di Penthesilea* presente nella collezione della villa di Papa Giulio, incisione n.139 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 9,2 x 21 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Pagina 25. Bassorilievo raffigurante *l'educazione di due giovani*, incisione n.184 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 13 x 19,1 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Pagina 27. Mosaico raffigurante *sette filosofi* presente nella collezione della villa del Cardinale Alessandro Albani, incisione n. 185 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 18,9 x 18,7 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso

Pagina 29. Bassorilievo raffigurante *l'Edipo a Colono*, incisione n.104 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 9,8 x 11,1 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Pagina 33. Cameo raffigurante

Giove che fulmina i Giganti presente nella collezione del museo Farnesiano, incisione n. 10 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 8,9 x 11,9 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Pagina 35. Pasta raffigurante *la morte di Eschilo* presente nella collezione del museo Stoschiano, incisione n.167 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 12,8 x 9,2 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso

Pagina 36. Nikolas Mosman disegnò (delineavit), Nicola Mogalli incise (sculpsit), *Antinoo*, bassorilievo presente nella collezione della villa del Cardinale Alessandro Albani, incisione n. 180 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 25,2 x 20,2 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Pagina 39. Bassorilievo raffigurante un poeta tragico e un poeta comico presente nella collezione della villa del Cardinale Alessandro Albani, incisione n. 194 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 17 x 19,4 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Pagina 41. Statuetta di *Euripide* presente nella collezione della villa del Cardinale Alessandro Albani, incisione n.168 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 15 x 10,6 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Pagina 43. Johann Joachim Winckelmann, *Monumenti antichi inediti*, editio princeps, incipit, dedica a Sua Eminenza il Signor Cardinale Alessandro Albani, volume I, 1767. Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele III, Napoli.

Pagina 45. Conca di marmo bianco presente nella collezione della villa del Cardinale Alessandro Albani, incisione n. 64 inserita in *Monumenti antichi inediti*, 24,8 x 41,6 cm. Collezione d'arte m.a.x. museo, Chiasso.

Cechin

*Segall, spandal, voltall, grembiall, rastellall, mügiall, portall in stala e fa sù ul caspiu. Ogni büsca l'è un car da fen e anca ul Cechin l'è 'na büsca da miga lassà in gir ... ogni tant!**

* Segarlo, spanderlo, voltarlo, disporlo in andane, rastrellarlo, ammucciarlo, portarlo in stalla, ammassarlo nel fienile. Ogni festuca vale un carro e anche il Cechin è una festuca da non lasciare in giro ... qualche volta!

Ieri

In tutta la valle del Vedeggio, era stata una giornata semplicemente meravigliosa. Il sole aveva attraversato l'intero arco che va da Gola di Lago fino al Monte Gradiccioli senza incontrare nemmeno un fiocco di nuvola che ne velasse per un attimo la potenza calorica e illuminante. Condizioni climatiche ideali per i contadini, i quali, muniti di ranza e qualche ancor rara falciatrice meccanica, già dai primi chiari segnacoli dell'imminente aurora, si erano messi al lavoro. Il gagliardo odore di erba tagliata aveva invaso con dolce violenza le case del villaggio, quasi tutte completamente deserte perché le braccia ancora o già in grado di lavorare erano sciamate nei prati. All'imbrunire i passi stanchi segnavano con un ritmo sempre più lento e meno marcato, un rientro verso grandi tavoli di legno, dove la cena attendeva l'apparizione di queste donne e questi uomini che per tutta la giornata non si erano mai fermati.

Oggi

Il sole è sorto in un cielo sfilacciato di velature. Saggezze arcaiche e sensibilità moderne consigliano di raccogliere ciò che è stato tagliato e di tirarlo a tetto entro il pomeriggio. Un pomeriggio che promette quella pioggia così poco adatta per la corretta conservazione del principale alimento invernale del bestiame grosso. Così, già di primo mattino, dal cortile dell'abitazione situata un centinaio di metri

a monte di casa mia, ho sentito lo scattare che contraddistingue la colonna sonora della cerimonia d'avvio del vecchio trattore, le imprecazioni rivolte alle stanghe del carro dimostratesi in quei momenti, per chissà quali misteriosi motivi, renitenti alla necessaria e dovuta collaborazione per la riuscita dell'aggancio al veicolo pronto a partire. Poi tutto è ritornato alla doverosa obbedienza, il trattore è passato e dietro di lui un altro carro, questo però trainato dal cavallo, al quale camminano affiancati, con un passo quasi simultaneo all'incedere dell'animale, tre membri della famiglia. Mentre mi passano accanto, mi saluta-

denti all'uno, quasi zero inglobando nel problema matematico anche la considerazione con la quale è misurato dalla maggior parte dei compaesani.

Cechin

Il Cechin è restato figlio unico. Vive con la madre ormai quasi ottantenne, ma tuttora, fortunatamente per entrambi, autosufficiente. La presenza nella memoria di quel "restato figlio unico" è presto spiegata: qualche giorno dopo la nascita del primo figlio, il padre ha chiuso il sacco della sua vita a causa del reiterato abuso del succo di molte viti. Cechin fu partorito in una piccola stalla, quasi in contem-



no con un cenno, forse chiedendosi perché il mondo è talmente cambiato da costringere i giovani a frequentare obbligatoriamente la scuola. Verrà loro in mente il quadro che sta appeso in tutte le aule e che riproduce le fattezze di quello che ha avuto l'idea di "inventare" l'obbligo scolastico. Cinque minuti dopo di loro arriva, con la sua andatura irregolare, frutto maturato grazie a un bizzarro amalgama tra passi corti e piegamenti laterali, anche il Cechin, con un magro sacco ballonzolante sulla schiena e la forca e il rastrello su una spalla. Lui, lo vanno a chiamare solamente quando il bisogno è grande e le possibilità di scelta sono ten-

poranea con lo sgravarsi dell'unica mucca, ma a differenza dello sfortunato vitellino lui sopravvisse coraggiosamente all'impatto con il mondo extrauterino. L'ambiente poco generoso di alimenti e di affetti, le feroci ristrettezze portate in dote dal periodo storico immediatamente successivo al secondo conflitto mondiale, la mancanza di ogni grado di parentela con i compaesani, compose la trama e l'ordito della ruvida coperta che avvolse la sua esistenza fino al momento di varcare la soglia della scuola. Andare a scuola non era un problema, l'abitazione di Cechin e il vetusto edificio municipale che ospitava il luogo di erudizione col-

lettiva distavano una trentina di metri l'uno dall'altro. Quindi, ed è chiaro, nessuna possibilità di sfuggire al destino di giovane virgultico ticinese e neppure da prendere in considerazione l'eventualità di smarrire la via ormai contrassegnata dal mutare dei tempi. Per quasi sei anni frequentò, occupando sempre il posto più vicino all'unica finestra, ricco sì di spifferi e di luce, ma povero di comodità perché dotato soltanto di una cattiva sedia; poi, promosso infine in terza elementare, lasciò quell'ambiente ostile per cominciare a darsi da fare nella ricerca di qualche lavoro adatto per lui. Restano a perenne ricordo del suo tormentato passaggio in aula alcune tremende annotazioni redatte in inchiostro blu nella finca completamente a destra, quella destinata alle osservazioni psicologiche inerenti ai vari esemplari della fauna scolastica, sulla tabella delle frequenze e delle note, redatte dalla maestra, ligia alle abitudini in auge a quei tempi: “È un bambino tarato con ritardo mentale.” “Non capisce niente, ma non è aggressivo.” “Sa accendere bene il fuoco nel camino.” “Sta crescendo piuttosto sghebo.”

E sì, Cechin cresceva, ma non esageratamente, rimaneva magro e quando uscì dall'adolescenza raggiungeva a malapena il metro e mezzo; forse una decina di centimetri in più se sottoposto a potente stiratura. Questa conformazione fisica era cagione di riflessioni piuttosto particolari e la maggior parte di esse inglobavano, sussurrandole con la necessaria immancabile disapprovazione tipica dei bigotti rispettosi del sesto comandamento, certe pratiche sessuali particolari e reiterate. Il nome Cechin poi, per questi benpensanti era persino un segno del destino, un indicatore della lungimiranza divina, sebbene il portatore di quest'appellativo, nonostante i difetti che madre natura gli aveva elargito con la sua abituale prodigalità, ci vedesse ancora piuttosto bene. Ma, come dice il proverbio, non tutto il male venne per nuocere e la sua esile prestanta ostentata fece sì che alla visita militare lo rimandarono a casa con il libretto grigio col timbro “Inabile al servizio”.

A vent'anni un abitante del paese

propose a sua madre di affidargli il giovane per una stagione a Lucerna, come manovale. Cechin, tranne che per qualche settimana estiva passata sull'alpe, dal quale si vedevano i tetti del suo villaggio, non era mai stato lontano dalla propria casa. I due partirono in treno dalla stazione di Rivera una domenica mattina di metà marzo. Il futuro manovale aveva sulle spalle il vecchio sacco, puzzolente di pelame, che i caporioni dell'esercito avevano lasciato in ricordo al padre per i molti giorni passati al servizio della patria. Mercoledì verso mezzanotte, della stessa settimana, sempre alla stazione di Rivera, il sacco e il ventenne scendevano in contemporanea dal treno. Cechin, senza la casa e la madre a portata di mano era un uomo perso. Era stato affidato al capotreno da colui che voleva impiegarlo come aiutante, perché non ci fosse il rischio che andasse a finire verso chissà quali altre destinazioni. In questi quattro giorni di estrema sofferenza aveva però imparato due cose, che i compaesani gli facevano ripetere spesso, quando all'osteria con un bicchiere di vino in mano, raccontava questa sua esperienza oltre il San Gottardo. La prima certezza era che i bambini di Lucerna, anche in tenerissima età, erano molto intelligenti: e questo perché sapevano già il tedesco mentre da noi si deve persino andare a scuola per impararlo. La seconda sua conquista nel campo del sapere riguardava la luna: avendo viaggiato di notte sul treno si era reso conto che ci sono sicuramente almeno due lune. Quando era entrato in galleria dalla parte di Uri, nel cielo ne aveva vista splendere una e, quando era uscito dalla nostra parte, ne aveva trovata un'altra piuttosto simile alla precedente, ma non del tutto uguale.

Il tempo passa inesorabilmente anche per le anime semplici, Cechin non sfugge alla regola e, come per tutti, a volte c'è il rischio che Atropo dalle lucide cesoie decida di tentare qualche intervento anticipato al filo della vita. Ed ecco che una volta il nostro personaggio si ammala. Non si alza dal letto e il dottore, che lo va a guardare di tanto in tanto non sa cosa fare per rimetterlo in piedi. Intanto

a portata di mano del degente cominciano ad accumularsi le bottigliette color marrone scuro delle sostanze medicamentose e i vasetti con le pastiglie. Così, una sera, che cosa fa Cechin, quando il prete appare in casa sua, dopo aver lasciato la bacinella con l'aspersorio dietro un cespuglio e nascosto l'olio nella tasca della sottana? Agguanta una tazza di terracotta, ci butta dentro pastiglie prese a caso dai vasetti e liquidi diversi restati sul fondo delle bottigliette e ingolla tutto esclamando: “Effeta!” Il biblico “Effatà”, che vuol poi dire “Apriti”, è la parola che Gesù proferì per guarire un sordomuto in quel di Sidone. Non si sa se questa parola gli fosse restata in testa per averla sentita durante le ore scolastiche di religione oppure nel corso di una delle poche messe cui aveva assistito. In ogni caso, il prete si spaventò a morte e la morte lasciò perdere la preda che aveva già quasi messo nel carniere. Il giorno dopo il redivivo ritornò all'osteria a completare la convalescenza con qualche bicchiere di vino.

Ancora oggi

Ecco allora Cechin che arriva con il suo strano passo. Mi vede e si ferma per dire qualche parola. Il fatto di poter lavorare un po' lo rende felice e questo piacere a lui piace dividerlo. Appoggia forza e rastrello contro un muretto, toglie il sacco dalla spalla, lo apre e da esso cava una bottiglia di vetro. È una di quelle della Birra Lugano, con la macchinetta. È stata riempita di vino nostrano dai contadini che l'hanno arruolato per quella mezza giornata di emergenza. Si avvicina ancora di più e solleva il recipiente di vetro, mettendolo davanti ai suoi e ai miei occhi. Mi guarda e con un sorriso connivente e con tono ironico, accennando col capo verso la casa dalla quale è appena partito, mi confida:

“Guarda che vino, è talmente chiaro che ci si vede fuori il Tamaro.”

Ripone con cura la bottiglia, mette il sacco in spalla, riprende i due strumenti di lavoro e, contento di essere ancora vivo e utile, si avvia verso i grandi prati a sentire il forte odore di fieno.

Francesco Giudici

Bestiario minimo

Pecore da contare

Mai sono riuscito a sopportare le pecore. Basterebbe sfogliare il Devoto-Oli per renderle poco simpatiche: pecoraggine, pecorame, pecoreccio, pecoresco, pecorismo, pecorume.

Passai una stagione con loro sui pascoli del Bec, del Pro e dello Stagno. Erano circa tre centurie. Accompagnavo Giulio, il pastore chiavennasco, che sognava l'Australia. Con noi c'era Falco, il cane bergamasco, nelle fredde notti all'addiaccio mi addormentavo grazie al calore emanato dal suo corpo racchiuso in un garbuglio di peli maleodoranti. Le bestie faticavano a spostarsi a causa della pedaina, una suppurazione tra le unghie fesse, che ogni giorno dovevamo ripulire dal pus che vi si annidava. Anni dopo, quando si rinunciò ai pastori e si lasciarono vagare le pecore sui pascoli abbandonati da capre e vacche, si saliva a scadenze regolari per contarle. Accompa-

gnai zia Angiolina, volevamo salire dalla Caurga, ma un lontano suono di campanacci ci fece cambiare versante. Giunti allo scoglio che ci permetteva di spaziare sulle pasture del Cangel, dove pascolava il gregge, sedemmo ad osservare. Un boato improvviso ci fece rabbrivire, il sentiero che in un primo momento volevamo percorrere fu travolto da una frana. Ci guardammo negli occhi senza pronunciare parola.

Da allora apprezzai anche il suono dei campanacci delle bestie che non riuscivo a sopportare.

L'analisi di laboratorio

Allora, con qualche anno in meno, salivo a Dasga con Pia anche d'inverno. Ogni volta sulla tovaglia cerata del tavolo trovavo un pozzetto brunastro. Cosa mai poteva essere? Prima ipotesi: minzione di qualche roditore che trascorre l'inverno tra capriata e plafone? Seconda ipotesi: uno stillicidio?

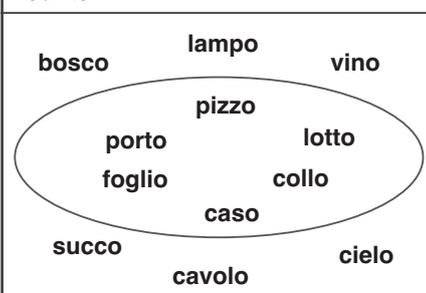
La minzione di un roditore non mi preoccupava. Ben peggio sarebbe stato lo stillicidio dal tetto di piode, come avrei potuto porvi rimedio? Raccolsi un paio di cucchiaini di liquido in una boccetta. Al laboratorio di analisi mediche le impiegate dapprima si concessero una sana risata, mai si erano trovate a dover analizzare un liquido del genere. Poi accettarono l'incarico. Per cinquanta franchi avrei ricevuto una risposta dopo un paio di settimane. Trascorso il tempo dovuto, ecco il responso: "Trattasi effettivamente di urina di roditore. L'analisi ha indicato una forte infiammazione delle vie urinarie." Mi misi il cuore in pace, non sarei dovuto ricorrere a qualche bravo artigiano per rifare il tetto.

N.d.A. Bec, Pro, Stagn, Cangel sono toponimi di luoghi della val Grono, Dasga era una frazione di Santa Maria di Calanca, ora maggengo.

Giorgio Tognola

I giochi di Francesco

Trova il criterio che ha dato la possibilità a queste parole di entrare nel recinto



AL RISTORANTE

Ecco il menù di un ristorante... particolare!

Lasagne	Fr 12.-
Spaghetti	Fr 15.-
Gnocchi	Fr 11.50
Pollo	Fr 8.50

Ravioli Fr 12.50

Fondue Fr ??

Ebbene, quanto costerà la fondue in quel ristorante?

Anagramma (7/7) AUTUNNO SOSPESO

- Il xxxxxx è un bel colore, Sofia, e pure una bella castagna vera – spiegò il nonno salendo sulla funivia che da Montecarasso va a Xxxxxxx.

Anagramma diviso (11 = 6/5) UNA FESTA, UNA FETTA

Un signor di Xxxxxxxxxx ora ha xxxxxx dal fornaio una xxxxx di biscotto per il primo di gennaio.

Soluzioni del n° 6 2016

In ogni parola del recinto si nasconde il

nome di un animale

Il club esclusivo

Verrà accolto il signor Adolfo Poretti. Nel nome e nel cognome devono apparire due note in successione: DO-RE-MI-FA-SOL-LA-SI.

Il signor CASIMIRO MINOTTI non ha note in successione.

Anagramma diviso (6/5 = 4-7) DOCUMENTO ANTICO

angelo/bravo = Lago Verbano

Sciarada alternata (4/5 = 9) NEI DINTORNI DI FAIDO

calo/pigna = Calpiogna

Rebus (4,3,7)

L EST H T = elle est achetée (la legge è comperata)

LAPOSTA 

GAB
CH-6830 CHIASSO
P.P. / Journal



VERIFICHE, CP 1001, Mendrisio
Foto di copertina: "Saint-Guénolé (Bretagna)" di Nicola Zambelli
Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 48 - n.1-2 - aprile 2017

Verso
quale scuola?



Navigare e
criticare a vista



Il "maestro di
color che sanno"



Johann Joachim
Winckelmann

